

**PLAN DE MEJORA DE LA**

**FORMACIÓN CONTINUA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

**2021 – 2026**

**Junio, 2021**

Presentado en la Primera Sesión Ordinaria del Comité del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación

21 de julio de 2021

PLAN DE MEJORA DE LA FORMACIÓN CONTINUA Y

DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES 2021 -2026. 1

**Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026** Junio, 2021

**Coordinación general**

Susana Justo Garza

**Coordinación académica y redacción**

Susana Justo Garza , Rey David Cruz, Ma. Fernanda González Carrillo, Marcela Ramírez Jordán , Verónica Luz Cárdenas Moncada, Mariana Elizabeth Castro, Alejandro Octavio Delgado Caballero, José Humberto González Reyes, Oscar Hugo Faustino Zacarias, Juan Luis Fernández Valdez, Erica Villamil Serrano

**Contribuciones**

Consejo Técnico de Educación Consejo Ciudadano .

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes,

México.

**DIRECTORIO JUNTA DIRECTIVA**

Etelvina Sandoval Flores

**Presidenta**

María del Coral González Rendón

**Comisionada**

Silvia Valle Tépatl

**Comisionada**

Florentino Castro López

**Comisionado**

Oscar Daniel del Río Serrano

**Comisionado**

Armando de Luna Ávila

**Secretaría Ejecutiva**

Laura Jessica Cortázar Morán

**Órgano Interno de Control**

**TITULARES DE ÁREAS**

Francisco Miranda López

**Evaluación Diagnóstica**

Gabriela Begonia Naranjo Flores **Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa**

Susana Justo Garza **Vinculación e Integralidad del Aprendizaje**

Miguel Ángel de Jesús López Reyes

**Administración**

# Índice

### [Presentación 5.](#_bookmark0)

[**Siglas y acrónimos** ...............................................................................................................................8](#_bookmark1)....

### [Fundamento jurídico 9.](#_bookmark2)

1. [Recursos para la operación del Plan 1. 8](#_bookmark3)
2. [Balance sobre el estado actual de la formación continua y el desarrollo](#_bookmark4) [profesional docente en la educación básica y media superior. .........................................2 0.](#_bookmark4)
3. [Propósito 5.1](#_bookmark5)
4. [Objetivos prioritarios, estrategias y acciones puntuales .............................................6 2.](#_bookmark6)

[**Objetivo prioritario 1** Fortalecer la práctica docente, directiva, de supervisión y de](#_bookmark7) [asesoría, apoyo y acompañamiento, mediante el desarrollo de programas de formación](#_bookmark7) [continua que consideren los conocimientos y saberes de maestras, maestros y demás](#_bookmark7) [figuras educativas de educación básica y media superior, los contextos y problemáticas](#_bookmark7) [en los que ejercen su labor y el trabajo colaborativo. .................................................................6 2](#_bookmark7)

[**Estrategia 1.1.** *Regular los programas de formación continua de docentes de educación*](#_bookmark8)[*básica y educación media superior, a fin de establecer las pautas básicas para su*](#_bookmark8)[*diseño, operación y valoración.* .......................................................................................................6..3...](#_bookmark8)

[**Estrategia 1.2.** *Impulsar programas de formación continua multianuales que sean*](#_bookmark9)[*relevantes y pertinentes, estén basados en diversos insumos para identificar los*](#_bookmark9)[*aspectos de mejora de la práctica docente y consideren el enfoque de formación*](#_bookmark9)[*situada, así como los trayectos formativos* 6..6.](#_bookmark9)

[**Estrategia 1.3.** *Garantizar las oportunidades de participación de las maestras y*](#_bookmark10)[*maestros en los programas de formación continua que privilegien el acompañamiento*](#_bookmark10)

[*en los diferentes niveles y modalidades de educación básica y ed ucación media*](#_bookmark10)[*superior* 6..9.](#_bookmark10)

[**Objetivo prioritario 2.** Mejorar las condiciones para el desarrollo de los programas de](#_bookmark11) [formación, mediante el fortalecimiento de los sistemas de formación continua de](#_bookmark11) [maestras, maestros y demás figuras educativas de educación básica y educación media](#_bookmark11) [superior a nivel nacional y estatal. ..................................................................................................7..5..](#_bookmark11)

[***Estrategia 2.1.*** *Fortalecer la articulación entre sistemas e instancias de formación*](#_bookmark12)[*continua para generar sinergias intra e interinstitucionales en el diseño, o peración y*](#_bookmark12)[*resultados de los programas de formación* 7..7..](#_bookmark12)

[***Estrategia 2.2.*** *Gestionar de manera eficiente y transparente los procesos para la*](#_bookmark13)[*conformación de los equipos técnicos estatales, así como los recursos material es,*](#_bookmark13)[*financieros, de infraestructura y equipamiento necesarios para el desarrollo de*](#_bookmark13)

[*programas de formación continua y desarrollo profesional docente* 84](#_bookmark13)

[***Estrategia 2.3.*** *Desarrollar capacidades institucionales de los equipos técnicos estatales*](#_bookmark14)[*para robustecer el diseño, operación, monitoreo y evaluación de programas de*](#_bookmark14)

[*formación continua.* ............................................................................................................................9..1..](#_bookmark14)

[***Estrategia 2.4.*** *Fortalecer los mecanismos de coordinación, vinculación y participación*](#_bookmark15)

[*de diversos actores clave, a fin de que contribuyan en el diseño, operaci ón y evaluación*](#_bookmark15)[*de programas de formación continua* 9..3](#_bookmark15)

[**Objetivo prioritario 3.** Generar condiciones institucionales que incidan favorablemente](#_bookmark16) [en el logro de los propósitos de los programas de formación continua y en el desarrollo](#_bookmark16) [profesional mediante la revisión y articulación de las regulaciones del trabajo docente](#_bookmark16) [para que sean congruentes con los objetivos y enfoques de la form ación........................1..0 0](#_bookmark16)

[***Estrategia 3.1.*** *Articular los enfoques, acciones y regulaciones del trabajo docente, para*](#_bookmark17)[*generar condiciones que incidan favorablemente en los programas de formación*](#_bookmark17)[*continua y desarrollo profesional docente.* .................................................................................1 0. 1](#_bookmark17)

1. [**Metas** 1.16](#_bookmark18)

[**Anexos** ..................................................................................................................................................1 1.7](#_bookmark19)

[Anexo I. Competencias institucionales derivadas de las leyes educativas secundarias](#_bookmark20) [vigentes .................................................................................................................................................1 17](#_bookmark20)

[Anexo II. Problema público, causas y efectos. ............................................................................1..3 7.](#_bookmark21)

# Presentación

Los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo. Esta idea se expresa como un objetivo prioritario en el Programa Sectorial de Educación 2020 -2024 y es también un eje de las políticas educativas trazadas en el actual gobierno. La revalorización del magisterio pone especial énfasis en su desarrollo profesional, mejora continua y voca ción de servicio.

El planteamiento anterior, presenta diversos desafíos para avanzar en su concreción, pero uno fundamental es articular las voluntades, capacidades, esfuerzos y recursos de la Secretaría de Educación Pública, la s autoridades educativas de educación media superior, de los Estados y de la Ciudad de México , y de los organismos descentralizados , así como de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), a fin de unir esfuerzos y trazar rutas para garantizar el derecho del magisterio a la formación continua. La legislación educativa secundaria es clara al plantear que se trata de una responsabilidad concurrente, en la que es necesario convocar la participación de los actores clave. El desafío es vislumbrar y avanzar hac ia la construcción de una nueva escuela, de una educación al alcance de todas y todos y con justicia social 1 y hacerlo desde los distintos ámbitos de responsabilidad y de la mano del magisterio.

A pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años en torno a la formación docente , la contingencia sanitaria por el virus SARS -CoV-2 nos ha confirmado no sólo la necesidad de ampliar la disponibilidad y el acceso de internet y dispositivos tecnológicos para los docentes *2* , estudiantes y sus familias , y fortalecer su uso pedagógico, sino también colocar a la formación continua y el desarrollo profesional de docentes como uno de los ejes centrales para afrontar l os desafíos en este momento de transformaciones radicales de la educación.

Por el cierre masivo de las actividades presenciales, los docentes han visto afectada su vida profesional y personal, al tener que cambiar de manera repentina y abrupta su modalidad de trabajo y responder a demandas surgidas durante la emergencia sanitaria. De igual manera han e nfrentado desafíos pedagógicos y didácticos para atender la

1Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2020). La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación. Ciudad de México: autor. https://[www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf](http://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf)

1. La palabra docente refiere a todas las maestros, maestros y figuras educativas que se desempeñan en la educación básica y educación media superior, desarrollando funciones docentes, directivas, de supervisión, de asesoría técni ca pedagógica, entre otras.

enseñanza en esas circunstancias y construido por ello, nuevos aprendizajes. Las problemáticas pedagógicas, socioafectivas, logísticas y tecnológicas que han enfrentado para implementar una educac ión remota de emergencia, se han documentado en una diversidad de estudios e investigaciones entre los que se encuentran los realizados por Mejoredu.

En este contexto, l a propuesta de *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional de docentes 2021 -2026* que presenta la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación es un planteamiento que considera nuevas miradas de la formación continua de los docentes. E l *Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación* 3*,* establecido en el artículo 4 de la Ley Reglamentaria del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de Mejora Continua de la Educación , es el marco en que se ubica ya que este Sistema , coordinado por Mejoredu es el espacio donde confluyen:



coordinados, que contribuyen a la mejora continua de la educación, para dar cumplimiento a los principios, fines y criterios establecidos en la Constitución P 

Al elaborar este plan, Mejoredu adoptó el enfoque, proceso y criterios para formular programas derivados del Plan Nacional de Desarrollo 2019 -2024. En este sentido, el Plan tiene como base el desarrollo del Marco Lógico , y su narrativa y estructura corresponde a la metodología establecida por la Administración Pública Federal, a fin de ser presentado, en su momento, a las autoridades correspondientes como una propuesta de programa especial derivado del Plan N acional de Desarrollo.

El plan establece tres objetivos prioritarios, ocho estrategias y 2 6 acciones puntuales , definidas con base en el reconocimiento de la situación que guardan los programas de formación continua en la actualidad. Debido a que la responsabilidad de la formación continua y desarrollo profesional de docentes es concurrente, cada acción puntual

1. En su artículo 5, establece que tiene por objeto 

*educativos prestados por el Estado y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez o ficial de*

Cuenta con un Comité consultivo y deliberativo presidido por la persona Titular de la Secretaría de Educación Pública, cuya función , conforme lo establece el artículo 7, es: *Coadyuvar en las acciones del Sistema, a fin de contribuir a la mejora continua del Sistema Educativo Nacional de manera integral; II. Intercambiar información del Sistema Educativo Nacional y promover la vinculación interinstitucional sobre experiencias relativas, provenientes de los estudios, investigaciones especializadas y*

*evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales que contribuyan a la mejora continua de la educación, y*

*III. Conocer y opinar sobre las propuestas que la Comisión emi*

identifica a la dependencia o entidad encargada de diseñarla, implementarla y darle seguimiento. Los planteamientos que incorpora el plan son los aspectos que se consideran estratégicos para avanzar de manera paulatina y gradual hacia el cumplimiento de su propósito, mismos que, en su concreción específica, deberán tomar en cuenta las nuevas circunstancias que impone la pandemia al Sistema Educativo Nacional.

El plan que se presenta es la base para llevar a cabo el proceso de análisis, y acuerdo que promoverá Mejoredu con las autoridades de la Secretaría de Educación Pública, de educación med ia superior, de los Estados y de la Ciudad de México, y de los organismos descentralizados . La ruta implica la realización de reuniones a las que se invitará al Consejo Técnico de Educación y al Consejo Ciudadano de Mejoredu, así como a especialistas en la materia, para valorar sus objetivos, estrategias y acciones; determinar rutas específicas de avance y metas, y coordinar su implementación y seguimiento en el marco del Sistema de Mejora Continua de la Educación . La formación continua y el desarrollo prof esional del magisterio requiere analizarse desde una perspectiva que contemple la experiencia construida, pero también un cambio de modelo que incluya nuevos actores en la construcción de un futuro educativo relevante.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación convoca a hacer realidad el derecho de las maestras y los maestros a una formación continua que contribuya a su revalorización como protagonistas clave de la mejora de la educación, a través del reconocimiento de la compleji dad y el carácter colectivo y contextualizado de su trabajo y práctica docente; de sus conocimientos y saberes; de su compromiso ético para que niñas, niños, adolescentes y jóvenes alcancen el máximo logro de aprendizaje; de su responsabilidad para fortale cer los lazos entre la escuela y la comunidad; y de la necesidad de generar las condiciones laborales e institucionales óptimas para su desarrollo profesional. Convocamos a la lectura y discusión de este plan, que es una propuesta para contribuir a ello.

### Junta Directiva

*Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*

# Siglas y acrónimos

|  |  |
| --- | --- |
| CAM | Centro de Atención Múltiple |
| CENDI | Centro de Desarrollo Infantil |
| COSFAC | Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico |
| DGFCDD | Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos |
| NEM | Nueva Escuela Mexicana |
| OEI | Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la  Cultura |
| PEEI | Programa Expansión de la Educación Inicial |
| PFSEE | Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial |
| PRODEP | Programa para el Desarrollo Profesional Docente |
| PROFORHCOM | Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias |
| PR ONI | Programa Nacional de Inglés |
| SAAE | Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica |
| SATE | Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela |
| SEMS | Subsecretaría de Educación Media Superior |
| SEN | Sistema Educativo Nacional |
| SEP | Secretaría de Educación Pública |
| UEMSTAYCM | Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar |
| UEMSTIS | Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios |
| UPEEE | Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa |
| USAER | Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular |

1. **Fundamento jurídico 4**

Por mandato del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) toda persona tiene derecho a la educación y el Estado está obligado a impartir

y garantizar su ejercicio pleno desde la educación inicial hasta la superior, ten iendo como prioridad el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.

En cumplimiento del precepto constitucional se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educa ción (SNMCE), coordinado por un organismo público descentralizado no sectorizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propios, denominado Comisión Nacional para la Mejora Contin ua de la Educación (Mejoredu). Para coordinar el SNMCE, a Mejoredu se le otorgan las atribuciones contenidas en la fracción IX, del artículo 3o Constitucional.

La Ley Reglamentaria del artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de mejora continua de la educación (LRMMCE), reconoce a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y de la transformación social y lo establece como un principio del Sistema Nacional de Mejora Continua de la E ducación (artículo 6, f. III).

En este sentido, Mejoredu tiene como un campo de acción prioritario para la mejora continua de la educación a la formación continua y desarrollo profesional docente, cuyo fin aspira a una buena educación con justicia social y al alcance de todas y todos.

Las m aestras y maestros precisan participar en procesos de formación que incidan en su desarrollo profesional y en una práctica que contribuya a una educación significativa, integral, digna, participativa y libre, relevante y trascendente, eficaz, diferenciada , pertinente e inclusiva (Mejoredu, 2020).

### Los docentes como agentes fundamentales del proceso educativo y el derecho a su formación.

agentes



fundamentales del proceso educativo un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional constitucional se plasma la centralidad de las maestras y los maestros como agentes fundamentales del Sistema Educativo Nacional (SEN) y por tanto la relevancia de garantizar su derecho a la formación.

1. Para mayor detalle ver Anexo I

En este sentido, el artículo 90 de la Ley General de Educación (LGE) establece los fines que debe perseguir la revalorización de las maestras y maestros:

* 1. Priorizar su labor para el logro de metas y objetivos centrados en el aprendizaje de los educandos;
  2. Fortalecer su desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización;
  3. Fomentar el respeto a la labor docente y a su persona por parte de las autoridades educativas, de los educandos, madres y padres de familia o tutores y sociedad en gen eral; así como fortalecer su liderazgo en la comunidad ;
  4. Reconocer su experiencia, así como su vinculación y compromiso con la comunidad y el entorno donde labora, para proponer soluciones de acuerdo con su contexto educativo;
  5. Priorizar su labor pedagógica y el máximo logro de aprendizaje de los educandos sobre la carga administrativa;
  6. Promover su formación, capacitación y actualización de acuerdo con su evaluación diagnóstica y en el ámbito donde desarrolla su labor;
  7. Impulsar su capacidad para la toma de de cisiones cotidianas respecto a la planeación educativa;
  8. Otorgar, en términos de las disposiciones aplicables, un salario profesional digno, que permita a las maestras y los maestros de los planteles del Estado alcanzar un nivel de vida decoroso para ellos y su familia; arraigarse en las comunidades en las que trabajan y disfrutar de vivienda digna ; así como disponer del tiempo necesario para la preparación de las clases que impartan y realizar actividades destinadas a su desarrollo personal y profesional, y
  9. Respetar sus derechos reconocidos en las disposiciones legales aplicables.

Asimismo, la LGE en su artículo 92 define que las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización (SIFCA), para que las maestras y los maestros ejerzan su derecho de acceder a éste, en términos de lo que determine la ley en materia de mejora continua de la educación.

En el mismo sentido, el artículo 2 de la Ley General del Sistema para l a Carrera de las

educación, reconoce el valor de la tarea docente, directiva y de supervisión. Las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, realizarán acciones para dignificar las condiciones bajo las cuales prestan el servicio público de

El artículo 3 de la LGSCMM señala, entre otros fines que perseguirán las a utoridades educativas en sus distintos ámbitos y niveles de gobierno para la revalorización de las

maestras y los maestros.: priorizar su labor para el logro de metas y objetivos centrados en el aprendizaje de los educandos; fortalecer su desarrollo y supe ración profesional mediante la formación, capacitación y actualización; y otorgar un salario profesional digno.

Asimismo, el artículo 8 de la LGSCMM define que el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros es un instrumento del Estado para que el personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, acceda a una carrera justa y equitativa ; y señala los objetivos de este Sistema, entre los que destacan: m ejorar la práctica profesional del personal ; establecer programas de estímulos e incentivos que contribuyan al reconocimiento del magisterio como agente de transformación social, y promover el desarrollo de las maestras y los maestros mediante opciones de profesionalización.

En materia del SIFCA, la LRMMCE, en su artículo 12, dispone que el Estado garantizará que el personal que ejerza las funciones docentes, directiva o de supervisión en la federación, las entidades federativas y municipios, tengan opciones de formación, capacitación y actualización, cuyos contenidos serán elaborados con perspectiva de género, enfoque de derechos humanos, además de tomar en cuenta los contextos locales y regionales de la prestación de los servicios educativos, así como las condiciones de vulnerabilidad social .

Para tal efecto, de conformid ad con los criterios que emita la Mejoredu, las autoridades de educación media superior, las autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México y los organismos descentralizados, bajo la coordinación de la Secretaría a través de sus áreas compe tentes, ofrecerán programas de desarrollo profesional y cursos. En ese tenor, el artículo 16 de la LRMMCE establece las características que deberá contener la oferta de formación, capacitación y actualización ; entre otras: Ser gratuita, diversa y de excelencia, en función de las necesidades de desarrollo del personal; ser pertinente con las necesidades del docente, de la escuela, de su zona escolar y de su entidad federativa; responder, en su dimensión regional o local, a los requerimientos que el personal solicite; propiciar un marco de inclusión educativa; atender a los resultados de las evaluaciones diagnósticas que apliquen las autoridades de educación media superior, las autoridades educativas de los Estados y la Ciudad de México y los organismos descen tralizados; tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas; aprovechar y promover el uso de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital ; y atender al personal interesado en participar en los procesos de pr omoción y reconocimiento.

Ahora bien, en aras de garantizar el derecho a la educación a los educandos con condiciones especiales o que enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación, la LGE señala que para atender a los educandos con capacidade s, circunstancias, necesidades, estilos y ritmo de aprendizaje diversos, las autoridades educativas deberán, entre otras cosas, garantizar la formación de todo el personal docente para que, en el

ámbito de sus competencias, contribuyan a identificar y elim inar dichas barreras, y asimismo, presten los apoyos que los educandos requieran (artículo 64, f. V, de la LGE).

Las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, deberán incluir en la formación docente contenidos y prácticas relacionadas con la cultura de la paz y la resolución pacífica de conflictos (artículo 74, f. II, de la LGE). De la misma manera deberán promover la formación para desarrollar las habilidades necesarias en el uso de las tecnologías de la información, comun icación, conocimiento y aprendizaje digital para favorecer el proceso educativo (artículo 86 de la LGE).

En materia de evaluación diagnóstica , el artículo 20 de la LRMMCE mandata que dicha evaluación será formativa e integral y atenderá a los contextos lo cales y regionales de la prestación de los servicios educativos, además de ser un proceso para apreciar las capacidades, conocimientos, aptitudes, habilidades, destrezas y actitudes del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, pa ra detectar las fortalezas e identificar sus áreas de oportunidad, las cuales serán atendidas a través del SIFCA.

### Arquitectura institucional en materia de formación continua docente.

* Autoridad educativa federal 5

La Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, en su artículo 38, fracción XII,

capacitación y formación continua del magisterio del país, así como del personal directivo y de supervisión es colar, con el fin de contribuir a su profesionalización y al desarrollo de competencias docentes, incluidas las referidas al aprovechamiento de tecnologías de la

XXVI).

Asimismo, la LGE define que le corresponde de manera exclusiva a la Secretaría determinar los programas de estudio , aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación para la formación de maestras y maestros de educación básica, considerando la opinión de los gobiernos de los Estados, de la Ciudad de México y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos, regionales y locales. De igual forma, tomará en cuenta aquello que, en su caso, formule la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (artículo 23 y 113, f.II).

Corresponde también a la SEP regular el Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización para docentes de educación básica. Dicho sistema deberá sujetarse a los lineamientos, medidas, programas, acciones y demás disposiciones generales que

1. Refiere a la Secretaría de Educación Pública de la Administración Pública Federal.

resulten de la aplicación de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGE, artículo 113, f.VIII), que en su artículo 17 establece atribuciones regulatorias de Mejoredu en la materia.

Asimismo, corresponde a la SEP crear, regul ar, coordinar, operar y mantener actualizado el Sistema de Información y Gestión Educativa, que integre, entre otras, los módulos correspondientes a los datos sobre la formación, trayectoria y desempeño profesional del personal (LGE, artículo 113, f. XIII).

En el marco de la LGSCMM, el artículo 14 establece que corresponderá a la Federación la rectoría del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (SCMM) y, en coordinación con las entidades federativas, su implementación. Para tales efectos, en los tipos básico y medio superior, corresponden a la Secretaría atribuciones tales como: enviar a la Mejoredu, tanto los resultados de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento, como aquellos relativos a la valoración del diseño y la operación de los programas de formación, capacitación y actualización que reciba de autoridades educativas, además de expedir los Lineamientos Generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escue las.

* Autoridad educativa estatal

Las autoridades educativas estatales, en términos del artículo 92 de la LGE, deberán constituir el Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización y en el marco de éste, podrán coordinarse para llevar a cabo p royectos regionales, así como suscribir convenios de colaboración con instituciones de educación superior nacionales o extranjeras para ampliar las opciones de formación, actualización y capacitación docente.

En este sentido, corresponden a las autoridade s educativas de los Estados y de la Ciudad de México, las facultades a las que hace referencia el artículo 114 de la LGE y el artículo 15 de la LGSCMM, tales como i nstrumentar la oferta de programas de desarrollo profesional ; ofrecer cursos gratuitos para la formación, capacitación y actualización ; ofrecer programas de desarrollo de habilidades directivas ; y organizar y operar el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas .

Por lo que hace a las autoridades de educación media superior y a los org anismos descentralizados, el artículo 16 de la LGSCMM contempla que están facultadas para instrumentar la oferta de programas de desarrollo profesional; ofrecer cursos gratuitos, para la formación, capacitación y actualización, y ofrecer programas de desar rollo de capacidades para los procesos de selección.

El Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización será retroalimentado por evaluaciones diagnósticas para cumplir los objetivos y propósitos del SEN (artículo 92 LGE). Por su parte, el artículo 17 de la LRMMCE, señala que la Unidad del Sistema remitirá a las autoridades de educación media superior, las autoridades educativas de las

entidades federativas y los organismos descentralizados, los resultados de dicha evaluación, para que implementen, de conformidad con los criterios que determine la Secretaría, los programas de formación, capacitación y actualización de las maestras y los maestros, formulados por Mejoredu.

* Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

El artículo 28 de la LRMMCE establece las atribuciones de Mejoredu en términos del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En materia de formación continua destacan: realizar estudios, investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del SEN y emitir linea mientos relacionados con el desarrollo del magisterio y la mejora de la profesionalización de la gestión escolar.

De manera adicional, la LRMMCE, en su artículo 13, define que Mejoredu emitirá los criterios para que la Secretaría, las autoridades de educ ación media superior, las autoridades educativas de los Estados y la Ciudad de México , y los organismos descentralizados ; impulsen proyectos pedagógicos y de desarrollo de la docencia generados por las instituciones de formación docente y los sectores acad émicos, a fin de ampliar las opciones de formación, capacitación y actualización .

En el marco de la LGSCMM, el artículo 17 señala que corresponden a la Mejoredu, diversas atribuciones relativas a la formación docente, mismas que se traducen en la emisión de programas para el desarrollo profesional de las maestras y los maestros, así como la emisión de criterios generales: 1) para los programas de formación, capacitación y actualización, de desarrollo de capacidades y de liderazgo y gestión educativa; 2) pa ra la valoración del diseño, la operación y los resultados de dichos programas, y 3) para el desarrollo profesional de las maestras y los maestros. En la educación básica, los programas de desarrollo se impartirán de conformidad con los criterios que deter mine la Comisión y el área competente de la Secretaría

De igual modo, Mejoredu cuenta con facultades para recibir de las autoridades de educación media superior, de las autoridades educativas de las entidades federativas y de los organismos descentralizad os las recomendaciones a los programas de desarrollo profesional; asimismo recibe de la Secretaría, a través Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) 6 los resultados de los procesos de selección para la admisión, promoci ón y reconocimiento, con el fin de que determine, formule y fortalezca los programas de formación, capacitación y actualización de las maestras y los maestros.

1. Artículo 17 de la Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Esta dos Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación.

Corresponde a la Mejoredu a través del Área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje, proponer mecanismos de coordinación entre las autoridades educativas federal, de los Estados y de la Ciudad de México, así como entre los distintos niveles y modalidades educativos, emitir lineamientos, criterios y programas relacionados con la formación, capa citación y actualización del magisterio en todos sus niveles y modalidades educativas, la mejora del desempeño profesional, el desarrollo de capacidades de liderazgo y gestión, y la profesionalización de la gestión escolar (LRMMCE, artículo 60).

* Escuela

A la escuela le corresponde, conforme a la LGE (artículo 108), constituir los Consejos Técnicos Escolares en los tipos básico y medio superior, como órganos colegiados de decisión técnico pedagógica de cada plantel educativo . Cada Consejo Técnico Escolar contará con un Comité de Planeación y Evaluación, el cual tendrá a su cargo formular un programa de mejora continua que contemple, entre otros, la formación y prácticas docentes (LGE, artículo 109).

* Instituciones de formación docente e institucion es de educación superior nacionales o extranjeras

Para ampliar las opciones de formación, capacitación y actualización que para tal efecto establezca la Mejoredu, el artículo 13 de la LRMMCE, establece que la Secretaría, las autoridades de educación medi a superior, las autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México y los organismos descentralizados, podrán suscribir convenios de colaboración con instituciones dedicadas a la formación pedagógica de los profesionales de la educación . Asimismo, que podrán impulsar proyectos pedagógicos y de desarrollo de la docencia generados por estas instituciones y los sectores académicos, de conformidad con los criterios que emita la Mejoredu .

* Concurrencia de facultades

Para lograr los objetivos del SEN 7, la Secretaría de Educación Pública llevará a cabo la programación estratégica para que la formación docente y directiva, la infraestructura, así como los métodos y materiales educativos, se armonicen con las necesidades de la prestación del servicio público de educación y contribuya a su mejora continua. Dicha

1. Toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan al canzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte. Con el ejercicio de este derecho, inicia un proceso permanente centrado en el apr endizaje del educando, que contribuye a su desarrollo humano integral y a la transformación de la sociedad; es factor determinante para la adquisición de conocimientos significativos y la formación integral para la vida de las personas con un sentido de pertenencia social basado en el respeto de la diversidad, y es medio fundamental para la construcción de una sociedad equitativa y solidaria (LGE, art. 5)

programación permitirá articular y ejecutar en coordinación con las autoridades competentes, las acciones que se deriven para su cumplimiento (LGE, artículo 33)

Adicionalmente el artículo 115 de la LGE considera que en materia de formación continua docente, corresponde a las autoridades educativas federal, de los Estados y Ciudad de México, de manera concurrente, atribuciones tales como: ejecutar programas para la inducción, actualización, capa citación y superación de maestras y maestros de educación media superior; o torgar, negar y retirar el reconocimiento de validez oficial para la formación de docentes de educación básica que impartan los particulares; aplicar los instrumentos que consideren necesarios para la mejora continua de la educación, y coordinar y operar un sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas públicas de educación básica y media superior .

En el anexo I se detallan Competencias institucionales derivadas de las leyes e ducativas secundarias vigentes para cada institución.

### Procesos de inducción, asesoría, acompañamiento y apoyo.

En el marco de la LGSCMM, se establece que los procesos de inducción a la función de l personal que sea admitido en el servicio público educativo mediante proceso de selección, tendrá el acompañamiento de un tutor cuando menos por dos ciclos escolares, y que éste será designado por la autoridad de educación básica de la entidad federativa (artículo 39, f. IX) o por las autoridades de educación media superior o los organismos descentralizados; asimismo, participarán en un taller de inducción regional y contextualizado a la prestación de los servicios educativos, a partir del diseño que elabo re la Secretaría (artículo 57, f. XI).

De igual forma, se define que el personal de educación básica que obtenga promoción a plaza con funciones de dirección o supervisión deberá participar en los programas de habilidades directivas determinados por la autoridad educativa de la entidad federativa (artículo 42, f.VIII). En lo que hace al personal de educación media superior que reciba el nombramiento de dirección o de superv isión por primera vez, deberá participar en los procesos de capacitación que definan las autoridades de educación media superior o los organismos descentralizados (artículo 62).

Respecto de la tutoría, el artículo 78 de la ley en comento, señala que será una estrategia de profesionalización orientada a fortalecer las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en el servicio público educativo, por lo que el personal de nuevo ingreso contará con el apoyo de profesionales experimenta dos que lo acompañarán académicamente a partir de su inserción en el servicio público educativo. Simultáneamente , la tutoría coadyuvará a que el docente o técnico docente, inicie su vida profesional con mayores elementos para trabajar con los alumnos en co ndiciones y contextos específicos.

Por otro lado, se indica que la asesoría técnica tendrá los propósitos de acompañar y asesorar a los colectivos escolares conforme a las necesidades de mejora de las prácticas profesionales de los directivos; así como de favorecer experiencias de aprendizaje y formación situados que incidan en la transformación de las prácticas directivas (artículo 85 de la LGSCMM).

En ese tenor, las autoridades educativas de las entidades federativas tienen la atribución de coordinar y operar un sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas públicas de educación básica y media superior, a través de mecanismos debidamente articulados, como apoyo a la mejora de las prácticas educativas de docentes y directivos, bajo la responsabilida d de los supervisores escolares, con la coordinación, en su caso, del jefe de sector8; para impulsar el logro de los fines de la educación y fortalecer su capacidad de gestión en el seno del SEN ( artículo 87 de la LGSCMM).

### Fortalecimiento de las instituciones públicas de formación docente

En concordancia, el artículo 3º de la CPEUM mandata el fortalecimiento de las instituciones públicas de formación docente, y de manera especial de las escuelas normales. Adicionalmente, el artículo 95 de la LGE establece la responsabilidad del Estado de fortalecer a las instituciones públicas de formación docente, para lo cual, se otorgan atribuciones a las autoridades educativas, a fin de que en el ámbito de sus competencias logren dicho fortalecimiento.

Como lo establecen las leyes educativas vigentes, las autoridades educativas, organismos descentralizados, Mejoredu, instituciones de formación docente y sectores académicos tienen atribuciones específicas y competencias complementarias y concurrentes para la consecución de los fines que persigue la normatividad en la materi a.

**Referencias bibliográficas**

DOF (2019a). Ley General de Educación. Texto vigente al 30 de septiembre de 2019. Nueva Ley 30 de septiembre de 2019. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf>

DOF (2019b). Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación. Texto vigente al 30 de septiembre de 2019.<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf>

DOF (2019c). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Texto vigente al 30 de septiembre de 2019.

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf>

Mejoredu (2020). La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación. Ciudad de México: autor. [https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicac iones/principios.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf)

1. El jefe de sector deberá informar los resultados y avances a la autoridad educativa de la entidad fed erativa correspondiente.

# Recursos para la operación del Plan

Ante los desafíos derivados de la pandemia por COVID -19 y sin desconocer la importancia de hacer mayores esfuerzos para incrementar el financiamiento y mejorar la eficacia, eficiencia y transparencia en el ejercicio de los recursos, el Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 202 1-2026 establece que las actividades implicadas en los objetivos prioritarios, estrategias y acciones puntuales, así como las correspondientes a la coordinación, operación, seguimiento y documentación, se financiarán con base en las la disponibilidad presu puestal autorizada a las unidades responsables implicadas.

En este sentido, el plan coloca como ejes para su operación, la comunicación, consulta, coordinación y colaboración entre la autoridad educativa federal, las autoridades de educación media superi or, las autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México, los organismos descentralizados y Mejoredu, a fin de que , con base en sus respectivas atribuciones, destinen los mayores recursos posibles para su operación .

Este planteamiento es congruente , tanto con los mandatos de la reforma constitucional y las leyes educativas secundarias que definen la responsabilidad compartida entre los diversos niveles de gobierno en materia de formación continua y desarrollo profesional de las maestras y los maestros, como con las características de este plan, a saber:

* **Es federalista.** Promueve la comunicación, coordinación, colaboración y cooperación entre las autoridades educativas federal, de educación media superior, de los estados y de la ciudad de México y de los organismos descentralizados del país, así como con Mejoredu, en el ma rco del *Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación* 9*.*
* **Es concurrente.** Reconoce las atribuciones, capacidades y experiencia de las autoridades educativas del país en la materia, para orientar sus acciones hacia un propósito compartido.
* **Es sistémico.** Coloca a la formación continua de docentes en el marco de otros procesos del Sistema Educativo Nacional que contribuyen al cumplimiento de sus propósitos.

1. El Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación se integra por un conjunto de actores, instituciones y procesos estructurados y coordinados, que contribuyen a la mejora continua de la educación, para dar cumplimiento a los principios, fines y criterios establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley General de Educación y en la presente Ley Reglamentaria en Materia de Mejora Continua de la Educación. Tiene por objeto con tribuir a garantizar la excelencia y la equidad de los servicios educativos prestados por el Estado y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, para contribuir al desarrollo integral del educando. (LRMMCE, Art. 4 y 5)

* **Es integral.** Sostiene una visión amplia del desarrollo profesional docente y promueve la atención de los diversos aspectos que inciden en éste.
* **Es flexible.** Permite avanzar considerando las características educativas, institucionales, sociales, culturales y lingüísticas de cada entidad federativa.
* **Es progresivo y gradual** . Plantea un avan ce constante y paulatino hacia sus propósitos.

# Balance sobre el estado actual de la formación continua y el desarrollo profesional docente en la educación básica y media superior.

Los esfuerzos y acciones encaminad as a mejorar la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes 10 de educación básica y media superior en México han estado presentes en la acción gubernamental en las últimas décadas. Con el paso del tiempo, las políticas y los programas en la materia se h an adapt ado o renova do en función de cambios en el Sistema Educativo Nacional (SEN) y de las concepciones sobre la profesión

y el aprendizaje docente, entre otros factores.

Como se señaló en el apartado anterior, la legislación vigente establece que la f ormación continua de docentes de educación básica y educación media superior es una tarea concurrente entre la Secretaría de Educación Pública ( SEP ), las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México , así como de los organismos descentrali zados y de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación ; cada uno con atribuciones específicas y competencias complementarias.

En el caso de la SEP , la Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa (UPEEE)

y la Subsecretaría de Ed ucación Media Superior (SEMS) ,11 coordinan las acciones de formación continua a nivel federal en educación básica y educación media superior, respectivamente. En el ámbito estatal, esta responsabilidad recae en las autorid ades educativas, a través de las unidades, institutos, direcciones o departamentos y en los organismos descentralizados.

La responsabilidad de la formación continua es una tarea compleja , a la que actualmente se suman desafíos impuestos por la contingencia sanitaria. La consecución de los propósitos nacionales y estatales en la materia requiere dimensionar esta tarea y valorar los desafíos a partir de contrastar la s ituación actual de los programas, recursos y demás acciones de formación continua , con las premisas y características identificadas por la investigación educativa para contar con programas relevantes, pertinentes y que contribuyan a los resultados esperados. De esta manera es posible especificar el problema público que debe orientar para definir los objetivos, estrategias y acciones para avanzar hacia un horizonte de mejora de la formación continua y desarrollo profesio nal docente.

1. La palabra docente(s) refiere a todas las maestras, maestros y figuras educativas que se desempeñan en la educación básica y educación media superior, desarrollando funciones docentes, directivas, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica, e ntre otras.

11Se hacen cargo directamente la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFCDD) y la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC), dependientes de la UPEEE y la SEMS, respectivamente.

### Dimensión de la educación básica y educación media superior 12

México cuenta con uno de los sistemas educativos más grandes en comparación con otros países del orbe; en 2018 ocupó el tercer lugar en América y, en el mismo año, el octavo a niv el mundial (UNESCO -UIS , 2020). El Sistema Educativo Nacional está conformado por los tipos educativos básico, medio superior y superior en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta.

De acuerdo con la L ey General de Educación , el tipo básico comprende la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria; además, se integra por distintos servicios educativos: general, indígena, comunitaria, telesecundaria, secundaria técnica y para trabajadores ( SEP , 2020a).

Con el propósito de reco nocer la dimensión de la educación básica y los niveles que la conforman, en la tabla 1 se muestra la distribución de docentes, directivos, estudiantes y escuelas de sostenimiento público y privad o, por nivel educativo , en el ciclo escolar 2018- 2019.

**Tabla 1.** Educación básica por tipo de sostenimiento, ciclo escolar 2018 -201913

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Inicial | Preescolar | Primaria | Secundaria | Total |
| Docentes | | | | | |
| *Público* | 5,145 | 199,418 | 569,795 | 335,372 | 1,109,73 |
| *Privado* | 4,283 | 70,253 | 103,780 | 66,489 | 244,805 |
| *Total* | 9,428 | 269,671 | 673,575 | 401,861 | 1,354,53 |
| Directivos | | | | | |
| *Público* | - | 19,800 | 39,331 | 19,793 | 78,924 |
| *Privado* | - | 12,208 | 8,604 | 4,982 | 25,794 |
| *Total* | - | 32,008 | 47,935 | 24,775 | 104,71 |
| Estudiantes | | | | | |
| *Público* | 104,879 | 4,019,725 | 12,602,744 | 5,869,470 | 22,596,81 |
| *Privado* | 162,159 | 761,062 | 1,369,525 | 604,138 | 2,896,884 |
| *Total* | 267,038 | 4,780,787 | 13,972,269 | 6,473,608 | 25,493,70 |
| Escuelas14 | | | | | |
| *Público* | 3,200 | 73,779 | 87,260 | 34,492 | 197,883 |
| *Privado* | 3,042 | 16,667 | 9,248 | 5,475 | 32,930 |
| *Total* | 6,242 | 90,446 | 96,508 | 39,967 | 230,81 |

Fuente: Elaboración propia con base en M ejoredu (2020a).

12 Para asegurar la consistencia en las cifras presentadas, en este apartado se utilizan los datos del ciclo escolar 2018 - 2019 último ciclo escolar con datos para la integración de las tablas y las comparaciones que se presentan.

13 En educación inicial se tomaron en cuenta a los datos de los servicios general e indígena. En educación preescolar y primaria se consideró la información de los servicios general, indígena y comunitario. En educación secundaria se consideraron los servicios secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria.

14 El total no corresponde a la suma de escuelas por nivel educativo, pues existen instituciones de educación inicial que también ofrecen preescolar, como los Centros de Desarrollo Infantil (Cendi).

Respecto a la s condiciones en las que se encuentras las escuelas, se advierte que aquéllas

de personal, estructura organizativa completa, materiales educativos y servicios básicos se encuentran precisamente en las localidades más desfavorecidas es decir, las localidades rurales y las que presentan una alta marginación ejoredu, 2020a, p. 81).



Como se muestra en la tabla 2, en el ciclo escolar 2018 -2019, un significativo porcentaje de los servicios de educación inicial indígena, de las escuelas preescolare s y primarias indígenas y comunitarias, así como de las telesecundarias y las secundarias comunitarias se ubicaba en localidades de alta y muy alta marginación.

El hecho de que estos servicios y escuelas se encuentren en entornos marginados no es menor, ya que los docentes que ahí laboran enfrentan mayores retos para enseñar y para acceder a oportunidades de formación continua.

**Tabla 2.** Distribución porcentual de escuelas de educación básica por nivel, tipo de servicio y sostenimiento según grado de marginación (2018-2019)

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Nivel o tipo educativo | Tipo de servicio y sostenimiento | Total | Porcentaje por grado de Marginación \* | | | | |
| Muy Alto | Alto | Medio | Bajo | Muy Bajo |
| Escuelas | Escuelas | Escuelas | Escuelas | Escuelas | Escuelas |
| Inicial | General público | 1 390 | 2.9 | 13.7 | 28.3 | 26.8 | 28 |
| Indígena público | 1 810 | 22.7 | 70.4 | 5.1 | 0.8 | 0.1 |
| Privado | 3 042 | 1.1 | 9.3 | 32 | 28.5 | 29.1 |
| Total | 6 242 | 7.7 | 28 | 23.4 | 20.1 | 20.4 |
| Preescolar | Cendi público | 973 | 2.1 | 12.5 | 31.8 | 26.5 | 26.7 |
| General público | 44 902 | 6.1 | 45.1 | 27.1 | 13.4 | 7.4 |
| Indígena público | 9 825 | 34.3 | 61.1 | 2.5 | 0.4 | 0.1 |
| Comunitario público | 18 079 | 18.1 | 65.4 | 8.5 | 3.3 | 0.3 |
| Privado | 16 667 | 1.1 | 10.7 | 32.1 | 23.5 | 32.4 |
| Total | 90 446 | 10.6 | 44.2 | 21.7 | 12 | 10 |
| Primaria | General público | 67 649 | 6.9 | 47.7 | 25.5 | 12.3 | 6.4 |
| Indígena público | 10 273 | 41.9 | 53.1 | 1.5 | 0.3 | 0 |
| Comunitario público | 9 338 | 32 | 53.3 | 4 | 1.3 | 0.2 |
| Privado | 9 248 | 1.2 | 9.8 | 31.1 | 24 | 33.3 |
| Total | 96 508 | 12.5 | 45.2 | 21.4 | 11.1 | 7.7 |
| Secundaria | General público | 7 410 | 5.9 | 24.9 | 33.3 | 19.4 | 15.7 |
| Técnica público | 4 445 | 10.5 | 30.4 | 27.6 | 17.3 | 12.9 |
| Telesecundaria público | 18 715 | 10.1 | 66.6 | 15.8 | 5.7 | 0.8 |
| Para trabajadores público | 208 | 1 | 12.5 | 35.6 | 24 | 26.9 |
| Comunitario público | 3 714 | 31.9 | 59 | 3.3 | 0.9 | 0.2 |
| Privado | 5 475 | 1.1 | 8.4 | 29.2 | 26.1 | 34.2 |
| Total | 39 967 | 10.1 | 45.9 | 21.1 | 12 | 9.6 |

\* Nota: Los porcentajes no suman 100% debido a que no se contabilizan aquellas escuelas que no se pudieron clasificar según el grado de marginación de la localidad donde se ubican.

Fuente: Elaboración propia con base en Mejoredu (2020a).

Otro rasgo que caracteriza a una parte importante de las escuelas de educación básica de sostenimiento público es su o rganización multigrado, en las que los docentes atienden a un grupo de estudiantes de más de un grado escolar pudiendo ser unidocentes, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes. En la tabla 3 se presentan los datos sobre estudiantes, docentes y escuelas de educación multigrad o por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento en el ciclo escolar 2018-2019 (Mejoredu, 2020a).

**Tabla 3.** Estudiantes y docentes en escuelas de organización multigrado por nivel educativo, tipo de servi cio y sostenimiento 2018-2019.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Nivel educativo | Tipo de sostenimiento y servicio | 2018-2019 | | |
| Total | Multigrado | |
| Abs. | % |
| Estudiantes | | | | |
| Preescolar | General público | 3 408 425 | 221 585 | 6.5 |
| Indígena público | 396 741 | 105 231 | 26.5 |
| Comunitario público | 154 384 | 124 008 | 80.3 |
| Privado | 717 405 | 12 515 | 1.7 |
| Total | 4 676 955 | 463 339 | 9.9 |
| Primaria | General público | 11 711 946 | 806 049 | 6.9 |
| Indígena público | 793 454 | 259 843 | 32.7 |
| Comunitario público | 97 344 | 97 344 | 100 |
| Privado | 1 369 525 | 52 516 | 3.8 |
| Total | 13 972 269 | 1 215 752 | 8.7 |
| Secundaria | Telesecundaria público | 1 377 438 | 105 758 | 7.7 |
| Comunitario público | 44 456 | 38 720 | 87.1 |
| Telesecundaria privado | 2 482 | 85 | 3.4 |
| Total | 1 424 376 | 144 563 | 10.1 |
| Docentes 1 | | | | |
| Preescolar | General público | 149 018 | 12 365 | 8.3 |
| Indígena público | 19 124 | 5 250 | 27.5 |
| Comunitario público | 17 960 | 14 875 | 82.8 |
| Privado | 45 956 | 772 | 1.7 |
| Total | 232 058 | 33 262 | 14.3 |
| Primaria | General público | 459 653 | 44 131 | 9.6 |
| Indígena público | 36 985 | 12 349 | 33.4 |
| Comunitario público | 10 291 | 10 291 | 100 |
| Privado | 65 175 | 2 626 | 4 |
| Total | 572 104 | 69 397 | 12.1 |
| Secundaria | Telesecundaria público | 71 556 | 6 909 | 9.7 |
| Comunitario público | 4 223 | 3 387 | 80.2 |
| Telesecundaria privado | 88 | 8 | 9.1 |
| Total | 75 867 | 10 304 | 13.6 |
| Escuelas | | | | |
| Preescolar | General público | 44 902 | 12 365 | 27.5 |
| Indígena público | 9 825 | 5 250 | 53.4 |
| Comunitario público | 18 079 | 14 875 | 82.3 |
| Privado | 14 588 | 772 | 5.3 |
| Total | 87 394 | 33 262 | 38.1 |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Nivel educativo | Tipo de sostenimiento y servicio | 2018-2019 | | |
| Total | Multigrado | |
| Abs. | % |
| Estudiantes | | | | |
| Primaria | General público | 67 649 | 23 753 | 35.1 |
| Indígena público | 10 273 | 6 787 | 66.1 |
| Comunitario público | 9 338 | 9 338 | 100 |
| Privado | 9 248 | 1 003 | 10.8 |
| Total | 96 508 | 40 881 | 42.4 |
| Secundaria | Telesecundaria público | 18 715 | 4 353 | 23.3 |
| Comunitario público | 3 714 | 2 933 | 79 |
| Telesecundaria privado | 26 | 5 | 19.2 |
| Total | 22 455 | 7 291 | 32.5 |

Nota: se considera preescolares multigrado a los preescolares unitarios con dos o tres grados; las primarias tienen esta composición cuando todos sus docentes atienden más de un grado; las secundarias multigrado son secundarias unitarias o bidocentes.

1. Excluye al person al docente de especialidad. Fuente: Mejoredu ( 2020a).

Como se ha señalado desde la investigación educativa (INEE, 2019), el trabajo docente en escuelas multigrado requiere de una formación continua y de apoyo, asesoría y acompañamiento pedagógico especialmente pertinentes a los requerimientos propios de ese tipo de escuelas y a los desafíos que representa el trabajo docente y directivo en ellas.

Por otra parte, e l SEN también brinda educación a estudiantes con discapacidad, así como a personas con aptitudes sobresalientes, buscando atender sus propias condiciones, con perspectiva de género y equidad, mediante la educación especial (SEP, 2020a). En el ciclo escolar 2018-2019, de las 6,192 unidades de servicio que ofrecieron educación especial, 83% fueron Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER ), mientras que 17% Centros de Atención Múltiple ( CAM), en las que trabajaban 28,687 y 13,318 docentes, respectivamente. (Mejoredu, 2020a).

**Tabla 4** . Educación especial, ciclo escolar 2018-2019

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Tipo de servicio | Estudiantes | Unidades de servicio | Docentes |
| CAM | 104 877 | 1 665 | 13 318 |
| USAER | 519 494 | 4 527 | 28 687 |
| Total | 624 371 | 6 192 | 42 005 |

Fuente: Elaboración propia con base en M ejoredu (2020a).

Con respecto a las supervisiones, e n el ciclo escolar 2018-2019, en educación preescolar se contó con 4,192 supervisiones, de las cuales 12.4% se integraron por más de 20 escuelas, mientras que en educación primaria y secundaria funcionaron 6,405 y 2,750 supervisiones, de las cuales 4.6% y 7.3% se encontraron en esa condición,

de educación preescolar y primaria, en su mayoría en educación indígena; de éstas 32.4% se encargaban de más de 20 escuelas (M ejoredu, 2020a). Corresponde a los equipos de supervisión brindar apoyo, asesoría y acompañamiento a las escuelas bajo su

responsabilidad, y un excesivo número de escuelas puede traer dificultades para llevar a cabo esas tareas; asimismo, las escuelas en comunidades dispersan t ambién pueden presentar limitaciones para desarrollar el acompañamiento.

En lo que corresponde a la educación media superior , la LGE señala que ésta se imparte mediante diferentes servicios: bachillerato general o propedéutico, bachillerato tecnológico o bivalente, educación profesional técnica, profesional técnico bachiller, bachillerato intercultural, telebachillerato comunitario, educación media superior a distancia y bachillerato artístico. En la tabla 5. se muestra el número de estudiantes, docentes y planteles en este tipo educativo por sostenimiento, control administrativo, tipo de institución y plantel en el ciclo escolar 2018 -2019.

**Tabla 5.** Estudiantes, docentes y planteles en educación media superior por sostenimiento, control administrativo, tipo de institución y plantel 2018-201915

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Sostenimiento | Control  Administrativo | Institución | Tipo de plantel | Estudiantes | Docentes | Planteles |
| Federal | Centralizado | Autoridad  E ducativa Federal en la Ciudad de  México | Escuela Nacional para Ciegos | 67 | 12 | 1 |
| Coordinadas por la Subsecretaría de E ducación  Media Superior | Dirección General de  B achillerato- Centro de  Estudios de  B achillerato | 28 399 | 1 181 | 39 |
| Dirección General de  B achillerato- Preparatoria Oficial Lázaro  Cárdenas | 5 864 | 212 | 3 |
| UEMSTAYCM\*-  Centros de Bachillerato Tecnológico  Agropecuario | 169 975 | 9 300 | 334 |
| UEMSTAYCM -  Centro de Estudios Tecnológicos del  Mar | 40 937 | 2 061 | 46 |
| UEMSTAYCM -  Centro De | 3 903 | 190 | 8 |

15 En el ciclo escolar 2018-2019 existían la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAYCM) y la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS). Sin embargo, con el cambio del reglamento interior de la SEP en 2020 esas unidades retomaron su estructura y denominación por la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar y la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios, respectivamente.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Sostenimiento | Control  Administrativo | Institución | Tipo de plantel | Estudiantes | Docentes | Planteles |
|  |  |  | Bachillerato Tecnológico Forestal |  |  |  |
| UEMSTAYCM -  Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas  Continentales | 7 581 | 449 | 22 |
| UEMSTIS\*-  Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de  servicios | 632 337 | 23 371 | 456 |
| Secretarías de Estado | Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural | 415 | 18 | 1 |
| Secretaría de la Defensa Nacional | 424 | 162 | 3 |
| Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales | 328 | 41 | 2 |
| Secretaría de E ducación  P ública- Comisión Nacional de Cultura Física y  Deporte | 223 | 11 | 1 |
| Descentralizado | Descentralizadas | Centro de Enseñanza Técnica Industrial | 5 456 | 445 | 3 |
| Colegio Nacional de Educación  Profesional Técnica CDMX y  Oaxaca | 50 276 | 2 613 | 33 |
| Colegio de Bachilleres (Ciudad de México) | 93 126 | 4 124 | 20 |
| Desconcentrado | Instituto Nacional de Bellas Artes | Centro de Educación  Artística | 2 574 | 434 | 12 |
| Escuelas superiores | 895 | 263 | 4 |
| Instituto  P olitécnico Nacional | Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos | 64 468 | 4 425 | 19 |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Sostenimiento | Control  Administrativo | Institución | Tipo de plantel | Estudiantes | Docentes | Planteles |
| Estatal | Centralizado | Organismos centralizados de los estados | Bachillerato Integral Comunitario | 4 584 | 372 | 48 |
| Bachilleratos estatales | 621 479 | 38 785 | 1 913 |
| Institutos  Estatales de  B ellas Artes | 867 | 206 | 11 |
| Telebachillerato | 185 591 | 8 603 | 1 987 |
| Gobierno de la Ciudad de México | Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de  México | 23 102 | 1 391 | 22 |
| Secretaría de Educación, Ciencia e Innovación de la Ciudad de México | 293 | 20 | 2 |
| Descentralizado | Organismos descentralizados de los estados | Bachillerato Intercultural | 1 661 | 79 | 19 |
| Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos | 387 970 | 14 030 | 668 |
| Colegio Nacional de Educación  Profesional  Técnica | 257 803 | 13 247 | 275 |
| Colegio de Bachilleres | 708 373 | 27 433 | 1 204 |
| Educación Media Superior a Distancia | 149 803 | 6 744 | 1 224 |
| Telebachillerato Comunitario | 143 603 | 9 764 | 3 310 |
| Autónomo | Autónomo | Universidad Nacional Autónoma de México | Colegio de Ciencias y Humanidades | 58 641 | 3 544 | 5 |
| Escuela Nacional Preparatoria | 51 614 | 2 988 | 9 |
| Universidades autónomas | Bachilleratos autónomos | 539 568 | 24 906 | 553 |
| Privado | P rivado | Instituciones particulares | Bachilleratos particulares | 917 448 | 91 805 | 4 440 |
| Subsidiado | Organismos subsidiados por los estados y asociaciones civiles | Preparatoria Estatal por Cooperación | 33 858 | 2 606 | 226 |
| Preparatoria Federal por Cooperación | 46 169 | 2 199 | 107 |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Sostenimiento | Control  Administrativo | Institución | Tipo de plantel | Estudiantes | Docentes | Planteles |
| Total | | | | 5 239 675 | 298 034 | 18 030 |

Nota: Las siglas UEMSTAYCM y UEMSTIS corresponden a la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar y a la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios, respectivamente. Ambas unidades cambiaron de nombre con la reforma del reglamento interior de la SEP en 2020.

Fuente: Elaboración propia con base en Mejoredu (2020a).

Sobre los contextos en los que se imparte la educación media superior, destaca que la oferta del ciclo 2018-2019 se concentró en las zonas urbanas donde más de 90% de sus estudiantes se matricul . Respecto de la distribución de escuelas según el grado de marginación, en ese mismo ciclo escolar los planteles de sostenimiento estatal fueron los que tuvieron mayor presencia en los contextos de marginación. De los 18,030 planteles de educación media superior, el 59.2% (10,683) fueron estatales. De esos 10,683, el 12.3% (1,308 planteles) se ubicaron en localidades con muy alto grado de marginación y el 54.4% (5,787) en localidades de alto grado de marginación (M ejoredu, 2020a).

Dicha proporción disminuye en los planteles federales y autónomos. Los primeros representaron el 5.5% (1,007) del total, de los cuales, 30.8% (310) se encontraban en localidades de alta y muy alta marginación. Por su parte, los segundos representaron el 3.1% (567) del total, de los cuales, el 29.5% (167) se encontraban en localidades de alta y muy alta marginación (M ejoredu, 2020a).

Respecto a los directivos de planteles de educación media superior , los datos disponibles del ciclo escolar 2018-2019 indican que en ese ciclo laboraban 29,647 directivos, de ellos 41.4% también se desempeñab a como docente frente a grupo.

**Tabla 6.** Directivos en educación media superior, ciclo escolar 2018 -2019

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Directivos sin grupo | Directivos con grupo | Total |
| 17 371 | 12 276 | 29 647 |

Fuente: DGPPyEE -SEP. (2019). Cifras de la estadística educativa nacional del ciclo escolar 2018-2019.

Como se advierte, en los datos presentados se reconocen las dimensi ones del SEN en los tipos de educación básica y media superior en función de la can tidad y diversidad de niveles, modalidades y servicios en las que laboran las y los maestros, así como la heterogeneidad de contextos en los que desarrollan sus funciones docentes, directivas y de supervisión, asesoría, apoyo y acompañamiento.

### Situación actual de programas, recursos y demás acciones de formación continua 16

16 El énfasis en el PRODEP se debe a que se trata del principal programa nacional dirigido a la formación continua de docentes, sin que ello implique desconocer la existencia de otros programas presupuestarios con componente de formación ni otros programas y acciones estatales.

Con el propósito de fortalecer la formación continua, las acciones gubernamentales y de otros actores interesados en la materia se han conjugado de distintas maneras. A continuación, s e presenta una breve descripción de la situación actual de diversas acciones y programas puestos en marcha con este fin .

### Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)

El PRODEP es el programa presupuestario federal a partir del cual formalmente se destinan recursos financieros para la formación continua de los docentes que laboran en los tipos educativos básico, medio superior y superior. El programa i nició su operación a partir de 2014 y sigue vigente. La tabla 7 permite identificar la evolución del PRODEP tipo básico en aspectos como el presupuesto (aprobado y ejercido), el total de cursos ofertados y la población (objetivo y atendida).

**Tabla 7.** Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Evolución del presupuesto, cursos y población atendida en el periodo 2014 -2020. Educación básica

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Año | Presupuesto aprobado | Presupuesto ejercido | Total de cursos/ programas | Población objetivo | Población atendid a |
| 2014 | 203 658 574 | 165 499 695 | n.d. | 750 215 | n.d. |
| 2015 | 203 658 574 | 200 923 296 | n.d. | 999 421 | 181 522 |
| 2016 | 1 809 117 894 | 81 125 398 | 550 | 431 304 | 72 411 |
| 2017 | 929 065 833 | 322 590 639 | 1 196 | 500 000 | 615 346 |
| 2018 | 971 843 309 | 552 196 751 | 1 553 | 644 258 | 693 813 |
| 2019 | 409 434 248 | 155 129 352 | 575 | n.d. | 104 897 |
| 2020 | 161938 944 | 153 105 329 | n.d. | 100 52117 | n.d. |
| 2021 | 80 969 472 | n.d. | n.d. | 39 958 | n.d. |

Fuente : Elaboración propia con base en Mejoredu, 2021.

El PRODEP tipo básico atiende a los docentes que laboran en educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. Una de las principales modificaciones para este tipo educativo en 2020, consistió en la focalización del uso de los recursos del programa en los docentes que laboran en contextos de vulnerabi lidad.

La Estrategia Nacional de Formación Continua de 2021 (documento orientador para planear y operar el PRODEP tipo básico) plantea que para este año se consideran cuatro ámbitos de formación: 1) Campos para el desarrollo disciplinar; 2) Pedagógico y didáctico;

3) Gestión escolar, y 4) Formación cívica y ética y vida saludable (tabla 8). Además, se establecen seis modalidades de formación: 1) En línea; 2) A distancia (con apoyo de tecnología); 3) Autogestivo; 4) Autogestivo con apoyos; 5) Bimodal, y 6) Presencial.

17 Los datos de la población objetivo en 2020 y 2021 se obtuvieron a partir del cálculo de la meta anual programada de atención a docentes de educación básica (9.66% y 3.84% del total de docentes de 2020 y 2021 respectivamente) definida en los Objetivos, Indicadores y Metas para Resultados de los Programas Presupuestarios del Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para los ejercicios fiscales 2020 y 2021. En ambos casos el cálculo se hizo en función del total de docentes de educación básica del servicio público de la Estadística Educativa del ciclo 2018 -2019(Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la SEP).

**Tabla 8.** Ámbitos de formación definido s en la Estrategia Nacional de Formación Continua 2021

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ámbitos de formación | Características | Ejes prioritarios |
| Campos para el desarrollo disciplinar | Incluye la capacitación y actualización en temas comprendidos dentro del Plan y programas de Estudio (PPE) vigentes para educación básica. | Atención al rezago educativo. |
| Pedagógico y didáctico | Alude a la capacitación y actualización para el dominio en planeación y evaluación de aprendizajes, diseño de estrategias didácticas, metodologías para la enseñanza, uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación, innovación educativa y tutoría. | 1.-Aprendizaje colaborativo y metodologías activas y participativas.  2.-El uso de las tecnologías de la información y la comunicación y  la innovación educativa. |
| Gestión escolar | Refiere a la capacitación y actualización en gestión, liderazgo, acompañamiento, asesoría técnica pedagógica y tutoría. | Habilidades profesionales. (Actualización de conocimientos con base en los resultados de los procesos de selección del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros). |
| Formación cívica y ética y vida saludable | Considera la capacitación y actualización en derechos humanos, cultura de paz, valores, equidad de género, derechos de las niñas, niños y adolescentes, diversidad e inclusión educativa, educación socioemocional, entre otros. | Formación cívica y ética y vida saludable |

Fuente: elaboración propia con base en SEP (2021 a).

Con base en los ámbitos de formación descritos en la tabla 8 , la oferta formativa se divide, por fuente de financiamiento, en tres tipos:

1. Oferta con recursos del PRODEP. Se refiere a talleres, curso s o diplomados contratados a las Instancias Formadoras 18 por parte de las autoridades educativas estatales beneficiadas con el recurso del PRODEP tipo básico. El diseño e implementación de esta oferta debe atender a las temáticas de los ejes prioritarios ( SEP, 2021a).
2. Oferta financiada con recurso estatal. Se refiere a cursos, talleres o diplomados diseñados e implementados por las áreas de formación de las entidades y de la Ciudad de México, que contribuyen a atender las necesidades locales y context os particulares de cada estado; las especificidades de dicha oferta son decisiones de las autoridades



18 De acuerdo con las reglas de operación del PRODEP 2021, las instancias formadoras son: instituciones públicas o privadas especializadas en la formación pedagógica o disciplinar de profesionales de la educación como son las escuelas normales, universidades pedagógicas, centros de investigación, asociaciones de profesionales y organismos nacionales o internacionales dedicados a la formación profesional, inicial y continua del personal educativo, as como Instituciones de educación superior nacionales o extr anjeras que participan en la impartición de la oferta de formación. Adicionalmente, para el tipo medio superior, a las sociedades y asociaciones civiles sin fines de lucro, cuyo objeto o fines sean exclusivamente actividades educativas, académicas o cultur ales.

educativas estatales . La Estrategia Nacional menciona que esta oferta puede atender a los ámbitos, ejes estratégicos y modalidades que se definen para la of erta del PRODEP (SEP, 2021a).

1. Oferta nacional. Hace referencia a cursos, talleres o diplomados que conforman el Catálogo Nacional de Formación Continua 2021 que se desarrollan principalmente en modalidad autogestiva y son de libre acceso para todas las figuras educativas del país. Esta oferta es formulada e instrumentada por la autoridad educativa, la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos , organismos del sector educativo y otras instancias del sector público y privado, por inic iativa y cooperación institucional (SEP, 2021). Cabe señalar que la oferta nacional formulada por la autoridad educativa estatal se refiere a los cursos, talleres o diplomados que se definen para una entidad, pero que se comparte n con la autoridad federal para que ésta la ponga a disposición del resto de los estados.

De acuerdo con los resultados 2019 del PRODEP tipo básico resultados más recientes publicados , en ese año se formaron 104,897 docentes a través de 515 cursos, 29 diplomados y 31 talleres implementados por 142 instancias formadoras (SEP, 2020b).

Por lo qu e hace al PRODEP tipo medio superior destaca el cambio en las reglas de operación en el año 2020 que, por un lado, dej aron de limitar los recursos financieros para acciones formativas en línea (como ocurría en años previos) y por otro, incluyó como opciones formativas presenciales, cursos, seminarios, talleres, coloquios, conferencias, estancias profesionales, proyectos de innovación y mejora, ponencias, entre otras. Sin embargo, estas opciones presenciales no se pudieron implementar dado el contexto que generó la pandemia por C OVID -19.

La tabla 9 permite identificar la evolución del PRODEP tipo medio superior en aspectos tales como el presupuesto (aprobado y ejercido), el total de cursos ofertados y la población (objetivo y atendida).

**Tabla 9 .** Programa de Desarrollo Profesional Docente. Evolución del presupuesto, cursos y población atendida en el periodo 2014-2020. Educación media superior

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Año | Presupuesto aprobado | Presupuesto ejercido | Total de cursos/ programas | Población objetivo | Población atendida |
| 2014 | n.d. | 8 500 000 | n.d. | 16 740 | 2 640 |
| 2015 | 14 851 516 | 18 091 916 | n.d. | 15 801 | 1 810 |
| 2016 | 11 611 952 | 158 336 906 | 53 | 60 260 | 59 135 |
| 2017 | 100 000 000 | 81 902 128 | 65 | 60 260 | 56 573 |
| 2018 | 105 025 122 | 102 193 817 | 52 | n.d. | 67 532 |
| 2019 | 44 492 367 | 42 075 030 | 32 | n.d. | 47 469 |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Año | Presupuesto aprobado | Presupuesto ejercido | Total de cursos/ programas | Población objetivo | Población atendida |
| 2020 | 41 299 078 | 39 984 535 | 31 | 52 47719 | n.d. |
| 2021 | 20 649 53920 | n.d | n.d | 53 126 | n.d |

Fuente : Elaboración propia con base en Mejoredu, 2021.

En 2020 el PRODEP tipo medio superior se estructuró a partir de tres trayectos formativos y sus áreas específicas:

* 1. Currículo fundamental: a) Recursos sociocognitivos transversales y b) Áreas de acceso al conocimiento;
  2. Currículo amplio: a) Recursos socio emocionales, y
  3. Componente adicional: a) Sistema de carrera; b) Ámbitos de orientación de la práctica docente en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ; c) Ámbitos de orientación de la práctica directiva en la NEM; y d) Componente profesional.

La COSFAC emite convocatorias dirigidas a las instancias formadoras para que éstas presenten propuestas académicas y económicas de cursos, talleres y diplomados. De este modo, en marzo de 2021 publicó la *Convocatoria para participar como Instancia Formadora en la formación, actualización académica y/o capacitación para docentes*

*que imparten Educación del nivel Medio Superior* . De dicha convocatoria se integra de seis diplomados para ser implementados en la modalidad en línea, con una duración de 120 horas (tabla 10).

**Tabla 10 .** Diplomados considerados en la oferta académica 2021. Educación media superior

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Nombre | Ejes formativos | Destinatarios |
| Diplomado en ámbitos de orientación de la práctica docente en la NEM | *Bloque 1*: La Nueva Escuela Mexicana y la importancia de la realización de un diagnóstico en el contexto educativo para ofrecer una educación de calidad.  *Bloque 2* : Aprendizaje activo, estrategias de enseñanza y evaluación.  *Bloque 3* : Colaboración y planeación  docente. | Personal docente de las Instituciones Públicas de Educación Media Superior (IPEMS) que se encuentra en funciones. |
| Diplomado en el área de acceso al conocimiento de las matemáticas | *Bloque 1*: Valoración de la matemática como ciencia fundamental para el acceso al conocimiento y comprensión de la  naturaleza, el avance de la tecnología y la | Personal docente de las Instituciones Públi cas de Educación Media Superior que se encuentra  en funciones. |

1. Los datos de la población objetivo de 2020 y 2021 se obtuvieron a partir del cálculo de la meta anual programada de atención a docentes de educación media superior (17% y 17.21% del total de docentes de 2020 y 2021 respectivamente) definida en los Objetivos, Indicadores y Metas para Resultados de los Programas Presupuestarios del Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para los ejercicios fiscales de 2020 y 2021 (SHCP, 2020 y SHCP, 2021). En ambos casos el cálculo se hizo en función del total de docentes de educación media superior del servicio público de la Estadística Educativa del ciclo 2018 -2019 (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la SEP).
2. Análisis por programa presupuestario (ramos) del Presup uesto de Egresos de la Federación 2021 (SHCP, 2021).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Nombre | Ejes formativos | Destinatarios |
|  | explicación de fenómenos con impacto social.  *Bloque 2* : Aplicación de los diversos enfoques o modelos matemáticos para el planteamiento, construcción y solución de problemáticas reales.  *Bloque 3* : Estrategias de enseñanza de las matemáticas en la implementación de  entornos de aprendizaje cambiantes. |  |
| Diplomado en el área de acceso al conocimiento de las ciencias naturales | *Bloque 1:* Promoción de la enseñanza de las ciencias naturales para el desarrollo integral del estudiantado.  *Bloque 2* : Fundamentos pedagógicos y didácticos basados en la indagación, contextualización y temáticas vinculadas a la vida cotidiana del grupo estudiantil. *Bloque 3* : Diseño de estrategias en entornos de aprendizaje cambiantes a partir del abordaje de temáticas de las  ciencias naturales | Personal docente de las Instituciones Públicas de Educación Media Superior que se encuentra en funciones. |
| Diplomado en recursos sociocognitivos transversales | *Bloque 1*: Lenguaje y su relación con la cultura.  *Bloque 2* : Pensamiento formal abstracto y lógico-matemático en la formación humana del siglo XXI  *Bloque 3* : Conciencia histórica y los  Objetivos de Desarrollo Sostenible | Personal docente, personal con funciones de dirección y personal con funciones de supervisión de las Instituciones Públicas de Educación Media Superior que se encuentran en funciones. |
| Diplomado en recursos socioemocionales | *Bloque 1*: Educación socioemocional en los docentes.  *Bloque 2* : Importancia de la responsabilidad social en los p lanteles educativos de la educación media superior  *Bloque 3:* Derechos humanos, perspectiva de género y educación sexual  integral | Personal docente, personal con funciones de dirección y personal con funciones de supervisión de las Instituciones Públicas de Educación Media Superior que se encuentran en funciones. |
| Diplomado en ámbitos de orientación de la práctica directiva en la NEM | *Bloque 1*: La gestión escolar: Liderazgo y colaboración con todos los agentes educativos en los planteles de educación media superior en la Nueva Escuela Mexicana.  *Bloque 2* : Promoción del bienestar afectivo-emocional de los estudiantes, ambientes escolares sanos y prevención del abandono escolar en la Nueva Escuela Mexicana.  *Bloque 3* : Planeación directiva: Plan de  Mejora Continua. | Personal con funciones de dirección y personal con funciones de supervisión de las Instituciones Públicas de Educación Media Superior que se encuentra en funciones. |

Fuente : elaboración propia con base en SEMS (2021a).

Los datos disponibles sobre el PRODEP tipo media superior indican que en 2019 se implementaron un total de 32 cursos, a través de los cuales se atendió a 47,469 docentes,

directivos y demás figuras educativas (SEMS, 2020). De los 32 cursos, un número importante se concentr ó en dos áreas: 12 en innovación en la enseñanza de los campos disciplinares y cinco en acompañamiento del trabajo en el aula, en tanto el resto se distribuyeron en áreas referidas a estrategias de impacto para el trabajo en el aula, biodiversidad y habilidades de expresión escrita del docente, entre otras.

### Acciones de asesoría, apoyo y acompañamiento (SAAE, tutoría y supervisión escolar)

El Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE) es el conjunto de mecanismos cuyas act ividades están orientadas a apoyar la mejora de las prácticas educativas de maestras, maestros, técnicos docentes y directivos, así como a fortalecer la capacidad de gestión de las escuelas de educación básica, con la intención de impulsar el logro de los fines educativos (USICAMM, 2021). El antecedente inmediato del SAAE fue el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) .21

El objetivo general del SAAE es coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales docentes y directivas, por medio de la asesoría y el acompañamiento especializados, así como de la tutoría al personal de nuevo ingreso al servicio público educativo, bajo la responsabilidad del supervisor de zona escolar, a fin de brindar a los alumnos una educación de excelencia con equidad e inclusión. Sus objetivos son:

* + Mejorar las prácticas de las maestras, los maestros, técnicos docentes y directivos escolares, partiendo de las experiencias y los saberes individuales y colectivos, así como de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, para impulsar la toma de decisiones reflexivas e informadas.
  + Apoyar a las maestras, los maestros y técnicos docentes en su proceso de incorporación al servicio público educativo para el fortalecimiento de sus competencias para el trabajo.
  + Contribuir a la transformación de las escuelas con base en lo establecido en el programa escolar de mejora continua.

21Fue un servicio por medio del cual la supervisión de zona escolar daba coherencia y articulaba el trabajo técnico pedagógico que se desarrolla en las escuelas, con el apoyo y orientación de las autorid ades educativas locales (CNSPD, 2017). Se planteó como un espacio propicio para el fortalecimiento de los colectivos escolares y se resaltó la importancia de considerar una composición diferenciada de los equipos que dieran respuesta a las características de las zonas escolares (INEE, 2018). La implementación del SATE fue heterogénea en los diferentes estados, en algunos se instituyeron jornadas de tutoría o apoyos en las escuelas y regiones escolares, pero no quedó claro que en todas las entidades funciona ra de esa manera, específicamente, por la insuficiencia de recursos humanos, técnicos y materiales. Las jornadas de tutoría, se asemejaron más a un taller que a una tutoría personalizada como la que se estableció en la ley (Santibáñez, L. Rubio, D. y Vásqu ez, M. (2018). Además, se diseñó y brindó oferta de formación dirigida a las figuras educativas directamente implicadas en la operación del SATE con la finalidad de fortalecer los conocimientos, capacidades y competencias del personal educativo en temas de desarrollo curricular, liderazgo y evaluación interna de las escuelas (INEE, 2018).

* + Organizar las acciones de asesoría, acompañamiento y tutoría de la supervisión de zona escolar.

Los documentos normativos del SAAE establecen que su estructura básica se integra por un supervisor de zona escolar, dos asesores técnicos pedagógicos, para educación inicial, preescolar o primaria; tres asesores técnicos pedagógicos para educación secundaria, y un asesor técnico en apoyo a actividades de dirección de otras escuelas. Este equipo es conducido y coordinado por la autoridad educativa de cada entidad federativa .22

En las visitas que deben realizar los equipos de supervisión a las escuelas , éstos pueden proporcionar apoyos, asesoría y acompañamiento para fortalecer la práctica docente y la gestión escolar, facilitar herramientas, materiales y recursos para la enseñanza, identificar áreas de mejora de la práctica docente y directiva y promover la crea ción de redes y comunidades de aprendizaje, entre otras actividades.

### Programas presupuestarios federales de apoyo a la educación con componente de formación

Existen programas distintos al PRODEP que incluyen componentes de formación o capacitación de docentes de educación básica y educación media superior. Entre éstos en 2021 operan los siguientes: Programa Expansión de la Educación Inicial (PEEI), Programa Fo rtalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE), Programa Nacional de Inglés (PRONI), Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias (PROFORHCOM), Programa Construye -T y Programa Capacita -T. En la tabla 11se presenta una bre ve descripción del componente de formación de cada uno de estos programas.

**Tabla 11.** Programas y acciones federales con componentes de formación en 2021. Educación básica y media superior

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Programa | Tipo educativo | Componente de formación |
| Programa Expansión de la Educación Inicial (PEEI) | Básico | Capacitación de los agentes educativos de los Centros de Atención Infantil y de los servicios escolarizados y no escolarizados de educación inicial de sostenimiento público y privado que participen en la impl ementación del Programa de Educación Inicial. |
| Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) | Básico | Acciones de fortalecimiento académico dirigidas a la concientización, formación y actualización de agentes educativos que particip an en la atención de los educandos con discapacidad y aptitudes sobresalientes en educación básica, para contribuir al  desarrollo de sus capacidades. |

1. En el marco del presente plan, se espera que la integración y desarrollo de los equipos del SAAE guarden relación con el planteamiento de formación continua, ac ompañamiento y apoyo planteados por Mejoredu.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Programa | Tipo educativo | Componente de formación |
| Programa Nacional de Inglés (PRONI) | Básico | Transferencia de recursos financieros para desarrollar o cubrir la asistencia a acciones de formación y de difusión de la propuesta curricular. |
| Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias (PROFORHCOM) | Media Superior | Financiamiento para procesos de formación y certificación de docentes y directivos; uso de tecnologías de la información para apoyar el desarrollo de aprendizaje; acciones de actualización docente o de desarrollo de una especialidad (licenciatura o posgrado), o programas de estudio y/o sabáticos en sectores productivos. También para el establecimiento de una Red de Directivos, mediante la cual se espera contar con un mecanismo de mejora continua, actualizar los conocimientos de los  participantes y acelerar su formación . |
| Programa Construye-T | Media Superior | Capacitación de docentes y directivos para que estos y sus estudiantes desarrollen las 18 habilidades socioemocionales de las tres dimensiones que integran Construye T, a fin de que  contribuyan a mejorar el ambiente en el aula y la escuela. |
| Programa Capacita -T | Media superior | Material para docentes dirigido a orientar las actividades del proceso de enseñanza -aprendizaje, ofrecer estrategias y técnicas didácticas como herramientas pedagógicas para la creación de escenarios de aprendizaje, presentar las etapas y momentos que conforman las secuencias didácticas y las técnicas seleccionadas  para el desarrollo de las competencias en cada secuencia. |

Fuente : elaboración propia con base en DOF (2020a), DOF (2020b), SEB (2021), SEMS (2018), SEMS (2021b), SEP (2021b) y SEP - PNUD (s.f.)

En las reglas de operación de los programas se observa que cada uno incluye acciones de formación para diferen tes niveles educativos. Para la e ducación básica, el PEEI está enfocado en la educación inicial e incluye un componente de formación dirigido a los agentes educativos que puede concretarse mediante capacitaciones estatales y la participación en diplomados virt uales o presenciales. El PFSEE, se orienta en la educación especial y su componente de formación se dirige a supervisores, directivos, docentes, y equipo de apoyo; promueve acciones como actualización y fortalecimiento académico a través de la realización y/o asistencia a diplomados, congresos, seminarios, conferencias, entre otros. Por su parte, el PRONI es un programa centrado en la lengua extranjera inglés y tiene como uno de sus objetivos principales lograr que los docentes y asesores externos alcancen certificaciones nacionales e internacionales en el dominio de l idioma y de estrategias didácticas.

Para la educación media superior, el PROFORHCOM financia procesos de formación y certificación de docentes y directivos en el uso de las tecnologías de la información, así como acciones de actualización y desarrollo de alguna especialidad . En el caso del programa Construye -T, además de ofrecer materiales para el docente, también cuenta con una serie de W ebinar y cursos de apoyo en su página oficial. Finalmen te, el Programa Capacita -T proporciona materiales diseñados para los docentes acompañados de una serie de videos de apoyo que ofrecen técnicas para trabajar diferentes temas del programa.

### Otras acciones de formación de alcance nacional

Otras instituciones tanto públicas como privadas, así como organismos internacionales relacionados con la educación y la cultura ponen a disposición 23 de las maestras, los maestros y otras figuras de educación básica y educación media superior diversos programas y acciones de formación, así como materiales y recursos para contribuir a fortalecer sus prácticas . A continuación, se presentan algunas de esas i nstituciones, especialmente aqué llas cuyos programas, acciones, materiales o recursos tienen un alcance nacional y se encuentran vigentes.

**Tabla 12.** P rogramas, acciones, materiales o recursos de apoyo.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Institución | Tipo educativo | Descripción |
| Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) [Enlace de acceso](https://www.gob.mx/mejoredu/es/articulos/talleres-emergentes-de-formacion-docente-itinerarios-para-el-re-encuentro?idiom=es) | Básica y media superior | En 2020:   * Publicó Cinco talleres emergentes y dos itinerarios formativos dirigidos a docentes, directivos y equipos de supervisión de educación básica y educación media superior;     Sept- eciente ingreso en  educación básica y media superior.    estas propuestas de formación y materiales de apoyo y compartir información y fomentar el diálogo en materia de formación continua y desarrollo prof esional docente.   * Llevó a cabo el Ciclo Iberoamericano de encuentros |
|  |  | profesional docente en el contexto de nuevas |
|  |  | de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) cuyo objetivo fue impulsar la reflexión sobre la formación y el desarrollo profesional docente a partir de las condiciones generadas por la pandemia. |
|  |  | En 2021 publicó en conjunto con la OEI una memoria con las aportaciones y recomendaciones vertidas por los especialistas que participaron en el Ciclo Iberoamericano y puso a disposición de maestras y maestros dos nuevos talleres para la enseñanza de las matemáticas y la lectura y escritura en los dos primeros grados de primaria. |
| Dirección General de | Básica | Dentro de su página web institucional brinda acceso a cursos y |
| Formación Continua a Docentes y Directivos  (DGFCDD) |  | un diplomado, así como a un acervo de recursos y materiales |

1. Es importante mencionar que algunos programas de instituciones privadas, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales, tienen un costo que en ocasiones cubre cada docente o en su caso a autoridad educativa , a partir de establecer convenios de colaboración.



|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Institución | Tipo educativo | Descripción |
| [Enlace de acceso](http://dgfc.basica.sep.gob.mx/) |  | experiencias de docentes con la intención de enriquecer su labor. Entre los recursos disponibles se encuentran: imágenes, videos, sitios de interés, infografías y materiales didácticos. |
| Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEI)  [Enlace de acceso](https://dgei.basica.sep.gob.mx/es/fondo-editorial.html) | Básica (modalidad indígena) | En su página web institucional pone a disposición de maestras y maestros de diferentes niveles educativos recursos como libros, materiales educativos, juegos didácticos y lecturas de apoyo que abordan una diversidad de temas como culturas indígenas y migrantes, exploración del medio natural, atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidades, entre otros. |
| Centro Virtual de Formación Continua (CEVIF)  [Enlace de acceso](http://www.cevif.net/) | Básica | Es una plataforma digital que surgió en el marco de la Estrategia Nacional de Formación Continua 2020. Es operada por la DGFCDD y cuenta con el apoyo de otras instituciones, las cuales ponen a disposición de maestras y maestros de educación básica un conjunto de programas de formación a distancia, seminarios virtuales e información de eventos nacionales e internacionales relacionados con la enseñanza. También sirve de nodo para a cceder a recursos educativos abiertos desarrollados por otras instituciones públicas y  privadas. |
| Subsecretaría de Educación Básica (SEB) [Enlace de acceso](https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/) | Básica | 2020 se brindó capacitación a maestras, maestros y figuras educativas para que desarrollaran competencias digitales y fortalecieran sus prácticas docentes.   * En una primera etapa, se ofertaron tres diplomados, 33 cursos en línea y conferencias magistrales con un alcance de 466, 378 personas (SEP, 2020c). * En una segunda etapa, se continuó con los cursos y estos se complementaron con materiales y recursos de apoyo, en alianza con plataformas como Méx icoX y empresas como Google. * En una tercera etapa, se ofertaron 60 opciones de formación y recursos entre cursos, diplomados y conferencias, los cuales se pueden visualizar en un catálogo disponible en la plataforma digital de   Televisión Educativa. |
| Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) [Enlace de acceso](http://jovenesencasa.sep.gob.mx/) | Media Superior | media superior con el objetivo de fortalecer el aprendizaje a distancia. La estrategia puso a disposición de los docentes una serie de recursos didácticos ligados a los aprendizajes esperados en educación media superior, los cuales fueron elaborados para apoyar la planeación y diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje. El espacio también reúne un curso, una biblioteca docente con recursos digitales, un catálogo de videos, materiales impresos y didácticos, recomendaciones, estrategias, propuestas de p royectos y retos elaborados por  maestros de educación media superior. |
| Autoridades Educativas Estatales (AEE) | Disponible para todos los niveles educativos | En 2020 desarrollaron una amplia variedad de cursos, talleres, diplomados y pusieron a disposición de maestras y maestros un conjunto de recursos de apoyo a la docencia y la gestión escolar, la mayoría en temas relacionados con habilidades digitales y |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Institución | Tipo educativo | Descripción |
|  |  | respuestas educativas ante la pandemia por COVID -19. Entre los recursos se pueden mencionar: Webinar , cuadernos de trabajo, acervos de sitios web de interés y videos educativos. |
| Centros Regionales de Formación Docente e Investigación Educativa | Disponible para todos los niveles educativos | Los centros ubicados en Estado de México, Sonora y Tamaulipas mantienen una oferta regular de formación continua que comprende cursos, talleres, diplomados e incluso posgrados dirigidos a docentes, directivos y personal con fu nciones de supervisión y asesoría pedagógica en la educación básica y la educación media superior. Esta oferta aborda aspectos que van desde el fortalecimiento de los conocimientos disciplinarios hasta el uso de herramientas y recursos específicos para la enseñanza y la gestión escolar. |
| UPN Virtual [Enlace de acceso](http://www.upnvirtual.edu.mx/web/index.php/estrategia-de-formacion-continua-2018) | Disponible para todos los niveles educativos | Es una plataforma perteneciente a la Universidad Ped agógica Nacional que brinda acceso a cursos y diplomados en línea, así como a podcasts y cátedras virtuales, entre otros recursos para docentes. En 2019 formó parte de la Estrategia Nacional de  Formación Continua de la SEP. |
| Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)  [Enlace de acceso](https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/la-oei-lanza-la-plataforma-iberoamerica-aprende-para-apoyar-la-educacion-en-la-region) | Disponible para todos los niveles educativos | la cual pone a disposición de docentes, estudiantes y padres de familia recursos educativos gratuitos y de diversa índole como guías para trabajar con plataformas educ ativas, así como portales para diseñar contenidos didácticos que apoyen la enseñanza de matemáticas, lectura y otros temas para  fortalecer las competencias y habilidades digitales. |
| Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Lat ina y el Caribe (CREFAL)  [Enlace de acceso](https://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=562&Itemid=608) | Disponible para todos los niveles educativos | En 2020 puso a disposición de docentes de México y de otros países cuatro programas de formación impartidos en línea:   * dos diplomados (Formación en docencia y tutoría virtual y Diseño de cursos en línea e implementación en la plataforma Moodle) * dos cursos-talleres (Diseño de materiales educativos digitales con soporte en comunidades de práctica y Estrategias y herramientas para la docencia virtual)   Estos programas están dirigidos a docentes y educadores de jóvenes y adultos, y el diplomado sobre diseño de cursos en línea también tiene entre sus destinatarios a investigadores,  formadores y especialistas en educación. |
| Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE)  [Enlace de acceso](https://www.ilce.edu.mx/index.php/component/sppagebuilder/?view=page&id=33) | Básica y media superior | En 2020 su oferta educativa incluyó una maestría, diplomados, cursos y talleres en línea para el fortalecimiento de la formación docente y el uso de plataformas digitales con fines educativos. También imparte programas de capacitación y certificación de competencias docentes y organiza periódicamente eventos  académicos en temáticas relacionadas con la educación. |
| MéxicoX  [Enlace de acceso](https://www.mexicox.gob.mx/courses) | Disponible para todos los niveles educativos | Es una plataforma digital operada por la Dirección General de Televisión Educativa que reúne Cursos Masivos Abiertos en Línea (MOOC, por sus siglas en inglés). Actualmente la plataforma cuenta con un total de 28 cursos, entre los cuales se encuentran algunos dirigidos a apoyar la formación continua de  docentes de educación básica y media superior. |
| Tecnológico de Monterrey [Enlace de acceso](https://observatorio.tec.mx/webinars-observatorio) | Disponible para todos los niveles educativos | En 2020 mantuvo su oferta regular de diplomados, cursos, seminarios y certificaciones en línea, algunos de los cuales estuvieron dirigidos a fortalecer la práctica docente y de gestión escolar. En sus distintas plataformas digitales ha puesto a |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Institución | Tipo educativo | Descripción |
|  |  | disposición de los usuarios recursos educativos para el desarrollo de habilidades digitales, de gestión estratégica de instituciones educativas e innovación y evaluación educativa, entre otras temáticas. Además, ha realizado Webi nar que abordan temas relacionadas con los ambientes virtuales de aprendizaje y respuesta educativa ante la pandemia por COVID - 19. |
| Formando Formadores [Enlace de acceso](http://www.formandoformadores.org.mx/cursos/profesores) | Básica | Es un programa impulsado por el Tecnológico de Monterrey y consiste en la entrega de una beca parcial a docentes o directivos de educación básica para que cursen alguno de los 15 diplomados que actualmente se ofertan en la plataforma digital del programa. |
| SM Formación México [Enlace de acceso](https://mx.smformacion.com/cursos) | Básica | Es una plataforma digital con un catálogo propio de cursos en línea, semipresenciales y presenciales dirigidos a mejorar las competencias para la docencia y la gesti ón escolar. En 2020  contó con una oferta de 14 cursos. |
| Capacítate para el Empleo  [Enlace de acceso](https://capacitateparaelempleo.org/pages.php?r=.index&filter_areaID=15) | Disponible para todos los niveles educativos | Es una plataforma digital que pone a disposición de sus usuarios cursos en línea, dentro de los que se encuentran algunos relacionados con la formación y la docencia. |
| Mayahii  [Enlace de acceso](https://www.mayahii.com/formacioncontinua) | Básica | Plataforma digital con un catálogo propio de cursos y diplomados para docentes de educación básica. |
| ScolarTic  [Enlace de acceso](https://www.scolartic.com/formacion) | Disponible para todos los niveles educativos | Esta plataforma digital mantiene una oferta regular de cursos para docentes en temáticas como programación, robótica y gamificación, entre otras . |

Fuente : elaboración propia a partir de CREFAL (s.f.), ILCE (2021), ILCE (s.f.), Formando Formadores (s.f.), Formando Formadores (2014), MAYAHII (s.f.), MéxicoX (2021a), MéxicoX (2021b), SCOLARTIC (s.f.), SEP (2020c). SEP (202c1), SEP, (2021d), UPN Virtual (s.f.),

Formación México (2021), Formación México (s.f.), Fundación Carlos Slim (s.f.), DGFC (s.f), DGEI (2020), OEI (2021), MEJOREDU (2020b), MEJOREDU -OEI (2021), OEI (2021), ITESM (2021), SEP (s.f.a), SEP (s.f.b,)SEP (s.f.c), CREDOMEX (s.f.), CR ESON (s.f.) y CRETAM

(s.f.)

Además de esta breve revisión de la dimensión del SEN y de los principales programas y acciones de formación continua en el país, es importante mencionar que a partir de la investigación educativa y de experiencias efectivas de formación continua se identifican un conjunto de premisas y rasgos que se definen como fundamentales para que la formación contribuya a l objetivo de mejorar la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto se pueden destacar las siguientes:24

Premisas:

* + Amplían las oportunidades de formación e impulsan la mejora continua de los docentes para fortalecer el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
  + Valoran la profesión docente y fortalecen los conocimientos, saberes y experiencias, habilidades y competencias para enfrentar los retos actuales.
  + Contribuyen a garantizar condiciones equitativas en la formación docente.

1. Este listado sintetiza hallazgos de investigaciones y reflexiones realizadas, entre otros autores, por Villegas -Reimers (2003), Imbernón y Canto (2013) y Santibáñez , Rubio y Vázquez (2018).
   * Favorecen la equidad y la inclusión educativa; e incorporan la perspectiva de género y el enfoque de derechos humanos.
   * Reconocen los problemas, necesidades e intereses de los docentes, del centro de trabajo, de la zona escolar y/o de la entidad; además de sus creencias, motivaciones y representaciones previas.
   * Promueven la generación de procesos de reflexión sob re el quehacer docente cotidiano.
   * Reconocen que en cada etapa de la vida laboral del docente existen diferentes necesidades formativas, por lo que promueven trayectorias formativas progresivas y pertinentes.
   * Promueven la autonomía pedagógica y el liderazg o escolar para fortalecer la toma de decisiones de los agentes educativos.
   * Privilegian el aprendizaje y trabajo colaborativo, mediante el impulso de redes docentes y comunidades de práctica e indagación.
   * Establecen relación entre las propuestas formativas y los planes de mejora continua de las escuelas para garantizar la congruencia con las problemáticas del centro de trabajo.
   * Ofrecen oportunidades para avanzar en el cambio de la cultura escolar de manera sostenida y generar procesos de mejora e innovación desde la escuela.

Rasgos:

* + Definen propósitos claros, concisos, observables y factibles en un determinado periodo de tiempo.
  + Ofrecen oportunidades para aprender de la experiencia de otros mediante la observación de la práctica, coevaluación, int ercambio de portafolios de práctica profesional, entre otras.
  + Posibilitan poner en práctica los conocimientos adquiridos y alternan momentos de trabajo teórico con discusión de casos reales y prácticas que se experimentan y ponen a prueba.
  + Sus propósitos b uscan alcanzar resultados a partir de diversos elementos que conlleven al cambio esperado en los participantes del proceso formativo.
  + Son flexibles y adaptables a las circunstancias y características de los docentes y su entorno escolar.
  + Promueven la part icipación de los colectivos escolares en el diseño de las propuestas formativas y se articulan con las acciones institucionales que realizan las autoridades educativas e instituciones especializadas en la formación de los profesionales de la educación.
  + Gestionan recursos humanos, financieros y tecnológicos.
  + Consideran la importancia de la asesoría y el acompañamiento en los procesos formativos según la función, etapa de la carrera, contexto socioeducativo y necesidades de formación.
  + Guardan relación entre los fines de la política educativa y las necesidades de formación docente en los contextos de trabajo.

Se debe reconocer que e n el diseño de los programas de formación persiste una visión remedial o de déficit en la formación inicial del maestro, por lo que se espera que el docente se capacite  a través de cursos o talleres para atender las deficiencias del sistema educativo (Díaz -Maggioli, 2012).

### El problema público de la formación continua en México

Considerando los criterios, referentes metodológicos y lenguaje que rigen a la Administración Pública Federal con relación a los procesos de diseño de planes y programas públicos a continuación se presenta el problema central que se considera enfrenta la fo rmación continua de docentes, así como sus principales causas y efectos 25.

Desde la perspectiva de política pública, la identificación y definición de un problema público es idealmente su fase inicial , ya que de éste y su cadena causal depende la configuración de los objetivos, estrategias y acciones para afrontarlo, y , por tanto, el diseño, implementación, evaluación y realimentación de la política. Esta fase inicial es importante porque crear el

balance operativo entre los hechos indeseados que se van a remover, los objetivos y los

definición del problema y su cadena causal depende la configuración d e los objetivos, estrategias y acciones para afrontar el problema.

Para la identificación del problema público de la formación continua , sus interrelaciones y efectos potenciales, se utilizó la Metodología de Marco Lógico. El problema público se

definió como: 

*educación media superior no cuentan con las condiciones institucionales 26 propicias para ejercer su derecho a una formación continua pertinente y relevante que impulse*

A continuación, se abordan las causas identificadas que dan origen a los objetivos , estrategias y acciones que se proponen en el pre sente plan.

**Causa inmediata 1. -** Limitadas oportunidades para las maestras, maestros y figuras educativas de educación básica y educación media superior de acceder a programas de formación continua que reconozcan las características y áreas de mejora de su s prácticas, así como los contextos y condiciones en los que se desarrollan.

1. En el Anexo II se presenta el esquema del Problema, sus causas y efectos.
2. Conjunto de disposiciones, medios y acciones en los ámbitos técnico, administrativo y laboral que influyen en la profesión docente, y determinan el gra do de disponibilidad, accesibilidad, pertinencia y equidad de oportunidades en la formación continua y el desarrollo profesional docente. Estas condiciones se desarrollan en los distintos niveles de decisión y actuación institucional, desde la organización , normatividad, políticas y programas nacionales dirigidos a la formación docentes, así como desde las capacidades institucionales, de asesoría y acompañamiento, condiciones laborales y espacios para trabajo colectivo, infraestructura y equipamiento instit ucional y escolar, entre otras que impactan en el desarrollo de la práctica docente y las oportunidades para la formación continua.

Este problema será atendido a través del Objetivo Prioritario 1: Fortalecer la práctica docente, directiva, de supervisión y de asesoría y acompañamiento, mediante el desarrollo de programas de formación continua que consideren los conocimientos y saberes de maestras, maestros y demás figuras educativas de educación básica y media superior, los contextos en los que realizan su labor y el trabajo colaborativo

|  |  |
| --- | --- |
| **Principale s causas subyacentes** | **Principales efectos** |
| * Predominio de un enfoque carencial e instrumental en los programas de formación continua que privilegia la formación individual y no reconoce los saberes y conocimientos de las maestras, maestros y figuras educativas y el contexto en el que se desempeñan. * Procesos de formación limitados y homogéneos que no abordan los problemas específicos de la práctica de las figuras educativas de educación inicial. * Fragmentación de la oferta que responde a intereses insti tucionales que no necesariamente consideran la diversidad de problemáticas y contextos. * Programas de formación episódicos que no ofrecen oportunidades continuas de aprendizaje. * Indefinición de trayectos formativos que consideren los requerimientos de cada etapa de la vida profesional de los docentes. * Falta de oportunidades de formación para las figuras de asesoría, apoyo y acompañamiento. * Insuficientes alternativas de formación para las maestras, maestros y figuras educativas que atienden a población en condiciones de vulnerabilidad en las distintas modalidades y subsistemas de educación básica y educación media superior. | * Procesos de formación que no abordan los problemas de la práctica docente, directiva, de supervisión y de asesoría y acompañamiento en los contextos específicos de aula, escuela y zona escolar. * Reforzamiento de una cultura de formación individualista que no reconoce la importancia de la colaboración docente. * Limitado margen de las maestras, maestros y demás figuras educativas para decidir sobre sus procesos de formación. * Escasa autonomía docente que no favorece la transformación e innovación de las pr ácticas pedagógicas. * Falta de atención a las áreas de mejora de la práctica acordes a cada etapa del trayecto profesional docente. * Las tutorías y otras alternativas de apoyo a los docentes se desarrollan en condiciones limitadas, por lo que no logran el impacto esperado en la formación y desarrollo profesional. * Baja participación de figuras educativas en las actividades de formación y desarrollo profesional. * Poca incidencia de los programas de formación para fortalecer las   prácticas de los docentes, |

|  |  |
| --- | --- |
| **Principale s causas subyacentes** | **Principales efectos** |
| * Limitadas oportunidades para el trabajo colaborativo en el contexto escolar, zona, sector o región escolar. * Escaso uso de los resultados de investigaciones y de proyectos de innovación educativa enfocados en la mejora del trabajo y práctica docente que apoyen la toma de decisiones para mejorar los procesos de formación. * Limitada disponibilidad de información sobre los efectos de la formació n en la mejora de la práctica docente, directiva, de supervisión y de asesoría, apoyo y acompañamiento. * Escasa promoción del trabajo colaborativo entre docentes y falta de valoración de éste como parte de los criterios a considerar en los procesos de   promoción. | directivos, supervisores y figuras de asesoría, apoyo y acompañamiento.   * Limitadas condiciones para el diálogo y reflexión sobre la práctica. |

**Causa inmediata 2** . Desarticulación de los sistemas de formación continua, condiciones operativas insuficientes y limitadas capacidades institucionales que dificultan el diseño, operación y evaluación de programas de formación continua pertinentes, relevantes y efectivos.

Este problema será atendido a través del Objetivo Prioritario 2: Mejorar las con diciones para el desarrollo de los programas de formación, mediante el fortalecimiento y articulación de los sistemas de formación continua de maestras, maestros y demás figuras educativas de educación básica y educación media superior a nivel nacional y estatal

|  |  |
| --- | --- |
| **Principales causas subyacentes** | **Principales efectos** |
| * Visión centralista y vertical en la definición y seguimiento de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente. * Prevalencia de una lógica programático -presupuestal anual en función del cumplimiento de tiempos,   metas y procedimientos de | * Escasa participación de las autoridades educativas estatales en las definiciones de las políticas y programas de formación continua y desarrollo profesional docente que amplíen la visión y diversidad de opciones formativas pertinentes. * Predominio de una visión de corto plazo en el desarrollo de programas   de formación a nivel nacional y local |

|  |  |
| --- | --- |
| operación y comprobación del gasto público sin considerar las dinámicas, condiciones y organización del sistema educativo a nivel nacional y estatal.   * Inconsistencia en la delimitación de atribuciones de las instancias responsables de la formación continua y de la carrera de las maestras y maestros en la legislación vigente. * Ineficientes mecanismos de comunicación para el intercambio de información entre los sistemas de formación a nivel nacional y estatal y con los sectores, zonas escolares y las escuelas. * Criterios discrecionales en la conformación de los equipos técnicos estatales encargados de la formación continua. * Limitadas oportunidades de desarrollo profesional y estabilidad laboral que provoca una alta rotación de los equipos técnicos encargados de la formación continua en las entidades federativas. * Precariedad e insuficiencia en los recursos materiales, financieros, de infraestructura y equipamiento destinados a la formación continua. * Escasa participación de las instituciones formadoras de docentes en las acciones de formación continua. * Insuficiente participación de instituciones de educación superior u organismos   homólogos, nacionales e | de acuerdo con la lógica programático -presupuestal anual que limita su impacto en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes.   * Insuficiencia de programas de formación continua para atender a todas las maestras, maestros y figuras educ ativas de los distintos niveles y modalidades de educación básica y media superior * Inequidad en las oportunidades para participar en opciones de programas de formación continua. * Desarticulación y duplicidad de esfuerzos en la asunción de responsabilidades respecto de las acciones destinadas a la formación continua y el desarrollo profesional docente, lo que limita el alcance y la consideración de iniciativas estatales de formación y su reconocimiento en la carrera de las maestras y los maestros. * Escasa disponibilidad de información para sustentar la toma de decisiones sobre la pertinencia, relevancia y mejora permanente de los programas de formación continua y que recupere las mejores experiencias y aprendizajes locales en la materia. * Insuficiencia de pers onal de las áreas técnicas estatales encargado del diseño, operación y evaluación de programas de formación continua, así como de formadores y equipos para la asesoría, apoyo y acompañamiento de los docentes. * Limitadas capacidades técnicas y operativas de los equipos estatales para diseñar, operar, monitorear y   evaluar los programas de formación |

continua y desarrollo profesional docente.

* Falta de sinergia entre las autoridades educativas y las instituciones de educación superior, organismos de la sociedad civil y otros actores clave, para el desarrollo de programas de formación continua con enfoque territorial.
* Poco aprovechamiento de la experiencia de las universidades y escuelas normales, así como de otros actores del sector público, privado y social en el diseño, operación y valoración de los programas y otras acciones que contribuyan a la mejora de la formación continua de maestras,

maestros y figuras educativas.

internacionales en el diseño, operación y evaluación de programas de formación continua.

* Limitados mecanismos de comunicación y colaboración entre distintos sectores a nivel estatal y municipal que fortalezcan la formación continua y desarrollo profesional docente.

**Causa inmediata 3.** Inconsistencia de las regulaciones del trabajo docente con los propósitos y enfoques de la formación, lo que limita el logro de los objetivos de los programas de formación continua de las maestras y maestros y su desarrollo profesional.

Este problema será atendido a través del Objetivo Prioritario 3: Generar condicio nes institucionales que incidan favorablemente en el logro de los propósitos de los programas de formación continua y en el desarrollo profesional de las maestras y maestros y demás figuras educativas, mediante la revisión y articulación de las regulacione s del trabajo docente para que sean congruentes con los objetivos y enfoques de la formación

|  |  |
| --- | --- |
| **Principales causas subyacentes** | **Principales efectos** |
| * Desarticulación de los marcos y regulaciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros con los principios y enfoques de la formación continua y desarrollo profesional docente. * Fragmentación y desvinculación de las regulaciones sobre el trabajo docente que limitan la consolidación   de condiciones favorables para la | * Lógica burocrática y credencialista de la carrera docente que impacta negativamente en los saberes, conocimientos y habilidades de las maestras, maestros y figuras educativas para el ejercicio de la práctica docente, directiva, de supervisión y de asesoría, apoyo y acompañamiento. |

|  |  |
| --- | --- |
| **Principales causas subyacentes** | **Principales efectos** |
| formación continua (espacios, tiempos, tipos de contratación y recursos).   * Ausencia de regulaciones que establezcan principios y referentes comunes para el conjunto de programas de formación continua, incluyendo los programas presupuestarios con algún componente de formación. * Escaso aprovechamiento de la información y de las recomendaciones de política disponibles para apoyar la toma de decisiones en materia de mejora de las escuelas, los materiales y tecnologías educativas, así como para el desarrollo curricular en la educaci ón básica y la educación media superior. | * Sobrerregulación, control y fragmentación del trabajo docente, así como sobrecarga administrativa. * Ausencia de tiempos específicos protegidos para que las maestras, maestros y figuras educativas participen en programas de formación continua . * Desarticulación de los componentes de formación continua incorporados en los programas presupuestarios con los principios enfoques y referentes metodológicos que garanticen la pertinencia y relevancia de la formación continua que ofrecen. * Desaprovechamiento de alternativas de formación disponibles (acompañamiento, tutorías, etc.) para potenc iar el desarrollo profesional de los docentes * Malestar y desmotivación de las maestras, maestros y figuras educativas , además de desconcierto por las sucesivas reformas educativas en la última década. |

**Referencias bibliográficas**

Ávalos, B. (2007a). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Pensamiento Educativo. 41* (2), 77-99.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) ( 2020a). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020: Cifras del ciclo escolar 2018 - 2019. https://[www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales.pdf](http://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales.pdf)

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación ( Mejoredu) . (2020b). Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re -encuentro. https://[www.gob.mx/mejoredu/es/articulos/talleres-emergentes](http://www.gob.mx/mejoredu/es/articulos/talleres-emergentes) -de-formacion -docente - itinerarios-para-el-re-encuentro?idiom=es

Comisión Nacional para la Mejora Con tinua de la Educación (Mejoredu) (2021). Informe final de seguimiento del PRODEP 2019 -2020. Educación Básica y Educación Media Superior. [Documento de trabajo].

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación y Organización de Estados Iberoameric anos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. ( Mejoredu -OEI ). (2021). La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades. https://[www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la](http://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la) -formacion -continua -y-el-desarrollo- profesional-docente.pdf

Cordero, G., Jiménez, J. A., Navarro, C. y Vázquez, M. (2017). Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la reforma educativa. INEE.

CREDOMEX. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa Región Centro Estado de México (s.f.). Oferta formativa. <http://credomex.edomex.gob.mx/oferta_educativa>

CREFAL. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe. (s.f.). Programas de Formación. https://[www.crefal.org/index.php?option=com\_content&view=article&id=562&Itemid=608](http://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=562&Itemid=608)

CRESON. Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (s.f.). Cursos, talleres y diplomados. <http://www.creson.edu.mx/?r=oferta%2Ffc>

CRETAM. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (s.f.). Oferta educativa. <http://www.cretam.edu.mx/oferta-educativa/>

CNSPD. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2017) *. Lineamientos general es para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica* . https://[www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/225920/LINEAMIENTOS\_SAT\_may25\_2017.](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/225920/LINEAMIENTOS_SAT_may25_2017) pdf

Darling -Hammond, L., y Richardson, N. (2009). Teacher Learning: What Matters ? *Educational Leadership* , 66, 46-53.

DOF. Diario Oficial de la Federación (2020a). Acuerdo número 27/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2021. México. http://dof.gob.mx/nota\_detalle.php?codigo=5609165&fecha=29/12/2020

DOF. (2020b). Acuerdo número 28/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2021. México. https://www.dof.gob.mx/nota\_detalle.php?codigo=5609166&fecha=29/12/2020

DGEI. Dirección General de Educación Indígena. (2020). Fondo editorial. <https://dgei.basica.sep.gob.mx/es/fondo-editorial.html>

DGFCDD. Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos. (s.f). *Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos.* <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/>

DGPPYEE -SEP. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa -Secretaría de Educación Pública. (2019). Cifras de la estadística educativa nacion al del ciclo escolar 2018- 2019.

Díaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher -Centered Professional Development* . Association for Supervision and Curriculum Development.

Díaz-Maggioli, G. (2012). *Teaching Language Teachers Scaffolding Professional Learning.* Rowman & Littlefield Education.

Ducoing P., Sandoval, E. y Cuevas Y. (2019). Los profesores del sistema educativo mexicano: Formación, actualización y prácticas académicas en educación básica y media superior. En A. Buendía y G. Álvarez, La investigación educativa an te el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro (pp. 200 -223). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Formación México. (s.f.). Catálogo de cursos. https://mx.smformacion.com/cursos Formación México. (2021). Quiénes somos. https://mx.smformacion.com/quienes-somos

Formando Formadores. (s.f.). Cursos para Profesores. <http://www.formandoformadores.org.mx/cursos/profesores>

Formando Formadores. (2014). Resultados del Centro para la Superación o Innovación Educativa, <http://www.cca.org.mx/portal_2/results.html>

Fundación Carlos Slim. (s.f.). *Capacítate para el Empleo* . https://capacitateparaelempleo.org/pages.php?r=.index&filter\_areaID=15

ILCE. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. (s.f.). *Acerca del IL CE*. https://[www.ilce.edu.mx/index.php/ilce/acerca-del-ilce](http://www.ilce.edu.mx/index.php/ilce/acerca-del-ilce)

ILCE. (2021). Cursos y talleres internacionales 2021.

https://[www.ilce.edu.mx/index.php/component/sppagebuilder/?view=page&id=33](http://www.ilce.edu.mx/index.php/component/sppagebuilder/?view=page&id=33)

Imbernón, F. y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profes ional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica* , 41. Recuperado de <http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_>

la\_formacion\_y\_el\_desarrollo\_profesional\_del\_profesorado\_en\_espana\_y\_latinoamerica

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de l a Educación. (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica* . [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/P1F106.pd](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/P1F106.pdf)f

INEE (2019). La educación multigrado en México. México: autor.

ITESM. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2021). *Observatorio de Innovación educativa.* <https://observatorio.tec.mx/webinars-observatorio>

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2016). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones.

MAYAHII. (s.f.). Formación Continua. https://[www.mayahii.com/formacioncontinua](http://www.mayahii.com/formacioncontinua) MéxicoX. (2021a). Acerca de. <https://www.mexicox.gob.mx/about>

MéxicoX. (2021b). Cursos.<https://www.mexicox.gob.mx/courses>

Santibáñez, L. Rubio, D. y Vásquez, M. (2018). *Formación Continua de Docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales.* INEE. https://[www.inee.edu.mx/wp-](http://www.inee.edu.mx/wp-) content/uploads/2018/12/P1F226.pdf

SCOLARTIC, (s.f.). Formación. <https://www.scolartic.com/formacion>

SEB. Subsecretaría de Educación Básica. (2021). *Lineamientos de operación del Programa Expansión de la Educación Inicial para el ejercicio fiscal 2021* . https://[www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/doctos/dof/Lineamientos](http://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/doctos/dof/Lineamientos) - de-Operacion -U031-2021.pdf

SEMS. Subsecretaría de Educación Media Superior. (2018). ¿ Qué es el programa Capacita -T? <http://www.dgcft.sems.gob.mx/welcome/index/submenu/7>

SEMS. (2020). Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Medio Superior. <http://prodep.desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/>

SEMS. (2021a). Convocatoria para participar como Instancia Formadora en la formación, actualización académica y/o capacitación para docentes que imparten Educación del nivel Medio Superior. México.

SEMS. (2021b). Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias (PROFORHCOM). Préstamo 3136/OC -ME.

<http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/programa_formacion_recursos_humanos_basada_co> mpetencias\_proforhcom\_prestamos\_3136oc\_me.

SEP. Secretaría de Educación Pública. (s.f.a.). Formación y capacitación dig itales. Televisión Educativa. <http://formacionycapacitaciondigitales.televisioneducativa.gob.mx/>

SEP. (s.f.b.). Jóvenes en casa. <http://jovenesencasa.sep.gob.mx/> SEP. (s.f.c). Jóvenes en casa. [http://jovenes](http://jovenes/) encasa.sep.gob.mx/

SEP. (2020a). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional. 2019 -2020.* https://[www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\_e\_indicadores/principales\_cifras/princip](http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/princip) ales\_cifras\_2019\_2020\_bolsillo.pdf

SEP. (2020b). *Resultados 2019. Progr ama para el Desarrollo Profesional Docente Tipo Básico* . [http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202008/202008 -RSC -](http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202008/202008-RSC-)

fhJGe8kice -2019GRAF\_MOD\_.pdf

SEP. (2020c). Segundo Informe de Labores. https://[www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-](http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-) 2024/2do\_informe\_de\_labores.pdf

SEP. (2021a). Estrategia Nacional de Formación Continua. México. [http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202103/202103-RSC -](http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202103/202103-RSC-4it2pxeMQh-ENFC21VFPortal_.pdf) [4it2pxeMQh -ENFC21VFPortal\_.pdf](http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202103/202103-RSC-4it2pxeMQh-ENFC21VFPortal_.pdf)

SEP. (2021b). *ConstruyeT Nuevos Materiales para la Implementación.* [https://www.construye-](https://www.construye-t.org.mx/materiales-para-la-implementacion) [t.org.mx/materiales-para-la-implementacion](https://www.construye-t.org.mx/materiales-para-la-implementacion)

SEP. (2021c). Aprende. Desarrollo Profesional. [https://www.aprende.edu.mx/desarrollo-profesional-](https://www.aprende.edu.mx/desarrollo-profesional-tic/cursos/index.html) [tic/cursos/index.html](https://www.aprende.edu.mx/desarrollo-profesional-tic/cursos/index.html)

SEP. (2021d). Centro Virtual de Formación Continua. <http://www.cevif.net/>

SEP -PNUD. Secretaría de Educación Pública y Programa de las Naciones Unidas para el Des arrollo. (s.f.). Construye T. Resultados. Gobierno de México. https://www.construye -t.org.mx/

Secretaría de Hacienda y Crédito Público. SHCP (2020). Ramo 11 - Educación Pública. [Excel]. [https://www.ppef.hacienda.gob.mx/es/PP EF2020/ramo11](https://www.ppef.hacienda.gob.mx/es/PPEF2020/ramo11)

SHCP. (2021). Ramo 11- Educación Pública. [Excel]. https://[www.ppef.hacienda.gob.mx/es/PP EF2021/ramo11](http://www.ppef.hacienda.gob.mx/es/PPEF2021/ramo11)

UNESCO -UIS. Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *UIS Stat.* <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx>

UPN Virtual. (s.f.). Estrategia de Formación Continua 2019.

<http://www.upnvirtual.edu.mx/web/index.php/estrategia>-de-formacion -continua -2018 USICAMM. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2021). *Lineamientos*

*generales para la operación de Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica* . [http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-](http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf) [2022/compilacion/EB/Lineamiento\_Generales\_SAAE\_EB\_2021.pdf](http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf)

Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docent e centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias* . Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE. Unesco.

Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. UNESCO. <http://file.snnu.net/res/20126/18/018526a-63cbf-4c9d-ac0f-> a0740094aa75.pdf

# Propósito

La reforma constitucional en materia educativa de 2019 estableció el derecho de las maestras y los maestros a acceder a un Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización. El presente plan busca contribuir a su cumplimiento desde una visión más amplia de la formación continua y desarrollo profesional docente, para diferenciarse de los enfoques con una tradición epistemológica y teórica centrada en aspectos carenciales de la práctica docente, los cuales han usado de manera indistinta los conceptos de formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización como sinónimos de desarrollo profesional (Vezub, 2004).

La concepción de formación continua desde la que se parte:

inicial y la inserción laboral en distintas funciones, a la formación en el servicio y hasta el final de la vida laboral. Referir a *formación continua* , más que a las nociones de formación, actualización y capacitación, permite tener una concepción integral de la profesión (Mejoredu, 2020, p. 36).

Pensar la formación como un continuo implica: a) concebirla como un proceso de larga duración, superando la visión instrumental para destacar, en cambio, la evolución de la práctica (Ortega, 2011; Vezub, 2013); b) establecer y reconocer las particularidades de cada trayecto formativo (formación inicial, inserción laboral a una nueva función educativa y formación en servicio) (figura 1); c) superar la fragmentación de acciones tradicionalmente definidas como formación, capacitación y actualización y d) considerarla como una acción dinámica que se crea y se recrea por los mismos actores; es decir, los docentes quienes de manera activa y mediante el conocimiento de las problemáticas del contexto y de su propia práctica, deciden sobre su formación con base en sus saberes y conocimientos.

**Figura 1.** Formación docente continua

Formación

inicial

Inserción

Formación en

servicio

a la

do ia

Retiro

cenc

Inserción a una nueva función educativa

Fuente : elaboración propia

la formación continua contribuye al desarrollo profesional docente, aunque no lo agota, ya que el fortalecimiento de saberes, prácticas y autonomía profesional de maestras y maestros depende también de factores institucionales y sociales que lo posibilitan o impiden ejoredu, 2020, p. 36).

En este mismo marco, el desarrollo profesional, se concibe como un proceso subjetivo y autónomo de construcción de conocimientos compartidos, que ocurre en el tiempo y el espacio del aula y de la escuela a través de la reflexión e indagación sobre las rutinas del docente, lo que lo lleva a desnaturalizarlas y obje tivarlas para la transformación de su práctica (Vezub, 2004). En dicho proceso, los docentes, en lo individual y en colectivo, revisan, renuevan y extienden su compromiso como agentes de cambio en función de los fines de la enseñanza; asimismo, adquieren y desarrollan de manera crítica los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas a los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente (Day, 2005).

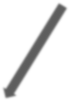
Desde una comprensión integral de la profesión, las trayectorias de los docentes se configuran mediante el resultado de un conjunto de condiciones personales, institucionales y sociales que posibilitan o impiden que los docentes progresen en el ejercicio d e su profesión, entre los que se destacan :

* *la formación continua* , la cual depende fundamentalmente de las oportunidades institucionales organizadas y permanentes que se brinden para el acceso a la misma , pero también de las formas en que los docentes orie ntan y dirigen su propio aprendizaje y valoran los aspectos de la práctica que requieren mejorar. El

desarrollo profesional se potencia o se limita dependiendo de la relevancia y pertinencia de la formación continua ;

* *el aprecio y el reconocimiento social,* que empieza por la afirmación activa, jurídica y cultural de gobiernos y sociedad, de que los docentes son profesionales de la educación que desarrollan un trabajo y prácticas de alta complejidad cognitiva y emocional, de enorme responsabilidad histórica y trascendencia social, por lo que deben desarrollarse profesionalmente recibiendo el reconocimiento y los apoyos necesarios para el ejercicio de la tarea educativa ;
* *las condiciones de salud y seguridad* son factores relevantes en el desarrollo de la práctica docente debido a que los docentes están sometidos a diversos riesgos de seguridad, higiénicos, físicos y psicosociales, que pueden ocasionar estrés, problemas emocionales o insatisfacción laboral que limitan su desarrollo profesional, más aún ahora como producto de la emergencia sanitaria por COVID - 19;
* *los espacios profesionales, tales como redes, colegios, academias, institutos* , por medio de los cuales los docentes pueden encontrar apoyo, diálogo, intercambio y formación; interlocución instit ucional al interior del propio sistema educativo con el gobierno y la sociedad ;
* *la asesoría, apoyo y acompañamiento* , es una condición para la formación y el desarrollo profesional, que implica establecer estructuras org anizativas sólidas y la actuación de asesores bien formados que sean interlocutores y promotores de la mejora educativa con docentes y directivos en lo individual y en colectivo. El acompañamiento a las escuelas favorece la generación de las condiciones para crear horizontes de mejora que su peren la rutina y el posible encasillamiento en fórmulas estereotipadas y repetitivas de trabajo ;
* *la experiencia profesional* , que en condiciones de práctica reflexiva puede ser un factor de crecimiento y aprendizaje continuo para enfrentar la diversidad y la incertidumbre propia de la actividad profesional, o bien, desarrollada de manera acrítica y mecánica, un ingrediente para para resistirse al cambio;
* *la carrera docente, tipo de contratación, salario, prestaciones* , constituyen condiciones laborales que dan sentido, reconocen y vuelven atractiva a la profesión docente. Son fundamentales para atraer nuevos docentes y para interesarlos en permanecer y crecer profesionalmente ;
* *la escolaridad,* referida a las características de la formación inicial, los niveles académicos superiores de especialización y a los aprendizajes relacionados con la cultura y conocimientos científicos y pedagógicos , y
* *las condiciones escolares implican la apropiación y resignificación del currículo* (planes y programas de estudio) y los *materiales educativos* por parte de los docentes; la disponibilidad de *infraestructura y equipamiento escolar* como condiciones básicas para el desarrollo de las actividades escolares; y la *promoción de contextos y cultura escolar* que favorezcan espacios para la creación e innovación, así como para el fortalecimiento de los saberes y conocimientos de las maestras y los maestros y una docencia colaborativa (figura 2).

Figura 2. Factores para el desarrollo profesional docente



Condiciones escolares

-Currículo y materiales educativos

-Contexto y cultura escolar

-Infraestructura y equipamiento

**Formación continua**

Aprecio y reconocimiento social

Escolaridad

Condiciones de salud y seguridad

Carrera docente:

-Admisión, promoción y reconocimiento

-Tipo de contratación, salario y prestaciones

Espacios profesionales: redes, colegios,

academias, institutos.

Experiencia profesional

**Desarrollo profesional docente**

Asesoría, apoyo y acompañamiento

Fuente : elaboración propia

En este marco, resulta ineludible abordar de forma integral el conjunto de factores que son fundamentales para el desarrollo profesional .

El desarrollo de programas de formación continua responde a una determinada concepción sobre la forma en que los doce ntes aprenden y ejercen su profesión. La revisión sobre las distintas concepciones de la formación docente en servicio y los programas en la materia implementados en nuestro país permiten identificar algunos

rasgos de una perspectiva dominante que ha tendi do a ser instrumental y a considerar a los docentes como sujetos con carencias que necesitan ser remediadas y como operadores de políticas educativas (Vezub, 2019).Sin embargo , es cada vez más relevante una perspectiva emergente enfocada al *desarrollo pro fesional* , que concibe al docente como un intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización (MEC, 2007). La tabla 1 3 esquematiza estas dos perspectivas:

**Tabla 13.** Enfoques de instrumentación en la formación continua de docentes

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Rasgo |  |  |
| Espacio | * Fuera de la escuela * En instalaciones y plataformas de las IES * No se recuperan las condiciones y problemáticas que enfrentan los docentes en sus escuelas | * En la escuela o fuera de ella, centrándose en las problemáticas educativas que enfrentan los docentes * La escuela es el esp acio donde surgen y se resuelve n la mayor parte de los problemas * Espacios que permiten el trabajo colaborativo en los centros   escolares |
| Tiempo (duración, regularidad, calendarización) | * Acciones de formación de corta duración y esporádicos. * Regularmente proponen tiempos insuficientes para instalar o mejorar una práctica * La limitación del tiempo genera una tensión por concluir el programa | * Experiencias de aprendizaje progresivas * Tiempo para que los docentes reciban retroalimentación y hagan cambios en su práctica * Duración sostenida: tiempo adecuado para aprender nuevas estrategias (conocerlas, practicarlas, reflexionar sobre ellas y volver a   ponerlas en práctica) |
| Tipo de dispositivos o actividad  académica | * Dispositivos de formación generalmente masivos, homogéneos y desarticulados * Abordaje de problemas generales * Centrado en la actualización y capacitación * Aprendizaje individual * Acciones de formación lineales y en cascada, prescritas y definidas fuera de la escuela | * Atención a las particularidades del contexto de cada escuela * Problematización y reflexión de la práctica y definición de aspectos para la mejora * Aprendizaje colectiv o para la mejora del proceso de enseñanza - aprendizaje y la gestión escolar. * Se recuperan los saberes docentes para resignificar y transformar la práctica docente con apoyo y   acompañamiento |
| Destinatarios | * Docentes en lo individual, que, independientemente del nivel, servicio, contextos y características de los estudiantes que atienden, reciben la misma capacitación | * Principalmente colectivos, de una escuela, academia y zona escolar, sin descuidar los intereses individuales * Consideran las particularidades del   trayecto formativo del docente |
| Intención formativa | * Centrados en resarcir carencias * Enfocados en instrumentar cambios curriculares * Prioridad al desarrollo teórico | * Interacciones que favorecen el aprendizaje práctico y la reflexión sobre aspectos éticos de la profesión. |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Rasgo |  |  |
|  |  | * Poner en tensión las teorías y las prácticas en contextos reales * Trabajar sobre los supuestos y creencias de los docentes * Intercambio de conocimientos y saberes sobre contenidos y   prácticas basadas en eviden cia |
| Intención formativa | * Centrados en resarcir carencias o instrumentar cambios curriculares * Prioridad al desarrollo teórico    | * Interacciones que favorecen el aprendizaje práctico y la reflexión sobre aspectos éticos de la profesión. * Poner en tensión las teorías y las prácticas en contextos reales * Trabajar sobre los supuestos y creencias de los docentes * Intercambio de conocimientos y saberes sobre contenido s y   prácticas basadas en evidencia |
| Coordinación y comunicación | * Prevalece la comunicación unidireccional del experto hacia el docente * La comunicación y acompañamiento se limitan al espacio y tiempo formal   definido para la actividad de formación | * Privilegia el diálogo entre docentes * Interacciones guiadas por la colaboración, la horizontalidad y la diversidad |
| Situaciones de aprendizaje | * Se privilegian el trabajo individual, sin considerar la realidad de las escuelas * Se organizan en función de temas y no necesariamente a partir de los problemas de la práctica * Se favorece el uso de información abstracta y el aprendizaje memorístico | * Docente como protagonista del proceso de formación, con un papel activo, responsable, participativo, autónomo y colaborativo * Parte de situaciones reales y significativas que se convierten en objeto de reflexión y análisis * Observación de otras prácticas, tiempo y ritmo personales para la mejora, seguimiento,   acompañamiento y apoyo |
| Evaluación | * La evaluación suele ser dirigida a la presencia o ausencia de la información trasmitida. | * La evaluación es un proceso formativo para la mejora de la práctica y se sustenta en el diálogo, la reflexión y la toma de decisiones |
| Transformación de la práctica | * Se busca la aplicación directa de la teoría a la práctica | * Se incide en la transformación de la práctica a partir de la reflexión sobre la misma y su vinculación con la teoría. |

Fuente: elaboración propia con base en Montesinos (2003); Imbernón (2007); Vezub (2007); Arias y Restrepo (2009); Davini (201 5); Darling-Hammond (2017), Day (2018) y Mejoredu (2020).

La visión de la formación continua y el desarrollo profesional docente que se plantea está fundamentada en los siguiente s principios:

#### Contribuyen al aprendizaje de los estudiantes y la mejora de la práctica docente

La práctica docente se desarrolla en contextos socio históricos y culturales particulares. En estos contextos, los docentes , directivos, supervisores y asesores toman decisiones para resolver las múltiples exigencias de su labor con el propósito de ampliar las oportunidades educativas de niña s, niños, adolescentes y jóvenes. La construcción de propuestas formativas para cada uno de estos actores educativos no puede ser ajena a los intereses y condiciones específicas en las que desarrollan su trabajo. Por ello, su comprensión de la realidad es fundamental para apreciar debidamente sus características y actuar en consecuencia a partir de su diversidad.

#### Consideran el contexto escolar y socio cultural de los actores educativos

La práctica docente se desarrolla en contextos socio históricos, culturales e institucionales particulares. En estos contextos, los docentes , directivos, supervisores y asesores toman decisiones para resolver las múltiples exigencias de su labor con el propósito de ampliar las oportunidades educativas de niñ as, niños, adolescentes y jóvenes. La construcción de propuestas formativas para estos actores educativos no puede ser ajena a los intereses y condiciones específicas en las que las maestras y maestros desarrollan su trabajo. Por ello, la comprensión de la realidad por parte de los mismos actores es fundamental para apreciar debidamente las características de ésta y actuar en consecuencia.

#### Toman en cuenta las particularidades de las prácticas docentes

Las prácticas docentes , directiva, de asesoría y de supervisión y de las demás figuras educativas, son actividades complejas que se enfrentan a múltiples exigencias institucionales y sociales. Su complejidad implica la consideración de diversas dimensiones: personal, institucional, social, didáctica y valor al. Cada una comprenderá características, conocimientos, saberes y demandas particulares, por lo que los procesos de formación continua deberán adecuarse a las particularidades de las prácticas, los contextos de actuación y los distintos trayectos formativ os.

#### Fortalecen el trabajo colaborativo para compartir y generar saberes, definir propósitos y articular acciones comunes .

La práctica educativa es una tarea con propósitos compartidos y una responsabilidad colectiva. La formación continua prom ueve el trabajo colaborativo y el aprendizaje que se construye a partir del diálogo y la reflexión entre colegas. Se trata de una colaboración para fortalecer la enseñanza, el liderazgo y el acompañamiento, que permita diseñar una visión común de escuela o de zona escolar y un plan colectivo de mejora; salir del aislamiento de la práctica del aula para favorecer una docencia colegiada, retroalimentar y apoyar prácticas valiosas en el aula y socializarlas; observarse y formarse entre pares;

elaborar en conjunto la planeación didáctica; apoyar y acompañar la inserción a la función educativa; incentivar la participación de los profesores que regularmente no lo hacen, así como fortalecer las capacidades de quienes se colocan en la delantera del mismo. Esencialmente en esto se fundamenta la colaboración que se requiere para la mejora educativa.

#### Impulsan el diálogo y la deliberación para alcanzar acuerdos

El trabajo colaborativo y los procesos colectivos de reflexión sobre la práctica se sustentan en el diálogo y la deliberación, como base para el logro de acuerdos y la construcción de rutas de mejora compartidas. En términos de formación situada, el diálogo se requiere para acordar caminos compartidos y dar respuesta a los problemas que se van afrontando desde la exp eriencia de cada figura educativa, de tal forma que se concrete una respuesta común en la que todos encuentren eco a sus dudas y preguntas . En las prácticas colegiadas se opina, discute y argumenta sobre los problemas que deben atenderse. El diálogo, que p ermite dilucidar puntos de vista, ponderar los beneficios o inconvenientes de cualquier decisión, sopesar lo que en un contexto y momento determinado es favorable para todos, implica un proceso de deliberación. A partir de la deliberación, los equipos cons truirán sus propias decisiones con relación a las dificultades prácticas que se les presentan. La autocomprensión de la propia realidad es lo que les permitirá deliberar sobre los roles y las tareas profesionales que desarrollan.

#### Privilegian la escuela co mo el espacio para la formación continua

Los procesos de aprendizaje docente son el fundamento de la mejora de la práctica educativa y se construyen en los espacios donde la práctica se desarrolla como resultado de las relaciones que se tejen en el interior de los centros educativos, así como de las reconceptualizaciones que pueden hacerse cuando se pasa de la simple experiencia

planteles deberán constitui rse en los espacios privilegiados para la formación continua y el fortalecimiento del desarrollo profesional docente.

#### Promueven la reflexión sobre la práctica docente

La reflexión, individual o colectiva sobre la práctica permite comprender mejor lo que se realiza, los contextos en los que se desarrolla y los efectos de las acciones y decisiones que se toman de manera cotidiana para hacer frente a las exigencias educativas de la práctica docente, directiva, de supervisión, de asesoría técnico pedagógica y de las demás figuras educativas; así como los saberes y conocimientos que las fundamentan. Esta reflexión profunda sobre sí mismos y los sustentos de su actuar constituye una base para la transformación de las prácticas y para la mejora educativa.

#### Fortalecen la autonomía y la identidad docente 27

La autonomía profesional docente es el resultado de un proceso de desarrollo formativo y autoformativo (Ramos, 2015, p. 73). Se manifiesta en la participación y en las decisiones que toman los maestros, dir ectores, supervisores, asesores y demás figuras educativas, con base en la comprensión y valoración de las situaciones particulares y cambiantes de la práctica educativa, a fin de construir respuestas pertinentes ante los problemas y retos que se presentan en cada contexto. La autonomía se refleja también en la configuración y reconfiguración de la identidad docente, es decir, en la manera como las y los maestros se ven a sí mismos y la importancia que para ellos tiene ser docente.

De esta manera, el fort alecimiento de la autonomía y la identidad docente es un aspecto relevante de las intervenciones formativas porque se reflejará en una práctica profesional ética y responsable, y será la base para la búsqueda de alternativas y la construcción de respuestas a los problemas educativos que, de manera cotidiana se enfrentan en la escuela y demás espacios educativos.

#### Promueven el uso pedagógico de las tecnologías y de diversos materiales y recursos para la enseñanza

La incorporación de las tecnologías 28 en los programas de formación continua deberá considerar las múltiples posibilidades pedagógicas que ofrecen para mejorar la labor docente. Es importante diseñar situaciones de aprendizaje contextualizadas, dado el impacto que tiene la mediación de la tec nología en los procesos de comunicación, en las funciones cognitivas y en la apropiación de información y construcción del conocimiento. Asimismo, las tecnologías permitirán promover experiencias de aprendizaje sincrónicas o asincrónicas según se requiera, lo que implicará que los docentes construyan saberes y conocimientos para el uso pedagógico de las tecnologías en contextos sociales y educativos complejos.

En el marco de estos principios, se vislumbra el alcance y magnitud del propósito de este plan:

**Que las maestras, los maestros y otras figuras educativas de educación básica y educación media superior participen en programas de formación**

1. Constituye un aspecto medular de la profesión docente. La identidad permite la construcción de las ideas acerca de cómo ser, cómo actuar y cómo comprender el trabajo y su lugar en la sociedad. Conforma las expectativas de los profesores sobre sí mismos, lo que estos perciben como expectativas y las percepciones de los demás desde fuera y desde dentro de la escuela. La identidad se constituye además por los valores, creencias, autoeficacia, agencia. Es necesario un fuerte sentido de autoeficacia para construir un sentido de identidad profesional positiva en los docentes. (Day. Ch. 2019, p. 47).
2. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC); del empoderamiento y la participación (TEP) y del aprendizaje y del conocimiento (TAC).

### continua relevantes y pertinentes, en condiciones institucionales *29*

**propicias , que fortalezcan su desarrollo profesional.**

A fin de avanzar hacia el propósito señalado, el plan de mejora define los siguientes objetivos prioritarios:

*Objetivo prioritario 1 .* Fortalecer la práctica docente, directiva, de supervisión y de asesoría, apoyo y acompañamiento, mediante el desarrollo de programas de formación continua que consideren la recuperación de los conocimientos y saberes de maestras, maestros y demás figuras educativas de educación básica y media superior, los contextos y problemáticas en los que ejercen su labor y el trabajo colaborativo.

*Objetivo prioritario 2.* Mejorar las condiciones para el desarrollo de los programas de formación, mediante el fortalecimiento de los sistemas de formación continua de maestras, maestros y demás figuras e ducativas de educación básica y educación media superior a nivel nacional y estatal.

*Objetivo prioritario 3.* Generar condiciones institucionales que incidan favorablemente en el logro de los propósitos de los programas de formación continua y en el desarr ollo profesional mediante la revisión y articulación de las regulaciones del trabajo docente para que sean congruentes con los objetivos y enfoques de la formación.

**Referencias bibliográficas**

Arias, C. y Restrepo, M. I. (2009). La investigación -acción en educación: un camino hacia el desarrollo profesional y la autonomía. *Íkala, 14* (22), 109-122.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación* . https://[www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf](http://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf)

Darling -Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development* .

Learning Policy Institut e.

Davini, M. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* . Paidós.

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado* .

Narcea.

Day, C. (2018). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores* .

Narcea.

1. Conjunto de disposiciones, medios y acciones en los ámbitos técnico, administrativo y laboral que influyen en la profesión docente, y determinan el grado de disponibilidad, accesibilidad, pertinencia y equidad de oportunidades en

la formación continua y el desarrollo profesional docente. Estas condiciones se desarrollan en los distintos niveles de decisión y actua ción institucional, desde la organización, normatividad, políticas y programas nacionales dirigidos a la formación docentes, así como desde las capacidades institucionales, de asesoría y acompañamiento, condiciones laborales y espacios para trabajo colecti vo, infraestructura y equipamiento institucional y escolar, entre otras que impactan en el desarrollo de la práctica docente y las oportunidades para la formación continua.

Day, C. (2019). Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa. Narcea.

Fierro, C; Fortoul, B; Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta en la investigación -acción.* Paidós.

Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5* (1), 145-152. [https://revistas.uam.es/reice/article/view/10106/1021](https://revistas.uam.es/reice/article/view/10106/10216)6

Ministerio de Educación (MEC). (2007). *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente*

*Continua y el Desarrollo Profesional An exo*

*II*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001154.pdf>

Montecinos, C. (2003). Desarrollo Profesional Doc ente y Aprendizaje Colectivo. *Psicoperspectivas* ,*2*, 105-128. https://[www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6](http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6)

Ortega, S. (2011).*Profesores para una Educación para Todos. Proyecto estratégico regional sobre docentes* . UNESCO -OREALC / CEPPE. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia>-Ortega - Formacion -Continua -Estrategia -Docente.pdf

Ramos, G. (2015). Percepciones y autopercepción de los docentes de secundaria sobre autonomía: su dimensión intelectua l y profesional en la práctica pedagógica. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docentes: algunos conceptos para su abordaje. *Revist a del IICE,* (22), 3-12.

http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/9899

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado, 11*(1), 1-23. [https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pd](https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf)f

Vezub, L. (2019).*Análisis Comparativos de Políticas de Educación. Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina . Mapeo exploratorio en 13 países* . SITEAL IIPE UNESCO. https://[www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20compa](http://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20compa) rativos%20 -%20Pol%C3%ADticas%20Docentes.pdf

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación, 6* (1), 97-124. https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.535

# Objetivos prioritarios, estrategias y acciones puntuales

## **Objetivo prioritario 1** Fortalecer la práctica docente, directiva, de supervisión y de asesoría, apoyo y acompañamiento, mediante el desarrollo de programas de formación continua que consideren los conocimientos y saberes de maestras, maestros y demás figuras educativas de educac ión básica y media superior, los contextos y problemáticas en los que ejercen su labor y el trabajo colaborativo.

La formación continua se ha desarrollado durante las últimas décadas a partir de diferentes políticas. En educación básica, las bases para su institucionalización se originaron en el Acuerdo para la Modernización Educativa (ANMEB) , en 1992, cuando se creó un Programa Emergente de Actualización del Magisterio como parte de la revaloración de la función de las maestras y maestros. Por su parte, en 2008, con la Reforma Integral de la Educación Media Superior, se ratificó la importancia de la formación docente en este tipo educativo y se creó un conjunto de programas 30 basados en la determinación de perfiles de docentes y directivos, así com o de competencias y atributos específicos de desempeño de éstos.

En 2014, con la instrumentación del Programa de Desarrollo Profesional (PRODEP), se unificaron los programas de formación continua dirigidos a docentes de educación básica y media superior, se diversificó la oferta para ampliar las oportunidades y se estimuló el desarrollo de maestrías y doctorados en instituciones de educación superior. A la par se desarrollaron otros programas federale s31 y estatales con componentes de formación continua. Posteriormente, en 2016, se estableció la Estrategia Nacional de Formación Continua (ENFC) que se planteó como propósito lograr una educación de calidad a partir de la profesionalización, la actualización, capacitación y formación docente, mediante cursos impartidos con recurso del PRODEP para atender las necesidades y áreas de oportunidad detectadas en las evaluaciones del Servicio Profesional Docente (SPD).

Los programas mencionados representan avances relevantes para los procesos de formación continua; sin embargo, a la fecha persisten importantes re tos que es necesario considerar. P or ejemplo, en relación con la ENFC, se identificó que las acciones de formación continua para la mejora docente no tuvieron efectos en la práctica; que la

1. Los programas desarrollados fueron: Programa de Formación Docente de Educación Me dia Superior (PROFORDEMS), Programa de Formación de Recursos Humanos Basado en Competencias (PROFORHCOM), Programa de Formación de Directores de Educación Media Superior (PROFORDIR), Programa de Formación y Desarrollo de Directivos de planteles de la Educa ción Media Superior (PROFyDDEMS) y Programa de Actualización y Profesionalización Directiva (PAyPD).

31Por ejemplo, en el año 2011 los programas federales que se desarrollaron fueron: Escuelas de Calidad; Fortalecimiento de la Educación Especial y de la In tegración Educativa; Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes; Escuelas de Tiempo Completo; Escuela Segura; Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria; Construye -T, Sistema Nacional de Tutorías Académi cas (SINATA), Programa de Orientación Vocacional (POV), Programa de Fomento a la Lectura para la Educación Media Superior.

oferta de cursos n o consideró la escuela ni los contextos regionales; que existió una falta generalizada de procesos para garantizar la calidad de la oferta de cursos impartidos por las instituciones de educación superior e instancias formadoras y que el modelo a distancia favoreció la cobertura, pero no la adecuada evaluación y supervisión de la calidad y la pertinencia. Asimismo, se identificaron problemas de comunicación y coordinación entre las diversas autoridades para la implementación de los programas (Santibáñez *et a l*., 2017).

E l Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) señaló que los programas de formación implementados desde 2016 a 2018 no ofrecían cifras precisas de los participantes por entidad federativa , ni menciona ban la pertinencia y congruencia de los programas de formación respecto a los resultados de las evaluaciones del SPD, además no contaron con evaluaciones de impacto por lo que se dificult ó identificar el avance en materia de formación docente (CONEVAL, 2016 y 2018).

Adicionalmente, es fundamental el reconocimiento de que la formación de docentes ha sido dirigida básicamente a los individuos y no ha favorecido el trabajo colaborativo en la escuela, para que las maestras y maestros se comuniquen y construyan redes con repercusiones para su práctica y para muchos otros aspectos de su vida docente (Rockwell y Mercado, 1988). La retroalimentación y el intercambio de experiencias , a partir de la recuperación de los conocimientos y saberes de los docentes, son indispensables en los procesos de formación, por ello, se requiere promover la colaboración para el acompañamiento, el diálogo colegiado y el trabajo entre pares.

**Estrategia 1.1.** *Regular los programas de formación continua de docentes de educación básica y educación media superior, a fin de establecer las pautas básicas para su diseño, operación y valoración.*

Las acciones que se desarrollarán en el marco de esta estrategia y su tipo, así como las dependencias y/o entidades responsables de instrumentarlas y la encargada de darle seguimiento, son las siguientes:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ACCIÓN PUNTUAL** | **Tipo de acción puntual** | **Dependencia y/o entidad responsable encargada de instrumentar la acción** | **Entidad coordinadora encargada del**  **seguimiento** |
| **1.1.1.**Emitir criterios generales y para la valoración del diseño, operación y resultados de los programas de formación continua, que tengan como base la comunicación, consulta cooperación y coordinación con las autoridades educativas y  actores clave. | Específica | Mejoredu | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ACCIÓN PUNTUAL** | **Tipo de acción puntual** | **Dependencia y/o entidad responsable encargada de instrumentar la acción** | **Entidad coordinadora encargada del**  **seguimiento** |
| **1.1.2**. Emitir lineamientos para el desarrollo del magisterio y la mejora de la profesionalización de la gestión escolar, de quienes se incorporan a una nueva función educativa o se encu entran en servicio en algún nivel y modalidad específico de educación básica y media  superior. | Específica | Mejoredu | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |
| **1.1.3.** Difundir amplia y oportunamente los criterios y lineamientos emitidos por MEJOREDU para asegurar el conocimiento de los  instrumentos normativos de los programas de formación continua de docentes de educación básica y media superior, por parte de los actor es  educativos clave. | General | Mejoredu, SEP, Autoridades de educación básica y educación media superior y de los organismos descentralizados en las entidades federativas | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |

Como se mencionó anteriormente, la institucionalización de la formación continua data de los años noventa con la implementación de un programa emergente que luego derivó en el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP ), al tiempo que se planteó la intención de regular la actualización docente mediante el Programa de Carrera Magisterial. Según Martínez (2010), para este programa la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación tomaban decisiones en conjunt o, lo que refrendó el dominio del sindicato más allá del terreno laboral, incorporándolo a los ámbitos de decisión educativa, entre ellos la formación docente.

Los cursos de actualización se asociaron a un estímulo económico que aumentaba el salario de las maestras y maestros, convirtiendo a Carrera Magisterial en un sistema credencialista, que se alejaba de su propósito inicial que fue la calidad de la educación básica; con ello se desvirtuó una política de formación que se había concebido como integral. Algunos criterios de inclusión a la carrera afectaron la dinámica de los colectivos docentes propiciando el individualismo. Además



a los profesores es ofrecerles cursos. Actualizarse es tomar cursos. Ir a cursos es obtener más

la

proliferación de instituciones y programas de formación que, debido a la fa lta de regulación, dio lugar a una amplia oferta, pero caracterizada por su baja calidad y poca utilidad para la mejora de la práctica docente (INEE, 2018).

En la educación media superior (EMS), los procesos de formación fueron más tardíos y alejados de lo ocurrido en educación básica, éstos se concretan con la RIEMS, la cual impulsó la creación del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) y un marco de organización común para las instituciones que proporcionan esta educación (SEP, 2008), como ya se mencio nó se definieron los perfiles de docente s y directivos y se diseñaron programas específicos.

A partir del año 2016, la Secretaría ha establecido, mediante las emisiones anuales de la ENFC, disposiciones a las que deben ceñirse las entidades federativas p ara llevar a cabo los programas de formación continua en educación básica y media superior. Del mismo modo, el INEE (2017) emitió los *Lineamientos para la evaluación del diseño, operación y resultados de la oferta de formación continua, actualización y des arrollo profesional de*

*quienes participan en el Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior* ; sin embargo, los mismos quedaron sin efecto con la reforma constitucional de 2019.

Si bien los esfuerzos referidos para regular los proceso s de formación continua han sido importantes, no se cuenta con información para determinar su pertinencia y relevancia. Al respecto, Mejoredu, en apego a sus atribuciones, emitirá criterios generales para los programas de formación y para la valoración de su diseño, operación y resultados, que contribuyan a una mejor práctica de las funciones docente, directiva, de supervisión y de las demás figuras educativas, así como lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio y la mejora de la profesionalización de la gestión escolar.

Los criterios y lineamientos destacarán tres aspectos clave: en primer lugar, promoverán un cambio de enfoque respecto de la formación continua, el cual antepone a los docentes en su condición de pro fesionales autónomos y reflexivos; e n segundo lugar, impulsarán un enfoque de formación situada de docentes en servicio que considere sus saberes y conocimientos, el trabajo colaborativo de maestras y maestros que comparten contextos

y situaciones de sus p rácticas, así como propósitos y metas comunes; e n tercer lugar, establecerán pautas específicas para fortalecer la formación durante la inserción a una nueva función educativa : docencia, dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica, con la intenció n de integrar a los docentes a la vida y cultura escolar mediante un proceso de acompañamiento, según niveles y modalidades educativas.

Los criterios y lineamientos son actos administrativos con carácter normativo, cuyos destinatarios son las autoridades educativas federales, estatales, de la Ciudad de México y de los organismos descentralizados, cuyo objeto es favorecer el desarrollo de programas relevantes y pertinente s para la formación continua. En este sen tido, son valiosos en tanto que integran las contribuciones de distintos actores, se adaptan a distintas condiciones

y contextos, y son factibles para alcanzar los propósitos de mejora previstos. Por ello, para la construcción de estos instrumentos normativos se implementarán mecanismos de comunicación, consulta y coordinación, con las autoridades educativas y otros actores clave.

Los criterios y lineamientos que se emitan requieren de una difusión amplia, a fin de que se comprendan sus planteamientos por parte de las autoridades educativ as, y los docentes de las zonas escolares y las escuelas, para que todos se involucren, participen y los adopten en el fortalecimiento y transformación de sus prácticas.

Mejoredu dará seguimiento y asesoría a las autoridades educativas respecto a las form as de concreción que pueden tener dichos instrumentos normativos, lo que implicará la cercanía y el diálogo con los responsables de su implementación, mediante el monitoreo oportuno para retroalimentar su mejora y eventual actualización.

**Estrategia 1.2.** *Impulsar programas de formación continua multianuales que sean relevantes y pertinentes, estén basados en diversos insumos para identificar los aspectos de mejora de la práctica docente y consideren el enfoque de formación situada, así como los trayec tos formativos .*

Las acciones que se desarrollarán en el marco de esta estrategia y su tipo, así como las dependencias y/o entidades responsables de instrumentarlas y la encargada de darle seguimiento, son las siguientes:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ACCIÓN PUNTUAL** | **Tipo de acción puntual** | **Dependencia y/o entidad responsable encargada de instrumentar la acción** | **Entidad coordinadora encargada del**  **seguimiento** |
| **1.2.1.** Diseñar e implementar programas nacionales o estatales de alcance multianual, que privilegien el enfoque situado de formación continua, atiendan los aspectos para la mejora de la práctica docente y recuperen sus conocimientos, saberes y necesidades como  colectivo. | General | Mejoredu, Autoridades de educación básica y educación media superior y de los organismos descentralizados en las entidades federativas | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |
| **1.2.2.** Determinar los aspectos de mejora de los programas de formación continua a través de la información resultante de los procesos de selección para la admisión, promoción y  reconocimiento que realiza la | Coordinación | SEP (USICAMM),  Mejoredu, Autoridades de educación básica y educación media superior y de los organismos | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ACCIÓN PUNTUAL** | **Tipo de acción puntual** | **Dependencia y/o entidad responsable encargada de instrumentar la acción** | **Entidad coordinadora encargada del**  **seguimiento** |
| Secretaría de Educación Pública y de las recomendacione s que formulen las autoridades de educación media superior, las autoridades educativas de las entidades federativas y de los  organismos descentralizados. |  | descentralizados en las entidades federativas |  |
| **1.2.3.** Desarrollar estudios, investigaciones y evaluaciones diagnósticas y formativas sobre el trabajo y prácticas docentes, directivas y de asesoría pedagógica en educación básica y media superior, así como sobre formación continua y desarrollo profesional docente que sirvan de insumo para contribuir a la pertinencia de los  programas de formación . | Coordinación | Mejoredu, SEP, Autoridades de educación básica y educación media superior y de los organismos descentralizados en las entidades federativas | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |

E l carácter institucional de la enseñanza hace de la docencia una profesión que representa a uno de los gremios más grandes en América Latina (Terigi, 2013). Además, los docentes se desempeñan en distintos niveles del sistema educativo, según diversas especialidades, y por tanto con formaciones diferenciadas. La combinación de la masividad y la diversidad de la profesión complejiza el diseño de políticas de formación nacionales de gran alcance que a la vez respondan a los diferentes contextos.

La transformación de los programas de formación continua y desarrollo profesional implica necesariamente reconocer a las maestras y maestros como profesionales cuyos conocimientos y saberes son resultado de su proceso formativo, su experiencia cotidiana en el aula y en la escuela, así como del desarrollo de su capacidad para vincularse y comprometerse con sus estudiantes y colegas, con la comunidad y el entorno en donde laboran.

Las teorías y conocimiento educativo de los docentes se traducen en pensamiento práctico, el cual sirve para analizar las situaciones en que se desenvuelven e involucra el desarrollo de procesos reflexivos, específicos y situados. Por ello, la formación do cente situada se caracteriza por ser contextualizada y delimitada según cada colectivo docente, se realiza en un tiempo y espacio en el que las maestras y los maestros problematizan su quehacer educativo y reflexionan sobre ello; es decir, se hacen pregunt as, describen su práctica, resignifican lo que piensan y hacen; y de esta forma van mejorando su labor.

Cuanto más locales y situacionales sean las estrategias de formación, mayor posibilidad tendrán los docentes de cuestionar sus prácticas (Aguerrondo y V ezub, 2003). Así, resulta necesario avanzar hacia programas de formación continua que asuman que el aprendizaje de la docencia es de carácter situado.

Desde este enfoque de formación, la reflexión es un proceso que permite al conjunto de actores e scolares identificar las razones del quehacer cotidiano para logar los propósitos educativos. Sin ella se corre el riesgo de mecanizarse, centrarse en la rutina y muy probablemente, empobrecer la práctica. La problematización de la práctica es un proceso colectivo , consensuado y explícitamente acordado por los docentes; en este sentido, la reflexión constituye un elemento crucial a incorporar en los programas de formación continua si el fin último es mejorar la práctica .

A partir de dicha problematización es posi ble determinar los aspectos que requieren mejorarse asociados comúnmente a necesidades de formación 32 , los cuales pueden ser identificados por quienes laboran en una escuela siempre y cuando se propicien las condiciones para tal efecto. Por ende, para diseñar programas de formación continua es importante partir de los aspectos de mejora derivados de un proceso reflexivo.

De igual manera, las supervisiones y jefaturas de sector, las instancias estatales de formación, las redes de docentes , las instituciones de educación superior y las organizaciones de la sociedad civil cuentan con diversas fuentes para identificar aspectos que requieren mejorarse en la práctica docente para el diseño de programas de formación. E stos insumos pueden ser autoevaluaciones de la práctica docente, uso de narrativas docentes y directivas promovidas con propósitos de formación, planes de mejoramiento escolar, observación de actividades en el aula o de reunion es colegiadas de los docentes, por citar algunos ejemplos.

Es conveniente c onsiderar la información resultante de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento que realiza la Secretaría de Educación Pública, así como las recomenda ciones que formulen las autoridades de educación media superior, las autoridades educativas de las entidades federativas y los organismos descentralizados, respecto de los programas de formación continua en educación básica y educación media superior.

Del mismo modo, c on el propósito de identificar aspectos de mejora para la formación docente se requiere recuperar experiencias sobre formación continua nacionales y desarrollar estudios e investigaciones que profundicen sobre las peculiaridades del trabajo y la práctica docente de las diferentes figuras educativas de educación básica y

1. La identificación de necesidades de formación ha sido frecuentemente desarrollada por agentes externos a los colectivos escolares y asociada a una perspectiva carencial. En general se han recuperado mediante cuestionarios o entrevistas dirigidas a los docentes en lo individual que expresan puntos de vista y opiniones básicamente predeterminadas y orientadas por los propios interrogantes.

especialmente de las de educación media superior, en donde se cuenta con escasa información. Del mismo modo, la evaluación de las prácticas docentes, directiva , de supervisión y asesoría, apoyo y acompañamiento en educación básica y media superior con carácter diagnóstico y formativo desarrollada por Mejoredu ofrecerá insumos para el mismo fin.

Los programas de formación requieren considerar la articulación de los trayectos de formación profesional, los cuales tienen particularidades, situaciones diversas y necesitan atención específica (UNESCO, 2015) para generar una mejora en la práctica que impacte en las aulas, escuelas y demás espacios educativos. Además, las diferencias n o sólo se limitan a la función que desempeñan las maestras, maestros y demás figuras educativas, sino también al tipo educativo en el que se desempeñan. Por ello, los programas de formación se definen en función de: 1) el tipo educativo (educación básica y educación media superior), 2) el trayecto formativo diferenciado y progresivo (formación para la inserción a la docencia, dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica, así como formación en servicio ), 3) la figura educativa (promotoras y promotore s de educación inicial, docentes, directivos, supervisores y asesores técnicos pedagógicos).

La duración sostenida de estos programas es fundamental para promover la transformación de la práctica, por lo que es necesario avanzar hacia un horizonte con un a lógica multianual que planté perspectivas formativas de mediano plazo. Esto con el objeto de favorecer la flexibilidad y adaptabilidad de los programas de formación para que puedan mejorarse y reorientarse durante su desarrollo, abonando así a garantizar su pertinencia .

**Estrategia 1.3.** *Garantizar las oportunidades de participación de las maestras y maestros en los programas de formación continua que privilegien el acompañamiento en los diferentes niveles y modalidades de educación básica y educación media superior.*

Las acciones que se desarrollarán en el marco de esta estrategia y su tipo, así como las dependencias y/o entidades respon sables de instrumentarlas y la encargada de darle seguimiento, son las siguientes:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ACCIÓN PUNTUAL** | **Tipo de acción puntual** | **Dependencia y/o entidad responsable encargada de instrumentar la acción** | **Entidad coordinadora encargada del**  **seguimiento** |
| **1.3.1.** Promover la participación equitativa de las maestras y maestros de educación básica y media superior en programas de formación continua, mediante la diversificación de las  oportunidades de formación y la | Coordinación | Autoridades de educación básica y educación media superior y de los organismos descentralizados en | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ACCIÓN PUNTUAL** | **Tipo de acción puntual** | **Dependencia y/o entidad responsable encargada de instrumentar la acción** | **Entidad coordinadora encargada del**  **seguimiento** |
| difusión de los procesos y procedimientos instituci onales para la operación de los programas a nivel estatal. |  | las entidades federativas |  |
| **1.3.2.** Fortalecer el desarrollo de programas de formación continua, mediante la articulación y complementariedad de los mecanismos federales y estatales para la asesoría y el acompañamiento pedagógico a los colectivos docentes de educación básica y media  superior. | Coordinación | Mejoredu , SEP (USICAMM, UPEEE),  Autoridades de educación básica y educación media superior y de los organismos descentralizados en las entidades federativas | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |
| **1.3.3.** Potenciar la for mación continua de docentes a través del trabajo colaborativo y la conformación y articulación de redes locales, nacionales e internacionales. | Coordinación | Mejoredu , SEP, Autoridades de educación básica y educación media superior y de los organismos descentralizados en las entidades  federativas | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |

Garantizar el derecho de los docentes de acceder a programas de formación continua en sus distintos trayectos profesionales implica, entre otras condiciones, que la SEP, las autoridades educativas de los estados, de la Ciudad de México y los organismos púb licos descentralizados refrenden el compromiso de seguir ampliando las oportunidades formativas.

Lo anterior ha representado un gran desafío para las autoridades educativas , en un contexto en el que el programa federal de formación docente, el PRODEP, que es el único que destina recursos financieros a partir de una oferta formativa , provoca que los docentes que no pertenecen al grupo de atención definido vean limitadas sus oportunidades para formarse 33.

1. A partir de ajustes a las reglas de operación del PRODEP en el año 2019, la formación continua que puede ofrecerse a estos grupos no prioritarios termina dependiendo de las condiciones, recursos y capacidades institucionales de las que dispone cada autoridad educativa estatal.

A la par de incrementar las oportunidades de formación, se requiere también que los programas de formación se difundan de manera amplia y oportuna, por todos los medios disponibles, a fin de que se garantice el derecho de las maestras y maestros a la formación.

Por otra parte, una de las estrategias empleadas en la formación docente ha sido el acompañamiento. E n México éste se ha vinculado usualmente con las prácticas de supervisión, tanto para actividades de apoyo a la escuela, como para la fiscalización del cumplimiento de los objetivos y las tareas (Martínez y González, 2010). En este contexto, dichas acciones han sido tradicionalmente desarrolladas por los equipos de supervisión

y de apoyo técnico pedagógico, adscrito s a las supervisiones de zona, direcciones de educación y áreas de las secretarías de educación de los estados y de la SEP. Supervisores, asesores técnico pedagógico s, jefes de enseñanza y personal técnico han desempeñado estas tareas como agentes externos a las escuelas. En la actualidad, el acompañamiento aspira a convertirse en una modalidad de trabajo que se desarrolla de manera colaborativa con los actores escolares, para enfrentar desafíos profesionales y educativos significativos, propiciando el crec imiento profesional (Leiva -Guerrero y Vásquez, 2019).

Las autoridades educativas estatales han realizado un gran esfuerzo para atender a los docentes de la diversidad de niveles y modalidades educativas de educación básica y media superior. Además, son i nnegables los avances en la conceptualización e implementación de estrategias de asesoría, tutoría y acompañamiento de docentes desde el componente de actualización y capacitación planteado en el ANMEB, lo que llevó a la incorporación de equipos técnicos e statales responsables de esta tarea y al reconocimiento de los asesores técnico pedagógicos de sector o de zona escolar (Arnaut, 2003).

A pesar de los esfuerzos realizados para impulsar la asesoría y acompañamiento a los docentes, aún se observan limitaciones de diversos tipos, entre las que destaca el diseño desde el ámbito federal, pues existe desconexión entre las estrategias reguladas en el marco del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros , y las relativas a la formación continua de docentes que se evidencia cuando desde el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE) se determina establ ecer un equipo técnico específico, al margen de los equipos técnicos responsables de la formación continua de docentes en cada entidad federativa, lo que obstaculiza una mirada integral y sistémica de la formación continua y el desarrollo profesional docen te.

En este escenario, es imprescindible el desarrollo de propuestas, programas y mecanismos de acompañamiento a las escuelas que se an articulados y complementari os, bajo la coordinación interinstitucional, entre las instancias federales y de éstas con l as estatales. Trabajar de manera descoordinada e independiente es uno de los factores que limitan las oportunidades de formación y desarrollo profesional de las y los maestros.

Por otra parte, la formación docente a partir de la conformación de redes 34 puede impulsar su mejora , ya que permite superar no sólo el tradicional aislamiento docente, sino que posibilita la colaboración y la interacción entre dos o más escuelas. Las experiencias formativas, que en diversos países parecen ser las más relevantes, incluyen el trabajo colaborativo como su principio orientador centra l.

Al pertenecer a redes, los docentes generan aprendizajes al colaborar con otros, conocer sus prácticas y reflexionar sobre ellas. Así, en el año 2009 Hattie, luego de revisar 50,000 estudios y 800 metaanálisis sobre desempeño de los estudiantes concluyó, entre otras

ue hacen. Esta es la e sencia del aprendizaje profesional colaborativo: docentes que estudian y analizan, juntos, sus prácticas c 2009 citado en Calvo, 2014, p. 119).

Las redes permiten adaptarse rápidamente a los cambios culturales y tecnológicos del entorno, favorecen la identidad docente e impulsan el compromiso por el crecimiento y desarrollo de los colegas, trascendiendo la frontera de la escuela. La conformación de redes para la formación continua es una aspiración de corto y mediano plazo, que puede aprovechar la existencia y experiencia de organización de diversos colectivos docentes que han emprendido es ta tarea a nivel local, nacional e internacional. Así, la creación, desarrollo y apoyo a las redes de docentes pueden reforzar y estimular los procesos de formación en un sentido participativo que afianza los saberes específicos de los docentes al igual que del personal que realiza funciones de asesoría y acompañamiento.

Las redes implican un compromiso sostenido de trabajo colaborativo, al incorporar a los docentes en la conducción de sus propios procesos de aprendizaje y al permitirles saltarse o elud ir limitaciones que imponen las jerarquías y los roles institucionales. La posibilidad autogestiva y horizontal de las redes al ienta la participación y la colaboración de una amplia cantidad y variedad de docentes que , a pesar de tener intereses y definiciones políticas e ideológicas distantes, p ueden mant enerse unidos a partir de la definición de intereses educativos concretos.

Es importante que la promoción de redes docentes pase de lo anecdótico y de la experiencia aislada, a la promoción y creación de redes con fuertes compromisos de colaboración y apoyo pedagógico mutuo, a la difusión de información y al desarrollo de iniciativas que permitan el crecimiento de los colectivos docentes y de los individuos que las componen.

1. El uso del concepto de redes se ha aplicado en campos disciplinares diversos. Esta noción es útil para referirse a un grupo de individuos que se congregan, movidos por un propósito común, para compartir sus conocimi entos y experiencias, mediante la realización de actividades conjuntas, construyendo un proceso de aprendizaje colectivo.

**Referencias bibliográficas**

Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2003). Los primeros años como maestro. Desarrollo profesional de los docentes uruguayos. Programa de modernización y Formación Docente. Montevideo: ANEP MEMFOD)

Arias, C. y Restrepo, M. I. (2009). La investigación -acción en educación: un camino hacia el desarrollo profesional y la autonomía . *Íkala* , vol.14, n.22, pp.109-122.

Arnaut, Alberto (2003). Administración educativa federalizada en México (1992 -2002), México: Centro de Estudios Sociológicos -El Colegio de México.

Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Santiago de Chile. Recuperado de

<http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view>-tv- release/news/critical\_issues\_for\_formulating\_new\_teacher\_policies\_in\_lati/

CONEVAL. (2016). Ficha de monitoreo 2016 -2017. Programa para el Desarrollo Profesional Docente. [https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACION ES/FMyE\_2016\_2017/FM](https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/FMyE_2016_2017/FMyE_11_S247.pdf) [yE\_11\_S247.pdf](https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/FMyE_2016_2017/FMyE_11_S247.pdf)

CONEVAL. (2018). Ficha de monitoreo 2017 -2018. Programa para el Desarrollo Profesional Docente. https://[www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/390902/S247\_Documento\_de\_Posicion](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/390902/S247_Documento_de_Posicion) amiento\_2017\_-\_2018.pdf

Dubet, F. y Martucce lli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada. Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.

Gedisa.

INEE (2017). Lineamientos para la evaluación del diseño, operación y re sultados de la oferta de formación continua, actualización y desarrollo profesional de quienes participan en el Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior. Diario Oficial de la Federación. México

INEE. (2018). *Directrices para mejora r las políticas de formación y desarrollo profesional docente*

*en la educación básica.* Ciudad de México: autor. [https://www.inee.edu.mx/wp-](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/P1F106.pdf) [content/uploads/2018/11/P1F106.pd](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/P1F106.pdf)f

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport, (19), 87-112. <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>

Leiva-Guerrero, M. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. Revista Calidad en la Educación, (51), 225 -251.

Martínez, A. (2010). La construcción política de la profesión docente en México. En: Andrade y cols. Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires. IIPE UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189512/PDF/189512spa.pd.mf ulti

Martínez y González (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva Ciencia y Sociedad, vol. XXXV, núm. 3, julio -septiembre, 2010, pp. 521-541.

Montecinos, C. (2003). Desarrollo Profesional Docente y Aprendizaje Colectivo. *Psicoperspectivas* , 105-128.

Rockwell, E. & Mercado, R. (1988) La práctica docente y la formación de maestros en la Revista Investigación en la escuela, No. 4, Universidad de Sevilla, España.

Santibáñez, L., Rubio, D., y Vázquez, M. (2017). Formación Continua de Docentes: Política Ac tual en México y Buenas Prácticas Nacionales e Internacionales. INEE/BID. [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F226.pd](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F226.pdf)f

Secretaría de Educación Pública. (2008, 26 de septiembre). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación. http://dof.gob.mx/nota\_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008

Tenti, E. (2009), Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. Aprendizaje y desarrollo profesional docente. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.) (2009). Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente, (39 -48). Fundación Santillana. <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>

Terigi, F. (2013). Saberes docentes: que debe saber un docente y por qué. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana. ht tps://[www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo\_foro.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf)

UNESCO (2015) Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Autor. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565\_spa

Vaillant, D. (2007, septiembre). La identidad docente. [Sesión de conferencia]. En I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona, España.

## **Objetivo prioritario 2.** Mejorar las condiciones para el desarrollo de los programas de formación, mediante el fortalecimiento de los sistemas de formación continua de maestras, maestros y demás figuras educativas de educación básica y educación media superior a nivel nacional y estatal .

Garantizar el derecho de todas y todos los docentes de educación básica y edu cación media superior a acceder a un sistema integral de formación para avanzar en la mejora continua de la educación, como lo mandata el texto constitucional en su artículo 3º, exige revisar y fortalecer los procesos, así como las condiciones instituciona les básicas para ampliar la cobertura de las acciones de formación y asegurar la equidad en el acceso a programas relevantes y pertinentes.

En este sentido, es importante impulsar el desarrollo y fortalecimiento de los sistemas nacional y estatales de formación continua, a fin de avanzar en la articulación de acciones y esfuerzos del conjunto de instituciones y actores implicados directa o ind irectamente; optimizar los recursos disponibles; aprovechar y potenciar las capacidades institucionales; recuperar aprendizajes y experiencias nacionales, estatales y escolares, y desarrollar una política integral y programas que tengan como eje la reflexi ón sobre la práctica, el trabajo colaborativo, el reconocimiento de la centralidad del trabajo de maestras y maestros y demás figuras educativas, así como la recuperación y fortalecimiento de sus conocimientos y saberes desde un enfoque situado.

Este en foque, que ha sido poco considerado en la política de formación vigente, requiere del fortalecimiento de las capacidades institucionales para diseñar, operar, monitorear y evaluar programas de formación e intervenciones formativas que partan de la realidad y problemática de contextos específicos y planteen oportunidades para la mejora de la práctica. En este sentido, Santibáñez, Rubio y Vázquez (2018) en su análisis de la Estrategia Nacional de Formación Continua 2016, destacan que en el ámbito federal y estatal existen limitadas capacidades técnicas y operativas en las áreas vinculadas con la formación, debido, entre otras causas, a que los equipos estatales son reducidos ; la comunicación y coordinación entre los diversos actores institucionales responsable s de operar los programas es poco efectiva, y existe discontinuidad de las acciones.

En el ámbito estatal, se ha dificultado que las autoridades educativas y los organismos descentralizados puedan desarrollar programas de formación propios que partan de u n análisis sobre las problemáticas que enfrentan las distintas figuras educativas y determinen los aspectos para la mejora de la práctica docente, directiva, de supervisión

y de asesoría, apoyo y acompañamiento, porque los recursos financieros destinados a este propósito se han concentrado en el PRODEP cuyas reglas de operación conducen a la implementación de cursos, talleres y diplomados, elaborados generalmente por actores externos. Enfrentan, además, desafíos vinculados con las limitadas condiciones institucionales para la formación continua, por ejemplo, falta de personal y de instalaciones adecuadas; limitados recursos financieros, materiales y técnicos;

sobrecarga administrativa; prevalencia de actividades burocráticas, y falta de oportunidades para la profesionalización de los equipos técnicos, entre otros (INEE, 2018).

Las leyes educativas secundarias que reglamentan las recientes modificaciones constitucionales en materia educativa, abren una ventana de oportunidad para mejorar la formación continua y el desarrollo profesional del magisterio, a partir de la colaboración entre la SEP, las autoridades educativas de los estados, de la Ciudad de México, los organismos descentralizados y Mejoredu, mediante la integración del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE), el Sistema Integral de Formación, Capacita ción y Actualización (SIFCA) y el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (SCMM) (figura 3).

**Figura 3.** Relación entre el SNMCE, el SIFCA y el SCMM



Fuente: elaboración propia con base en el marco jurídico vigente.

Como se destaca en la tabla 14, la legislación define actores, responsabilidades y un marco institucional básico y concurrente para llevar a cabo los procesos vinculados con la formación continua y el desarrollo profesional docente, tanto en el ámbito nacional como estatal.

**Tabla 14** Concurrencia del SNMCE, SIFCA y SCMM en la formación continua y desarrollo profesional de docentes de educación básica y educación media superior

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | SNMCE | SIFCA | SCMM |
| Dependencia o entidad coordinadora | MEJOREDU | SEP | SEP -USICAMM |
| Objeto del Sistema | Garantizar la excelencia y la equidad de los servicios educativos prestados por el Estado y los particulares para promover el desarrollo integral del educando | Garantizar que los docentes en todo el país tengan acceso a opciones formativas que tomen en cuenta los  contextos locales y regionales de los servicios educativos en que se desempeñan, así como las condiciones de vulnerabilidad social. | Emitir las disposiciones bajo las cuales se desarrollarán los procesos de selección, a fin de que accedan a una carrera justa y equitativa.  Expedir los Lineamientos Generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las  Escuelas (SAAE). |
| Naturaleza de las atribuciones jurídicas | Regulatoria EB y EMS\* | Operativa\*\* | Regulatoria en EB y EMS\*\*\* |
| Dependencias o entidades participantes | Autoridades educativas federales de EB y EMS  Autoridades educativas de las entidades federativas de EB y EMS  Organismos  descentralizados | Autoridades educativas federales de EB y EMS  Autoridades educativas de las entidades federativas de EB y EMS  Organismos  descentralizados | Autoridades educativas federales de EB y EMS  Autoridades educativas de las entidades federativas de EB y EMS  Organismos  descentralizados |

Fuente: elaboración propia con base en: LRMMCE; LSCMM, LGE.

\*LRMMCE, artículo 28, fracciones I y IV. LSCMM, artículo 17.

\*\* LRMMCE, artículo 12; LGE, artículos 92 y 113, fracción VIII.

\*\*\* LSCMM, artículo 14, fracciones XVII, XVIII y XIX.

Además del limitado acceso a recursos financieros, uno de los mayores desafíos es lograr la comunicación, cooperación y coordinación amp lia, coherente y sostenida a nivel federal y con cada entidad federativa, a fin de construir una visión compartida sobre la formación continua, el desarrollo profesional y las condiciones necesarias para su fortalecimiento.

***Estrategia 2.1.*** *Fortalecer la articulación entre sistemas e instancias de formación continua para generar sinergias intra e interinstitucionales en el diseño, operación y resultados de los programas de formación.*

Las acciones que se desarrollarán en el marco de esta estr ategia y su tipo, así como las dependencias y/o entidades responsables de instrumentarlas y la encargada de darle seguimiento, son las siguientes:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ACCIÓN PUNTUAL** | **Tipo de acción puntual** | **Dependencia y/o entidad responsable encargada de**  **instrumentar la acción** | **Entidad coordinadora encargada del**  **seguimiento** |
| **2.1.1.** Formalizar un marco normativo para la organización y funcionamiento del sistema integral de formación en la entidad que articule los esfuerzos de las diversas áreas administrativ as en el diseño, operación, monitoreo y evaluación de programas de formación continua , a fin de incrementar su impacto en la  mejora educativa. | Coordinación | MEJOREDU, SEP,  Autoridades de educación básica y educación media superior y de los organismos descentralizados en las entidades federativas | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |
| **2.1.2.** Establecer y delimitar las funciones de las áreas estatales responsables de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento implicados en el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, transfiriendo las funciones y actividades relacionadas con la formación continua a la instancia estatal coordinadora que se  establezca. | Coordinación | Autoridades de educación básica y educación media superior y de los organismos descentralizados en las entidades federativas | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |
| **2.1.3.** Establecer mecanismos de comunicación más efectivos entre los distintos sistemas, a nivel nacional y estatal, para optimizar el intercambio de información sobre el diseño, operación, monitoreo y evaluación de programas de formación continua. | Coordinación | MEJOREDU, SEP,  Autoridades de educación básica y educación media superior y de los organismos descentralizados en las entidades  federativas | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |
| **2.1.4**. Dar seguimiento puntual a los programas de formación mediante el diseño e implementación de indicadores de gestión y de resultados que contribuyan a la | Coordinación | MEJOREDU, SEP,  Autoridades de educación básica y educación media superior y  de los | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ACCIÓN PUNTUAL** | **Tipo de acción puntual** | **Dependencia y/o entidad responsable encargada de**  **instrumentar la acción** | **Entidad coordinadora encargada del**  **seguimiento** |
| toma de decisiones para la mejora de la formación continua. |  | organismos descentralizados en las entidades federativas |  |

El adecuado funcionamiento de los sistemas de formación contin ua implica una gestión ordenada, regulada y orientada por un entendimiento común sobre la formación continua, que ofrezca las condiciones necesarias para el fortalecimiento de la práctica docente, directiva, de supervisión y de asesoría, apoyo y acompañami ento, y genere oportunidades para el desarrollo profesional de todas y todos los maestros.

Para dar cumplimiento al derecho de los docentes a acceder a un sistema integral de formación se han dispuesto diversas medidas concurrentes entre el SIFCA, el SCM M y el SNMCE. En este último, coordinado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, intervienen autoridades educativas federal, estatales y de los organismos descentralizados. Es importante mencionar que en las legislaciones de los e stados cuya Ley de Educación ya fue armonizada 35 se contempla, para la educación básica, la creación de sistemas de formación continua con una organización, objetivos y funciones similares al federal36.

Como resultado de cambios en la legislación en materia educativa, las autoridades educativas estatal es han emprendido procesos de reorganización administrativa para atender nuevas prioridades y atribuciones, lo que ha tenido alcances y efectos muy diversos en las estructuras operativas dedicadas a la formación continua en las secretarías e institutos de educación en las entidades federativas.

En algunas entidades, se ha optado por la concentración de áreas que desarrollan funciones similares; en otras, se han decantado por la distribución de tareas por tipo, nivel o modalidad educativa; en tanto que algunas más han creado nuevas estructuras

1. Aguascalientes, Baja California, Colima, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Nayarit, P uebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tlaxcala y Zacatecas.
2. En el Programa para la Modernización Educativa 1989 -1994 se planteó la necesidad de integrar un Sistema Nacional de Formación Continua 36, en tanto que en el Acuerdo Nacional para la Modernizac ión de la Educación Básica (1992), se definió la importancia de establecer sistemas estatales para articular esfuerzos y experiencias, fortalecer los recursos educativos destinados a la formación del magisterio y una mayor atención al personal docente. Por su parte, el artículo

20 de la Ley General de Educación de 1993, formalizó la constitución de un Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional mismo que, en la práctica, se operacionalizó hasta 2008 (SEP, 2008).

organizacionales con atribuciones amplia s 37 , como los denominados institutos de profesionalización del magisterio.

Independiente de la estructura de organización, es importante considerar, siguiendo las consideraciones de Aguilar (2020), que un sistema constituye una realidad integrada por diversos elementos y múltiples relaciones que se establecen entre ellos, realidad que se complejiza de acuerdo con el número y tipo de componentes, así como de las relaciones entre éstos, ya que, si bien cada elemento tien e existencia y unidad propia, como componentes de un sistema son interdependientes y funcionales 38. En todo sistema, la forma de existencia de sus elementos constitutivos es la coexistencia, lo que significa que sus elementos operan a partir de relaciones de intercambio y reciprocidad (cooperación), lo que permite alcanzar los objetivos definidos.

Para Ávalos (2007), los sistemas de formación deben contar con un propósito compartido y funcionar mediante estructuras coordinadas a nivel federal y estatal. La estructura y los procedimientos que se definan deben asegurar a todos los docentes el acceso a programas de formación que partan de la identificación de los problemas que enfrentan en los distintos contextos en que laboran, así como de los aspectos que se determinen para la mejora de su práctica.

A pesar de los esfuerzos realizados para mejorar l a vinculación entre las distintas instancias involucradas en la formación continua y desarrollo profesional docente, a nivel federal y en las entidades federativas, aún es débil su articulación en tanto que no evita vacíos, fragmentaciones y duplicidades. En este sentido, resulta fundamental f ormalizar un marco normativo para la organización y funcionamiento de un sistema integral de formación continua en cada entidad federativa, que estructure los esfuerzos de las diversas áreas administrativas y técnicas que realizan acciones de diseño, operación, monitoreo y evaluación de programas de formación continua, a fin de incrementar su impacto en la mejora educativa .

La reforma educativa de 2013 reconfiguró los procesos de formación continua y, si bien , la Ley General de Educación señaló la continuidad de un sistema nacional de formación, éste debía sujetarse a los lineamientos, medidas, programas, acciones y demás disposiciones generales que resultaran de la aplicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), lo que implicó constantes cambios en las áreas estatales que coordinaban las acciones de formación continua de docentes, debido a procesos de

1. Por ejemplo, el Instituto de Educación de Aguascalientes cuenta con una Dirección de Carrera del Magisterio responsable de los procesos de admisión y promoción de los docentes, y una subdirección que atiende la mejora continua del magisterio junto con los pr ocesos de evaluación diagnóstica y reconocimiento (IEA, 2021).
2. Los sistemas funcionales están relacionados con las funciones sustantivas que caracterizan a cada una de las entidades públicas. Existen en tanto se relacionan con los demás componentes de la realidad de la que forman parte y su interacción está en funció n de la actuación y desempeño de esa realidad.

centralización 39 de las funciones relativas a la formación, capacitación y actualización. Otro impacto en las áreas estatales responsables de la formación fue la reubicación del personal comisionado a sus escuelas o zonas escolares de adscripción. Asimismo, se generaron nuevas dinámicas para cumplir con los requerimientos de la operación del Servicio Profesional Docente lo que debilitó la capacidad técnica y operativa de los equipos técnicos estatales .

Actualmente, es necesario seguir avanzando en distinguir y delimitar las funciones de las áreas estatales responsables de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento, implicados en el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, de las relativas a la formación continua, a fin de que se transfirieran las funciones y actividades relacionadas con ésta a la instancia estatal coordinadora de la formación del magisterio que se establezca, fortaleciendo su estructura, definiendo con clarid ad sus objetivos, y dotándola de los recursos necesarios para su funcionamiento.

La experiencia reciente del Servicio Profesional Docente muestra que, al mantener estos dos ejes fundamentales para el desarrollo profesional de docentes bajo la coordinació n de una misma área, puede predominar una visión de la formación continua que se enfoca más a aspectos vinculados a la obtención de puntajes para participar en los procesos de valoración del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros , sin centrar la atención en ámbitos fundamentales que se orientan a la formación para la mejora de las prácticas de docentes, directivos, asesores y supervisores. Es importante, como se ha señalado, considerar que la formación continua se desarrolle desde un enfoque situado, lo que implica identificar las problemáticas y circunstancias específicas en las que los docentes desarrollan su práctica, de manera individual, pero también colectiva.

Es en el marco del funcionamiento y concurrencia de los sistemas (SNMCE, SI FCA y SCMM) que deberán analizarse y proponerse mecanismos para que la participación de las maestras y maestros en programas de formación les ofrezcan oportunidades de promoción y reconocimiento en su trayectoria profesional.

La conformación y consolidación de áreas estatales responsables de la formación continua debe posibilitar que se fortalezcan los mecanismos de coordinación entre los actores institucionales y se creen vasos comunicantes con los sectores y zonas escolares, las escuelas y los docentes, para que las autoridades educativas estatales puedan identificar la problemática que enfrentan y con ello sustentar la toma de decisiones y el diseño de programas e intervenciones formativas pertinentes y relevantes para la mejora de las prácticas docente, directiva, de supervisión y de asesoría, apoyo y acompañamiento.

1. El concepto de descentralización tal como se entiende hoy en día en México es, por ley, la transferencia de autoridad, de recursos financieros y de obligaciones de la administración central hacia los gobiern os estatales. Sin embargo, el gobierno central siempre ha querido conservar el control y preservar la homogeneidad del sistema educativo nacional que considera como un todo. Por lo tanto, conserva las funciones normativas y la capacidad de asignación a los estados de los recursos financieros (Malgoyres, 2014, p 71).

Por otra parte, la complejidad de la tarea y el compromiso por la mejora de la formación hace necesario contar con información y conocimiento de distinta índole. De esta manera, fortalecer a las áreas estatales vinculadas con la formación continua y el desarrollo profesional docente, no sólo requiere de un arreglo organizacional, sino que debe considerar que éstas cuenten con las capacidades necesarias para integra r, sistematizar y analizar información disponible, oportuna, pertinente y veraz que sustente la toma de decisiones sobre los procesos y programas de formación continua.

No obstante, se debe reconocer que los documentos estatales elaborados en el marco del PRODEP 2019 no aportan información sistemática sobre la formación de los actores educativos, los trayectos formativos, los procesos y los resultados de los programas de formación que contribuyan a la mejora de la formación continua a nivel federal, estat al y en las propias escuelas . La última evaluación externa al PRODEP que se realizó en 2018 40 destacó que, en términos de cobertura y focalización, uno de los desafíos del programa era identificar si existían segmentos de la población objetivo que enfrentaban dificultades para acceder a programas de formación, lo que no pudo atenderse por falta de información al respecto.

E n cuanto a la percepción de la población atendida sobre la operación del PRODEP, la citada evaluación indicó que una de sus áreas de oportunidad era que las unidades responsables publicaran en sus portales electrónicos, informa ción actualizada sobre los principales resultados del programa y que la información recabada mediante encuestas de opinión a la población atendida fuera sistematizada, hecha de conocimiento público y utilizada para mejorar la operación del programa (Coneva l, 2018).

En este mismo orden de ideas, en la información disponible en el portal del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) 41 se observa que el módulo con los datos sobre formación, trayectoria y desempeño profesional docente no está actualiz ado conforme lo establece la Ley General de Educación vigente, tarea que implica una estrecha coordinación entre la SEP y las autoridades educativas estatales. Tampoco se reporta información precisa sobre el avance en el establecimiento de los sistemas est atales de información educativa que se disponen en la LGE.

La falta de información suficiente y pertinente sobre las trayectorias de los docentes y los resultados de los procesos de formación no ha limitado la posibilidad de ofrecer soluciones creativas y acumular conocimiento local de manera formal e informal sobre el desarrollo de programas de formación continua en los estados, por lo que se considera relevante identificar y recuperar la experiencia generada, valorar el conocimiento práctico e impulsar p rocesos sistemáticos de reflexión, innovación, solución conjunta de

1. Evaluación de Consistencia y Resultados del PRODEP 2017 -2018 (CONEVAL, 2018). 41https://siged.sep.gob.mx/SIGED/docentes.html

problemas y formación de redes para el intercambio de conocimientos (Nieto de Pascual, 2009).

De acuerdo con Santibáñez *et al* (2018) el 75% de las áreas estatales de formación cuentan con una oferta que ponen en marcha por iniciativa propia. Estos programas y acciones de formación continua podrían ser efectivos y tener el potencial de transformar la práctica docente ya que se perciben enfocados en el contexto y vinculados con las aulas:

Al preguntar a los responsables estatales por la pertinencia de la oferta tanto federal como estatal, hay resultados interesantes. Por ejemplo, la mayoría considera que ambos tipos de cursos (oferta) son pertinentes en cuanto a su correspondencia con los p erfiles señalados por el Servicio Profesional Docente (SPD), así como con lo que requiere el estado (aunque aquí hay una ligera ventaja de los estatales respecto de los federales). La oferta federal se percibe muy poco pertinente en términos de su consider ación del contexto y necesidades específicas de los docentes y la vinculación con la escuela. En estos rubros, la oferta estatal sale mucho mejor calificada (p. 93).

Sin embargo, las iniciativas estatales enfrentan dificultades para escalar y mantenerse en el tiempo por razones de índole financiera, administrativa y de gestión, entre otras . Lo anterior, ratifica la importancia de establecer mecanismos de comunicación más efectivos entre la SEP y las autoridades educativas estatales, así como entre los distintos sistemas, para generar, intercambiar y analizar información sobre el diseño, operación, monitoreo y evaluación de los programas de formación continua.

Es importante destacar, que uno de l os elementos cruciales de los sistemas de formación continua es contar con indicadores y mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan ordenar, analizar e intercambiar información para su mejora continua (Santibáñez *et al,* 2018). Su importancia radic a en que la información que generan los indicadores permite tomar decisiones oportunas para la mejora, incrementar la posibilidad de alcanzar los objetivos planteados y avanzar a una planeación que sea acorde con los ámbitos de mejora de la práctica docent e, directiva, de supervisión, de asesoría, apoyo y acompañamiento.

Hasta ahora, la formación continua ha carecido de mecanismos para dar seguimiento a las diversas instituciones que diseñan y operan programas de formación, lo que impacta en la calidad de lo que se ha puesto en marcha (Cordero, 2013). El seguimiento que se realiza comúnmente a los programas y acciones de formación continua se enfoca en aspectos administrativos y en el levantamiento de encuestas de satisfacción de los docentes participantes , en las que no suelen considerarse aspectos relativos a los efectos de la formación en la práctica y cuyos resultados no siempre son aprovechados para la mejora (Coneval, 2018).

Sobre este punto, la citada evaluación al PRODEP señaló que, si bien se reco lectaba información con fines de monitoreo del programa, existían deficiencias en la formulación de los indicadores referidos a su operación y no todos contaban con fichas técnicas, situación que dificultaba el monitoreo y la valoración precisa e integral del desempeño del programa en el periodo 2017 -2018 (Coneval, 2018).

En este sentido, es fundamental dar seguimiento puntual a los programas de formación mediante el diseño e implementación de indicadores de gestión y de resultados que contribuyan a la toma de decisiones para la mejora de la formación continua.

***Estrategia 2.2.*** *Gestionar de manera eficiente y transparente los procesos para la conformación de los equipos técnicos estatales, así como los recursos materiales, financieros, de infraestructura y equipamiento necesarios para el desarrollo de programas de formación continua y desarrollo profesional docente.*

Las acciones que se desarrollarán en el marco de esta estrategia y su tipo, así como las dependencias y/o entidades responsables de instrumentarlas y la encargada de darle seguimiento, son las siguient es:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ACCIÓN PUNTUAL** | **Tipo de acción puntual** | **Dependencia y/o entidad responsable encargada de instrumentar la acción** | **Entidad coordinadora encargada del**  **seguimiento** |
| **2.2.1.** Establecer mecanismos claros y transparentes para la conformación de los equipos técnicos estatales a fin de contar con personal suficiente para el diseño, operación, monitoreo y evaluación de programas de formación  continua. | Coordinación | Autoridades de educación básica y educación media superior y de los organismos descentralizados en las entidades federativas | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |
| **2.2.2.** Ampliar la disponibilidad de recursos financieros, infraestructura y equipamiento para el desarrollo de programas de formación continua mediante acciones efectivas de planeación, ejercicio y rendición de cuentas, así como de la coordinación con instituciones que permitan aprovechar los recursos  existentes en la entidad . | Coordinación | SEP, Autoridades de educación básica y educación media superior y de los organismos descentralizados en las entidades federativas | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ACCIÓN PUNTUAL** | **Tipo de acción puntual** | **Dependencia y/o entidad responsable encargada de instrumentar la acción** | **Entidad coordinadora encargada del**  **seguimiento** |
| **2.2.3.** Desarrollar proyectos de construcción, rehabilitación y mantenimiento de infraestructura física y tecnológica a fin de asegurar que los espac ios destinados a la formación continua cuenten con las condiciones básicas para la operación de  los programas en la materia . | Coordinación | Autoridades de educación básica y educación media superior y de los organismos descentralizados en las entidades federativas | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |

El presente plan implica que el diseño, operación, monitoreo y evaluación de los programas de formación, privilegien la recuperación y fortalecimiento de los conocimientos y saberes de los docentes, directores, asesores, supervisores y demás figuras educativas de educación básica y medi a superior desde una perspectiva que trascienda hacia formas más cercanas y acordes a su contexto y a la compleja realidad de su práctica. Su puesta en marcha requiere, no sólo de la voluntad política de la Secretaría de Educación y de las autoridades educ ativas estatales y organismos descentralizados , sino también, de contar con equipos técnicos responsables de la formación continua en las entidades federativas, así como con recursos materiales, financieros, de infraestructura física y tecnológica que posi biliten su operación.

En este sentido, un elemento esencial para el fortalecimiento de los sistemas estatales es el personal que integra los equipos técnicos pues es central su participación en el diseño , operación, monitoreo y evaluación de programas de formación continua para lo cual se requiere optimizar los recursos disponibles y evitar la fragmentación de las diversas opciones de formación.

Al respecto, una condición básica es asegurar que en los equipos técnicos estatales se cuente con personal suficiente que permita el adecuado desarrollo de las actividades que implica la puesta en marcha del sistema de formación continua en cada entidad y establecer mecanismos claros y transparentes de selección que consideren la experiencia académica, formación y liderazgo del personal que se integre a los equipos técnicos responsables de la formación .

En educación básica la mayoría de los equipos técnico s se han integrado por personal comisionado de las direcciones o jefaturas de cada nivel y modalidad educativa que operan en la entidad. Como lo refiere Camacho (2018), al documentar la experiencia de Jalisco en el período de 2007 al 2012, se trata de pers onal con nombramiento docente o administrativo adscrito a una escuela que desempeña sus actividades en un espacio laboral distinto al de su adscripción. En su mayoría son docentes a quienes se reconoce

una trayectoria destacada que son invitados a colabora r en áreas centrales en las que pueden asumir funciones que requieren cierta especialización, aunque se reconoce que, en ocasiones, son docentes comisionados por razones contrarias a las señaladas, es decir, más bien porque han tenido problemas en sus cent ros de trabajo o porque se les libera del grupo para favorecerlos. No obstante, como se señaló anteriormente, esta condición cambió drásticamente a partir de la reforma educativa de 2013, porque en lo general, el personal comisionado debió regresar a ocupa r sus plazas en las escuelas o zonas escolares de adscripción.

Otro ejemplo a nivel nacional es el personal de los Centros de Maestros. Desde su creación como espacios destinados a la formación docente en el marco del Programa Nacional de Actualización P ermanente (PRONAP) 42, las autoridades educativas estatales han sido las responsables de seleccionar al personal que colabora en los centros realizando funciones de coordinación (general, de gestión, y académico), bibliotecarios, asesores, enlaces académico s, responsables de informática y, en su momento, de Enciclomedia. Este personal ostentaba plazas docentes o directivas de base y su participación en los centros se realizaba mediante una comisión laboral -administrativa por la que, en algunas ocasiones, recibía una compensación salarial por tiempo determinado (OEI, 2007; Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, 2003).

Algunas de las dificultades que destaca Camacho (2018) de esta práctica, son la falta de mecanismos p ara dar certeza laboral a quienes trabajan con profesionalismo en estas áreas y el impacto negativo que tiene en la consecución de proyectos y objetivos cuando se da por terminada la comisión del personal, así como el limitado aprovechamiento de tiempos y recursos invertidos en la formación de perfiles profesionales especializados .

Por su parte, Arnaut (2013) destaca que los docentes que han optado por la adscripción como personal comisionado a la función de apoyo técnico pedagógico (ATP) -para laborar en distintas áreas educativas, entre éstas como parte de los equipos técnicos responsables de la formación en la entidad -



u

nombramiento como ATP depende de la voluntad de sus superiores (director, supervisor,

(p. 18).

Menciona que también se otorgan comisiones para el desempeño de tareas que poco o na



(p. 18).

En el marco de la Reforma Educativa en 20 13, y en observancia al artículo Décimo transitorio de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), el personal con funciones de asesoría técnico -pedagógica fue readscrito a la escuela para ocupar su plaza

1. En la primera etapa del PRONAP, en el periodo 1994 -2000 se construyeron 266 Centros de Maestros; en la segunda etapa, en el periodo 2000 -2006 se llegó a contar con 574 centros.

en la función correspondiente. En el citado artículo transitorio se es tablecía que sólo el personal que cumpliera con los requisitos determinados por las autoridades educativas u organismos descentralizados podría continuar temporalmente con las funciones de ATP, sujetándose a los procedimientos definidos en dicha Legislació n. Respecto a las funciones de los ATP, es importante mencionar que, si bien el artículo 18 de la LGSPD establece que, entre otros, el personal docente con funciones de asesor técnico pedagógico brindaría e l Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SAT E), los lineamientos para operar el SATE se publican hasta mayo de 2017 y no se cuenta con evidencia de estudios o evaluaciones de su funcionamiento a nivel nacional.

El estudio más reciente sobre las áreas estatales de formación continua (INEE, 2018) identificó, entre otras situaciones, que el personal era insuficiente, no se contaba con un equipo especializado en diseño curricular y era limitado el número de facilitad ores calificados para ofrecer un acompañamiento adecuado a los docentes inscritos en los cursos en línea, o para el impulso e institucionalización de procesos de formación que se desarrollaran desde las escuelas.

Lo anterior, reitera la relevancia de co ntar con equipos de profesionales con experiencia y amplio conocimiento de los distintos tipos, niveles y modalidades, así como de las realidades educativas y socioculturales de las distintas regiones del estado, a fin de favorecer el diseño, operación y m onitoreo de programas de formación continua.

Por otra parte, en lo que respecta a los recursos financieros, la revisión del estado actual de la formación continua permite identificar distintos desafíos en la materia. Tomando como referente los datos del P RODEP descritos, se observa que la población atendida por el programa siempre ha sido menor que el universo de docentes previsto por atender, incluso tomando en cuenta el año 2018 en el que se alcanzó la mayor meta en educación básica y educación media sup erior. Lo anterior sin duda se debe a los insuficientes recursos financieros que se han destinado a la operación del Programa que, además, han ido en disminución año con año, por ejemplo, en el presente ejercicio fiscal 2021 el monto asignado es el menor d esde 2014.

No obstante, el reto de brindar opciones formativas para todas y todos los docentes no depende exclusivamente del recurso financiero. Como se puede observar, en 2016, año en el que se contó con el mayor presupuesto asignado al PRODEP y en el que se reportó un importante subejercicio -si bien es cierto que en otros ejercicios fiscales también se observa esta condición -, lo que puede asociarse a problemas en el diseño e implementación de las reglas de operación del programa, específicamente en los criterios y capacidad de planeación, gasto y ejercicio eficiente, así como falta de coordinación entre las instancias responsables .

Además, es necesario señalar la asincronía que existe entre la planeación por ciclo escolar y la correspondiente al año fiscal, lo que complejiza la ejecución de las acciones de formación, debido a la falta de oportunidad en la ministración de recursos, lo que

constituye un desafío de índole programático y presupuestal (Mejoredu, 2020). En este sentido, es importante hacer un llamado par a incrementar de manera sustantiva la asignación de recursos financieros, pero al mismo tiempo avanzar hacia una planeación y programación oportunas, una gestión más eficiente y un ejercicio eficaz y transparente del presupuesto, así como, de manera especi al, aprovechar los recursos y capacidades instaladas en las entidades federativas para diseñar y operar programas de formación continua que permitan atender a todo el magisterio de educación básica y media superior.

En este mismo orden de ideas, sólo será posible avanzar en la ampliación de la cobertura con igualdad de oportunidades de participación para todas y todos los docentes, si se cuenta con espacios suficientes y adecuados para el encuentro entre docentes, dentro o fuera de la escuela. Se debe reco nocer que actualmente, la infraestructura estatal destinada a la formación es limitada, además de que la existente ha sido escasamente atendida. Por ejemplo, en un estudio realizado por Finocchio (2006) se afirma que los Centros de Maestros se constituyero n como un espacio importante para la formación y la asesoría sobre temas de interés de los docentes, en particular a partir de un cambio en la concepción de dichos espacios como simples centros de recursos, para convertirse en centros profesionales en los que se ofrecían diplomados, conferencias, encuentros, foros, entre otros, y se daba cabida a la atención de las principales problemáticas que enfrentaban los docentes en términos de planes y programas de estudio, dominio de contenidos, estrategias didácticas y procesos de evaluación.

En el marco de los cambios normativos e institucionales en mat eria de formación continua derivados de la Reforma Educativa de 2013 no se estableció con claridad cuál sería la participación de estos centros en la formación de las figuras educativas en servicio (Cordero et al., 2017), ni se presentaron opciones para su reconfiguración, al igual que la de otros espacios que contribuían a la formación, como los Centros de Actualización del Magisterio. 43

Si bien algunas entidades federativas tomaron la iniciativa de realizar diagnósticos sobre el funcionamiento de los Ce ntros de Maestros y otros espacios similares para modificar su estructura organizacional y funcional, a fin de fortalecer la formación en servicio, en varias entidades estos espacios fueron abandonados por la falta de personal y recursos financieros, y en algunas otras prevaleció la desatención a la infraestructura y al personal que todavía laboraba en ellos, desaprovechando la experiencia de este personal ( INEE, 2018). No obstante, no se puede dejar de reconocer que, en la actualidad, algunos Centros de Ma estros, Centros de Actualización del Magisterio y Centros de Desarrollo Educativo

1. Los Centros de Actualización del Magisterio, tienen como objetivo: capacitar , actualizar y formar docentes en servicio para su profesionalización en el campo de la educación, a través de la docencia, investigación, difusión y extensión de la cultura.

(CEDE) 44 funcionan adecuadamente y representan un apoyo efectivo para l a formación de docentes a nivel regional, porque cuentan con un cuerpo de asesores que puede orientar y acompañar el diseño, operación , monitoreo y evaluación de los programas de formación continua y a la vez diseñar intervenciones formativas que se adecuen a los contextos de las escuelas.45

El número de centros de maestros reportados recientemente asciende a 468, a los que se sumarían los CEDE, URAA, CATEP, CATET, CAM y demás formas de organización y denominación adoptadas en las entidades federativas. Sin embargo, no s e cuenta con información precisa sobre el número total de espacios destinados a la formación docente, ni sobre sus condiciones (infraestructura, mobiliario, bibliotecas, internet y equipos de cómputo), por lo que es difícil establecer su situación real en la actualidad.

Es importante señalar que el uso de estos espacios es apreciado por las figuras educativas dado que posibilita el desarrollo de una formación continua en modalidad presencial o semipresencial, incluyendo actividades de asesoría, lo que sue le valorarse mejor en comparación con las alternativas en línea que no tienen algún componente presencial (INEE, 2018). Lo anterior es coincidente con lo que sostiene Finocchio (2006) en el sentido de que la historia de espacios como los centros de maestro s en el mundo indica que pueden convertirse en la mejor estrategia para mejorar el vínculo que existe entre las acciones formativas estandarizadas que ofrecen los gobiernos y las verdaderas demandas formativas de los docentes .

Actualmente, gran parte de l as acciones de formación son impartidas por instancias externas, públicas y privadas, y generalmente, se desarrollan en sus propias instalaciones, o a través de plataformas, equipamiento y conectividad que éstas ofrecen como parte del recurso público que r eciben por su participación en el PRODEP. No obstante, debe considerarse que impulsar el diseño, operación y monitoreo de programas de formación continua por parte de los equipos técnicos estatales, o incluso de intervenciones formativas por parte de las e scuelas, debe tener como condición que se cuente con espacios, equipamiento y conectividad suficiente y adecuada, por lo que resulta prioritario: a) mejorar las condiciones de la infraestructura existente, b) valorar proyectos para la construcción de nuevo s espacios, y c) ampliar las opciones formativas

1. Unidades dependientes de las secretarías de educación en algunas entidades federativas, que integran la asesoría y profesionalización para los supervisores, apoyos técnico -pedagógicos, directores y docentes. La creación de los CEDE inició en el periodo 2006 -2012 y en algunas entidades continua. Cada centro cuenta con espacios diversos para la formación y la asesoría (aulas, auditori os, salas de cómputo), tecnología avanzada y conectividad, y ofrecen servicios desconcentrados, académicos y administrativos.
2. En un análisis de los documentos base de formación continua de las entidades federativas, elaborados en el marco del ejercicio del PRODEP 2019, se identificó que veintiocho estados contaban con algunos de los siguientes espacios: Centros de Maestros, CEDE (Baja California, Campeche, Guanajuato, San Luis Potosí y Yucatán), Unidades Regionales de Asesoría Académica (URAA, en Zacatec as), Centros de Asistencia Técnica a la Escuela (CATEP en Puebla y CATET en Tamaulipas), entre otros, mientras que cuatro estados no reportaron contar con alguno de estos servicios (Michoacán, Oaxaca, Querétaro y Sonora).

aprovechando la infraestructura local de la que disponen otras instituciones o dependencias públicas mediante esquemas de colaboración interinstitucional.

En los dos primeros casos, es importante desarrollar proyectos de construcción, rehabilitación y mantenimiento de la infraestructura física y tecnológica, dando prioridad a espacios cercanos a las comunidades rurales, indígenas. En estos proyectos podrán considerarse aulas de escuelas que por su ubicación geográfica y condiciones de servicio resultan idóneas y estratégicas para recibir a grupos de docentes y figuras educativas participantes en diferentes acciones de formación.

En el tercer caso, es posible fortalecer las acciones de coordinación interinstitucional para ampliar la disponibilidad de espacios y recursos tecnológicos, promoviendo que distintas instituciones de educación superior y centros de investigación, así como organismos educativos públicos dependientes de los gobiernos estatales o municipales, faciliten, en la medida de lo posible y sin alterar su actividad y prestación de servicios, la infraestructura y tecnología de la que disponen.

É sta es una práctica que se realiza en distintas entidades como se pudo identificar en una revisión de los documentos base estatales generados en el marco del PRODEP 2019. Con independencia de que cuenten con espacios propios o no, mencionaron acuerdos celebrados o por celebrar con otras instituciones educativas públicas como escuelas normales o las unidades de la UPN para ocupar sus espacios disponibles, en caso de requerirlas, para acciones de capacitación presencial.

En cualquier caso, se debe considerar que la infraestructura destinada a la operación de programas de formación ofrezca un ambi ente digno y óptimo, con servicios de conectividad y energía eléctrica necesarios, así como disponer de servicios sanitarios, iluminación natural, ventilación y espacio suficiente, particularmente en estos tiempos en que se debe prevenir el riesgo a la exp osición por el virus SARS -COV2, considerando además las medidas para mitigar el riesgo de contagio por exposición a comunicación cercana y contar con medidas de higiene al acceder a los inmuebles.

Por otra parte, la contingencia sanitaria ha evidenciado la necesidad de incorporar a los procesos de formación continua el uso de las tecnologías de la información, por lo que es necesario disponer de mayor equipamiento y conectividad, así como de posibil idades para acceder a plataformas y aplicaciones que permitan ampliar las oportunidades de participación de todos los docentes. El Informe de la Educación Obligatoria en México (INEE, 2019) señala que el porcentaje de profesores de educación básica que rep ortaron contar con computadora e internet se distribuyó de la siguiente manera: con computadora e internet en educación preescolar 28.1% y 37%, en educación primaria, 43.1% y 43%, y en educación secundaria 75.6 y 70.3%, respectivamente.

***Estrategia 2.3.*** *Desarrollar capacidades institucionales de los equipos técnicos estatales para robustecer el diseño, operación, monitoreo y evaluación de programas de formación continua.*

Las acciones que se desarrollarán en el marco de esta estrategia y su tipo, así como las dependencias y/o entidades responsables de instrumentarlas y la encargada de darle seguimiento, son las siguientes:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ACCIÓN PUNTUAL** | **Tipo de acción puntual** | **Dependencia y/o entidad responsable encargada de instrumentar la acción** | **Entidad coordinadora encargada del**  **seguimiento** |
| **2.3.1.** Desarrollar acciones de formación profesional de los equipos técnicos estatales, para atender las necesidades específicas de operación de los programas nacionales y estatales de formación  continua. | General | MEJOREDU, Autoridades de educación básica y educación media superior y de los organismos descentralizados en las entidades federativas | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |
| **2.3.2.** Establecer esquemas de contratación del personal integrante de los equipos técnicos estatales que garanticen su permanencia, a fin de aprovechar la capacidad técnica instalada para el logro de los objetivos  de formación continua. | General | SEP (USICAMM)  Autoridades de educación básica y educación media superior y de los organismos descentralizados en las entidades federativas | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |
| **2.3.3.** Integrar equipos técnicos con un enfoque territorial para atender las necesidades formativas de los docentes de sectores y zonas escolares de contextos específicos en educación básica y educación media superior. | Especifica | Autoridades de educación básica y educación media superior y de los organismos descentralizados en las entidades federativas | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educ ación |

Entre los diversos desafíos que se enfrentan en materia de formación continua, destaca el que se refiere a la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales para el diseño, operación, monitoreo y evaluación de programas de formación continua pertinentes y relevantes, que reconozcan los saberes y conocimientos docentes, atiendan los aspectos

para la mejora de la práctica de manera consistente con los contextos específi cos en que desarrollan su función.

El desarrollo de capacidades institucionales en el ámbito estatal y federal es un eje detonador de la mejora de las políticas y acciones de formación continua y desarrollo profesional docente, así como base de su sosteni bilidad e impacto a lo largo del tiempo. En este marco, será crucial fortalecer la formación de los equipos técnicos, a fin de que no sólo coordinen y atiendan los requerimientos de operación de programas nacionales, sino para que diseñen intervenciones fo rmativas propias y brinden el apoyo y acompañamiento necesario a las que eventualmente formulen las escuelas, considerando la visión, enfoque, organización y metodologías establecidas en los lineamientos y criterios emitidos desde Mejoredu .

En este sentido, es importante reconocer la posición jerárquica que las áreas de formación continua ocupan en la estructura orgánica de las secretarías e institutos de educación en las entidades federativas, que pueden dar cuenta de la centralidad que se da a la formación continua (tabla 15).

**Tabla 15.** Nivel organizacional de las áreas estatales de formación continua

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Subsecretaría | Instituto | Unidad | Dirección General | Coordinación | Dirección | Departamento |
| Jalisco Nuevo León Quintana Roo | San Luis Potosí | Oaxaca | Estado de México Guanajuato Yucatán | Baja California Baja California Sur Chiapas Coahuila Durango Nayarit Quintana Roo  Sonora  Veracruz | Aguascalientes Campeche CDMX  Hidalgo Michoacán Puebla Querétaro Sinaloa Tabasco Tamaulipas Tlaxcala  Zacatecas | Chihuahua Colima Guerrero Morelos |

Nota: El análisis de la información se realizó en febrero de 2020 con documentos disponibles en la página oficial de las Secr etarías y Organismos descentralizados (reglamentos internos, manuales de organización, organigramas, entre otros), así como en los periódicos oficiales de las entidades y los portales de transparencia).

Fuente. Elaboración propia.

Para que las acciones de fortalecimiento de la formación continua en las entidades federativas se traduzcan en capacidad instalada en las instancias de formación estatales, como se ha señalado, también será necesario determinar mejores esquemas de contratación, asignación o participación de los integrantes de los equipos técnicos que trasciendan los cambios en la administración de los sistemas educativos estatales y garanticen la permanencia de quienes se desempeñan con profesionalismo, disminuyendo así la alta movi lidad del personal, evitando, por ejemplo, la contratación eventual y la consecuente inexistencia de garantías laborales, o que se comisione a

personal docente para ejercer funciones administrativas o de otra índole distinta a la académica.

Por otra parte , es deseable que en la conformación de los equipos técnicos estatales se asuma un enfoque territorial 46 que permita un mayor involucramiento en la implementación de programas, a través de acciones de acompañamiento, de modo que se supere el esquema que lo s ubica en las áreas centrales de las secretarías e institutos de educación en las entidades federativas.

En este marco, debe considerarse que , a nivel operativo, los equipos técnicos de



a fin de sumar capacidades y esfuerzos en esta materia, particularmente en las entidades federativas con condiciones geográficas complejas, evitando a toda costa la formación

***Estrategia 2.4.*** *Fortalecer los mecanismos de coordinación, vinculación y participación de diversos actores clave, a fin de que contribuyan en el diseño, operación y evaluación de programas de formación continua.*

Las acciones que se desarrollarán en el marco de esta estrategia y su tipo, así como las dependencias y/o entidades responsables de instrumentarlas y la encargada de darle seguimiento, son las siguientes:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ACCIÓN PUNTUAL** | **Tipo de acción puntual** | **Dependencia y/o entidad responsable encargada de instrumentar la acción** | **Entidad coordinadora encargada del**  **seguimiento** |
| **2.4.1.** Emitir criterios que establezcan las pautas para la elaboración y puesta en marcha de proyectos pedagógicos y de desarrollo de la docencia generados por instituciones de formación docente y los  sectores académicos. | Específica | MEJOREDU | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |

1. En el pensamiento económico y social, la noción de territorio, además de referirse a un espacio determinado, se define como el conjunto de relaciones y redes, económicas, sociales, culturales, ambientales, políticas e históricas, que convierten a dicho es pacio en una unidad o subsistema, conectado con un conjunto mayor, pero con una estructuración y relaciones propias, que le confieren identidad, relativa autonomía y especificidades en su funcionamiento. En tanto la educación es un fenómeno eminentemente t erritorial, el requerimiento de territorializar la escuela y abordarla como una institución situada cultural y geográficamente, le exige a ésta arraigarse al lugar que habita y generar proyectos educativos locales, es decir, la relación entre territorio y educación exige al sistema educativo pensar y actuar localmente, pero sin perder de vista el contexto de lo global donde se inserta su accionar (López, 2009).

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ACCIÓN PUNTUAL** | **Tipo de acción puntual** | **Dependencia y/o entidad responsable encargada de instrumentar la acción** | **Entidad coordinadora encargada del**  **seguimiento** |
| **2.4.2.** Suscribir convenios de colaboración para el desarrollo de programas de formación continua que fomenten la sinergia entre las autoridades educativas, instituciones de educación superior, organismos de la sociedad civil y otros actores clave, así como con dependencia s de los distintos órdenes de  gobierno. | Coordinación | MEJOREDU, SEP,  Autoridades de educación básica y educación media superior y de los organismos descentralizados en las entidades federativas, instituciones de educación superior, organizaciones de la sociedad civil y otros  actores clave | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |
| **2.4.3.** Impulsar la comunicación y cooperación interinstitucional a nivel municipal y la conformación de redes locales intersectoriales que fortalezcan la formación  continua. | Específica | Autoridades de educación básica y educación media superior y de los organismos descentralizados en las entidades federativas | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |

Si bien las autoridades educativas y los docentes son actores prioritarios en el sistema educativo, no son los únicos interesados en contribuir a su mejora. Estos actores pueden diferenciarse, en principio, en dos grandes grupos: quienes actúan dentro del Sistema Educativo Nacional y quienes lo hacen desde fu era (Mejoredu, 2020). Como se ha señalado, en materia de formación continua y desarrollo profesional docente, están presentes otros actores que se desempeñan en ámbitos, escalas diferentes y con niveles de incidencia distintas, por lo que es necesaria una adecuada coordinación y vinculación que potencie las acciones que cada actor realiza en la materia y evite la dispersión y fragmentación. Es importante tener presente que las acciones individuales pierden eficacia si no están articuladas.

Así, se propone fortalecer los mecanismos de coordinación para el diseño, operación, monitoreo y evaluación de los programas de formación continua y, desde una visión más amplia, para favorecer el desarrollo profesional de las maestras y maestros. Entre estos actores se e ncuentran: instituciones de formación docente, sectores académicos, instituciones de educación superior, organizaciones sindicales, organismos de la sociedad civil que han participado y pueden contribuir de manera importante a la formación continua de doce ntes. Además, instancias de otros sectores del Estado

también tienen un papel importante en este aspecto como, por ejemplo, salud, desarrollo social, cultura, bienestar.

Como ejemplifica Andrade (en Mejoredu -OEI, 2021) para el contexto latinoamericano:

Las universidades, las instituciones superiores de formación docente, indudablemente tienen como gran aporte la producción de conocimientos acerca de las condiciones pedagógico -institucionales requeridas para enseñar y aprender. Han producido saberes exper tos en didáctica general y específica e investigan sobre diversos aspectos de la docencia y sus contextos de actuación. En muchos casos, también acompañan la formación y actualización pedagógica y didáctica de la docencia.

Las organizaciones de la socied ad civil en su carácter de ser asociaciones con un saber específico han aportado a la actualización docente en temas novedosos y se han sumado cuando las políticas públicas los han convocado a la realización de acciones organizadas por las políticas predom inantes del país en materia de formación docente (p. 142).

La Estrategia Nacional de Formación Continua 2021 que se implementa en el marco del PRODEP, abre espacios de participación a las instancias formadoras de docentes y representantes de los sectores académicos en dos ámbitos: 1) como instancia formadora,

y 2) como actor con el que se realizan acciones para fortalecer la formación de las y los maestros.47

En el primer ámbito las instituciones públicas o privadas especializadas, como escuelas normales, unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, centros de investigación, asociaciones de profesionales y organismos nacionales o internacionales, pueden participar como instancias que diseñan y desarrollan la oferta de formación que las entidades contratan con los recursos financieros asociados al PRODEP . El segundo ámbito se enfoca a la coordinación y vinculación entre niveles educativos o con otras instancia s de formación como las escuelas normales u otras áreas y dependencias de la entidad, para realizar acciones que fortalezcan la formación de los docentes (SEP, 2021).

La participación de instituciones de educación superior y escuelas normales ha sido relevante, pero podría ir más allá del diseño y ejecución de cursos, talleres o diplomados contratados con recursos del PRODEP, o de la participación de personal académico en los comités estatales responsables de llevar a cabo la revisión, valoración y valida ción de

1. Hasta 2019 un tercer ámbito se refería a Instituciones de Educación Superior o Escuelas Normale s, mediante la firma de convenios de colaboración con las autoridades educativas estatales, para facilitar aulas, aulas de cómputo, bibliotecas o auditorios para las acciones formativas y/o acciones de acompañamiento (SEP, 2019). No obstante, esto ya no se contempla en la ENFC 2021.

los programas de formación 48. Sería deseable que las instancias formadoras de docentes y los sectores académicos se vincularan también de manera más cercana con las autoridades educativas estatales, a fin de avanzar hacia una concepción más amplia de la formación continua, que comprenda desde la formación inicial, la inserción a la función educativa y la formación en servicio, y contribuyan en el diseño y realización de proyectos pedagógicos y de desarrollo de la docencia en educación básica y educa ción media superior, para lo cual Mejoredu tiene la responsabilidad de emitir los criterios correspondientes.

Por otra parte, es necesario reconocer que en el ámbito educativo existen pocos espacios para la interlocución entre los tomadores de decisiones y los investigadores educativos. En palabras de Aurora Loyo (Mejoredu -OEI, 2021):

eo que, en toda América Latina, infortunadamente, la investigación académica, muchas veces no es aprovechada por quienes toman decisiones, sólo aparece como un ámbito diferenciado en el que las académicas y los académicos se mueven por sus reglas, por sus propias formas de difusión del conocimiento, y no vemos que inciden necesariamente ni en políticas educativas concretas ni en un debate educativo muy



enfrentar los desafíos actuales. En mayor o menor medida las autoridades educativas estatales en conjunto con autoridades municipales, sectores académicos, instituciones de educación superior y organizaciones de la sociedad civil, deben sumar recursos, experiencia y capacidades para atender de manera más cercana las problemáticas que enfrentan los docentes, directivos, asesores, supervisores y demás figuras educativas en su práctica. Es necesario establecer espacios de encuentro, aprendizaje y participación entre maestras y maestros, así como otros actores sociales y educativos para que los programas de formación continua que se diseñen partan de la realidad de su contexto y consideren sus experiencias y saberes.

Al respecto, desde un enfoque territorial es pos ible comprender las relaciones sociales, culturales y económicas en un escenario geográfico delimitado (Espina, 2001). La división geográfico -espacial tiene una larga tradición en nuestro país, no obstante, ha sido sólo un instrumento de planeación que per mite descomponer el conjunto nacional en

1. Por ejemplo, en el marco de la Estrategia Nacional de Formación Continua 2021, se establece que la oferta nacional será revisada, evaluada y aprobada en su totalidad por el Comité de Evaluación Académica Nacional (CEAN) y, una vez aprobada constituirá el Catálogo Nacional de Formación Continua (CNFC) 2021. A nivel estatal se integran los Comités de Evaluación Académica (CEA), con criterios establecidos desde la SEP. Es el grupo de académicos responsables de llevar a cabo la rev isión, valoración y validación de los programas de formación, capacitación y/o actualización, y demás acciones y tipos de formación, que garantice el nivel académico de la oferta formativa, enfatizando los principios transversales de equidad y excelencia. Se integra a partir de criterios definidos por la SEP, como es el que deberá integrarse con especialistas, académicos e investigadores con experiencia en el campo de la formación docente del personal de educación básica (SEP, 2021).

agregados. En este sentido, el énfasis en lo espacial y en el territorio se ha pensado más bien como una forma de replicar los programas nacionales y estatales, minimizando el papel de los actores locales (escuelas, municipios) y sus potencialidades de participación y autotransformación.

En la actualidad se insiste en la importancia de resignificar el papel del territorio como un espacio geográfico donde se entretejen relaciones variadas de cooperación, como un conjunto organizado de agentes y recursos que interactúan y poseen capacidad de acción para asegurar su vitalidad y durabilidad. En esta perspectiva, el desarrollo educativo en el territorio depende de la infraestructura material con que se cuenta, pero también del reagrupamiento de los actores y los recursos inmateriales que poseen, que se traducen en interacciones que permiten desarrollar competencias, saberes y reglas

ceso de construcción que, frente a la creciente complejidad de los escenarios sociales, permite reconocer prioridades, estimular iniciativas, desarrollar innovaciones y construir dinámicas de mejora educativa con una visión desde lo local -más cercano a la s escuelas-

.

La escuela y el entorno municipal comparten problemas, pero pueden también compartir soluciones. En sentido estricto, la escuela juega un papel central en el territorio y en el proyecto educativo a nivel local.

Por lo anterior, impulsar la comunicación y cooperación intersectorial a nivel municipal para fortalecer la formación continua , mediante la implementación de redes locales, favorecerá el desarrollo de iniciativas locales de formación y de mejora continua de la educación, además de potenciar una mayor participación de otros actores interesados.

**Referencias bibliográficas**

Aguilar, F. (2020). Integración y Alcances del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación [Documento de trabajo].

Arnaut, A. (2013). Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación. Notas para el Seminario organizado por el CIDE, BID y Senado. [https://www.senado.gob.m x/comisiones/educacion/foros/docs/130613\_presentacion1.pd](https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf)f

Andrade, D. (5 de noviembre de 2021). En: Oscar Daniel del Río Serrano, Encuentro 5. Actores sociales que intervienen en la formación continua y desarrollo profesional docente. Mejoredu - OEI, México. https://[www.gob.mx/mejoredu/articulos/memoria-del-ciclo-de-encuentros](http://www.gob.mx/mejoredu/articulos/memoria-del-ciclo-de-encuentros) -la- formacion -continua -y-el-desarrollo-profesional-docente -en-el-contexto-de-las-nuevas- normalidades?idiom=es

Ávalos, B. (2007). Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política. BID.

Camacho, B. (2018). Evaluación de la formación continua del profesorado en Jalisco: período 2007 - 2012. [https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2018/04/camacho-b.-2018-](https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2018/04/camacho-b.-2018-evaluacion-de-la-formacion-continua.pdf) [evaluacion -de-la-formacion -continua.pdf](https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2018/04/camacho-b.-2018-evaluacion-de-la-formacion-continua.pdf)

Cámara de Diputados (2019a). Ley General de Educación. Tex to vigente al 30 de septiembre de 2019. Nueva Ley 30 de septiembre de 2019.

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf>

Cámara de Diputados (2019b). Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación. Texto vigente al

30 de septiembre de 2019.

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf>

Cámara de Diputados (2019c). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Texto vigente al 30 de septiembre de 2019.

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf>

Cámara, G. (2020). Consideraciones sobre el Encuentro Interestatal de Comunidades de Aprendizaje en Relación Tutora promovido por maestros y autoridades de Nayarit.

<[https://redesdetutoria.com/consideraciones -sobre-el-encuentro -interestatal-de-](https://redesdetutoria.com/consideraciones-sobre-el-encuentro-interestatal-de-comunidades-de-aprendizaje-en-relacion-tutora-promovido-por-maestros-y-autoridades-de-nayarit/) [comunidades -de-aprendizaje -en-relacion -tutora-promovido -por-maestros-y-autoridades -](https://redesdetutoria.com/consideraciones-sobre-el-encuentro-interestatal-de-comunidades-de-aprendizaje-en-relacion-tutora-promovido-por-maestros-y-autoridades-de-nayarit/) [de-nayarit/](https://redesdetutoria.com/consideraciones-sobre-el-encuentro-interestatal-de-comunidades-de-aprendizaje-en-relacion-tutora-promovido-por-maestros-y-autoridades-de-nayarit/)>

Carro Olvera, A. (2017). La Educación en las Agendas Municipales del Estado de Tlaxcala, México.

México. Archivos Analíticos de Políticas Educativas.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2020). La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación. Ciudad de México: autor. https://[www.mejoredu.gob.mx/images/p ublicaciones/principios.pdf](http://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf)

CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2018). Evaluación de Consistencia y Resultados 2017-2018 Programa para el Desarrollo Profesional Docente. [https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Paginas/InformeEvaluacion.aspx#k=S247](https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Paginas/InformeEvaluacion.aspx#k%3DS247)

Cordero, G. (2013). Proyecto de creación del Instituto de Formación Inicial y Continua de los Profesionales de la Educación (IFI COPE). Ensenada: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo -UABC.

Cordero, G., Jiménez, J. A., Navarro -Corona, C., y Vázquez, M. A. (2017). Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la reforma educativa. México: INEE.

DOF, 2019a Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

DOF, 2019b, Decreto por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación

DOF. Diario Oficial de la Federación (1992, 19 de mayo). Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, consultado en: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf) [5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf)

DOF. Diario Oficial de la Federación (2013, 11 de septiembre). Ley General del Servicio Profesional Docente. México. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\_detalle.](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle) php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013



América Latina y el Caribe, Montevideo.

Finocchio, Silvia (2006). La formación de los maestros mexicanos en clave PRONAP (1996 -2006).

Centro de Estudios en Políticas Públicas

Instituto de Educación de Aguascalientes (2021, 22 de febrero). Reglamento Interior del Instituto de Educación de Aguascalientes. Consultado en: [https://eservicios2.aguascalientes.gob.mx/NormatecaAdministrador/archivos/EDO -26-259.pdf](https://eservicios2.aguascalientes.gob.mx/NormatecaAdministrador/archivos/EDO-26-259.pdf)

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica. Méxic o: autor. [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/P1F106.pd](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/P1F106.pdf)f

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018a). Estudio exploratorio sobre el funcionamiento de las instancias estatales de formación continua [Documento de Trabajo].

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). Informe de la Educación Obligatoria en México. México: autor. [https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/la-](https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/la-educacion-obligatoria-en-mexico-informe-2019/) [educacion -obligatoria -en-mexico-informe -2019/](https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/la-educacion-obligatoria-en-mexico-informe-2019/)

López, N. (2009). De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina; coordinado por Néstor López. -1a ed. -Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE -UNESCO, 2009.

Nieto de Pascual, D. M. (2009). Análisis de las políticas para maestros de educación básica en M éxico.

OCDE. México. <https://www.oecd.org/mexico/44906091.pdf>

OEI. Organización de Estados Iberoamericanos (2007). Estudio censal de los Centros de Maestros. Santibáñez, L., Rubio, D., y Vázquez, M . (2018). Formación Continua de Docentes: Política Actual en

México y Buenas Prácticas Nacionales e Internacionales. México: INEE/BID.

SEP. Secretaría de Educación Pública (2008). Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. [https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/08/sistema-nacional-de-](https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/08/sistema-nacional-de-formacion-continua.pdf) [formacion -continua.pdf](https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/08/sistema-nacional-de-formacion-continua.pdf)

SEP. Secretaría de E ducación Pública (2019). Estrategia Nacional de Formación Continua. México. SEP. Secretaría de Educación Pública (2021). Estrategia Nacional de Formación Continua. México.

[http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202103/202103-RSC -](http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202103/202103-RSC-4it2pxeMQh-ENFC21VFPortal_.pdf) [4it2pxeMQh -ENFC21VFPortal\_.pdf](http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202103/202103-RSC-4it2pxeMQh-ENFC21VFPortal_.pdf)

## **Objetivo prioritario 3 .** Generar condiciones institucionales que incidan favorablemente en el logro de los propósitos de los programas de formación continua y en el desarrollo profesional mediante la revisión y articulación de las regulaciones del trabajo docente para que sean congruentes con los objetivos y enfoques de la form ación.

El proceso de mejora continua de la educación requiere el involucramiento de diversos actores, de manera destacada de los docentes, quienes participan en diferentes ámbitos con responsabilidades específicas en la escuela, la zona escolar o el sist ema educativo estatal (Mejoredu, 2020). La noción de trabajo docente permite reconocer la complejidad del quehacer de las maestras y maestros pues refiere a:



contextual. El docente es un educador y un trabajador profesional en una

la enseñanza, la participación en reuniones colegiadas y en experiencias de formación continua, el desarrollo curricular, la evalu ación del aprendizaje, la realización de tareas administrativas y la relación con madres, padres de familia o tutores, entre otras actividades, todo ello en un contexto específico. Como todo trabajo, el de las y los docentes se realiza bajo condiciones materiales y psicosociales que influyen en su bienestar y en las actividades

citados en Mejoredu, 2020, p. 36).

En este marco, el fortalecimiento de los conocimientos, saberes y a utonomía profesional de las maestras y los maestros y demás figuras educativas a través de procesos de formación continua, depende no sólo de la calidad de los programas que se formulen para ello, sino también de factores institucionales y sociales que los posibilitan o limitan. Los programas de formación no pueden cumplir sus propósitos al margen de las regulaciones del trabajo docente, que incluso pueden ser contrarias a los objetivos que formalmente se proponen alcanzar .

Los modos de regulación del trabajo docente son múltiples. La normatividad nacional y estatal, así como diversas reglamentaciones administrativas escolares son las formas más identificables, pero existen otras menos explícitas en la cotidianeidad de la vida escolar que también influyen en la actuación de los docentes y generan condiciones de posibilidad para el éxito de los procesos de formación continua.

Inciden también las condiciones laborales derivadas del tipo de contratación, la dispersión de ho ras en una variedad de instituciones, y la ausencia de tiempos formales establecidos para la participación en acciones formativas; que obliga a que lo hagan fuera del horario laboral en opciones individuales y alejadas de las necesidades de su práctica. También influyen los enfoques, procesos y requisitos para la obtención de promociones y reconocimientos en la carrera docente. Por ello, es necesario que existan tiempos y

espacios protegidos disponibles para el intercambio colegiado y autónomo de los docent es, en los que se reflexione sobre las problemáticas y retos educativos que se enfrentan en el contexto específico y se identifiquen aspectos para la mejora de la práctica ; lo que requiere de espacios con regulaciones flexibles que permita superar las lógicas burocráticas y de control.

Uno de los factores menos considerados y asociados a la posibilidad de participar en programas de formación continua por parte de los docentes se refiere a sus condiciones de salud, la cual puede verse afectada dado el alto grado de estrés que enfrentan por la variedad y cantidad de tareas que deben realizar de manera presencial o a la distancia, situación que se ha intensificado debido a la contingencia sanitaria q ue se enfrenta actualmente, que obliga a cuidados sanitarios extremos para prevenir contagios y afectaciones a la salud .

La escuela es el lugar donde se educa, es decir una organización pedagógica, sin embargo, es al mismo tiempo una organización administrativa, parte de la organización que opera el nivel y define las bases materiales. Asimismo , es una organización laboral donde se desarrollan los docentes según distintas normas, jerarquías, competencias bajo la contraprestación de un salario. En este marco la escuela se constituye para los docentes en un espacio de distintas dimensiones que operan simultáneamente y corresponde a la experiencia unívoca de su trabajo (Ezpeleta, 2004) .

Así las maestras y los maestros se enfrentan en su quehacer cotidiano a una diversidad de regulaciones de distinto orden y cuyo origen proviene de diversas instancias por lo que no siempre existe congruencia entre ellas e incluso apuntan hacia diferentes direcciones.

El objetivo prioritario 3 se concretará en una estrategia, la cual se atiende mediante sus respectivas acciones puntuales.

***Estrategia 3.1.*** *Articular los enfoques, acciones y regulaciones del trabajo docente, para generar condiciones que incidan favorablemente en los programas de formación continua y desarrollo profesional docente.*

Se llevará a cabo a partir de acciones puntuales, las cuales se señalan en el siguiente cuadro, en el que además se indica su tipo, las dependencias y/o entidades res ponsables de instrumentarlas y las encargadas de coordinarlas y darles seguimiento .

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ACCIÓN PUNTUAL** | **Tipo de acción puntual** | **Dependencia y/o entidad responsable encargada de instrumentar la acción** | **Entidad coordinadora encargada del**  **seguimiento** |
| **3.1.1.** Avanzar hacia el establecimiento de tiempo específico dedicado a la | Coordinación | SEP, Autoridades de educación básica y educación media | Sistema Naciona l de Mejora |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ACCIÓN PUNTUAL** | **Tipo de acción puntual** | **Dependencia y/o entidad responsable encargada de instrumentar la acción** | **Entidad coordinadora encargada del**  **seguimiento** |
| formación continua en todos los tipos de contratación de docentes de educación básica y educación media superior, y el impulso a la formación continua en temas de mayor impacto en la práctica docente que mejore las condiciones para su participación en programas de  formación continua. |  | superior y de los organismos descentralizados en las entidades federativas | Continua de la Educación |
| **3.1.2.** Articular los lineamientos, criterios y disposiciones administrativas para el funcionamiento escolar en educación básica y media superior (*Programa Escolar de Mejora Continua (EB), Plan de*  *mejora continua (EMS), consejos técnicos escolares, jefaturas de m ateria, supervisión escolar, academias, entre otros)* , de modo que  existan condiciones, espacios y tiempos escolares protegidos y de calidad para el desarrollo de programas de formación continua situada. | Coordinación | SEP, Autoridades de educación básica y educación media superior y de los organismos descentralizados en las entidades federativas | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |
| **3.1.3.** Articular los enfoques, propósitos y criterios para la formación continua de docentes con los marcos y regulaciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los  Maestros. | Específica | SEP (USICAMM), MEJOREDU | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |
| **3.1.4.** Establecer los mecanismos que aseguren que los programas presupuestarios que involucren acciones de formación o capacitación de docentes de educación básica y  educación media superior | Coordinación | SEP, SHCP,  Autoridades de educa ción básica y educación media superior y de los organismos | Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ACCIÓN PUNTUAL** | **Tipo de acción puntual** | **Dependencia y/o entidad responsable encargada de instrumentar la acción** | **Entidad coordinadora encargada del**  **seguimiento** |
| atiendan los principios y referentes metodológicos establezcan los criterios y lineamientos emitidos por  MEJOREDU. |  | descentralizados en las entidades federativas |  |

De acuerdo con el tipo y nivel educativo, la función y categoría a desempeñar, los tipos de plazas docentes podrán ser de jornada o por hora/semana/mes. La mayoría de los docentes que laboran en los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y telesecundaria cuentan con plazas de jornada que oscilan entre 25 a 30 horas. En telesecundaria, por ejemplo, donde los docentes son responsables de todas las asignaturas, casi todos tiene n plazas de tres cuartos de tiempo o de tiempo completo (INEE, 2015). Si

y en educación media superior, en los cuales los profesores se especializan en asignaturas, se observa una importante proporción de plazas d  2015, p. 56).

Esto significa que en secundaria y educación media superior coexisten esquemas de contratación por jornada y bajo el esquema de hora/semana/mes, siendo este último el que prevalece para la mayor parte de los docentes (Pérez Morán y Backhoff, 2015; INEE, 2015), lo que implica que algunos docentes desempeñen las horas asignadas en diferentes escuelas.

Al estudiar escuelas secundarias mexicanas, Sandoval (2001) establece que su forma de organización y las condiciones del trabajo docente propician una diver sidad de situaciones que coartan la colaboración entre docentes. Uno de los hallazgos más relevantes, destaca que en este tipo de escuelas es característico que los docentes cuenten con horas distribuidas en diferentes escuelas, lo que provoca inestabilida d laboral y dificulta su involucramiento en un proyecto colectivo. La contratación por horas obliga a los docentes a cumplirlas todas frente a grupo sin contemplar tiempos para la formación, planeación, documentación, reuniones de tr abajo o asesorías a los alumnos.

En concordancia con Sandoval, derivado de estudios realizados en escuelas de educación básica, Tenti y Steinberg, (2011) y W eiss et al.,(2019), coinciden en señalar que , derivado de las formas contratación de los maestros y la diversidad de hor arios que cada uno dispone, la posibilidad de crear y sostener espacios para la reflexión y discusión colectiva se cierra. En ese contexto, cada profesor tiene que encontrar la forma de resolver su trabajo de manera individual, con sus propios recursos y c riterios (Sandoval, 2001).

En particular , respecto de educación media superior el INEE presentó en 2019 el informe sobre las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de

educación media superior en México, en el cual se docum entó que, a escala nacional, s ólo 56% de los docentes contaba con un contrato de base, el resto trabajaba por honorarios o sueldos asimilados, o contaba con un contrato de confianza, eventual o de interinato.

Por otra parte, la gran mayoría de los docent es disponen de contratos por horas (60% según datos reportados por Mejoredu, 2020a), por lo que pueden enfrentar la necesidad de laborar en varios planteles o desarrollar actividades adicionales distintas a la docencia para completar sus ingresos y contar con poco tiempo para involucrarse en el proyecto educativo del plantel, ser partícipe s de la vida escolar en su conjunto y construir relaciones de intercambio profesional y afectivo con los integrantes del cuerpo docente y directivo 49 . Estas características pueden dar cuenta de la poca certeza y limitada

estabilidad laboral que se presenta en este tipo educativo (INEE, 2019). Además, resulta evidente que la contratación por horas de la mayoría de los docentes que laboran en educación media superior y su relativa poca presencia en el plantel se contrapone a las exigencias que normativamente se les demandan en cuanto a su desempeño e implicación en la vida institucional.

En el caso de los directores y supervisores la contratación es por jornada con equivalencias en horas que van de 25 y hasta 48, dependiendo del nivel educativo y la función q ue desempeñan.

La contratación por horas, y muchas veces además por tiempo limitado, afecta no sólo el desarrollo profesional docente e incrementa la precariedad laboral del magisterio, sino que también dificulta el trabajo colegiado en la escuela, la zo na y el sector escolar, minimizando la importancia que éste reviste en la formación continua de docentes .

Por lo anterior, es necesario avanzar hacia mejores condiciones para la participación de los docentes en programas de formación continua, mediante l a determinación de tiempo específi co dedicado a esta tarea en toda s las formas de contratación de docentes en educación básica y educación media superior . Atender esta problemática es de vital importancia para que esta circunstancia deje de ser un factor q ue obstaculiza el desarrollo profesional de las maestras y maestros .

Asimismo, es necesario destacar que los programas de formación que contribuyen a la transformación de las prácticas escolares requieren que los docentes dispongan de

1. En contraste con estas condiciones laborales prevalecientes, l lama la atención que en el artículo 4 del Acuerdo 447 (relativo a las competencias docentes y que aún es vigente), uno de los rasgos que definen el perfil de un docente que labora en un plantel de educación media superior integrante del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en su



tos: a) Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico, b) Detecta y contribuye a la sol ución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad, c) Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social, y d) Crea y participa en comunidades de apren dizaje para mejorar su práctica educativa.

tiempo dentro de la jornada escolar para incursionar al lado de sus colegas en procesos formativos acordados de manera colaborativa y cuenten con espacios definidos y protegidos institucionalmente para reflexionar, analizar, deliberar y estudiar sistemáticamente, a partir de los desafíos que enfrentan cotidianamente en el ejercicio de su labor profesional, así como sobre diversas problemáticas propias de los estudiantes (Vezub, 2013; Darling-Hammond, L., H yler, M. E., Gardner, M., 2017 y Mourshed, et. al, 2012).

Respecto del tiempo escolar , Rockwell (2013) señala que el calendario y la duración de la jornada rigen de manera importante el trabajo del maestro. En educación primaria, por ejemplo, advierte que el ausentismo del docente ha adquirido una nueva modalidad , ya que, si bien se identifica mayor presencia de docentes en la escuela, las demandas de orden administrativo, las juntas o atención de otras tareas a solicitud de directivos, los mantienen fuera de las aulas parte del tiempo de la jornada escolar, a lo que Rockwell

n la perspectiva de esta autora:



maestro lo sabe. Es el factor menos considerado en la investigación y planeación educativas . A diferencia de los espacios y los muebles, el tiempo es fijo y su

p. 449).

Las actividades de orden administrativo que docentes y directivos realizan como parte de sus responsabilidades escol ares consumen parte importante del tiempo escolar (Cornejo, 2009; Prieto, 2008; Rockwell, 1995, 2013; Rodríguez Guzmán, 2013), y se incrementan ante las continuas e imprevisibles solicitudes de las autoridades superiores inmediatas en respuesta a indicacio nes que provienen de diversas instancias, que deben atenderse en un plazo previsto. Por ejemplo, la intensificación del trabajo docente y

procesos de comunicación y gestión (envío de reportes, estadísticas, etcétera) que debido a diversos inconvenientes -como el cambio de formatos que implica una nueva captura de datos- sobrecarga las tareas de directivos y docentes al tener que responder de manera pr onta y expedita (Rockwell, 2013). Aunado a lo anterior, los docentes deben de responder a diversas solicitudes de las autoridades educativas incluso en sus días de descanso.

A partir del estudio comparativo que hace Rockwell (2013) de las mismas escuelas en el tiempo, reconoce que las reformas de las últimas décadas han influido en las prácticas docentes y modificado las condiciones materiales e institucionales del trabajo escolar; pero estas afectaciones lejos de ser favorables han intensificado el quehacer docente y directivo consumiendo el tiempo laboral en actividades de orden administrativo más que académicas o pedagógicas, provocando efectos en el bienestar emocional, personal, laboral y profesional de los docentes (Rock well, 2013;Cornejo, 2021).

En el contexto ac tual de emergencia sanitaria, las condiciones del trabajo docente y directivo tanto en educación básica como en educación media superior experimentaron

transformaciones que incrementaron los tiempos dedicados por las maestras y los maestros para prepararse en el uso de herramientas tecnológicas, antes poco utilizadas en el trabajo cotidiano con fines didácticos, así como para sostener el vínculo pedagógico con los estudiantes y el funcionamiento escolar. Este hecho ha significado tanto para directivos como para docentes, la inversión de tiempos -que se extienden más allá de la jornada laboral- y recursos adicionales que han repercutido en su calidad de vida (Mejoredu OEI, 2021).

Por otra parte, se han realizado esfuerzos para establecer y regular espacios , tiempos y mecanismos cuyo propósito es impulsar la autonomía escolar y docente . Actualmente, en educación básica y en varios subsistemas de educación media superior se ha formalizado la existencia en las escuelas y planteles de Consejos Técnicos Escolare s, que



-

tendrán a su cargo adoptar e implementar las decisiones para contribuir al máximo logro de aprendizaje de los educandos, el desarrollo de su pensamiento crítico y el

su operación, el CTE se ha configurado como espacio altamente regulado en su funcionamiento, periodicidad y contenidos, a través de guías elaboradas por la autori dad educativa federal en las que se consignan propósitos, temas, tiempos, actividades y productos que se deben alcanzar en cada encuentro, así como el calendario de los días destinados a las reuniones de consejo. Además, en su concreción cotidiana, las reu niones de CTE también son el espacio para abordar toda suerte de asuntos, muchas veces administrativos, que requieren ser atendidos para dar continuidad a la vida escolar.

La sobrerregulación de este espacio de carácter técnico pedagógico establecido normativamente deja poco margen para que los actores escolares organicen y definan de manera autónoma, conforme a los desafíos que les plantea su contexto escolar, los momentos, duración y contenido de sus encuentros, para reflexionar de manera colaborativa, sistemática y sostenida sobre su práctica. Al mismo tiempo, en tanto sólo el Consejo Técnico es oficialmente reconocido para que concurra toda la planta docente y directiva, se limita la posibilidad de instalar espacios alternativos dentro de la jornada o ciclo escolar con fines estrictamente formativos.

En educación secundaria y educación media superior existen además las academias, que suelen reunir a docentes de especialidades/asignaturas afines para abordar temas relacionados con la enseñanza, el apre ndizaje y el desempeño de los estudiantes, en el marco del currículum que orienta su tarea. Estos espacios tienen una función técnico - pedagógica, pero al igual que el CTE, la oportunidad que ofrecen se acota a un determinado número de horas semanales, ade más de que congrega, de forma eventual , sólo a los docentes que imparten asignaturas afines y disponen de tiempo laboral

reconocido 50 . Las academias también se encuentran reguladas en su operación y contenido a través de reglamentos y manuales, principalmente.

En ese sentido resulta interesante que en ECEA -EMS 201951, al analizar la participación de los docentes en el quehacer institucional de sus planteles de adscripción, se identificó que a nivel nacional en más del 90% de ellos se efectuaba a l menos una de las actividades

por medio de las seis acciones sobre las que indagó el estudio 52 , 59% reporta la implementación de tres a cinco acciones, 12% menos de  (INEE, 2018, p. 96). De manera particular , destaca que en el 51% de los planteles de Telebachillerato se promueven todas las actividades planteadas, mientras que los docentes de planteles de CONALEP, CECYTE y DGE TI que suelen contar con una planta docente más numerosa - reportaron un menor número de ellas. Si bien estos datos sugieren que los docentes de este tipo educativo se involucran en alguna de las tareas señaladas (u otras), es muy probable que , por la alta movilida d que presentan debido a su contratación por horas, la colaboración con sus pares e implicación en el quehacer institucional sea eventual e intermitente.

ECEA -EMS 2019 da cuenta de que casi en el 63% de los planteles a nivel nacional se efectúan reuniones colegiadas para abordar asuntos tanto académicos como no académicos, según lo reportaron los directivos; mientras que cerca del 27% lo hace para atender sólo cuestiones académicas; 3.2% para tratar temas exclusivamente no académicos y en un 7% no llevan a cabo reuniones. Es de destacar que, en los planteles con menor número de personal docente, como es el caso de TBC, TBE y EMSAD con excepción de DGETA, fueron lo que reportaron mantener más reuniones colegiadas para abordar ambos tipos de asuntos (79.3%; 8 6.7%; 83.1%, respectivamente) (INEE, 2019).

Los planteles donde se sostienen más reuniones colegiadas para la atención de temas académicos u otros, son aqu éllas donde los docentes sólo laboran en ese plantel, lo cual sugiere que este hecho es un factor im portante para facilitar la colaboración entre docentes y su involucramiento más activo en la activ idad institucional (INEE, 2019 ).

1. Como se ha mencionado anteriormente, una gran parte de los docentes de secundaria y media superior tienen contratos por horas y se desempeñan en más de una institución escolar o turno.

51La Evaluación de las Con diciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) fue una evaluación realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, cuyo objetivo fue dar a conocer la medida en que las escuelas de educación obligatoria del país contaban c on condiciones básicas para su operación y funcionamiento respecto a:

infraestructura, mobiliario, material de apoyo, personal, gestión del aprendizaje, organización y gestión escolares . Disponible en: [https://historico.Mejoredu.gob.mx/evaluaciones/ecea/](https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/ecea/)

1. Las seis acciones fueron: 1) convocar a los docentes a reuniones periódicas para discutir asuntos relacionados con el plantel y los e studiantes; 2) realizar consultas para conocer la opinión de los docentes sobre temas relacionados con el plantel; 3) promover la participación de los docentes en actividades de apoyo a la comunidad (por ejemplo, faenas, pintura de banquetas, alfabetizació n); 4) solicitar opinión a los docentes para la designación de tutores; invitar a los docentes a participar u organizar actividades extraescolares (por ejemplo, deportivas, culturales, artísticas); y 6) apoyar iniciativas de los docentes para la realizació n de actividades con sus estudiantes (INEE, 2018, p. 96).

El trabajo colegiado al interior de los planteles de educación media superior, como se ha señalado, se efectúa con más o menos regularidad según el tipo de servicio y las condiciones laborales de los docentes . No obstante, según se reporta en ECEA -EMS, han emergido en algunas entidades federativas iniciativas regionales de trabajo colegiado con alto potencial de incidencia e n la retroalimentación profesional de docentes que



reconocidas o apoyadas de manera oficial (INEE, 2019, p. 69).

Existen otras disposiciones administrativas que regulan el funcionamiento escolar y diversos procesos educativos que influyen en el desarrollo profesional docente y en los programas de formación continua que es preciso identificar y analizar 53, a fin de llevar a cabo, por un lado, procesos de simplifica ción administrativa y, por otro, acciones que garanticen que los planteamientos de las disposiciones que permanezcan sean congruentes con los principios de recuperación de conocimientos y saberes docentes, contextualización, trabajo colaborativo y autonomí a docente. Asimismo, establecer las medidas necesarias, a fin de que , a nivel de zona o sector escolar, no se determinen requerimientos adicionales de información a las escuelas .

Será relevante también explorar la creación de nuevos espacios y tiempos par a que en su jornada laboral las maestras, maestros y figuras educativas puedan participar en programas de formación continua con un enfoque situado. Para ello, será necesario hacer una revisión de lineamientos, criterios y disposiciones administrativas par a el funcionamiento escolar en educación básica y educación media superior.

Un factor determinante en el desarrollo profesional docente, lo constituye la carrera docente entendida como la normativa que orienta y regula la vida laboral de las figuras educa tivas. Desde finales del siglo pasado en nuestro país se avanzó hacia la consolidación de un sistema de carrera docente que guardara relación con la formación continua de docentes. La reforma constitucional a los artículos 3 o y 73 constitucionales de mayo de 2019, dispuso la creación de una nueva legislación para regular la carrera de los docentes mediante procesos de admisión , de promoción, tanto horizontal como vertical, y de formación en servicio. Con ello, se propuso trans itar de un enfoque de rendición de cuentas a objetivos asociados al crecimiento y desarrollo profesional docente.

La LGSCMM, en su artículo 8 establec e  los Maestros es un instrumento del Estado para que el personal al que se refiere esta Ley 54 acceda a una carrera j , entre otros, tiene el objetivo de mejorar la práctica profesional de los docentes, a partir de la valoración de las condiciones

de las escuelas, el intercambio co legiado de experiencias y otros apoyos necesarios, para identificar sus fortalezas y atender las áreas de oportunidad en su desempeño.

1. Entre otros, programa escolar de mejora continua, supervisión escolar, asesoría técnico pedagógica, tutoría.
2. Son sujetos del Sistema los docentes, técnico docentes, los asesores técnico pedagógi cos y el personal con funciones de dirección y de supervisión, en la educación básica y media superior que imparta el Estado (LGSCMM, art.5)

En los recientes cambios que regulan la carrera de los docentes, se ha hecho particular énfasis en la importancia de imp ulsar la valoración social de la profesión docente y generar las condiciones que propicien un mayor reconocimiento y respeto hacia la docencia, lo que depende de la configuración e implementación de las políticas que están asociadas a ellos y a sus práctic as. En este marco, que fue la base de la reforma constitucional en la materia en el año 2019, es necesario reconocer que la carrera docente debe tener como eje el desarrollo profesional del magisterio.

En términos generales, la literatura muestra que los sistemas de carrera docente enfatizan en los siguientes propósitos : por una parte, mejorar las condiciones de trabajo y ofrecer oportunidades de desarrollo y satisfacción profesional y, por otra, mejorar el trabajo y práctica docente. Para alcanzar el prim ero, generalmente está implicada una evaluación de tipo sumativo que, por sus consecuencias sobre el salario, es externa ; y, en el segundo , una evaluación de tipo formativo, que generalmente es desarrollada por los propios docentes. Así, mientras que una evaluación sumativa, con consecuencias sobre el salario, exige el uso de instrumentos homogéneos para todos los participantes, a fin de garantizar equidad, la evaluación formativa se desarrolla mediante procedimientos que se ajusten al docente y a su s ituación particular, sin perder de vista la esencia colectiva de su desempeño (UNESCO, 2007). 55

Sin importar el propósito, tipo, instrumentos o responsables de la evaluación de las maestras y maestros que se trate, la formación continua se encuentra imbri cada con ella, pues toda evaluación sostiene una concepción sobre lo que se considera una buena práctica y los medios para lograrla.

Así, en el éxito de los programas de formación continua incide la coherencia entre los enfoques y propósitos de ésta con l os marcos y regulaciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros que establece sus trayectos profesionales -ingreso, promoción, reconocimiento ; define los perfiles profesionales de las distintas figuras educativas de educación básica y media superior; determina los elementos multifactoriales para la valoración del personal, y expide los lineamientos para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas. Más aún , cuando las evaluaciones con consecuencias salariales ha  prevalencia de una mirada de los docentes como individuos que construyen su carrera y destino profesional en solitario; la reducción de la formación continua al desarrollo de capacidades para resolver exámenes (Aboite s, 2013 citado en Guzmán, 2018), y un fenómeno generalizado de credencialismo y crecimiento descontrolado de un mercado

1. Esta distinción contribuye a diferenciar los procesos de valoración para la admisión, permanencia y reconocimient o del SCMM, regulados por la LGSCMM y la evaluación diagnóstica , formativa e integral  detectar las fortalezas e identificar sus áreas de oportunidad, las cuales serán atendidas a través del Sistema Integral

de  3º Constitucional en Materia de Mejora Continua de la Educación, a saber: continua, colectiva, incluyente, comunitaria, participativa y transp arente (DOF, 2019b).

de cursos, resultado de que la movilidad laboral se finca en la obtención de puntos a cambio de horas de capacitación, sin que ésta nece sariamente responda a las características de mejora continua de la práctica (Navar ro y Verdisco, 2000, citados en Terigi, 2021).

Perazza (2006) propone poner el foco en que las maestras y maestros que han elegido la carrera docente no lo han hecho sólo por las remuneraciones, sino también por otros motivos válidos para sostener un proyecto de desarrollo profesional, en los que puede basarse la formación continua. El Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) realizado en el añ o 2018 reporta que la docencia fue la primera elección para 60% de los docentes en México y que al menos 98% de ellos mencionaron como motivación influir en el desarrollo infantil o contribuir a la sociedad (OCDE, 2018).

Actualmente , permanecen múltiples desafíos. Es necesario explorar alternativas y cambiar el eje de discusión para crear un entorno profesional potenciado por la articulación entre los enfoques y propósitos del desarrollo profesional docente y los marcos y regulaciones del Sistema para la C arrera de las Maestras y los Maestros, considerando que los primeros están condicionados por diversos factores institucionales y sociales que inciden en el desempeño de docentes, directivos y demás figuras educativas, entre los que se encuentra la formació n continua (Mejoredu, 2020 ).

Para alcanzar el fin establecido en la LGSCMM, en su capítulo III del Título Segundo, se definen las atribuciones específicas de las autoridades de educación básica y educación media superior federal, de las entidades federati vas, de la Ciudad de México y de los organismos descentralizados, así como de Mejoredu (tabla 16) 56 , mediante la participación concurrente de todos los actores institucionales en el Sistema.

**Tabla 16.** Atribuciones de las autoridades de educación básica y media superior federal, de las entidades federativas y de la Cd. de México y de Mejoredu en el Sistema para l a Carrera de las Maestras y los Maestros

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas estatales de educación básica, media superior y de los organismos descentralizados | Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación |
| Establecer los perfiles profesionales, criterios e indicadores y el proceso de valoración de las habilidades socioemocionales y los requisitos mínimos que deberán cumplirse para la admisión, promoción, y reconocimiento en el Sistema,  según el cargo de que se trate | Proponer a la Secretaría los perfiles profesionales y requisitos que deberán cumplirse para la admisión, promoción y reconocimiento en el Sistema |  |

1. LGSCMM, artículos 14, 15, 16 y 17.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas estatales de educación básica, media superior y de los organismos descentralizados | Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación |
| Definir los procesos y disposiciones para la admisión, promoción y reconocimiento en el Sistema, los cuales tomarán en cuenta los contextos regionales del servicio educativo y considerarán la valoración de los conocimientos, aptitudes y experiencia de las maestras y los maestros, así como el calendario anual y convocatorias  correspondientes. | Participar en los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento en el Sistema, de conformidad con las disposiciones que determine la Secretaría. |  |
| Determinar los elementos multifactoriales que se considerarán en la designación del personal docente con funciones de tutoría, de asesoría técnica y de asesoría técnica pedagógica, a partir de las particularidades de cada tipo  educativo |  |  |
| Enviar a la Comisión los resultados de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocim iento previstos en esta Ley, para que determine, formule y fortalezca los programas de formación, capacitación y actualización de las maestras y los  maestros |  |  |
| Expedir los Lineamientos Generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas | Instrumentar la oferta de programas de desarrollo profesional.  Organizar y operar el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de conformidad con los Lineamientos Generales que la Secretaría | Emitir los criterios generales de los programas de formación, capacitación y actualización, desarrollo de capacidades y de liderazgo y de gestión educativa. |
|  | Ofrecer, de manera adicional, cursos gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes con los criterios e indicadores que se desea alcanzar, para la formación, capacitación y actualización de conocimientos del personal docente técnico docente, de tutoría, y del personal con funciones de dirección y de supervisión que se encuentren en  servicio. | Establecer los criterios y prog ramas para el desarrollo profesional de las maestras y los maestros, considerando la formación, capacitación y actualización, de conformidad con la información obtenida a través de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento, previstos en esta Ley. |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas estatales de educación básica, media superior y de los organismos descentralizados | Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación |
|  | Ofrecer programas de desarrollo de habilidades directivas al personal promocionado a una plaza con funciones de dirección o de supervisión en educación básica, u ofrecer al personal docente, técnico docente y al personal con funciones de dirección y de supervisión, programas de desarrollo de capacidades para los procesos de selección en educación media  superior. | Recibir de las autoridades de educación media superior, de las autoridades educativas de las entidades federativas y de los organismos descentralizados las recomendaciones que formulen respecto de los programas de desarrollo profesional. |
|  |  | Recibir de la Secretaría los resultados de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento, previstos en esta Ley, con el fin de establecer los programas de formación, capacitación y actualización de las maestras y los  maestros. |
|  |  | Establecer los criterios conforme a los cuales las autoridades de educación media superior, las autoridades educativas de las entidades federativas y los organismos descentralizados llevarán a cabo la valoración del diseño, la operación y los resultados de los programas de formación, capacitación y actualización, de desarrollo de capacidades y de  desarrollo de liderazgo y gestión. |
| Establecer y coordinar el Sistema Abierto y Transparente de Asignación de Plazas para la ocupación de las vacantes de personal con funciones docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, de dirección y supervisión | Asignar las plazas sujetas a los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento. |  |

Fuente: elaboración propia con base en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

Es importante señalar que, si bien la mayor parte de la oferta federal de formación continua actual está enmarcada en el PRODEP, lo cierto es que, a la par, existen otros programas con reglas de operación que involucran acciones de formación o capacitación de docentes de educación básica y media superior , como se mostró en el tercer apartado de este documento.

A pesar de que en la Estrategia Nacional de Formación Continua 2020 se planteó que se promovería la coordinación de los diversos programas federale s en materia de formación, capacitación y actualización de docentes, la realidad es que esa coordinación es aún incipiente . De hecho, si se comparan los objetivos de estos programas o componentes de formación se advierte que éstos siguen diseñándose desde perspectivas y enfoques distintos, algunos de los cuales incluso pueden considerarse contradictorios, por lo que es necesario que sus planteamientos sean coherentes y se orienten a partir de principios, objetivos y referentes metodológicos comunes sobre la formación continua y el desarrollo profesional docente.

El hecho de que no exista una normatividad común que regule los componentes de formación o capacitación de estos programas y que sean operados por áreas distintas a la que se encarga de la formación continua en la SEP, ha generado en muchas ocasiones una sobrecarga de requerimientos a los docentes y demás figuras educativas que se establecen como sus destinatarios , a la par de la conformación de estructuras y equipos técnicos paralelos y desvinculado s en el ámbito federal y estatal. En su conjunto esto ha contribuido a la fragmentación y desarticulación de los programas de formación continua y desarrollo profesional y ha mermado el logro de sus propósitos.

**Referencias bibliográficas**

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu ). (2020). La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación. Ciudad de México: autor. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu ). (2020a). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020: Cifras del ciclo esc olar 2018- 2019. https://[www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales.pdf](http://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales.pdf)

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación y Organización de Estados Iberoamericanos ( Mejoredu OEI). (2021). La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades. [https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la -formacion -continua-y-el-desarrollo-](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf) [profesional-docente.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf)

Cornejo, R. (2006) [El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación -enajenación del](https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/18390) [proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales](https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/18390) . Revista de Psicología, Vol. 15 Núm. 2. Chile.

Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. Educ. Soc., Campina s 30 (107), 409-426. [https://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/06.pd](https://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/06.pdf)f

Cornejo, R., et, al (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. Revista Saberes Educativos, No. 6.

Darling -Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development.

Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

DOF, 2019a. Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

DOF, 2019b. Decreto por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación

Ezpeleta J . (1989). Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina . Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Ezpeleta, J. (1992) El trabajo docente y sus condiciones invisibles Nueva Antropología, vol. XII, núm.

42, julio, pp. 27-42 Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México

Ezpeleta, J. (2004). Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa. En: Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE. UNESCO. Buenos Aires, Argentina.

Ezpeleta, J. (2004).

Guzmán Marín, F. (2018). La Experiencia de la Evaluación Docente en México: Análisis Crítico de la Imposición del Servicio Profesi onal Docente. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 11(1), 135-158. https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.008

INEE, 2015. Los docentes en México. Informe 2015. [https://www.inee.edu.mx/wp-](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf) [content/uploads/2018/12/P1I240.pd](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf)f

INEE. (2018). Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales. México. [https://historico.Mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D247.pd](https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D247.pdf)f

INEE, 2019. Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Informe compleme ntario. México: Autor. [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D258.pd](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D258.pdf)f

Mourshed, M., Chijioke, Ch., y Barber, M. 2012. Cómo continúan mejorando los sistemas educat ivos de mayor progreso en el mundo. Serie documentos de PREAL. Abril, 2012. Nº 61.

OCDE (2018). Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje.

Perazza, R. (2006), Normativa y carrera docente, Buenos Aires, Centro de Estudios de Políticas Pública s.

Perez Gomez A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata.

Pérez-Morán, J. C. y Backhoff, E. (coords.) (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013)* . Resultados de México. INEE.

Sánchez y colaboradores, (2020) Retos educativos durante la pandemia de COVID -19: una encuesta a profesores de la UNAM. Revista Digital Universitaria. Vol. 21, núm. 3 mayo -junio 2020. UNAM.

https://[www.revista.unam.mx/2020v21n3/retos\_educativos\_durante\_la\_pandemia\_de\_covi](http://www.revista.unam.mx/2020v21n3/retos_educativos_durante_la_pandemia_de_covi) d\_19\_una\_encuesta\_a\_profesores\_de\_la\_unam/

Sandoval Flores, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. Revista Iberoamericana de Educación (N°25).

Prieto E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. Foro de Educación 6 (10), 325-345. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544585017>

Rockwell E. Coord. (1995). La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2013) El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, pp. 437 -469, México.

Rodríguez Guzmán, L. (2013). Condiciones de trabajo docente: Aportes de México en un estudio latinoamericano. Revista electrónica: Diálogos educativos. 24 (12), 18 - 27. [http://146.83.132.45/articulos/2102/dialogos-e-24-rodriguez.pdf](http://146.83.132.45/articulos/2012/dialogos-e-24-rodriguez.pdf)

Tenti Fanfani, E. y Steinberg, C. (2011). Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada. México: Siglo Veintiuno Editores.

Terigi, F. (2021). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En: Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. España.

UNESCO, 2007. Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de Amér ica y Europa. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO Santiago.

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profe sores. Páginas de Educación, 6(1), 97-124. [https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.53](https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.535)5

Weiss, E., Block, D., Civera, A., Dávalos, A., Naranjo, G. (2019) (coords.). La enseñanza en educación básica. Análisis de la práctica docente en contextos escolares. México: INEE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2020/02/P1F233.pdf>

# M etas

Serán establecidas en acuerdo con la SEP, las autoridades educativas de las entidades federativas y de la Cd. de México y de los organismos descentralizados.



# Anexo s

Anexo I. Competencias institucionales derivadas de las leyes educativas secundarias vigentes

Unidad de Vinculación e Integralidad

del Aprendizaje

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Competencia | Ley | Fundamento legal | MEJOREDU | Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas de las entidades federativas | Autoridades de educación media superior y organismos descentralizados | Instituciones de formación docente y los sectores académicos |
| Coordinar el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación. | Constitución Política de los  Estados Unidos Mexicanos | Artículo 3°, fracción IX | X |  |  |  |  |
| Emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar, los resultados de aprendizaje; así como de la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la gestión escolar. | Constitución Política de los  Estados Un idos Mexicanos | Artículo 3°, fracción IX, inciso d) | X |  |  |  |  |
| Garantizar la capacitación y formación continuas del magisterio del país, así como del personal directivo y de supervisión escolar, con el fin de contribuir a su profesionalización y al desarrollo de competencias docentes, incluidas las referidas al aprovechamiento de tecnologías de la información y comunicación. | Ley Orgánica de la Administración Pública Federal | Artículo 38, Fracción XII |  | X |  |  |  |

PLAN DE MEJORA DE LA FORMACIÓN CONTINUA Y DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES 2021-2026.

117

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Competencia | Ley | Fundamento legal | MEJOREDU | Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas de las entidades federativas | Autoridades de educación media superior y organismos descentralizados | Instituciones de formación docente y los sectores académicos |
| Impulsar la formación permanente del magisterio. | Ley Orgánica de la Administración Pública Federal | Artículo 38, fracción XXVI |  | X |  |  |  |
| Determinar los programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación para la formación de maestras y maestros de educación básica, de conformidad a los fines y criterios establecidos en los artículos 15 y 16 de la Ley General de Educación. | Ley General de Educación | Artículo 23, primer párrafo  Artículo 113, fracción II |  | X |  |  |  |
| Presentar ante el Sistema Educativo Nacional la programación estratégica para que la formación docente y directiva, la infraestructura, los métodos y materiales educativos, se armonicen, así como articular y ejecutar en coordinación con las autoridades com petentes, en su caso, las acciones que se deriven para su cumplimiento. | Ley General de Educación | Artículo 33 |  | X |  |  |  |
| Garantizar la formación de todo el personal docente para que, en el ámbito de sus competencias, contribuyan a identificar y eliminar las barreras para el | Ley General de Educa ción | Artículo 64, fracción V (de la educación inclusiva) |  | X | X | X |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Competencia | Ley | Fundamento legal | MEJOREDU | Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas de las entidades federativas | Autoridades de educación media superior y organismos descentralizados | Instituciones de formación docente y los sectores académicos |
| aprendizaje y la participación, y preste los apoyos que los educandos requieran. |  |  |  |  |  |  |  |
| En el ámbito de su competencia, incluir en la formación docente contenidos y prácticas relacionadas con la cultura de la paz y la resolución pacífica de conflictos. | Ley General de Educación | Artículo 74, fracción II |  | X | X | X |  |
| En el ámbito de su competencia, promover la formación y capacitación de maestras y maestros para desarrollar las habilidades necesarias en el uso de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital para favorecer el proceso educativo. | Ley General de Educación | Artículo 86, primer párrafo |  | X | X | X |  |
| En sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema integral de formación, capacitación y actualización, para que las maestras y los maestros ejerzan su derecho de acceder a éste, en términos de lo que determine la ley en materia de mejora continua de la educación. | Ley General de Educación | Artículo 92, párrafo primero |  | X | X | X |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Competencia | Ley | Fundamento legal | MEJOREDU | Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas de las entidades federativas | Autoridades de educación media superior y organismos descentralizados | Instituciones de formación docente y los sectores académicos |
| Coordinarse para llevar a cabo actividades relativas al sistema integral de formación, capacitación y actualización, para que las maestras y los maestros ejerzan su derecho de acceder a éste, en términos de lo que determine la ley en materia de mejora continua de la educación, cuando los servicios o la naturaleza de las necesidades hagan recomendables proyectos regionales. | Ley General de Educación | Artículo 92, párrafo segundo |  |  | X |  |  |
| En el ámbito de sus respectivas competencias, propiciar la participación de la comunidad de las instituciones formadoras de docentes, para la construcción colectiva de sus planes y programas de estudio, con especial atención en los contenidos regionales y locales, además de los contextos escolares, la práctica en el aula y los colectivos docentes, y la construcción de saberes para contribuir a los fines de la nueva escuela mexicana. | Ley General de Educación | Artículo 95, fracción I |  | X | X | X |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Competencia | Ley | Fundamento legal | MEJOREDU | Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas de las entidades federativas | Autoridades de educación media superior y organismos descentralizados | Instituciones de formación docente y los sectores académicos |
| En el ámbito de sus respectivas competencias, promover la movilidad de los docentes en los diferentes sistemas y subsistemas educativos, particularmente en aquellas instituciones que tengan amplia tradición y experiencia en la formación pedagógica y docente. | Ley General de Educación | Artículo 95, fracción II |  | X | X | X |  |
| En el ámbito de sus respectivas competencias, fomentar la creación de redes académicas para el intercambio de saberes y experiencias entre las maestras y los maestros de los diferentes sistemas y subsistemas educativos. | Ley General de Educación | Artículo 95, fracción III |  | X | X | X |  |
| En el ámbito de sus respectivas competencias, proporcionar las herramientas para realizar una gestión pedagógica y curricular que priorice el máximo logro del aprendizaje y desarrollo integral de los educandos. | Ley General de Educación | Artículo 95, fracción IV |  | X | X | X |  |
| En el ámbito de sus respectivas competencias, promover la integración de un acervo físico y digital en las instituciones | Ley General de Educación | Artículo 95, fracción V |  | X | X | X |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Competencia | Ley | Fundamento legal | MEJOREDU | Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas de las entidades federativas | Autoridades de educación media superior y organismos descentralizados | Instituciones de formación docente y los sectores académicos |
| formadoras de docentes, de bibliografía actualizada que permita a las maestras y los maestros acceder a las propuestas pedagógicas y didácticas innovadoras. |  |  |  |  |  |  |  |
| En el ámbito de sus respectivas competencias, promover la acreditación de grados académicos superiores de los docentes. | Ley General de Educación | Artículo 95, fracción VI |  | X | X | X |  |
| En el ámbito de sus respectivas competencias, promover la investigación educativa y su financiamiento, a través de programas permanentes y de la vinculación con instituciones de educación superior y centros de investigación. | Ley General de Educación | Artículo 95, fracción VII |  | X | X | X |  |
| En el ámbito de sus respectivas competencias, garantizar la actualización permanente, a través de la capacitación, la formación, así como programas e incentivos para su desarrollo profesional. | Ley General de Educación | Artículo 95, fracción VIII |  | X | X | X |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Competencia | Ley | Fundamento legal | MEJOREDU | Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas de las entidades federativas | Autoridades de educación media superior y organismos descentralizados | Instituciones de formación docente y los sectores académicos |
| Regular un sistema integral de formación, capacitación y actualización para docentes de educación básica. Dicho sistema deberá sujetarse a los lineamientos, medidas, programas, acciones y demás disposiciones generales que resulten de la aplicación de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. | Ley General de Educación | Artículo 113, fracción VIII |  | X |  |  |  |
| Crear, regular, coordinar, operar y mantener actualizado el Sistema de Información y Gestión Educativa, que integre, entre otras, un registro nacional de emisión, validación e inscripción de documentos académicos; las estructuras ocupacionales; las plantillas de personal de las escuelas; los módulos correspondientes a los datos sobre la formación, trayectoria y desempeño profesional del personal, así como la información, elementos y mecanismos necesarios para la operación del Sistema Educativo Nacional. | Ley General de Educación | Artículo 113, fracción XIII |  | X |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Competencia | Ley | Fundamento legal | MEJOREDU | Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas de las entidades federativas | Autoridades de educación media superior y organismos descentralizados | Instituciones de formación docente y los sectores académicos |
| Las necesarias para garantizar el carácter nacional de la educación básica, la media superior, la educación indígena, inclusiva, para personas adultas, la normal y demás para la formación de maestras y maestros de educación básica, así como aquellas que con tal carácter establezcan la Ley General de Educación y otras disposiciones aplicables. | Ley General de Educación | Artículo 113, fracción XXII |  | X |  |  |  |
| Prestar los servicios para la normal y la formación docente. | Ley General de Educación | Artículo 114, fracción I |  |  | X |  |  |
| Proponer a la Secretaría los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestras y maestros de educación básica. | Ley General de Educación | Artículo 114, fracción III |  |  | X |  |  |
| Prestar los servicios que correspondan al tipo de educación básica y de educación media superior, respecto a la formación, capacitación y actualización para maestras y | Ley General de Educación | Artículo 114, fracción V |  |  | X |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Competencia | Ley | Fundamento legal | MEJOREDU | Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas de las entidades federativas | Autoridades de educación media superior y organismos descentralizados | Instituciones de formación docente y los sectores académicos |
| maestros, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine, de acuerdo con lo dispuesto por la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. |  |  |  |  |  |  |  |
| Emitir la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación que prestan en términos de la Ley General de Educación. | Ley General de Educación | Artículo 114, fracción XV |  |  | X |  |  |
| Presentar un informe anual sobre los principales aspectos de mejora continua de la educación que hayan sido implementados en la entidad federativa correspondiente. | Ley General de Educación | Artículo 114, fracción XVI |  |  | X |  |  |
| Ejecutar programas para la inducción, actualización, capacitación y superación de maestras y maestros de  educación media superior, los que deberán sujetarse, en lo conducente, a lo dispuesto por la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. | Ley General de Educación | Artículo 115, fracción IV |  | X | X |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Competencia | Ley | Fundamento legal | MEJOREDU | Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas de las entidades federativas | Autoridades de educación media superior y organismos descentralizados | Instituciones de formación docente y los sectores académicos |
| Otorgar, negar y retirar el reconocimiento de validez oficial a estudios distintos a los de normal y demás para la formación de docentes de educación básica  que impartan los particulares. | Ley General de Educación | Artículo 115, fracción VII |  | X | X |  |  |
| Aplicar los instrumentos que consideren necesarios para la mejora continua de la educación en el ámbito de su competencia, atendiendo los lineamientos que en ejercicio de sus atribuciones emita la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. | Ley General de Educación | Artículo 115, fracción XVIII |  | X | X |  |  |
| Coordinar y operar un sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas públicas de educación básica y media superior, como apoyo a la mejora de la práctica profesional, bajo la responsabilidad de los supervisores escolares. | Ley General de Educación | Artículo 115, fracción XIX |  | X | X |  |  |
| Enviar a la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación los resultados de los procesos de selección para la admisión, promoción y | Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros | Artículo 14, fracción XVII |  | X |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Competencia | Ley | Fundamento legal | MEJOREDU | Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas de las entidades federativas | Autoridades de educación media superior y organismos descentralizados | Instituciones de formación docente y los sectores académicos |
| reconocimiento previstos en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, para que determine, formule y fortalezca los programas de formación, capacitación y actualización de las maestras y los maestros. |  |  |  |  |  |  |  |
| Recibir de las autoridades de educación media superior, las autoridades educativas de las entidades federativas y los organismos descentralizados, los resultados de la valoración sobre el diseño y la operación de los programas de formación, capacitación y actualización, de desarrollo de capacidades y de desarrollo de liderazgo y gestión, para enviarlos a la Comisión. | Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros | Artículo 14, fracción XIX |  | X |  |  |  |
| Expedir los Lineamientos Generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas. | Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros | Artículo 14, fracción XXIV |  | X |  |  |  |
| Instrumentar la oferta de programas de desarrollo profesional de conformidad con | Ley General del Sistema para la Carrera de las | Artículo 15, fracción II |  |  | X | X |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Competencia | Ley | Fundamento legal | MEJOREDU | Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas de las entidades federativas | Autoridades de educación media superior y organismos descentralizados | Instituciones de formación docente y los sectores académicos |
| los criterios que determine la Secretaría. | Maestras y Maestros | Artículo 16, fracción II |  |  |  |  |  |
| Ofrecer, de manera adicional, cursos gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes con los criterios e indicadores que se desea alcanzar, para la formación, capacitación y actualización de conocimientos del personal docente, técnico docente, de tutoría, de asesoría técnica, de asesoría técnica pedagógica y del personal con funciones de dirección y de supervisión que se encuentren en servicio. | Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros | Artículo 15, fracción III Artículo 16, fracción III |  |  | X | X |  |
| Ofrecer al personal docente, técnico docente y al personal con funciones de dirección y de supervisión, programas de desarrollo de capacidades para los procesos de selección. | Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros | Artículo 15, fracción IV Artículo 16, fracción IV |  |  | X | X |  |
| Organizar y operar el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de conformidad con los Lineamientos Generales que la Secretaría determine. | Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros | Artículo 15, fracción XIII |  |  | X |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Competencia | Ley | Fundamento legal | MEJOREDU | Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas de las entidades federativas | Autoridades de educación media superior y organismos descentralizados | Instituciones de formación docente y los sectores académicos |
| Emitir los criterios generales de los programas de formación, capacitación y actualización desarrollo de capacidades y de liderazgo y de gestión educativa que contribuyan a una mejor práctica de las funciones docente, directiva o de supervisión. | Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros | Artículo 17, fracción I | X |  |  |  |  |
| Establecer los criterios y programas para el desarrollo profesional de las maestras y los maestros, considerando la formación, capacitación y actualización, de conformidad con la información obtenida a través de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento, previstos en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.  La oferta de programas de desarrollo estará a disposición de las autoridades de educación media superior, de las autoridades educativas de las entidades federativas y de los organismos descentralizados para instrumentarla de manera | Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros | Artículo 17, fracción II | X |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Competencia | Ley | Fundamento legal | MEJOREDU | Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas de las entidades federativas | Autoridades de educación media superior y organismos descentralizados | Instituciones de formación docente y los sectores académicos |
| pertinente y fortalecer las capacidades profesionales de las maestras y los maestros.  En la educación básica, los programas de desarrollo se impartirán de confo rmidad con los criterios que determine la Comisión y el área competente de la Secretaría. |  |  |  |  |  |  |  |
| Recibir de las autoridades de educación media superior, de las autoridades educativas de las entidades federativas y de los organismos descentralizados las recomendaciones que formulen respecto de los programas de desarrollo profesional. | Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros | Artículo 17, fracción III | X |  |  |  |  |
| Recibir de la Secretaría los resultados de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento, previstos en Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, con el fin de establecer los programas de formación, capacitación y actualización de las maestras y los maestros. | Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros | Artículo 17, fracción IV | X |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Competencia | Ley | Fundamento legal | MEJOREDU | Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas de las entidades federativas | Autoridades de educación media superior y organismos descentralizados | Instituciones de formación docente y los sectores académicos |
| Establecer los criterios conforme a los cuales las autoridades de educación media superior, las autoridades educativas de las entidades federativas y los organismos descentralizados llevarán a cabo la valoración del diseño, la operación y los resultados de los programas de formación, capacitación y actualización, de desarrollo de capacidades y de desarrollo de liderazgo y  gestión. | Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros | Artículo 17, fracción V | X |  |  |  |  |
| Designar al tutor que acompañe, cuando menos por dos ciclos escolares, al personal que sea admitido en el servicio público educativo mediante proceso de selección. | Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros | Artículo 39, fracción IX |  |  | X |  |  |
| Determinar los programas de habilidades en los que participe el personal de educación básica que obtenga promoción a plaza con funciones de dirección o supervisión. | Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros | Artículo 42, fracción VIII |  |  | X |  |  |
| Designar al tutor que acompañe, cuando menos por dos ciclos | Ley General del Sistema para la | Artículo 57, fracción XI |  |  |  | X |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Competencia | Ley | Fundamento legal | MEJOREDU | Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas de las entidades federativas | Autoridades de educación media superior y organismos descentralizados | Instituciones de formación docente y los sectores académicos |
| escolares, al personal que sea admitido en el servicio público educativo en la educación media superior mediante proceso de selección. | Carrera de las Maestras y Maestros |  |  |  |  |  |  |
| Implementar, en el ámbito de sus respectivas competencias, a partir del diseño que elabore la Secretaría de Educación Pública, a través de su área competente, un taller de inducción regional y contextualizado a la prestación de los servicios educativos, en el que participe el personal que sea admitido en el servicio público educativo en la educació n media superior mediante proceso de selección. | Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros | Artículo 57, fracción XI |  | X | X | X |  |
| Diseñar, a través de su área competente, un taller de inducción regional y contextualizado a la prestación de los servicios educativos, en el que participe el personal que sea admitido en el servicio público educativo en la educación media superior mediant e proceso de selección. Taller que deberá ser implementado por las | Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros | Artículo 57, fracción XI |  | X |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Competencia | Ley | Fundamento legal | MEJOREDU | Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas de las entidades federativas | Autoridades de educación media superior y organismos descentralizados | Instituciones de formación docente y los sectores académicos |
| autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias. |  |  |  |  |  |  |  |
| Definir los procesos de capacitación del personal de educación media superior que reciba el nombramiento de dirección o de supervisión por primera vez. | Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros | Artículo 62 |  |  |  | X |  |
| Coordinar y operar un sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas públicas de educación básica y media superior, como apoyo a la mejora de la práctica profesional, bajo la responsabilidad de los supervisores escolares, con la coordinación, en su caso, del jefe de sector, quien deberá informar los resultados y avances a la autoridad educativa de la entidad federativa correspondiente. | Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros | Artículo 87 |  |  | X |  |  |
| Ofrecer programas de desarrollo profesional y cursos, bajo la coordinación de la Secretaría, de conformidad con los criterios que emita la Comisión. | Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución  Política de los Estados Unidos | Artículo 12, párrafo tercero |  |  | X | X |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Competencia | Ley | Fundamento legal | MEJOREDU | Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas de las entidades federativas | Autoridades de educación media superior y organismos descentralizados | Instituciones de formación docente y los sectores académicos |
|  | Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación. |  |  |  |  |  |  |
| Suscribir convenios de colaboración con instituciones dedicadas a la formación pedagógica de los profesionales de la educación e instituciones de educación superior nacionales o extranjeras, para ampliar las opciones de formación, capacitación y actualización que para tal efecto establezca la Comisión. | Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución  Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación. | Artículo 13, párrafo primero |  | X | X | X | X |
| Emitir criterios para impulsar los proyectos pedagógicos y de desarrollo de la docencia generados por las instituciones de formación docente y los sectores académicos. | Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución  Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación. | Artículo 13, párrafo segundo | X |  |  |  |  |
| Determinar, formular y fortalecer los programas de formación, | Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de | Artículo 17, párrafo primero | X |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Competencia | Ley | Fundamento legal | MEJOREDU | Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas de las entidades federativas | Autoridades de educación media superior y organismos descentralizados | Instituciones de formación docente y los sectores académicos |
| capacitación y actualización de las maestras y los maestros. | la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en  Materia de Mejora Continua de la Educación. |  |  |  |  |  |  |
| Emitir los criterios conforme a los cuales la Secretaría, las autoridades de educación media superior, las autoridades educativas de los Estados y la Ciudad de México y los organismos descentralizados llevarán a cabo la valoración del diseño, la operación y los resultados de la oferta de formación, capacitación y actualización, y formularán las recomendaciones pertinentes. | Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución  Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación. | Artículo 17, párrafo segundo | X |  |  |  |  |
| Emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar, los resultados de aprendizaje; así como de la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la gestión escolar. | Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución  Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora | Artículo 28, fracción IV | X |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Competencia | Ley | Fundamento legal | MEJOREDU | Secretaría de Educación Pública | Autoridades educativas de las entidades federativas | Autoridades de educación media superior y organismos descentralizados | Instituciones de formación docente y los sectores académicos |
|  | Continua de la Educación. |  |  |  |  |  |  |
| Proponer mecanismos de coordinación entre las autoridades educativas federal, de los Estados y de la Ciudad de México, así como entre los distintos niveles y modalidades educativos; emitir lineamientos, criterios y programas relacionados con la formación, capacitación y actualización del magisterio en todos sus niveles y modalidades educativas, la mejora del desempeño profesio nal, el desarrollo de capacidades de liderazgo y gestión, y la profesionalización de la gestión escolar. | Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución  Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación. | Artículo 60 (Atribución del área de vinculación e integridad del aprendizaje de la Comisión) | X |  |  |  |  |



Anexo II. Problema público, causas y efectos.

.

Unidad de Vinculación e Integralidad

del Aprendizaje



No se garantiza el ejercicio pleno del derecho a la formación continua y desarrollo profesional de los docentes lo cual afecta el derecho a la educación de las NNAJ



Desvalorización social de la profesión docente

**Efecto**



Limitada incidencia de los programas de formación continua en la mejora de la práctica de las maestras, maestros y figuras educativas

**Efecto**

Duplicidad de esfuerzos o vacíos en la asunción de responsabilidades institucionales, que disminuye el impacto de los programas de formación continua, y limita la autonomía de las AEE y actores escolares para el desarrollo de procesos de formación continua

**Efecto**

Limitado logro de los objetivos de los programas de formación continua de las maestras y maestros y su desarrollo profesional

**Problema público**

Las maestras, maestros y figuras educativas de educación básica y educación media superior no cuentan con las condiciones institucionales propicias para ejercer su derecho a una formación continua pertinente y relevante que impulse su desarrollo profesional

**Causa inmediata 1**

Limitadas oportunidades para las maestras, maestros y figuras educativas de educación básica y educación media superior de acceder a programas de formación continua que reconozcan las características y áreas de mejora de sus prácticas, así como los contextos y condiciones en los que se desarrollan.

**Causa inmediata 2**

Desarticulación de los sistemas de formación continua, condiciones operativas insuficientes y limitadas capacidades institucionales que dificultan el diseño, operación y evaluación de programas de formación continua pertinentes, relevantes y efectivos.

**Causa inmediata 3** Inconsistencia de las regulaciones del trabajo docente con los propósitos y enfoques de la

formación, lo que limita el logro de los objetivos de los programas de formación continua de las maestras y maestros y su desarrollo profesional.

Fuente: elaboración propia.

N DE MEJORA DE LA FORMACIÓN CONTINUA Y DESARROLLO PROFESIONAL DE

137

ENTES 2021-2026.

PLAN DE MEJORA DE LA FORMACIÓN CONTINUA Y DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES 2021 -2026.



138