

UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA  
DIRECCIÓN GENERAL DE DIRECTRICES PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS

**EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE LA OFERTA DE  
FORMACIÓN CONTINUA DEL SERVICIO  
PROFESIONAL DOCENTE**

DISTRITO FEDERAL, NOVIEMBRE DE 2015

La presente evaluación se realizó bajo la coordinación de la Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos de la Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE. Se desarrolló entre agosto y noviembre de 2015 a solicitud del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el marco del Contrato número INEE/DGAJ/11/09/2015. La responsable de su elaboración fue Gladys Añorve Añorve y contó con la participación de Karina Rodríguez Cortés.

---

## Índice

---

Introducción .....	1
Capítulo I. Precisiones metodológicas .....	3
Capítulo II. La Política de formación continua en el marco del Servicio Profesional Docente .....	9
2.1 La Reforma Educativa en Educación Básica.....	9
2.2 Caracterización de la política de formación continua en la educación básica.....	13
2.2.1 Instrumentos de la política de formación continua .....	32
2.3 Caracterización de la política de formación continua en la Educación Media Superior .....	40
2.3.1 Descripción de instrumentos de política de EMS .....	61
Capítulo III. Avances en el diseño y la implementación por parte de las AEL.....	64
3.1 Análisis de los PRODEP estatales.....	64
3.2 Análisis de los instrumentos de política implementados por las AEL.....	71
3.3 Valoración de los componentes de la Política de Formación Continua .....	76
3.3.1 Pertinencia .....	76
3.3.2 Coherencia .....	85
3.3.3 Relevancia.....	92
3.3.4 Equidad .....	99
3.3.5 Congruencia .....	108
Capítulo IV. Hallazgos y retos de la política de formación continua en Educación Básica.....	119
4.1 Hallazgos de la evaluación .....	119
4.2 Conclusiones sobre la evaluación de componentes de la calidad educativa .....	125
4.3 Retos de la política de formación continua.....	133
Bibliografía.....	136
Páginas Web .....	150
Anexos .....	154
Anexo 1. Cuestionario sobre la política de formación continua .....	154
Anexo 2 Entrevista a las personas diseñadoras de la Estrategia Nacional de Formación Continua adscritos a la Coordinación Nacional de Formación Continua (CNSPD).....	157
Anexo 3. Guión de entrevista dirigido a Autoridades Educativas Locales .....	160

## Índice de Gráficas

Gráfica 1. Identifica las necesidades formativas .....	76
Gráfica 2. Grado de estudios de los responsables de formación continua .....	77
Gráfica 3. Evaluación de capacitación recibida para ocupar el puesto de coordinación de formación continua .....	82
Gráfica 4. Entidades Federativas que reportaron diagnóstico .....	88
Gráfica 5. Diferencias entre capacitación, actualización y profesionalización docente ...	110

## Índice de Cuadros

Cuadro 1. Matriz de congruencia analítica .....	4
Cuadro 2. Acciones públicas que facilitan la implementación de la Reforma Educativa ...	11
Cuadro 3. Líneas de Acción del PND 2012-2018 .....	14
Cuadro 4. Actores participantes en el PRODEP .....	27
Cuadro 5. Oferta de formación continua en Educación Básica (2015-2016) .....	30
Cuadro 6. Procesos de tutoría, inducción, regularización .....	31
Cuadro 7. Atribuciones de la CNSPD.....	37
Cuadro 8. Oferta formativa EMS docentes .....	44
Cuadro 9. Avances de estrategia 2.1 .....	49
Cuadro 10. Características de la formación continua en EMS.....	50
Cuadro 11. Competencias docentes y sus atributos .....	52
Cuadro 12. Dimensión 1 Conocimientos para el desempeño de la función docente .....	54
Cuadro 13. Dimensión 2. Práctica educativa .....	55
Cuadro 14. Organiza y desarrolla su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.....	56
Cuadro 15. Dimensión 4. Vínculo con el contexto escolar .....	56
Cuadro 16. Dimensión 5 Normativa y ética en la función .....	57
Cuadro 17. Comparación de Dimensiones y Competencias EMS .....	58
Cuadro 18. Instrumentos normativos que impactan la formación y práctica docente .....	63
Cuadro 19. Instrumentos de política educativa que impactan la función directiva .....	63
Cuadro 20. Montos y programas reportados en convenios firmados por las entidades federativas.....	65
Cuadro 21. Número de personal bajo el mando de las AEL.....	80
Cuadro 22. Mecanismos y Herramientas para identificar las necesidades de Formación Docente.....	90
Cuadro 23. Oferta de formación continua por entidad.....	93
Cuadro 24. Instituciones u organismos que participan en la oferta de formación continua	96
Cuadro 25. Componentes del PRODEP que operan en la entidad .....	114

## Índice de Diagramas

Diagrama 1. Criterios formales, atributos y componentes para la evaluación de la política de formación continua en Educación Básica .....	6
Diagrama 2. Proceso de operación.....	39
Diagrama 3. Objetivos, estrategias y líneas de acción PSE 2013-2018 .....	48
Diagrama 4. Asesores (formadores) solidarios .....	98

---

## Introducción

---

En esta evaluación del diseño de la política de formación continua, se parte de que es un tópico complejo, multicausal y multidimensional, por lo que requiere de implementar un proceso sistemático de selección constante de información sobre el problema público, orientado por las siguientes acciones: la valoración y toma de decisiones respecto a las necesidades de formación; la identificación de problemáticas específicas en torno a los factores que inciden en el desarrollo profesional; los contextos en los que se desarrollan docentes, directivos y supervisores; y las situaciones de formación en función de factores personales, sociales, curriculares y profesionales en recíproca interacción (inserción social y ocupacional).

La actual Reforma de Educación Básica y Media Superior en México ha sentado las bases no sólo legislativas sino también de operación para el ingreso, la permanencia, el reconocimiento y la promoción del desarrollo profesional de los docentes, de los apoyos técnicos, de los directivos y de los supervisores en la perspectiva de lograr la calidad educativa, reto del país desde hace más de 30 años.

Los objetivos del presente documento son:

- Valorar la pertinencia de las recomendaciones de política pública para la formación continua emitidas desde las diferentes evaluaciones llevadas a cabo sobre este tema.
- Evaluar el diseño de la política de formación continua (2013-2015), con base en el Modelo de Evaluación de Políticas y Programas Educativos del INEE.
- Orientar la definición de las directrices de política pública para la oferta de formación continua dirigida hacia los docentes de educación básica.

Para responder a los objetivos, el contenido del informe es el siguiente: el primer capítulo, Precisiones metodológicas, presenta un conjunto de precisiones metodológicas para conceptualizar el referente que permite la valoración de la política pública. El segundo, Política de formación continua en el marco del Servicio Profesional Docente, analiza los cambios realizados en su diseño en educación básica y media superior y en la

instrumentación de la primera durante los tres primeros años de la actual administración federal. El tercer capítulo, La valoración de la Política de Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente, contiene la evaluación que realizan los responsables de su operación a nivel nacional y estatal, con la información obtenida de entrevistas y de la aplicación de un cuestionario. El cuarto, Hallazgos y retos de la formación continua en educación básica, integra algunos puntos a ser analizados por los tomadores de decisiones en la política de formación continua.

---

## Capítulo 1. Precisiones metodológicas

---

El presente es un estudio de evaluación del diseño e implementación de la política pública de formación continua dirigida a docentes de educación básica y media superior, la metodología es de tipo exploratorio y consta de las siguientes fases:

### Fase 1. Documental

- Presenta un balance general de las políticas destinadas a la formación continua de los profesores de educación básica y media superior de 2012-2015, el cual contiene: los instrumentos de política, las acciones públicas, los actores, los intereses e influencia de éstos, la gestión operativa, etc.
- Integra el marco conceptual que permite hacer la evaluación de la política de formación continua.

Para la caracterización y valoración de la política de formación continua en Educación Básica y Media Superior en México correspondiente al periodo 2012-2015, fueron considerados: los perfiles, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño de Docentes, Técnicos docentes y personal con funciones de Dirección y Supervisión en la Educación; los criterios formales de política definidos por el INEE en el **Modelo de Evaluación de Políticas y Programas Educativos, Documento de Trabajo** (2015), y los atributos de la **Estrategia Nacional de Formación Continua** de la Secretaría de Educación Pública (2015a).

Como puede observarse, conceptualmente las definiciones de los criterios, atributos y elementos de la política pública y calidad educativa de un programa son definidos de manera distinta por Carlos Muñoz Izquierdo (1997), INEE (2015) y la SEP (2015a) (ver cuadro 1).

A partir de las definiciones de los criterios, los atributos, los elementos y el marco de referencia en torno a la política de formación continua integrado en el entregable 2, se presenta la siguiente matriz analítica, la cual contiene las dimensiones, los indicadores y los ítems que permiten una lectura conceptual (que tiene como referente la perspectiva

analítica de Carlos Muñoz Izquierdo) de los resultados de las entrevistas realizadas y del cuestionario aplicado (fuentes de información):

**Cuadro 1. Matriz de congruencia analítica**

<b>Caracterización de la política</b>		
<b>Operacionalización</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Guías de preguntas</b>
Identificación del problema central	Problema público	Entrevista a Autoridades Educativas Federales (Anexo 1)  Entrevista a Autoridades Educativas Locales (Anexo 2)  Cuestionario en <i>Google Drive</i> (Anexo3)
Identificación de actores	Mapeo de actores	
Intervenciones semejantes y complementarias de otras instituciones o dependencias	Mapeo de programas	
Recursos Humanos de la política	Recursos	
<b>Equidad</b>		
<b>Operacionalización</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Guías de preguntas</b>
Distribución equitativa de oportunidades educativas de los diversos sectores sociales que la reciben (MI).	Distribución de recursos para disminuir las desigualdades	Entrevista a Autoridades Educativas Federales  Entrevista a Autoridades Educativas Locales  Cuestionario en <i>Google Drive</i>
Asignación de recursos para que contribuyan de manera efectiva a la reducción de desigualdades (MI)	Diversificación de oportunidades de formación a partir del reconocimiento de la diversidad cultural	
Diversificación de las oportunidades de formación para todos los alumnos (MI).	Recursos equitativos	
<b>Coherencia</b>		
<b>Operacionalización</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Guías de preguntas</b>
Relación entre cada uno de los instrumentos y acciones de política	Diseño de propuestas basadas en el trabajo colectivo	Entrevista a Autoridades Educativas Federales  Entrevista a Autoridades Educativas Locales  Cuestionario en <i>Google Drive</i>
Relación instrumental entre las acciones y las metas	Evaluación de los procesos desarrollados en los programas, más que en los productos	
Relación instrumental entre propósitos y líneas de acción	Reflexión de la práctica educativa en la perspectiva de integrar saberes construidos y conocimientos, y detectar áreas de mejora	

<b>Pertinencia</b>		
<b>Operacionalización</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Guías de preguntas</b>
<p>Los contenidos y métodos se adecuan a las posibilidades de aprendizaje de los individuos y conglomerados sociales a los que está dirigida la educación (MI).</p> <p>La aplicación se da dentro de la misma institución, evaluándose el proyecto educativo de la institución con las necesidades de los estudiantes (MI).</p>	<p>Perfil profesional de la persona que coordina la formación continua en la entidad</p> <p>Estructura y profesionalización del equipo de formación continua en las entidades</p> <p>Contenidos que se adaptan a las posibilidades de aprendizaje de los grupos.</p>	<p>Entrevista a Autoridades Educativas Federales</p> <p>Entrevista a Autoridades Educativas Locales</p> <p>Cuestionario en <i>Google Drive</i></p>

<b>Congruencia</b>		
<b>Operacionalización</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Guías de preguntas</b>
<p>Objetivos perseguidos con la intervención se derivan del diagnóstico realizado</p> <p>Orientación del programa a partir del diagnóstico</p>	<p>Realización de diagnósticos socioeducativos para definir la oferta</p> <p>Principio de disposición para participar voluntariamente en el desarrollo profesional</p> <p>Orientación de los programas educativos a partir de los diagnósticos realizados</p>	<p>Entrevista a Autoridades Educativas Federales</p> <p>Entrevista a Autoridades Educativas Locales</p> <p>Cuestionario en <i>Google Drive</i></p>

<b>Relevancia</b>		
<b>Operacionalización</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Guías de preguntas</b>
<p>Los objetivos de la educación responden a las aspiraciones e intereses de los diversos sectores de la sociedad hacia la cual se dirige.</p> <p>Evaluación de resultados externos –no ajenos- a la institución.</p>	<p>Objetivos de los programas que respondan a los diversos intereses de las figuras educativas a las cuales se dirigen</p> <p>Evaluación de los resultados de los programas por personal no ajeno a la institución</p> <p>Requisito de elegibilidad para participar en la formación</p>	<p>Entrevista a Autoridades Educativas Federales</p> <p>Entrevista a Autoridades Educativas Locales</p> <p>Cuestionario en <i>Google Drive</i></p>

Fuente: elaboración propia con base en Muñoz 1997; INEE 2015; SEP 2015a.

Con base en la operación y definición de los indicadores para valorar la política de formación continua se presenta el diagrama 1, que muestra la relación entre los componentes de la calidad educativa:

**Diagrama 1. Criterios formales, atributos y componentes para la evaluación de la política de formación continua en Educación Básica**



Fuente: elaborado con base en Muñoz 1997; INEE 2015; SEP 2015a.

## **Fase 2. De campo**

Análisis exploratorio de la política de formación continua en los ámbitos: concepto de política, la normatividad, la gestión, el financiamiento, los recursos y la propuesta curricular, a partir de la obtención de información de datos de los siguientes informantes clave:

- Autoridades Educativas Federales (Diseñadores/as)
- Autoridades Educativas Locales

### **Técnicas e instrumento**

#### **Entrevista a diseñadores de la política de formación continua**

Para la realización de la técnica se empleó un guion de entrevista que contiene 25 preguntas relacionadas con los subcomponentes: problema público, mapeo de actores, mapeo de programas, recursos, gestión estratégica, financiamiento y diseño de la oferta formativa. Así como con los componentes de calidad educativa: equidad, pertinencia, coherencia, relevancia y congruencia (ver Anexo 1). Asimismo, se entrevistó a tres autoridades de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD).

#### **Entrevista a autoridades educativas locales**

Para desarrollar la técnica se utilizó un guion de entrevista que contiene 13 conjuntos de preguntas relacionadas con los subcomponentes: problema público, mapeo de actores, mapeo de programas, recursos, gestión estratégica, financiamiento y diseño de la oferta formativa; así como con los componentes de: equidad, pertinencia, coherencia, relevancia y congruencia (ver Anexo 2).

#### **Cuestionario en *Google Drive*.**

Con el objetivo de obtener información para valorar la implementación del diseño y la operación de la política de formación continua en cada entidad del país, también se diseñó un cuestionario en *Google Drive* (ver Anexo 3). El instrumento está constituido por 23 ítems, divididos en tres ámbitos:

1. Datos Generales

2. Conocimiento de problemática en la formación y actualización docentes

3. Sobre el PRODEP

El comportamiento en la acumulación de frecuencias en cuanto al número de respuestas del cuestionario *Google Drive* es: el 69% (22) lo respondió y el 31% (10) no.

El informe muestra el análisis de la información vertida por las 25 Autoridades Educativas Locales (AEL), y de manera específica para algunas variables cualitativas, de las entrevistas a profundidad realizadas a las mismas, fueron utilizados los siguientes criterios:

- Haber respondido el cuestionario en *Drive*.
- Tener más de un año de antigüedad como responsable de formación continua en la Entidad.
- Considerar por lo menos un representante de formación continua por región, aunque no cubra la antigüedad (como es el caso de Guerrero y Veracruz).
- Contar con el material audible de la entrevista a profundidad.

Esto es, las entrevistas a profundidad seleccionadas para el análisis cualitativo corresponden a las siguientes entidades federativas: Baja California Sur, Campeche, Chihuahua, Guerrero, Michoacán, Morelos, Veracruz y Zacatecas. Cabe mencionar, que también se presentan gráficas del análisis de las entrevistas a nivel nacional.

---

## **Capítulo 2. La Política de formación continua en el marco del Servicio Profesional Docente**

---

Evaluar la política de formación continua dirigida a las distintas figuras educativas de la educación básica y media superior implica contextualizar el escenario en el que se diseña e implementa, por lo que en primer lugar se caracterizará la política educativa en general, dado que es el escenario en el cual se enmarcan las acciones de política que dan sentido a la formación continua.

Posteriormente, se presentan las principales características de la formación continua como problema público que requiere una intervención en la que se esperan ciertos resultados, productos de la acción pública, se describen y analizan los instrumentos diseñados para su implementación, además de analizar el papel de los actores y los servicios mediante los cuales se implanta.

Cabe aclarar que, hasta el momento del cierre de la investigación, la política de formación continua dirigida a la educación básica se encontraba en proceso de diseño y construcción, a partir de los resultados de la evaluación del desempeño, a pesar de que las entidades federativas, a lo largo de la presente administración, han realizado acciones de política pública tendientes a enfrentar las necesidades propias de cada estado. Respecto a la educación media superior, no hubo acceso a las autoridades educativas responsables de su diseño e implementación.

### **2.1 La Reforma Educativa en Educación Básica**

Es sabido que las últimas reformas educativas del Estado mexicano se han concentrado, en primer lugar en la educación básica, y en segundo lugar en la educación superior dejando a la Media Superior en último lugar, posiblemente debido a la conformación de este subsistema, la cual dificulta la implementación de políticas educativas generalizadas; es a partir de la Reforma 2007-2012, que la SEP impulsó la Reforma Educativa tanto curricular como administrativo-laboral, buscando con ello, articular todos los subsistemas que componen la SEP. Esta acción pública constituye uno de los primeros intentos por reorganizar el nivel. En la administración federal 2013-2018 se da un paso al aprobarse el nivel como obligatorio para los egresados de la educación básica, lo cual conlleva a

instrumentar políticas articuladas por lo menos en lo que respecta a la prestación del servicio educativo a fin de hacer efectivo el derecho a la educación de la población menor a 18 años en un continuum articulado.

Una característica común de las diferentes reformas es su acento en la *Calidad y Equidad*, componentes convertidos en un desafío que impacta en los logros y resultados del estudiantado de la educación básica y media superior, de ahí que la administración actual, mediante el Pacto por México, impulsa la Reforma Educativa emanada de una resolución que enuncia:

Una reforma legal y administrativa en materia educativa con tres objetivos iniciales y complementarios entre sí. Primero, aumentar la calidad de la educación básica que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA. Segundo, aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior. Y tercero, que el Estado Mexicano recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad. (Pacto por México, 2012, p. 2).

Dentro de esta reforma, el *Pacto por México* plantea entre las principales acciones las siguientes:

- Crear un Sistema de Información y Gestión Educativa, a través de un censo a escuelas, maestros y alumnos (compromiso 7).
- Consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, concediéndole autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (compromiso 8).
- Robustecer la autonomía de gestión de las escuelas.
- Establecer, a nivel básico, escuelas de tiempo completo.
- Crear el Servicio Profesional Docente e impulsar la profesionalización de la educación inicial de los maestros, apoyando a las normales para que impartan una educación de excelencia, aprovechando los conocimientos y el capital

humano de las universidades públicas del país (compromiso 13) (Pacto por México, 2012: 3).

El cumplimiento de los compromisos señalados, en el marco de la reforma, experimenta tensiones que generan acuerdos y resistencias propios de la construcción, Del Castillo (2015) identifica cinco puntos críticos derivados de acciones públicas implementadas por el gobierno federal, que pueden clasificarse en cuatro ámbitos de impacto, tal como se muestra en el cuadro 2.

**Cuadro 2. Acciones públicas que facilitan la implementación de la Reforma Educativa**

Políticas	Constitucionales	Laborales	Gestión
Impulsar la reforma bajo un Pacto y no un Acuerdo político en torno al favorecimiento de los aprendizajes.	Los cambios constitucionales y el diseño de leyes secundarias (Ley del Servicio Profesional Docente, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y las reformas a la Ley General de Educación).	La regulación en el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia (SPD). Firma del Convenio de Automaticidad: fin a la doble negociación salarial.	Crear un sistema nacional de existencia. Evaluación obligada con consecuencias favorables o sancionadoras.
Recuperar el IEEPO, instancia responsable de la gestión de la educación en Oaxaca (20 de julio de 2015).			Una gestión regionalizada para fortalecer la coordinación entre la federación y los sistemas educativos estatales y avanzar en la implementación (7 de septiembre 2015).
Poner en marcha la reforma en Michoacán, a partir de un acuerdo (9 de octubre de 2015).	La autonomía del INEE después de una década de su existencia.		Nuevos nombramientos en oficinas estratégicas: Subsecretaría de Educación Básica y en la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de las Políticas Educativas (4 octubre 2015).

Fuente. Elaboración propia con base en Del Castillo 2015.

Los aspectos señalados en el cuadro 2 y las aportaciones de personas académicas interesadas en el tema como: Loyo (2016), Flores y García (2014), Del Castillo (2015), etc.; coinciden en señalar que los principales rasgos característicos de la actual política educativa, en la que se inserta la formación continua de las figuras educativas de la educación básica y media superior son:

- a) De índole política. “La neutralización del SNTE fue un prerrequisito para dar viabilidad a los cambios jurídicos que fueron el verdadero corazón de la primera etapa de la

reforma” (Loyo, 2016).

- b) Centrada con mayor prioridad a las acciones de la educación básica y con menor presencia, a la educación media superior y superior.
- c) Enfocada casi en su totalidad “en la evaluación y en la introducción de nuevas reglas para ingresar al servicio docente y lograr la permanencia y la promoción” (Flores y García, 2014, p.18).
- d) Busca “la recuperación de la gobernabilidad (la recuperación de las riendas del Estado), las reglas institucionales (la reforma a la Constitución), y no por el consenso” (Flores y García, 2014, p.23).
- e) Controvertida con “intensos debates técnicos y políticos, los cuales demuestran que persisten serias contradicciones y retos” (Flores y García, 2014, p.26), y los de tipo académico, pedagógico y de gestión. Por ejemplo, se constituyó *El Ojo Ciudadano* integrado por 99 organizaciones de la Sociedad Civil con el objetivo de vigilar y monitorear la implementación de la reforma. La CNTE ha realizado una serie de actos políticos de rechazo; los académicos prestigiados del país también se pronuncian con posiciones encontradas; las AEL debaten en términos de gestión, lo que lleva a la constitución de diferentes tipos de convenios.
- f) Multidimensional, porque involucra complejamente dimensiones política, económica, social, pedagógica, jurídica y entre otras.
- g) Multi-actoral, ya que implica la actuación de los: 3 poderes de la nación, docentes, las autoridades educativas federales y estatales, los padres de familia, la sociedad civil, los organismos internacionales y las organizaciones sindicales como bien señala, Aguilar (2015) además del profesorado.
- h) Multifactorial, pues los problemas, acciones, entre otros son derivados de diversos factores endógenos (llevan a que el gobierno pierda capacidad directiva y de gobierno) y exógenos. Los endógenos relativos al gobierno (régimen democrático en consolidación, crisis fiscal, corrupción, la existencia de gobiernos estatales arbitrarios, la partidocracia, disociación intergubernamental (falta de coordinación entre

Secretarías, Comisiones e Institutos, gobierno federal, estatal y municipal) y bajo desempeño de la burocracia. Entre los exógenos, Aguilar (2015) destaca la transterritorialidad de los asuntos públicos de manera que rebasa la circunscripción municipal, estatales y del estado nación, la individualización creciente de la sociedad, la diferenciación entre los sistemas de la sociedad y el impacto de las tecnologías de la comunicación y la conectividad. Todos son situaciones nuevas y complejas para que el gobierno las pueda manejar por sí mismo.

Estas características de la política educativa del periodo 2012-2018 son el primer paso en el intento de solucionar el problema educativo del país centrado, en este caso, en el desempeño docente para alcanzar la calidad educativa como derecho. Ciertamente no es la solución total, sin embargo, las acciones públicas tienen impacto en las políticas específicas, como la de formación continua de docente en la Educación Básica y Media Superior, la cual se presenta a continuación.

## **2.2 Caracterización de la política de formación continua en la educación básica**

La ley General de la Educación en su artículo octavo, fracción IV, señala que se entenderá como educación de calidad: “la congruencia entre objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, pertinencia y equidad”. En la misma línea, desde el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, se considera que el problema educativo también radica en el desempeño docente y lo presenta como requisito para mejorar la calidad de la educación, por lo que alude a la necesidad de “transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico del profesorado y fortalezca los procesos de formación y actualización...” (DOF; 2013c, p. 123).

Con base en lo anterior, la estrategia 3.1.1 establece crear “un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico” (DOF; 2013d, pág. 123), por ello, se pone el acento en la formación de las figuras que tienen la función de docencia, dirección y supervisión en tanto que se considera que su desempeño es una condición de la calidad y la no formación permanente se constituye en un problema, debido a las

carencias pedagógicas que inciden directamente en la educación recibida por la población menor de 18 años, la cual debe ser atendida planteando las líneas de acción del cuadro 3.

**Cuadro 3. Líneas de Acción del PND 2012-2018**

Línea de acción	Observaciones
Estimular el desarrollo profesional de los maestros, centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del Servicio Profesional Docente.	La escuela es un espacio de desarrollo profesional del docente, y el aprendizaje de los alumnos es el contenido.
Robustecer los programas de formación para docentes y directivos.	Reconocimiento de la importancia de la función directiva en el alcance de la calidad, considerando que esta figura llegaba por escalafón y en general carece de herramientas para desarrollar una gestión escolar eficaz.
Impulsar la capacitación permanente de docentes para mejorar la comprensión del modelo educativo, las prácticas pedagógicas y el manejo de las tecnologías de la información con fines educativos.	En esta línea la capacitación es considerada como herramienta para desarrollar habilidades para la aplicación del modelo educativo y el manejo de las tecnologías
Fortalecer el proceso de reclutamiento de directores y docentes de los planteles públicos de educación básica mediante concursos de selección.	Estrategia que rompe con el escalafón tradicional de ascenso por meritocracia; lo nuevo son los concursos de oposición.
Estimular los programas institucionales de mejoramiento del profesorado, del desempeño docente y de investigación, incluyendo una perspectiva de las implicaciones de cambio demográfico.	
Construir el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, para acompañar y asesorar a cada plantel educativo de acuerdo con sus necesidades específicas.	Línea de acción que pretende dar respuesta a las necesidades de los contextos específicos de cada centro escolar.
Mejorar la supervisión escolar, reforzando su capacidad de apoyo, retroalimentación y evaluación del trabajo pedagógico de los docentes.	Al igual que en la línea de acción de los directivos, se reconoce la importancia de la supervisión en el alcance de la calidad, pues esta figura también llega por escalafón u otros criterios, después de haber sido director (a) por lo menos seis meses. La diferencia radica en que aquí se pone el acento en la herramienta de evaluación en el trabajo directivo.
Fuente: Elaboración propia a partir del DOF 2013d pp. 30-31.	

Con estas líneas de acción, el gobierno federal busca enfrentar el problema de la formación docente de quienes se encuentran en servicio educativo. En ese sentido, y retomando las aportaciones de: INEE (2015) UNESCO (2012), Torres (2014) OCDE (1996) Banco Mundial (1994), Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados

(2013), y del Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C. (2012) -quienes focalizan el problema y emiten algunas recomendaciones para fortalecer la función docente, de dirección y supervisión- a continuación, se presentan algunos rasgos distintivos que caracterizan a la formación docente como problema público, mismos que pueden clasificarse en cuatro ámbitos:

a) **Coordinación interinstitucional**, entre los que destacan:

- Descoordinación entre las instituciones de formación continua y las normales, para fortalecer los cursos de actualización docente.
- Falta de vinculación entre instituciones de formación continua y la sociedad.
- Descoordinación entre los distintos órdenes de gobierno, las autoridades educativas y las instancias de formación continua para canalizar los recursos destinados a ello.
- Escaso trabajo colegiado entre los directores de planteles educativos.

b) **Oferta formativa**, en donde se localizan los siguientes elementos:

- Desvinculación de la oferta formativa respecto a las necesidades de los docentes y de las prácticas educativas del aula, situación que aún se presenta como lo reconoce la CNSPD “tenemos aquí, [...], un riesgo importante, que el Servicio Profesional Docente y la evaluación estén desligadas de la escuela, está bien, tú me evalúas... Es la protesta que están haciendo los maestros, tú me evalúas, pero, ¿sí sabes qué estoy haciendo en la escuela?; tú me quieres formar, ¿sabes lo que está ocurriendo en la escuela?”
- No todo el profesorado tiene asegurado el derecho a una formación continua relevante y pertinente, centrada en la formación integral y los aprendizajes de los estudiantes en forma gratuita, pues como señala la CNSPD:
  - Hagan de cuenta, yo quiero tomar ese curso entonces nos juntábamos un grupo de maestros y lo solicitábamos en la instancia estatal, la instancia estatal le hablaba a la consultoría o a la escuela: “Oye, quiero

que des este curso”, y la instancia estatal pagaba. Había cosas que no tenía el catálogo y el maestro lo pagaba por su cuenta, maestrías, todo eso.

- Desconocimiento del impacto de la formación continua en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes.
- Desvinculación de las acciones formativas con las prácticas de gestión en las funciones la dirección o supervisión.
- Desarticulación de contenidos y poco desarrollo de habilidades en los cursos y talleres masivos en cascada.
- Escasos programas dirigidos a las figuras con funciones de dirección, supervisión y las propias figuras de asesoría pedagógica
- Concepción del proceso de formación en un sentido compensatorio o remedial, dado que está centrado en habilitación para la aplicación de reformas curriculares y el desarrollo profesional está ausente.
- Supuesto de que tanto en la Carrera Magisterial como la Evaluación Universal subyace la idea de que, a mayor formación de docentes, mejores prácticas educativas y, por tanto, mejores logros de aprendizaje.
- Estimación de la formación continua en la cantidad de horas que los maestros pueden dedicar a su formación, dejando de lado la pertinencia de la oferta formativa y su impacto en el mejoramiento del desempeño de los estudiantes.
- Falta de preparación de los asesores técnico-pedagógicos que desarrollan la oferta formativa: generalmente, no están preparados para desarrollar los cursos. (Arnaut, 2003; Calvo 2008).
- Nulo o poco impacto en los resultados de aprovechamiento escolar de los alumnos (Santibáñez, 2006, p. 116).

**c) Condiciones para el desarrollo del profesorado**, entre las que se reconoce:

- Carencia de herramientas desde el enfoque de competencias para desarrollar un modelo educativo en este marco, debido a que la formación inicial del profesorado se desarrolló bajo enfoque.
- Ascenso vertical mediante el escalafón y no mediante el desempeño (CNSPD).
- Carencia de capacidad técnica de las AEL (sobre todo en recursos humanos y financieros) para seleccionar y construir su propia oferta formativa, y para atender a todo el profesorado con los cursos del catálogo, tal y como lo señala la CNSPD: “[en] algunas propuestas estatales [...] las acciones de formación a veces no coinciden con los resultados de su diagnóstico estatal, hacen propuestas siempre [...] en el deber ser, lo que ellos creen que se debiera ofrecer como opción formativa pero olvidan el diagnóstico”.
- Deterioro de la imagen y status de los docentes de educación básica frente a la sociedad.
- Poca claridad en las reglas para la selección y asignación docente.
- Falta de información, sobre sus condiciones laborales, su formación inicial y continua, sus conocimientos, habilidades, entre otros.
- Desconocimiento de las trayectorias de desarrollo profesional y de las etapas de la vida laboral.
- Su mejora salarial depende más de la participación en programas de estímulos como Carrera Magisterial.
- El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) controla en gran medida el ingreso, promoción y permanencia de las plazas docentes, directivas y técnicas del sistema educativo nacional.
- Falta de dominio por parte de los docentes en el uso de las TIC

- No participan en el diseño de la oferta formativa y sólo son considerados como participantes pasivos en virtud de que no hay mecanismos para favorecer otro tipo de participación.
- Hay una carencia de investigaciones acerca del desarrollo de los programas para mejorar el desempeño docente o de cómo aprenden.

#### **d) Política**

- Desvinculación entre políticas educativas dirigidas a la formación docente y las políticas públicas.
- Rotación de AEL vinculados a los cambios de autoridades políticas superiores o estatales.
- Falta de la continuidad de políticas ante la ausencia de evaluación de los programas.

Con estos rasgos y en congruencia con el PND, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, establece en su Objetivo 1 que resulta necesario: “Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población”; asimismo, en la Estrategia 1.4 se dice necesario: “Fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y el alumno”. Para lograr lo anterior, la Secretaría de Educación Pública define las siguientes líneas de acción:

1.4.1. Fortalecer la profesionalización docente en la educación básica mediante la ejecución de las acciones previstas en la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD).

1.4.2. Diseñar e impulsar esquemas de formación continua para maestros de educación básica, según lo previsto en la LGSPD.

1.4.3. Crear condiciones para que el trabajo en las escuelas sea un quehacer estimulante, un reto cotidiano de enseñanza y algo de disfrutar.

1.4.4. Fortalecer el Consejo Técnico como el espacio idóneo para el aprendizaje docente dentro de la escuela.

1.4.5. Poner a disposición de las escuelas un conjunto de apoyos para que sus docentes constituyan y desarrollen comunidades de aprendizaje profesional.

1.4.6. Impulsar las modalidades de formación fuera de la escuela que refuercen el desarrollo profesional docente.

1.4.7. Alentar la creación y fortalecimiento de redes de escuelas y docentes para su desarrollo profesional (SEP, 2013b).

Estas líneas de acción reflejan una concepción de formación que trasciende una capacitación instrumentalista para la aplicación de un modelo educativo; se coloca en los términos de Grundy (1998), Freeman (1989), Richards y Woodwar (1991) en una perspectiva de desarrollo con mayor permanencia de acuerdo a las etapas de vida laboral. Implícitamente se reconocen los saberes generados en la práctica al considerar que la profesionalización también se da en la escuela y en los Consejos Técnicos, es decir, son espacios de formación *in situ* que al ser combinados con otras modalidades, cursos, programas y redes potencializan el desempeño docente en mejora de la calidad educativa.

Contradictoriamente, en estas líneas se concibe al docente como responsable de la calidad educativa, y por eso se le considera como un sujeto al que hay que profesionalizar con propuestas construidas desde arriba, sin la participación docente como señala Freeman (1989) y otros estudiosos, e imponen dejando nulo lo que señala la Ley. La Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente reconoce al decir “de que el maestro pueda escoger, así dice la Ley, escoger la propuesta de formación que más le convenga”.

Desde el 2013, las líneas de acción son impulsadas por la SEP mediante la creación de la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente (CNSPD), instancia que anualmente emite las Reglas de Operación, considerando, entre otros elementos, el hecho de que la LGSPD enmarca tres componentes básicos para el desarrollo profesional: la formación (capacitación y formación continua), los perfiles, parámetros e indicadores, y el Servicio de Asistencia Técnica en la Escuela (apoyo, asesoría y acompañamiento).

En el artículo 59 de la LGSPD se establece que el Estado proveerá lo necesario para que el personal docente y el personal con funciones de dirección y de supervisión accedan a una oferta formativa pertinente y relevante para su desarrollo profesional, misma que deberá combinarse con el Servicio de Asistencia Técnica en la escuela, con investigaciones aplicadas y estudios de posgrado. Al parecer existe un intento por considerar al profesorado como sujetos de derecho a la formación garantizada por el estado, ciertamente se establecen mayores acciones públicas para ello, aunque se anuncia que aún no existen investigaciones, que proporcionen pistas para saber si las pedagogías utilizadas en la formación responden a:

- ¿cómo aprenden los docentes?
- ¿de qué manera se les capacita, actualiza o forma con la oferta de formación continua?, pues como señala Freeman (1989) existen estudios sobre las necesidades del magisterio, pero no sobre cómo aprenden.
- ¿quiénes son los docentes? ¿qué saben?
- ¿cómo deconstruir la imagen del docente que social e históricamente se ha construido y que hoy en el siglo XXI requiere de una actualización en consonancia con las nuevas necesidades?

En congruencia con la Ley, las AE y los organismos descentralizados podrán suscribir convenios de colaboración o coordinación con instituciones experimentadas en la formación pedagógica y con instituciones de educación superior nacional o extranjeras. Sin embargo, hasta el momento sólo se han realizado convenios formales con la Universidad Pedagógica, lo que limita las opciones de formación, actualización y desarrollo profesional en lugar de ampliarlas.

En este tenor el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) es la instancia encargada de emitir los lineamientos conforme a los cuales se llevará a cabo la evaluación del diseño, operación y resultados de la oferta de formación continua, actualización y desarrollo profesional; es quien también formulará las recomendaciones pertinentes. Para tal fin la LGSPD en su artículo 60 establece que la oferta de formación continua deberá:

1. favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación;
2. ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal;
3. ser pertinente con las necesidades de la escuela y de la zona escolar;
4. responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional;
5. tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate, y
6. atender a los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las autoridades educativas, los organismos descentralizados y el INEE.

Cabe señalar que actualmente se les da mayor prioridad a los resultados obtenidos en los distintos procesos de evaluación del desempeño, más que a las necesidades del trabajo en el aula y las necesidades del contexto. Con relación al desarrollo profesional del profesorado, la LGSPD en su artículo 62 dice que las AE, son quienes determinarán los periodos mínimos de permanencia en las escuelas y de procesos ordenados para la autorización de cualquier cambio dentro de las mismas.

Asimismo, podrán suscribir convenios para atender solicitudes de cambios de adscripción del personal en distintas entidades federativas. En este mismo sentido, la Ley manda a los directores para verificar que las personas solicitantes de cambio cumplan con el perfil del puesto a cubrir; por su parte, corresponde a las AEL analizar la adscripción de los docentes cuando los directores señalen incompatibilidad del perfil con las necesidades de la escuela, y en su caso efectuar el reemplazo de manera inmediata.

La concepción de posibles cambios trascendentales que subyace en la aplicación de la LGSPD es que:

- a) La formación continua, está garantizada si se realiza desde la escuela misma, ya que ésta es considerada como un espacio formativo al igual que los Consejos Técnicos.

- b) EL SNTE, queda como un actor independiente con la función de observador al quitarle el monopolio del ingreso, la promoción o permanencia de los docentes.
- c) Las autoridades educativas de cada plantel tienen niveles de participación que antes no poseían, como la toma de decisiones en los perfiles de quienes tienen un puesto.
- d) El Estado debe garantizar que el profesorado y el personal con funciones de dirección y de supervisión cuenten con los conocimientos y perfil requeridos en la educación básica y media superior.

Atender las problemáticas descritas en el marco de la política educativa actual para la SEP ha representado un desafío, toda vez que supone un cambio radical en la concepción y acciones de formación continua, por lo menos en el discurso se percibe una idea más holística y duradera del desarrollo profesional docente. Esta concepción en la operación ha experimentado un proceso de diseño desde el 2013 al 2015, en el que se revelan los tránsitos de una etapa a otra:

**1. Continuidades y cambios:** el año 2013 fue momento de la transformación del *Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*, en el Programa *para el Desarrollo Profesional Docente* (PROFED), publicado en las Reglas de operación para 2014, por lo que las acciones públicas en esta materia, durante este año, fueron reguladas mediante el Acuerdo 676. En dicho documento se emiten las Reglas de Operación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio, por lo que en este año se continuó con la oferta formativa del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional que para entonces contaba con 1 053 programas académicos (entre cursos, diplomados, especializaciones, maestrías, doctorados, y 51 trayectos formativos integrados por tres cursos relacionados de 40 horas cada uno) que cumplieron con los criterios de pertinencia, relevancia y calidad, requeridos para el fortalecimiento de la práctica docente. 307 instituciones (públicas y particulares) participaron como actores del diseño e implementación de la oferta formativa, entre las que destacan las siguientes: la Universidad Pedagógica Nacional, las Escuelas Normales del país, Instituciones de Educación Superior y Centros de Investigación Educativa.

De enero a agosto de 2013, se formaron 404 154 figuras educativas de nivel básico en servicio en una o más opciones. También se informa que, en los procesos de formación continua dirigida a las y los maestros de educación básica en servicio, se capacitó a 695 453 figuras educativas del 1 de diciembre de 2012 a junio de 2013, las cuales fueron formadas en los siguientes temas:

Español (5.1%)	Reforma integral de la educación básica (37.3%)
Matemáticas (6.1%)	Asesoría (3.3%),
Ciencias (11.5%)	Prevención de la violencia contra las mujeres (6.6%)
Formación cívica y ética (13.4%)	Otras opciones formativas (10.5%)
Inglés (1.6%)	
Gestión (4.6%),	

En lo que respecta a la necesidad de hacer de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en el primer informe de gobierno se reporta haber capacitado a 15 048 figuras de nivel básico. En el mismo periodo, con la finalidad de capacitar y certificar a los Asesores Técnico-Pedagógicos de acuerdo a la estrategia educativa relacionada con el uso de las TIC, se formó a 5 765 docentes en las 32 entidades federativas.

Dado el cambio de gobierno, es comprensible el desarrollo de estas acciones todavía fragmentadas con una oferta formativa conformada desde arriba sin considerar el desempeño docente, se observa que en la concepción de formación subyace una capacitación centrada en las responsabilidades del docente, con metas y objetivos a corto plazo.

Respecto a la transformación del Sistema a Programa la diferencia es que su transformación implicó replantear la oferta formativa con la finalidad de atender con pertinencia las necesidades de formación y desarrollo profesional de los docentes.

Robustecer los programas de formación continua y superación profesional, crear servicios como el de Asistencia Técnica a la Escuela y de apoyo a los docentes, requerirá del rediseño y fortalecimiento de espacios, como los Centros de Maestros, de generar procesos de capacitación en línea, de certificación de las diferentes figuras educativas (maestros, directivos, asesores técnico-pedagógicos, integrantes de los Equipos Técnicos Estatales, los Centros de Maestros y las Instancias Estatales de Formación Continua) en el empleo de las tecnologías de la información

y comunicación en la enseñanza, y del acompañamiento a docentes, entre otros. Requerirá de la conformación de una oferta que atienda las necesidades específicas de cada docente, de acuerdo a su contexto, que reconozca la diversidad y se articule con instancias especializadas (Gobierno de la República, 2013, p. 289).

Una diferencia substancial es que, con el PRODEP, la SEP pretende articular las acciones de formación continua dirigidas al personal docente de todo el sistema educativo, lo que rompe con la inercia de centrar la atención primordial en la educación básica y su desvinculación entre los niveles educativos.

**2. Periodo híbrido (2014):** este año se inició la operación del PRODEP, con la publicación de las reglas de operación a finales del 2013, por lo que las acciones de formación continua en este periodo experimenta un proceso en el que conviven prácticas e inercias del pasado con las nuevas necesidades; esto queda muy claro cuando la CNSPD señala: “Operamos en una transición en el 2014 donde todavía hubo catálogo, todavía utilizaron el catálogo en algún momento, pero estábamos en plena transición”. De ahí que las acciones que informa el Ejecutivo para educación básica sean un conjunto de aspiraciones, y en su segundo informe rinda cuentas generales, poco precisas y más centradas en los resultados de las evaluaciones, pues señala que sometieron a concurso con una base de convocatorias homogéneas 11 773 plazas y 56 828 horas en educación básica; se registraron 130 168 aspirantes para plazas de Ingreso. Por su parte, en el informe se destacan las acciones formativas públicas dirigidas a los supervisores cuyo objetivo es orientar y fortalecer sus capacidades técnicas en el desarrollo de la autonomía de gestión escolar y en beneficio del desarrollo profesional de los directivos y docentes de todo el país.

- El diseño y puesta en marcha del Diplomado denominado “Una supervisión efectiva para la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos”, en el que participaron y egresaron 3 449 supervisores de la primera generación.
- La emisión de los lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, que fueron dados a conocer al 100% (14 197) de supervisores.

- La certificación de 5 196 directivos de escuelas públicas, calificados como competentes en el Estándar de Competencia EC0150 “Coordinación de Procesos en Gestión Educativa Estratégica en Centros Escolares de Educación Básica” (DOF, 2014a, pp. 7-8).

Estas acciones revelan que la Autoridad Educativa Federal en este periodo se dedicó a la construcción de las bases para transitar a una gestión de políticas integrales de formación continua que asegure el desarrollo de capacidades para la docencia.

**3. La construcción: formación contra evaluación (2015).** A partir de este año el PRODEP debe plantear el sentido de la formación y la presentación de orientaciones específicas. Para comenzar plantea un modelo de formación dual que considera, por un lado, acciones a desarrollar dentro de la escuela pública de educación básica derivadas de la detección de necesidades individuales y colectivas; y, por otro lado, el aprovechamiento de la oferta que se produce a través de actores e instancias que pueden generar propuestas formativas caracterizadas por criterios de suficiencia, relevancia, pertinencia, calidad, equidad, inclusión y gratuidad, que atiendan problemas específicos de las escuelas públicas de educación básica y del personal educativo que en ellas colabora (DOF, 2014a, pp. 7-8). Sin embargo, durante este periodo tampoco quedó explicitada la acción o acciones públicas en esta materia, pues la CNSPD se pregunta y responde:

¿Entonces qué hemos estado haciendo en este tiempo?, definir la estrategia nacional [...] ésas son las prioridades, éstos son los programas, éstos son los recursos y más o menos así tendrían que operar; hay que definir un conjunto de contenidos mínimos, una institución que cumpla estas características, así van a evaluarla cuando alguien apruebe o no; esto va a ocurrir cuando alguien abandone los estudios de formación continua, esto va a ocurrir cuando alguien decida irse por la libre, o sea todo ese instrumento, esa normalidad hay que instalarla, no la podemos soltar a las entidades ahora porque la experiencia es que primero, en cuanto a recursos pueden gastarse en cosas que no son propias (DOF, 2014a, pp.7-8).

No obstante, avanza y define como objetivo del PRODEP 2015:

Contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación, a través de la formación integral de todos los grupos de la población mediante esquemas de formación, actualización académica, capacitación y/o investigación a personal docente, personal técnico docente, con funciones de dirección, de supervisión, de asesoría técnica pedagógica y cuerpos académicos (DOF, 2014a, pp. 7-8).

Específicos:

- a) fortalecer los servicios de apoyo a la formación, actualización, capacitación, regularización y el desarrollo profesional del personal docente, a través de los procesos y mecanismos que establece el SPD;
- b) instrumentar el servicio de tutoría dirigido al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso;
- c) impulsar el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela;
- d) fortalecer las capacidades de gestión y liderazgo del personal docente con funciones de dirección y de supervisión;
- e) contribuir al desarrollo de capacidades del personal docente en temas educativos prioritarios: uso educativo de las TIC, impulso de la ciencia y la tecnología, convivencia escolar pacífica con perspectiva de género, igualdad de género, derechos humanos, educación para la paz, incorporación del enfoque intercultural, entre otros (DOF, 2014a, pp. 7-8).

El Programa tiene cobertura nacional en todos los niveles educativos, se requiere solicitar la participación en éste, para lo cual es necesario suscribir un convenio. Con relación a los actores que participan en el diseño e implementación de la política de formación continua, en el PRODEP 2014, se especifican las funciones de cada actor; cabe señalar que el SNTE, actor clave durante las reformas educativas anteriores, fue desplazado para cumplir con el papel de observador participante independiente, según se observa en el cuadro 4.

**Cuadro 4. Actores participantes en el PRODEP**

<b>Actor</b>	<b>Atribuciones</b>
Autoridades Educativas Locales	<p>Vigilar el cumplimiento de la normatividad federal y local</p> <p>Formular, instrumentar, dar seguimiento y evaluar las acciones académicas, técnicas y de gestión que se desprenden del Programa de Trabajo.</p> <p>Promover que el Programa opere articuladamente en cada uno de los niveles, modalidades y servicios educativos para el tipo básico, en el marco de la estructura del SEN, todo ello, con objeto de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● favorecer la mejora de la calidad de la educación;</li> <li>● considerar las prioridades educativas nacionales;</li> <li>● ser gratuitos, diversos, accesibles y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal;</li> <li>● ser pertinentes con las necesidades de la escuela y de la zona escolar; Tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas y atender a los resultados de las evaluaciones externas;</li> <li>● considerar las características y necesidades de la población objetivo por atender;</li> <li>● considerar los avances científicos, técnicos y pedagógicos de actualidad;</li> <li>● atender lo establecido en Perfiles, Parámetros e Indicadores de ingreso, promoción y permanencia del Servicio Profesional Docente de educación básica, aprobados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación</li> </ul>
Delegaciones	<p>Interlocutor de educación básica entre la SEP y la CNSPD en el SPD, los procesos de formación continua y desarrollo profesional, ante las Entidades Federativas y las AEL y demás instancias y actores involucrados.</p> <p>Participar en las etapas de operación, desarrollo, seguimiento y evaluación para la mejora continua del Programa, en el marco de la política educativa nacional y local.</p>
CNSPD	<p>Planear, programar, coordinar, dar seguimiento y evaluar las estrategias, objetivos, metas, líneas de acción, programas, proyectos y actividades institucionales en materia del SPD.</p> <p>Brindar acompañamiento académico y asistencia técnica a solicitud de las AEL.</p> <p>Gestionar y suscribir el Oficio-solicitud, así como los Convenios de Coordinación y los Lineamientos Internos de Coordinación, respectivamente.</p> <p>Evaluar los procesos y resultados de la ejecución del Programa durante el ejercicio fiscal 2015.</p>
DGFDP	<p>Administrar, junto con las AEL, los recursos humanos, financieros, materiales, tecnológicos que subyacen a la operación, control, seguimiento y evaluación del Programa.</p>
DGPSA	<p>Asignar y transferir recursos, conforme lo señalado en los Convenios de Coordinación y los Lineamientos Internos de Coordinación que se suscribirán con cada Entidad Federativa.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en DOF, 2014a.

Como se observa cada actor tiene delimitadas sus atribuciones que permiten la gestión de la formación continua en el marco del Servicio Profesional Docente y un hecho interesante es que la AEL tiene la responsabilidad de realizar diagnósticos para estar en condiciones de identificar las prioridades educativas, las características y necesidades de las personas

destinatarias de acuerdo a lo establecido en Perfiles, Parámetros e Indicadores de ingreso, promoción y permanencia. Dado sus atribuciones, se requiere personal que cuente con conocimientos, habilidades de gestión, de administración de recursos, de metodologías para elaborar diagnósticos, que sea responsable de su propia formación para estar actualizado en los avances científico-tecnológicos y tenga la capacidad para:

- a) usar y transformar información y conocimiento;
- b) tomar decisiones y ejercer la autoridad;
- c) distribuir los recursos (humanos, financieros u otros) según las necesidades y contextos;
- d) llevar a cabo la acción a través de los distintos niveles educativos, instituciones participantes y distintos niveles de gobierno.

En el marco del PRODEP, la CNSPD socializa, en el mes de octubre del 2015, entre las autoridades del INEE y las AEL pertenecientes a la educación básica, la *Estrategia de Formación Continua y Desarrollo Profesional (ENFCyDP)* para instrumentarse en ese año. De acuerdo con la SEP, ésta fue diseñada por las Autoridades Educativas Locales junto con las Autoridades Federales a partir de los siete pasos siguientes:

1. Analizar las acciones de formación continua y desarrollo profesional.
2. Identificar al personal docente, técnico docente, y con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnico pedagógica que es sujeto de la formación continua y que participó en los procesos de evaluación que, hasta la fecha, se han realizado.
3. Determinar los propósitos y contenidos de los programas de formación continua conforme a los perfiles, parámetros e indicadores respectivos.
4. Proponer líneas de acción para que las AEL operen durante el 2015.
5. Articular la *Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional* y los *Lineamientos para la Operación* con los objetivos específicos

y los rubros de gasto del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, PRODEP, tipo básico.

6. Poner a consideración de las AEL y los diversos especialistas en formación de docentes la *Estrategia y los Lineamientos*.
7. Integrar las observaciones y sugerencias efectuadas por la AEL y los especialistas. (SEP, 2015a, p. 8)

Bajo esta metodología, con el PRODEP en la educación básica se pretende que “la formación continua y el desarrollo de los docentes se convierta en un componente clave de la Reforma educativa en curso.” (SEP, 2015a, p. 8), por ello las Reglas de operación del 2015 señalan que las “acciones que se desarrollen en esta materia, deberán situar a la escuela pública de tipo básico como el centro de atención de la política educativa nacional, para garantizar su funcionamiento regular y mejorar sustancialmente los índices de aprovechamiento y reducir la reprobación y deserción escolar” (DOF, 2014a, p. 5).

La ENFCyDP, en consonancia con la Ley General del Servicio Profesional Docente, se plantea cuatro objetivos, para la educación básica, a saber:

1. Impulsar el aprendizaje y el desarrollo profesional de los maestros, así como las prácticas de formación docente para asegurar el logro de resultados óptimos en el aprendizaje de los alumnos de educación básica, y con ello, contribuir a la mejora de la calidad de la educación en México, en un marco de inclusión y equidad.
2. Fortalecer los conocimientos, las capacidades y las aptitudes del personal en funciones docentes, técnico docentes, de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica, mediante programas de formación continua que promuevan el desarrollo de sus fortalezas y la superación de sus debilidades.
3. Articular los ámbitos de competencia y las acciones que, en materia de formación continua y desarrollo profesional, lleva a cabo la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente y las Autoridades Educativas Locales.

4. Definir las líneas de acción para operar a nivel nacional los programas de formación continua en las entidades federativas, de manera que se atiendan las necesidades del personal sujeto de formación, especialmente de aquellas que se derivan de los procesos de evaluación en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente (SEP, 2015a, p. 16).

En los objetivos señalados es posible percibir que la Estrategia Nacional de Formación Continua aún se encuentra en construcción, sobre todo si se considera el punto cuatro en el que se definirán las líneas. Por otro lado, se observa que sólo se atenderán las necesidades formativas de la población que participó en los procesos de evaluación, dejando fuera sus contextos y características.

La ENFCyDP ha plantado varios programas específicos que corresponden con los procesos del Servicio Profesional Docente, como se puede ver en el cuadro 5, los cuales se encuentran alineados a los perfiles, parámetros e indicadores definidos para cada figura educativa.

**Cuadro 5. Oferta de formación continua en Educación Básica (2015-2016)**

<b>Proceso</b>	<b>Programa</b>
<b>Ingreso</b>	1. Formación para Personal de Nuevo Ingreso al Servicio Profesional Docente. 2. Regularización para Docentes y Técnicos Docentes en Servicio. Concurso de Ingreso. 3. Inducción para Personal de Nuevo Ingreso al Servicio Público Educativo.
<b>Promoción</b>	4. Formación para la Función de Dirección Escolar.
	5. Formación para la Función de Supervisión Escolar.
	6. Formación para la Función de Asesoría Técnica Pedagógica.
<b>Permanencia</b>	7. La formación para la Mejora Profesional. 8. Regularización, Evaluación del Desempeño. 9. Formación para la dirección Escolar de la Educación Básica. 10. Formación para el personal que se evaluará en su desempeño. 11. De formación de Evaluadores para la Evaluación del desempeño. 12. Formación para la Mejora Profesional (personal con incremento de horas). 13. Desarrollo Profesional para la promoción en la función de incentivos.
<b>Reconocimiento</b>	14. Formación para la Asesoría Técnica a la Dirección Escolar. Educación Básica. 15. Formación para la Asesoría Técnica Pedagógica Temporal. Educación Básica.

<b>Ingreso y Promoción</b>	16. Nivelación para Aspirantes al Servicio Profesional Docente Estudiantes Normalistas...
	17 Nivelación para Aspirantes al Servicio Profesional Docente. Educación Básica.
	18 Becas de Nivelación para aspirantes normalistas Aspirantes al Servicio Profesional Docente. 19 Desarrollo Profesional para cargos de Dirección, Supervisión, o Asesoría Técnico Pedagógica.
<b>Ingreso, Permanencia y Reconocimiento</b>	20. Formación de Tutores

Fuente: Elaboración propia con base en SEP 2015a.

En la perspectiva “de fortalecer los servicios de apoyo a la formación, actualización, capacitación y el desarrollo profesional del personal docente y técnico docente, se deben considerar los procesos de tutoría, inducción, regularización y generar la oferta regular de la entidad federativa.” (DOF, 2014a, p 17). Esto se puede ver en el cuadro 6.

**Cuadro 6. Procesos de tutoría, inducción, regularización**

<b>Proceso</b>	<b>Descripción</b>
<b>Tutoría</b>	Forma parte de la inducción al Servicio Profesional Docente. La Autoridad Educativa Local es la encargada de seleccionar y asignar tutores.
<b>Inducción</b>	Brindará las orientaciones y los apoyos pertinentes para fortalecer las capacidades de liderazgo y gestión escolar en la promoción a cargos de dirección. El periodo de inducción a docentes contempla el acompañamiento, apoyo y seguimiento de un docente con función de supervisión destacado en su zona escolar, conforme los criterios que se emitan para esta materia. Para la promoción a cargos de asesoría técnica pedagógica la inducción la podrá brindar un docente con función homóloga por movimiento lateral o con función de supervisión destacado en su zona escolar. El personal directivo, como los asesores técnicos pedagógicos, se fortalecerán a través de acciones específicas con base en el Perfil, Parámetros e Indicadores para la Promoción a funciones de Dirección, Supervisión y Asesoría Técnico Pedagógica.
<b>Regularización</b>	Forma parte del fortalecimiento de la práctica profesional y busca el fortalecimiento de los conocimientos, habilidades y capacidades, para el personal. Ofrecido mediante un programa formativo en modalidad virtual, que considera como referente de capacitación las dimensiones del Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnico docentes. Evaluación del Desempeño Docente.

Fuente: Elaboración propia con base en SEP 2015a.

Con lo dicho anteriormente, es posible señalar que la política de formación continua del periodo 2012-2015 de la educación básica se caracteriza por ser una de las acciones

públicas que se mantienen desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) a la fecha; recuérdese su origen en la “Revalorización de la función Magisterial.” Asimismo, una estrategia que se ha mantenido con diferentes matices y que impacta necesariamente a la formación, sobre todo de las personas con funciones de dirección y supervisión, es la de *gestión escolar* cuyo origen está en el eje “Reorganización del sistema educativo”.

El impulso de este último, desde las escuelas, es una acción pública cuya continuidad se refleja en la presente política y su origen fue el proyecto escolar (1997), que promueve una dinámica de trabajo colectivo entre docentes y directores para diagnosticar los problemas pedagógicos que inciden en el bajo logro educativo del estudiantado del centro escolar; desde entonces y hasta la fecha busca generar cierta autonomía en las escuelas para el diseño y construcción de soluciones pertinentes a los problemas específicos, mediante la puesta en marcha de un plan de acción concreto sustentado en un diagnóstico previo colectivo.

Esta acción continúa con la misma lógica, y el Ejecutivo en su rendición de cuentas del 2013 la perfiló como una estrategia a impulsar en los Consejos Técnicos Escolares a partir del ciclo escolar 2013-2014; apunta la importancia que tiene “el trabajo colegiado y el aprendizaje entre pares, a fin de recuperar la experiencia de los maestros en la práctica educativa, para generar aprendizajes colectivos referidos al quehacer en el aula” (Gobierno de la República, 2013, p. 30). La estrategia tiene algunos cambios en su orientación, los cuales se plasman en la “Ruta de Mejora” y en las “Estrategias globales de Mejora”.

### **2.2.1 Instrumentos de la política de formación continua**

Un primer instrumento asociado a la política pública de formación continua lo constituye la CNSPD, la cual tiene delimitado lo que hace o debe hacer, establece la organización u operación con la que debe materializarse o instrumentarse la acción pública de formación:

La CNSPD tiene las siguientes responsabilidades y funciones por ámbito educativo:

- A. En el ámbito de la Educación Básica:
  - I. Participar con el Instituto en la elaboración del programa anual conforme al cual se llevarán a cabo los procesos de evaluación a que se refiere la Ley.

Para tal efecto, deberá considerar las propuestas que en su caso reciba de las Autoridades Educativas Locales;

- II. Determinar los Perfiles y los requisitos mínimos que deberán reunirse para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio Profesional Docente, según el cargo de que se trate. Para tales efectos, deberá considerar las propuestas que en su caso reciba de las Autoridades Educativas Locales;
- III. Participar en las etapas del procedimiento para la propuesta y definición de los Parámetros e Indicadores para el Ingreso, Promoción, Reconocimiento y Permanencia en el Servicio Profesional Docente, en los términos que fije la Ley;
- IV. Aprobar las convocatorias para los concursos de Ingreso y Promoción que prevé la Ley;
- V. Autorizar la expedición de convocatorias extraordinarias para concursos públicos para el Ingreso;
- VI. Establecer el programa y sus respectivas reglas, para que el personal que realiza funciones de docencia, dirección o supervisión pueda obtener Incentivos adicionales, permanentes o temporales, en términos del artículo 37 de la Ley;
- VII. Emitir, con la participación de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría, los lineamientos generales que deberán cumplirse en la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela. Dicha Subsecretaría supervisará, en el ámbito de su competencia, la aplicación de los lineamientos;
- VIII. Emitir los lineamientos generales para la definición de los programas de regularización de los docentes a que se refiere el artículo 54 de la Ley, de manera que tales programas sean acordes y pertinentes con los niveles de desempeño que se buscan;
- IX. Proponer a solicitud del Instituto:
  - a) Los Parámetros e Indicadores para el Ingreso, Promoción, Reconocimiento y Permanencia en los términos que fije la Ley, a partir de los Perfiles previamente determinados, conforme a la fracción II de este apartado;
  - b) Los Parámetros e Indicadores de carácter complementario que, para el Ingreso, Promoción, Permanencia y, en su caso, Reconocimiento, sometán a su consideración las Autoridades Educativas Locales;
  - c) Los niveles de desempeño mínimos para el ejercicio de la docencia y para los cargos con funciones de dirección o de supervisión;

- d) Los procesos y los instrumentos idóneos para los procesos de evaluación conforme a los Perfiles, Parámetros e Indicadores autorizados, y
- e) El Perfil y los criterios de selección y capacitación de quienes participarán como Evaluadores del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión.

Para los efectos de esta fracción, la Coordinación Nacional podrá integrar grupos de trabajo, de carácter temporal, que actúen como instancias consultivas auxiliares de la misma;

- X. Participar, en coordinación con el Instituto y las Autoridades Educativas Locales, en la elaboración del programa de mediano plazo, conforme al cual se llevarán a cabo los procesos de evaluación a que se refiere la Ley;
- XI. Aprobar las propuestas que presenten las Autoridades Educativas Locales de Perfiles, Parámetros e Indicadores de carácter complementario para el Ingreso, Promoción, Permanencia y, en su caso, Reconocimiento en el Servicio Profesional Docente, conforme al artículo 8, fracción I, de la Ley.

De conformidad con lo establecido en la fracción IX, inciso b), de este apartado, la Coordinación Nacional remitirá al Instituto las propuestas aprobadas;

- XII. Determinar los demás elementos que deberán contener las convocatorias a los concursos públicos para el Ingreso al Servicio Profesional Docente conforme al artículo 21, fracción I, inciso b), de la Ley, así como autorizar, en su caso, los Perfiles complementarios que deberán describirse en las convocatorias a que se refiere esta fracción;
- XIII. Determinar los demás elementos que deberán contener las convocatorias a los concursos públicos para la Promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión, a que se refiere el artículo 26, fracción I, inciso b), de la Ley;
- XIV. Aprobar la expedición de convocatorias a concursos públicos para la Promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión, así como dar su anuencia para que se expidan convocatorias extraordinarias, en términos del artículo 26, fracción I, inciso c), de la Ley;
- XV. Regular un sistema nacional de formación continua, actualización de conocimientos, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica, con sujeción a los lineamientos, medidas, programas, acciones y demás disposiciones generales que resulten de la aplicación de la Ley, y
- XVI. Autorizar los niveles de acceso y los sucesivos niveles de avance del programa a que se refiere el artículo 37 de la Ley.

**B) En el ámbito de la Educación Media Superior:**

- I.** Participar en coordinación con el Instituto, las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados, en la elaboración de los programas anual y de mediano plazo, conforme a los cuales se llevarán a cabo los procesos de evaluación a que se refiere la Ley;
- II.** Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados, para la formulación de las propuestas de Parámetros e indicadores para el Ingreso, Promoción, Reconocimiento y Permanencia en el Servicio Profesional Docente, incluyendo, en su caso, los de carácter complementario;
- III.** Impulsar mecanismos de coordinación para la definición de perfiles, parámetros e indicadores para el Ingreso, Promoción, Reconocimiento y Permanencia en el Servicio Profesional Docente;
- IV.** Impulsar mecanismos de coordinación para la programación y ejecución de las actividades a que se refiere el artículo 56 de la Ley, e
- V.** Integrar grupos de trabajo de carácter temporal, a efecto de que funjan como instancias consultivas auxiliares para las actividades referidas en el artículo 56 de la Ley.

**C) En el ámbito de la Educación Básica y la Educación Media Superior:**

- I.** Coordinar las relaciones institucionales de la Secretaría con el Instituto, las Autoridades Educativas Locales y los Organismos Descentralizados, en materia del Servicio Profesional Docente;
- II.** Atender las solicitudes de información pertinente que le formule el Instituto a través de su Junta de Gobierno, a efecto de dar cumplimiento con lo establecido en el artículo 27, fracción X, de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación;
- III.** Proponer a solicitud del Instituto, con la participación que corresponda a las Autoridades Educativas Locales y a los Organismos Descentralizados, las etapas, aspectos y métodos que comprenderán los procesos de evaluación obligatorios a que se refiere la Ley;
- IV.** Emitir los lineamientos generales de los programas de Reconocimiento, Formación Continua, de Desarrollo de Capacidades y de Desarrollo de Liderazgo y Gestión a que se refiere la Ley;
- V.** Determinar en coordinación con las Autoridades Educativas Locales y los Organismos Descentralizados, y dentro de la estructura ocupacional autorizada, los puestos del Personal Técnico Docente que formarán parte del Servicio Profesional Docente;

**VI.** Participar con las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados en el establecimiento de los mecanismos mediante los cuales los representantes de organizaciones no gubernamentales y padres de familia participarán como observadores en los procesos de evaluación que el Instituto determine, conforme a las reglas que al efecto expida;

**VII.** Expedir, en consulta con las Autoridades Educativas Locales y los Organismos Descentralizados, las reglas conforme a las cuales se autorizará la estructura ocupacional de las escuelas de Educación Básica y Media Superior;

**VIII.** Dar seguimiento al cumplimiento de los dictámenes que contengan las recomendaciones que acompañen a los resultados individualizados de los procesos de evaluación del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión, que lleven a cabo las Autoridades Educativas Locales y los Organismos Descentralizados;

**IX.** Informar a las Autoridades Educativas Locales y Organismos Descentralizados de los actos u omisiones de los que tenga conocimiento y que pudieran ameritar una sanción en términos de lo dispuesto en la Ley;

**X.** Instrumentar, dentro del Sistema de Información y Gestión Educativa, el registro que contenga los datos del personal del Servicio Profesional Docente, para efectos de apoyar los procesos de Ingreso, Promoción, Reconocimiento y Permanencia en el Servicio;

**XI.** Realizar todos los actos jurídicos y administrativos necesarios para defender sus decisiones ante actos de autoridades administrativas y judiciales, y

**XII.** Las demás que las disposiciones legales o administrativas le confieran y las que le encomiende el Secretario de Educación Pública.

Las unidades administrativas y los órganos administrativos desconcentrados de la Secretaría, así como las entidades paraestatales sectorizadas a ésta, deberán entregar a la Coordinación Nacional la información que ésta solicite (DOF, 2014b).

En estas atribuciones se observan dos situaciones: en la primera, la CNSPD tiene definidas una mayor cantidad de responsabilidades para la educación básica, que para la educación media superior, quizás porque la primera es un nivel educativo con una identidad consolidada, con una experiencia de cuatro sexenios en el impulso de la formación del magisterio, y sobre todo, conoce el origen de sus docentes de preescolar y primaria es el mismo (Normales o la UPN) en tanto que la segunda hasta el momento no ha consolidado su identidad debido a la complejidad que representa la diversidad de subsistemas que la componen, amén de que su planta docente no sólo tiene diversos orígenes de formación

inicial (igual que el nivel de secundaria en básica), sino que además las condiciones de contratación son diferenciadas, dependiendo de la cantidad de horas y de la instancia que contrata.

En esta misma lógica a continuación se observan las diferencias respecto a la participación para la caracterización del perfil como se muestra en el siguiente cuadro 7.

**Cuadro 7. Atribuciones de la CNSPD**

<b>Educación básica</b>	<b>Educación media superior</b>
Determinar los perfiles y los requisitos mínimos que deberán reunirse para el Ingreso, la Promoción, el reconocimiento y la Permanencia en el Servicio Profesional Docente, según el cargo de que se trate. Para tales efectos, deberá considerar las propuestas que en su caso reciba de las Autoridades Educativas Locales.	Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados, para la formulación de las propuestas de Parámetros e indicadores para el Ingreso, Promoción, Reconocimiento y Permanencia en el Servicio Profesional Docente, incluyendo, en su caso, los de carácter complementario;
Participar en las etapas del procedimiento para la propuesta y definición de los Parámetros e Indicadores para el Ingreso, Promoción, Reconocimiento y Permanencia en el Servicio Profesional Docente, en los términos que fije la Ley.	Impulsar mecanismos de coordinación para la definición de perfiles, parámetros e indicadores para el Ingreso, Promoción, Reconocimiento y Permanencia en el Servicio Profesional Docente;  Impulsar mecanismos de coordinación para la programación y ejecución de las actividades a que se refiere el artículo 56 de la Ley.
Fuente: Elaboración propia con base en DOF 2013a.	

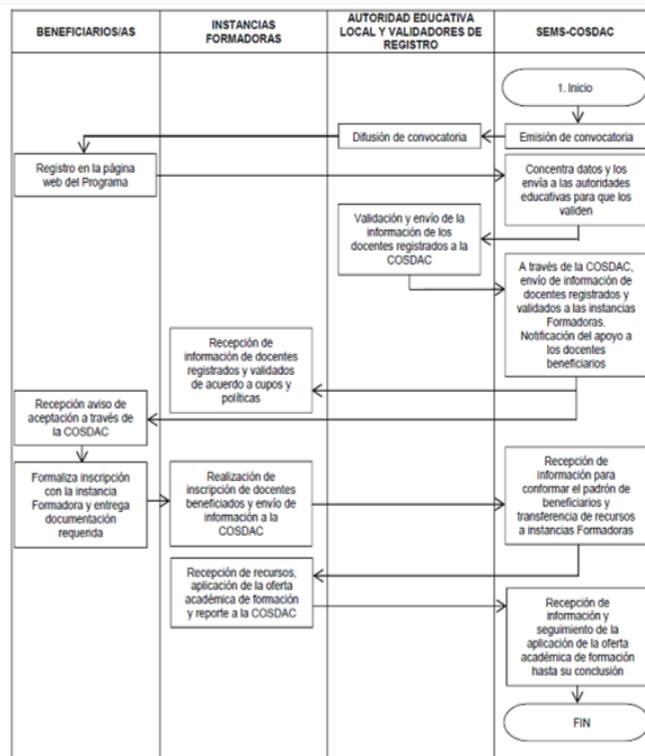
El cuadro siete refleja implícitamente la existencia de dos condiciones diferenciadas aplicadas a cada nivel educativo: la primera en la que las acciones de formación continua (independientemente de su estado) están consolidadas, específicamente en la educación básica, porque requieren de ciertas continuidades o cambios. La otra condición clasificada como de sensibilización, en la cual se ubica la educación media superior. En ambas condiciones la CNSPD tiene diferentes niveles de participación en la construcción de los parámetros y perfiles de las figuras educativas del nivel; así en la educación básica esta instancia determina y decide junto con las AEL, mientras que en la educación media superior sus atribuciones se reducen a funciones de sensibilización y no de decisión, lo que refleja la consideración de los diferentes subsistemas.

En lo que respecta a las reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2015, en educación básica, quedaron organizados en tres tipos de programas con los siguientes objetivos:

1. Programa Escuelas de Calidad: contribuir a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas y zonas escolares, mediante el fomento de la corresponsabilidad de la comunidad.
2. Fortalecimiento de la Calidad de la Educación Básica: contribuir a la mejora del logro educativo del alumnado de las escuelas públicas de educación básica, mediante las acciones establecidas en las estrategias locales, orientadas al fortalecimiento de la lectura, la escritura y las matemáticas; la difusión, la contextualización, el uso y la apropiación del currículo y los materiales educativos; así como los procesos de estudio de una segunda lengua, inglés.
3. Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa: contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa mediante normas y apoyos para los servicios educativos públicos, así como el mejoramiento de infraestructura y equipamiento de instituciones públicas de educación básica, media superior y superior, que atienden población en contexto de vulnerabilidad y/o discapacidad.

Y el proceso de operación se presenta en el diagrama 2.

Diagrama 2. Proceso de operación



Fuente: elaboración propia con base en DOF 2014a.

En noviembre de 2015, la CNSPD, con base en la *Ley General de Servicio Profesional Docente*, presenta los procesos “clave” para los 20 programas que intentan conformar trayectorias, de los cuales 8 serían los prioritarios para la educación básica, según se vio en el cuadro 5. Estas propuestas de cursos y programas operarían al 2016 de acuerdo a los resultados de la evaluación; cabe señalar que el proceso “permanencia” cuenta con la mayor cantidad de programas. Dentro de los 8 programas prioritarios no hay ninguno para los procesos de reconocimiento y de permanencia. El desarrollo del curso Formación de Tutores también formó parte de esta etapa.

### **2.3 Caracterización de la política de formación continua en la Educación Media Superior**

Al inicio de la nueva administración pública 2012-2018, la Educación Media Superior, estaba conformada por alrededor de 6 subsistemas con sus propias opciones, además de las ofertas autónomas dependientes de 46 universidades o instituciones de educación superior, donde por lo menos 38 son públicas; por su parte dos institutos: el IPN y el INBA tienen un sistema de bachillerato en la modalidad general, técnico o profesional técnico (ANUIES, 2011). Según el PRODEP los subsistemas son: Centralizados de la SEP, Descentralizados del Gobierno Federal, Desconcentrados de la SEP, Estatales, Descentralizados de las Entidades Federativas, Autónomos, además de los particulares. (DOF, 2014a)

Con esta oferta educativa dependiente de la SEP, en la actual administración se atiende aproximadamente a 4 443 792 estudiantes con 288 464 docentes en 15 990 escuelas, por lo que algunos autores lo clasifican como el segundo nivel educativo más grande, después de la Educación Básica; al respecto, el subsecretario, Rodolfo Tuirán señaló que: “está organizado como una suerte de archipiélago, sin comunicación entre los subsistemas, trabajando de manera fragmentada y en ocasiones de manera encapsulada” (SEP, 2013a).

Aunado a lo anterior a continuación se enuncian algunas características en las que involucra necesariamente la formación docente, directiva y de los administrativos.

- a) La diversidad de modalidades de contratación de docentes que van desde tiempos completos hasta profesores por asignaturas, incluso existen instituciones en donde toda la planta docente tiene contratos temporales por asignaturas o por horas; en esos casos, las posibilidades de contar con una profesionalización de la práctica educativa se dificultan. No obstante, podemos suponer que cada IPEMS regresó a las formas tradicionales de capacitar a sus maestros.
- b) La planta docente está integrada por personas que no fueron formadas para tal fin, por lo que adolecen de herramientas y conocimientos pedagógicos para trabajar en el nivel.
- c) Las IPEMS recurren a capacitaciones específicas más que opciones formativas.

- d) El nuevo diseño curricular un Marco Curricular Común requiere de una planta docente formada, de lo contrario, difícilmente habrá, como señalan Alcántara y Zorrilla (2010), un cambio significativo del currículo, de la evaluación o de cualquier otro campo, que eleve la calidad educativa, si no se presta atención, al desarrollo del profesorado y a los principios de juicio y la discreción profesional.
- e) Las transformaciones educativas exigen tiempo para asegurar la calidad de los aprendizajes. Por ello será necesario dedicar esfuerzos para la consolidación del SNB y el fortalecimiento de la profesionalización docente y directiva (SEP, 2013b; p. 62).

Al respecto la SEP, señala que al “igual que en la educación básica, la entrada en vigor de la *Ley General del Servicio Profesional Docente* abre nuevas y valiosas perspectivas para el desarrollo profesional de los maestros de EMS. La SEP trabajará con el INEE, con otras autoridades educativas y con los organismos descentralizados que ofrecen Educación Media Superior, para que las evaluaciones del desempeño docente sean justas, objetivas y transparentes. Se establece que la SEP facilite que con la nueva legislación resulten en nuevas opciones de desarrollo profesional para los maestros, con pleno respeto a sus derechos laborales” (SEP, 2013b, p. 27). Con esta acción se atiende la recomendación de la OCDE.

Respecto a las características de la problemática que enfrenta la formación continua dirigida a la EMS destacan:

- a) Considerar que con el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS) los docentes desarrollan las competencias que los hacen expertos en el aula, al igual que un maestro cuya formación pedagógica fue de cuatro años.
- b) Suponer que, con una especialidad en competencias docentes, ahora con forma de diplomados, se responde a las necesidades de la realidad áulica, cuando el sentido es más modesto: al construir un lenguaje común entre los docentes, y adentrar al profesorado a la comprensión de la gestión del conocimiento, se le daría las nociones introductorias a la docencia, pero no la forma.

- c) La insuficiencia de opciones de formación para los docentes, así como la generalidad de temáticas que abordan los posgrados, por lo que tampoco responden a las necesidades del aula.
- d) La falta de experiencia en la formación de docentes de EMS, en los equipos de los subsistemas que conforman el nivel.
- e) La mayor parte de los docentes de EMS, reproducen la manera en que fueron enseñados, situación que no responde a los retos del siglo XXI.
- f) La desvinculación entre los subsistemas para conformar una oferta formativa diversa, incluyente que coadyuve a la identidad de la EMS.
- g) Escaso o nulo seguimiento y acompañamiento para que los docentes desarrollen las competencias de los alumnos, aplicando los recursos necesarios para que dichas labores sean llevadas a cabo.

En un esfuerzo por identificar las características de la política de formación continua dirigida a docentes y directivos de la EMS, aparte del PRODEP, se revisó el portal de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC), (cuya última actualización fue en algunos casos durante 2013 o 2014; únicamente las noticias están al día) dicha revisión arrojó que la EMS enfrenta el reto de construir una formación específica e independiente a la del profesorado; en su portal muestra una gama de actividades que reflejan la forma en que la función directiva es reconocida, en el nivel, como una clave importante para el funcionamiento de los centros educativos que ofrecen una educación de calidad. Las acciones de formación de los directivos, al parecer se enriquecen con otras actividades de formación, entre las que figuran las siguientes, así los directivos cuentan con cuatro opciones formativas, a saber:

- Programa de actualización y profesionalización directiva: se concibe como un instrumento de apoyo a la gestión de los directores de Instituciones Públicas de Educación Media Superior y tiene como objetivo contribuir con la formación del perfil del director del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y hacer de los directores los líderes de la transformación de la Educación Media Superior (EMS) en las escuelas (SEP, 2014a).

- Diplomado del Programa de actualización y profesionalización directiva: su diseño parte de considerar el perfil del director ideal definido para la Educación Media Superior (EMS), así como de un análisis funcional de la actividad directiva. Su objetivo general es: Contribuir al desarrollo del perfil del director de escuela del nivel medio superior”, de esta forma al término del mismo, la persona participante identificará los atributos de las competencias que logró fortalecer (SEP, 2014a).

Respecto de estos dos primeros, y según el CONEVAL el PROFORDEMS atiende tres niveles fundamentales para la gestión de la política educativa: “interinstitucional, institucional y planteles, en un modelo que va de arriba a abajo (Top-Down). En consecuencia, toma relevancia la coordinación vertical y horizontal, que parece influir en la claridad, suficiencia, oportunidad y pertinencia del PROFORDEMS.” (CONEVAL, 2013, p.1). Ello constituye un avance en la creación de la identidad del nivel, pues en principio la planta docente tiene que reconocer la importancia de su función, identificarse como profesorado y a partir de ello redimensionar su ejercicio profesional.

- Videos, programas de actualización y profesionalización directiva: los cuales incluyen conferencias que abarcan temáticas de algunos de los diez desafíos enfrentados actualmente por la educación media superior y que están relacionados con 1.- baja cobertura, 2.- elevadas tasas de abandono escolar, 3.- graves problemas de equidad, 4.- aprendizajes insuficientes, 5.- calidad de los servicios, 6.- profesionalización de docentes y directivos, 7.- continuidad de la trayectoria educativa, 8.- infraestructura y equipamiento insuficiente e ineficiente, 9.- desarticulación entre la oferta educativa y la demanda laboral, 10.- elevada prevalencia de conductas de riesgo. Sin embargo, no existe guía o metodología alguna para que quien consulte estos materiales pueda construir su trayecto formativo.<sup>1</sup>
- Programa de formación de directores de EMS (PROFORDIR): su objetivo es: “formar a los directores de los planteles de Educación Media Superior para contribuir al alcance del perfil del director” (SEP, 2015b). Para ello, ofrece un diplomado denominado "Formación de Directores de Educación Media Superior", dirigido a que

---

<sup>1</sup> Elaborado con base en la página de la COSDAC <http://cosdac.sems.gob.mx/web/index.php#Programas>

las personas participantes desarrollarán las competencias definidas en el Acuerdo Secretarial 449.

La oferta señalada pareciera sentar las bases para la formación continua del personal directivo, ha sido definida en coherencia, por un lado, con el modelo educativo centrado en el desarrollo de competencias (lo que fue la RIEMS) y en el perfil ideal, y por otro, tiene un sustento en un modelo organizativo deseado y en proceso de construcción, lo que da lugar a aseverar que no se encuentra definido un modelo de desarrollo profesional, quizás debido a la complejidad del sistema educativo de la EMS.

Para el caso de los cuerpos docentes, el portal contiene dos secciones en las que distingue la formación y el desarrollo académico, como se muestra en el cuadro 8.

**Cuadro 8. Oferta formativa EMS docentes**

Formación y actualización docente	Desarrollo académico
PROFORDEMS Interesados en obtener el Título de la especialidad en competencias docentes en el NMS- Universidad Pedagógica Nacional. Docentes que participaron en la quinta convocatoria del CERTIDEMS. Videos. CERTIDEMS	Licencia por beca comisión. Estímulo al desempeño docente. Periodo sabático.
Fuente: elaboración propia a partir del portal de la COSDAC.	

El cuadro revela que en la actualidad la formación continua del profesorado de la EMS se ha centrado más en lograr la nivelación profesional (obtención de títulos de licenciatura) y la obtención de certificación de las competencias docentes. Para favorecer el desarrollo académico se cuenta con cuatro espacios que al parecer coadyuvan a la formación permanente o la actualización, pero no están claramente definidas en cuanto a su sentido:

1. El Programa de Formación Docente de la EMS (PROFORDEMS) tiene por objeto atender al profesorado de acuerdo al perfil establecido en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS). Funcionó hasta el 2014, sin embargo, y con la aclaración de que la última actualización del portal fue el 27 de noviembre del 2013, podemos inferir que este programa dejó de funcionar o funciona parcialmente.

2. La siguiente opción formativa del portal, refiere la información: Interesados en obtener el Título de la especialidad en competencias docentes en la EMS impartida por la Universidad Pedagógica Nacional. Sección en la que se ofrece información para la obtención del título de la Especialidad que al parecer se impartió sólo del 2008 al 2012.
3. La opción de los espacios 3 y 4 ha sido agrupada en esta tercera opción, en virtud de que refieren a información en torno a los procesos que habrán de seguir las personas que deseen certificar sus competencias en CERTIDEMS.
4. Una sección que podría resultar de utilidad es la de los videos, sin embargo, sólo encontramos testimoniales que ensalzan la experiencia de la especialidad impartida por la UPN. Siendo este el marco de las acciones dirigidas a la educación media superior, la política actual preserva los tres principios rectores en los que se sustenta la RIEMS iniciada en la administración federal anterior:
  - I) Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato; se han creado los telebachilleratos y la preparatoria abierta de la SEP.
  - II) Pertinencia y relevancia de los planes de estudio; para lo cual el Marco Curricular Común, (MCC) el cual se construyó a partir de las discusiones enmarcadas en la *Reforma Integral de la Educación*.
  - III) Tránsito entre subsistemas y escuelas, el cual será logrado a partir de la definición del MCC en el que existen materias comunes a todos los subsistemas, y de la definición de un perfil básico del egresado, que sea consensuado y compartido por todas las instituciones y enriquecido con lo específico que cada institución, independientemente de la modalidad y subsistema.

La RIEMS proponía para su implementación las siguientes acciones públicas que al parecer aún se conservan:

- Formación y actualización de la planta docente, aunque no es muy clara la oferta.

- Generación de espacios de Orientación Educativa y atención a las necesidades de los alumnos (programas de tutorías, por ejemplo).
- Profesionalización de la gestión, la oferta hacia directores es un ejemplo de continuidad.
- Flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas.
- Evaluación para la mejora continua. La planta docente y directivos participan en el Servicio Profesional Docente.

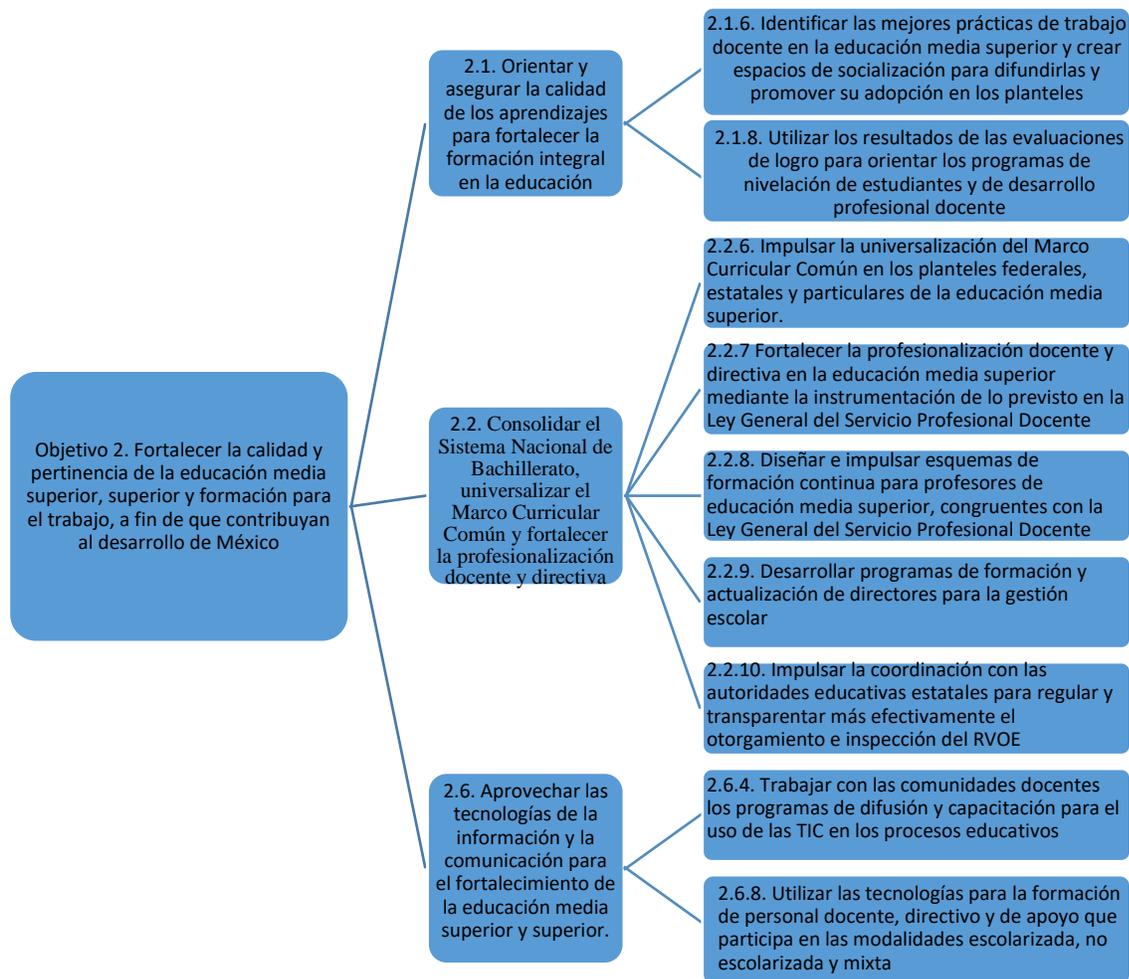
Al parecer, existe un retorno a las prácticas de formación en las que cada Institución Pública de Educación Media Superior (IPEMS) se hace cargo de la formación de su planta docente, Alcántara y Zorrilla (2010) y Sosa (2008) reconocen que la falta de políticas dirigidas a la formación docente de este nivel es una omisión histórica y es una característica constante en las diferentes administraciones, aunque cabe señalar que algunas contaban con propuestas aisladas (PDE 1995–2000, PNE 2001–2006) que sólo comprenden de forma obligatoria a los subsistemas centralizados de la SEP. Será hasta la administración del 2006-2012 cuando se atienda a la formación docente en el marco de la RIEMS, considerando la información dada por el equipo de transición en la cual, desde finales del siglo pasado, se alude a la necesidad de tener docentes certificados que acrediten una adecuada formación académica y pedagógica para el desempeño de su función en el aula desde el enfoque por competencias.

Al respecto la SEP, señala que al igual que en la educación básica, la entrada en vigor de la *Ley General del Servicio Profesional Docente* abre nuevas y valiosas perspectivas para el desarrollo profesional de los maestros de EMS. La SEP trabajará con el INEE, con otras autoridades educativas y con los organismos descentralizados que ofrecen Educación Media Superior, para que las evaluaciones del desempeño docente sean justas, objetivas y transparentes; con esta acción se atiende la recomendación de la OCDE.

El PSE 2013-2018, entre sus objetivos, plantea tres relacionados con la formación continua de los docentes, directivos y recursos humanos de la Educación Media Superior, aunque en las reglas de operación del 2014 únicamente reconoce un objetivo, el número 2 que indica: “Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y

formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México”. Asimismo, la Estrategia 2.2 propone: “Consolidar el Sistema Nacional de Bachillerato, universalizar el Marco Curricular Común y fortalecer la profesionalización docente y directiva”, y señala como su línea de acción 2.2.8: “Diseñar e impulsar esquemas de formación continua para profesores de educación media superior, congruentes con la *Ley General del Servicio Profesional Docente*” (SEP, 2013b). Y dado que son los académicos quienes reciben cursos o talleres para la instrumentación de programas, sean federales o estatales, en este trabajo retomamos todos los objetivos que suponen la formación docente y directiva, entre otras, como veremos en el diagrama 3.

**Diagrama 3. Objetivos, estrategias y líneas de acción PSE 2013-2018**



Fuente: elaboración propia con base en SEP (2013b).

Estas estrategias y líneas de acción del objetivo 2, han tenido distintos avances: el cuadro 9 presenta los avances de la estrategia 2, según los dos últimos informes de gobierno, pues en el primer informe no se reportó información alguna, como se puede constatar en el cuadro 9.

**Cuadro 9. Avances de estrategia 2.1**

<b>Segundo informe de gobierno</b>	<b>Tercer informe de gobierno</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se actualizó seis carreras técnicas de los planteles de Educación Tecnológica Agropecuaria,</li> <li>● Se equipó 13 planteles,</li> <li>● Se capacitó 970 docentes, y se actualizó la metodología del “Proceso Educativo para el Desarrollo Rural Integral Sustentable”.</li> <li>● De igual manera, se iniciaron los trabajos para actualizar los planes y programas de estudio de la modalidad mixta del bachillerato tecnológico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Entre 2013 y 2014 operó el Modelo de Emprendedores en 1,139 planteles,</li> <li>● Se capacitó a 2 256 docentes, 46 líderes multiplicadores, que atienden a 56 mil estudiantes. La metodología del “Modelo emprendedores” fue reconocida como una buena práctica en la Cumbre de Líderes en Acción por la Educación (CLASE 2014).</li> <li>● Se puso en marcha el Programa “Capacita T. El futuro en tus manos”.</li> <li>● Al respecto, en 2014 se diseñaron 12 mapas curriculares para cuatro trayectos formativos: inserción al mercado laboral; emprendedurismo; formación para la vida y ciudadanía e inicio, continuación o conclusión de estudios.</li> <li>● Se sensibilizó y capacitó a 496 directivos y docentes en el manejo de dichos mapas curriculares en su etapa piloto; el programa se aplicó en 59 localidades urbanas en 114 planteles de las 32 entidades federativas, apoyando a más de 42 mil jóvenes.</li> </ul>
<p>Fuente: elaboración propia con base en GOBIERNO DE LA REPUBLICA 2014 Y 2015.</p>	

Estas acciones públicas realizadas durante dos años revelan que la formación continua de la educación media superior retomó sus prácticas de capacitación por parte de las propias IPEMS y continuó con el PROFORDEMS; además se combina con la capacitación en los planteles, en torno al Modelo emprendedores, en instituciones interesadas en participar. Previamente se realizó una valoración de los recursos humanos y de la infraestructura del plantel, y se asignó personal docente interesado en la operación de la estrategia. Al personal se le capacita durante tres días, en la metodología con el propósito de que operen el modelo en sus cinco etapas: sensibilización, selección, formación módulo 1, formación módulo II y acompañamiento.

La capacitación brinda las herramientas para impulsar una cultura emprendedora, se profundiza el componente formación y se realiza un plan de acción para la creación de un centro de emprendedores (SEP, 2015g). Con relación a la línea de acción: “Diseñar e impulsar esquemas de formación continua para profesores de educación media superior, del objetivo 2 del PSE: “Fortalecer la calidad y pertinencia de la EMS y la formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México, y congruentes con la Ley General del Servicio Profesional Docente” los avances se observan en el cuadro 10.

**Cuadro 10. Características de la formación continua en EMS**

<b>Característica</b>	<b>Evidencia</b>
Existe poca información sobre los docentes y directivos de la EMS, formados con relación a los que existen en el sistema (288 464 docentes).	Los informes presentan diferentes cifras, lo cual dificulta dar un seguimiento puntual de los avances. No existe en el portal información sobre convenios estatales.
Cuenta con normas estructuradas jerárquicamente en congruencia con la Constitución y las leyes Federales sin la participación de los protagonistas del hecho educativo.	En el portal de la SMS, se encuentran relacionados al menos 31 documentos normativos que involucran la necesidad de la formación docente y directiva. El docente poco participa en el desarrollo de su formación pedagógica y disciplinar, en congruencia con el currículum vigente de cada subsistema.
En las reglas de operación para el 2015 se vislumbra una aparente continuidad de las políticas de formación continua del sexenio anterior sustentadas en el enfoque de competencias	Retoma el “Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, mismo que fue reformado mediante el diverso 488, ambos publicados en el DOF, el 29 de octubre de 2008 y el 23 de junio de 2009, respectivamente”. En este sentido y conforme al MCC, los contenidos de la EMS se organizan bajo competencias genéricas, disciplinares y, en su caso, profesionales que conforman el perfil del/a egresado/a de EMS, por lo que, para el desarrollo del mismo, se requiere que tanto personal docente como directivo de EMS cuenten con una serie de competencias y habilidades específicas”.
Carecen, al parecer de opciones de oferta académica de formación continua de la EMS, pese a que en las reglas de operación del 2015 se señala como condición.	La Comisión de formación docente y directiva del Espacio Común requiere la ampliación recursos, becas, espacios y tiempos para lograr la cobertura total de los docentes de EMS en un programa de profesionalización. Las opciones de formación en línea, en la capacitación docente, no han alcanzado los resultados esperados por situaciones diversas. La eficiencia terminal en el PROFORDEMS ha sido baja y en el Proceso de Certificación de Competencias Docentes (CERTIDEMS) la problemática se agudiza. La movilidad del personal directivo en los planteles ocasiona la falta de continuidad de sus procesos.

Carece de una fuerza política suficientemente fuerte para impulsar propuestas.	No hay evidencias del establecimiento de convenios estatales para el impulso de la formación docente. La eficiencia terminal en el PROFORDEMS ha sido baja y en el Proceso de Certificación de Competencias Docentes (CERTIDEMS) la problemática se agudiza. La movilidad del personal directivo en los planteles ocasiona la falta de continuidad de sus procesos.
Falta un diagnóstico de la situación sobre cómo aprenden los docentes y directivos, y en general de las necesidades de formación continua de las diferentes figuras.	Son varios los programas que implican formación docente y que no están dentro de la oferta formativa centrada en competencias docentes. La Comisión de formación docente y directiva del Espacio Común, el 15 de agosto del 2015, enfatiza que es necesario identificar las necesidades específicas de capacitación, formación y actualización docente y directiva de manera local y regional. No hay conexión de las acciones formativas con las prácticas de trabajo en el aula.
Sólo existe una oferta formativa para los docentes de la EMS, que es el PROFORDEMS, con el diplomado en competencias docentes.	Falta congruencia entre los contenidos de los programas del PROFORDEMS y un seguimiento oportuno en las aulas; lo que no ha reflejado una mejora en el quehacer docente.
Fuente: Elaboración propia.	

Evidentemente estas características revelan la necesidad construir una política de formación continua que favorezca el perfil ideal del docente para este nivel, en virtud de que no se ha logrado la consolidación del perfil docente y directivo de la EMS. Si bien las autoridades locales y la SEP lograron establecerlo y publicarlo en los acuerdos respectivos, también es cierto que el documento *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos docentes en Educación Media Superior* contiene cambios, respecto a las competencias docentes, por lo que antes de pasar a la descripción de los instrumentos es importante presentar las diferencias y coincidencias con los documentos señalados, tanto en docentes como en directivos.

El Acuerdo 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, plantea también los principales atributos para definir el perfil del docente del SNB. Las competencias docentes y sus atributos se muestran en el cuadro 11.

Cuadro 11. Competencias docentes y sus atributos

Competencias	Atributos
Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.</li> <li>•Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.</li> <li>•Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.</li> <li>•Aprende de las experiencias de otros miembros del magisterio y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.</li> <li>•Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.</li> <li>•Se actualiza en el uso de una segunda lengua., p. 2.</li> </ul>
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.</li> <li>•Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes</li> <li>•Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.</li> </ul>
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.</li> <li>•Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinares e interdisciplinares orientados al desarrollo de competencias.</li> <li>•Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.</li> <li>•Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.</li> </ul>
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.</li> <li>•Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.</li> <li>•Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.</li> <li>•Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.</li> <li>•Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.</li> </ul>
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.</li> <li>•Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.</li> <li>•Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</li> </ul>
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.</li> <li>•Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.</li> <li>•Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.</li> <li>•Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.</li> <li>•Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.</li> <li>•Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.</li> </ul>
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.</li> <li>•Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.</li> <li>•Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.</li> <li>•Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.</li> <li>•Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.</li> <li>•Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.</li> <li>•Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.</li> <li>•Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.</li> </ul>
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>•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.</li> <li>•Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.</li> <li>•Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.</li> <li>•Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.</li> </ul>
Fuente: elaboración propia con base en DOF 2008a.	

El perfil docente establecido en este Acuerdo pone el acento en el desarrollo de competencias docentes integradas por conocimientos sobre la didáctica, los estudiantes y los contextos y en general para la creación de ambientes de aprendizajes, propicio para el desarrollo de las competencias del perfil de egreso. Por su parte, en la actual administración se elaboró el documento *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos docentes en Educación Media Superior*. En él se establece el perfil del docente ideal conformado por cinco dimensiones en las que se integran los conocimientos, aptitudes y capacidades deseables, en el desempeño profesional eficaz del personal docente y técnico docente. A continuación, los cuadros 12, 13, 14, 15 y 16 presentan las dimensiones del perfil docente.

**Cuadro 12. Dimensión 1 Conocimientos para el desempeño de la función docente**

<b>Adapta los conocimientos sobre la disciplina que imparte y los procesos de enseñanza aprendizaje de acuerdo con las características de los estudiantes</b>	
<b>Parámetro</b>	<b>Indicadores</b>
1.1. Utiliza los procesos de construcción del conocimiento, enseñanza - aprendizaje basados en el modelo por competencias aplicados en su práctica docente.	1.1.1 Aplica el modelo basado en competencias para el logro del aprendizaje significativo. 1.1.2. Aplica técnicas y estrategias de enseñanza - aprendizaje con base en la transversalidad entre las asignaturas del plan de estudios correspondiente
1.2. Argumenta la naturaleza, métodos y consistencia lógica de los saberes de la asignatura o módulo que imparte.	1.2.1 Organiza el contenido teórico-metodológico para el logro de los propósitos de las asignaturas correspondiente al campo disciplinar de matemáticas 1.2.2. Diseña estrategias para el proceso de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas correspondiente al campo disciplinar de matemáticas 1.2.3. Promueve en los estudiantes el desarrollo del pensamiento inductivo y deductivo para el análisis o solución de problemas matemáticos en contextos científicos y cotidianos. 1.2.4. Propicia en los estudiantes el pensamiento algebraico a través de procesos lógicos para resolver problemas de la vida cotidiana. 1.2.5. Propicia en los estudiantes el análisis de la construcción de espacios geométricos para resolver problemas de la vida cotidiana. 1.2.6. Promueve en los estudiantes el análisis de los fenómenos en contextos científicos y cotidianos utilizando estadística y probabilidad. 1.2.7. Fomenta en los estudiantes el pensamiento variacional mediante la resolución de problemas que involucren el cálculo diferencial e integral.
Fuente: elaboración propia con base en SEP 2015c.	

**Cuadro 13. Dimensión 2. Práctica educativa**

<b>Planifica los procesos de formación, enseñanza aprendizaje y evaluación, atendiendo al enfoque basado en competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales</b>	
<b>Parámetros</b>	<b>Indicadores</b>
2.1 Establece los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes para la planeación y el desarrollo de su práctica docente.	2.1.1. Identifica los conocimientos previos y las características de los estudiantes en la planeación de su curso. 2.1.2. Identifica los contextos que influyen en su práctica docente en el desarrollo de la planeación didáctica.
2.2 Elabora planes de trabajo que incorporan estrategias y técnicas orientadas al desarrollo de competencias, que se vinculen con el contexto social de los estudiantes. 2.3 Establece estrategias de evaluación y retroalimentación para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes.	2.2.1. Adapta el plan de trabajo al contexto social con base en los intereses y necesidades de los estudiantes. 2.2.2. Utiliza recursos didácticos para el desarrollo de los propósitos de aprendizaje planeados bajo el enfoque por competencias. 2.2.3. Desarrolla estrategias de aprendizaje para propiciar la transversalidad de las asignaturas del plan de estudio correspondiente
2.3. Establece estrategias de evaluación y retroalimentación para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes.	2.3.1. Emplea instrumentos de evaluación pertinentes para la obtención de información sobre el desempeño de los estudiantes. 2.3.2. Comunica a los estudiantes de manera constructiva y sistemática sus observaciones sobre los resultados de las evaluaciones, para el logro de los aprendizajes
2.4 Emplea las tecnologías de la información y de la comunicación, disponibles en su contexto, como herramientas de su práctica docente.	2.4.1. Utiliza recursos de las tecnologías de la información y de la comunicación, disponibles en su contexto, para el desarrollo de los contenidos y estrategias de la asignatura que imparte. 2.4.2. Utiliza en su práctica docente las tecnologías de la información y de la comunicación, disponibles en su contexto, de acuerdo con las características de los estudiantes.
Fuente: elaboración propia con base en SEP 2015d.	

**Cuadro 14. Organiza y desarrolla su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional**

<b>Parámetros</b>	<b>Indicadores</b>
3.1. Reflexiona sobre sus capacidades y necesidades de formación continua para la mejora de sus funciones.	3.1.1. Argumenta la construcción de su trayectoria profesional a partir de su práctica docente para la mejora de sus funciones. 3.1.2. Propone estrategias para el desarrollo de su proyecto de formación continua en colaboración con otros docentes, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico.
3.2. Emplea estrategias de formación continua para la integración de nuevos conocimientos y experiencias en la mejora de su desempeño profesional docente.	3.2.2. Utiliza los resultados de los distintos procesos de evaluación docente para el mejoramiento de su desempeño profesional. 3.2.3. Utiliza los conocimientos obtenidos en los cursos de otros idiomas para enriquecer su desempeño profesional docente. 3.2.4. Aplica los conocimientos obtenidos en programas de actualización en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para fortalecer su desempeño profesional docente.
3.3. Participa en la retroalimentación e intercambio de experiencias entre pares para mejorar su práctica docente.	3.3.1 Participa en el trabajo colaborativo de diversos espacios académicos para la mejora de su desempeño profesional. 3.3.2. Identifica con sus pares sus áreas de oportunidad para el mejoramiento de su práctica docente.
Fuente: elaboración propia con base en SEP 2015d.	

**Cuadro 15. Dimensión 4. Vínculo con el contexto escolar**

<b>Vincula el contexto sociocultural y escolar con el proceso de enseñanza - aprendizaje.</b>	
<b>Parámetros</b>	<b>Indicadores</b>
4.1. Relaciona el entorno sociocultural e intereses de los estudiantes con su práctica docente.	4.1.1. Relaciona el entorno sociocultural e intereses de los estudiantes para contextualizar el proceso de enseñanza - aprendizaje. 4.1.2. Usa diversos recursos para el desarrollo de los contenidos de la asignatura o módulo que imparte de acuerdo con el entorno sociocultural de los estudiantes.
4.2. Relaciona el entorno escolar de los estudiantes con su práctica docente.	4.2.1. Selecciona recursos o fuentes de información vinculados al entorno escolar de los estudiantes en el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje. 4.2.2. Selecciona aspectos de los programas institucionales de acuerdo con el entorno escolar para apoyar el proceso de enseñanza - aprendizaje.
4.3. Promueve la vinculación con diferentes actores de los contextos escolar y social para el desarrollo del aprendizaje y la formación de los estudiantes.	4.3.1. Establece vínculos de colaboración con el tutor del grupo, en el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes. 4.3.2. Propone a las instancias institucionales acciones para la vinculación con los padres de familia en la formación de los estudiantes.

	<p>4.3.3. Propone a las instancias institucionales acciones para la vinculación con empresas, cooperativas e instituciones educativas, entre otros, en la formación de los estudiantes.</p> <p>4.3.4. Utiliza las tecnologías de la información y de la comunicación, disponibles en su contexto, para la vinculación e interacción con diversos agentes.</p>
Fuente: elaboración propia con base en SEP 2015d.	

**Cuadro 16. Dimensión 5 Normativa y ética en la función**

<b>Construye ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo atendiendo el marco normativo y ético</b>	
<b>Parámetros</b>	<b>Indicadores</b>
5.1. Establece ambientes éticos, incluyentes y equitativos entre los estudiantes.	<p>5.1.1. Establece estrategias de inclusión que contribuyan a la disminución del abandono escolar dentro de su responsabilidad docente.</p> <p>5.1.2. Promueve estrategias para el autoconocimiento, la autovaloración y el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes, en un ambiente incluyente.</p> <p>5.1.3. Formula estrategias para el favorecimiento del respeto y valoración de las opiniones de los demás.</p>
5.2. Establece estrategias que contribuyan a la responsabilidad y corresponsabilidad académica con la comunidad educativa.	<p>5.2.1. Propone estrategias en corresponsabilidad con los estudiantes para su formación.</p> <p>5.2.2. Participa en acciones colegiadas para la mejora de su práctica docente.</p> <p>5.2.3. Participa en acciones colegiadas para la formación de los estudiantes.</p>
5.3. Atiende las disposiciones legales e institucionales en su práctica docente.	<p>5.3.1. Establece mecanismos para la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia en el aula.</p> <p>5.3.2. Implementa en el aula normas de convivencia basadas en la tolerancia y el respeto mutuo para el cumplimiento de las disposiciones institucionales vigentes.</p> <p>5.3.3. Propone estrategias para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes a través del diálogo.</p> <p>5.3.4. Explica a los estudiantes que requieren algún tipo de atención, los mecanismos de canalización a instancias correspondientes.</p>
Fuente: elaboración propia con base en SEP 2015d.	

En el cuadro 17 se observan las competencias que fueron retomadas para la construcción del perfil deseable del magisterio.

**Cuadro 17. Comparación de Dimensiones y Competencias EMS**

<b>Dimensión</b>	<b>Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada</b>
Organiza y desarrolla su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
Construye ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo atendiendo el marco normativo y ético.	Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
Planifica los procesos de formación, enseñanza aprendizaje y evaluación, atendiendo al enfoque basado en competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales.	Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
Fuente: elaboración propia con base en DOF 2008a.	

Como se muestra en el cuadro 17, hay tres competencias del Acuerdo 447 que se recuperaron y se convirtieron en dimensiones; cabe señalar que la segunda competencia relativa a los ambientes de aprendizaje, en la dimensión se encuentra con mayores adjetivos o atributos que completan la dimensión. 1. Organiza su formación docente a lo largo de su trayectoria profesional, coincide con la Dimensión 3. Organiza y desarrolla su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional. Lo importante de esta modificación es que al incluir el verbo “desarrolla” supone la puesta en práctica de la organización de la formación.

Las dos propuestas coinciden en atender los procesos de enseñanza-aprendizaje, atendiendo al enfoque por competencias, sólo que en la dimensión se amplía la definición al incluir los términos “proceso de formación”, que da cuenta de que el hecho educativo va más allá de la enseñanza y el aprendizaje. Para el caso de los docentes, el documento que incluye el perfil, los parámetros e indicadores de la función docente los presenta por campo disciplinar: Matemáticas, Ciencias experimentales, Humanidades, Ciencias sociales, y Comunicación, y por cada una de las cinco dimensiones del perfil docente.

Con base en el Artículo 4, fracción XXVII, de la LGSPD, se define al personal técnico docente:

...como aquél con formación técnica especializada formal o informal que cumple un perfil cuya función lo hace responsable de enseñar, facilitar,

asesorar, investigar o coadyuvar directamente con los alumnos en el proceso educativo en talleres prácticos y laboratorios, ya sea de áreas técnicas, artísticas o de deporte especializado. En el caso de la Educación Media Superior, la función del personal técnico docente se integra con el conjunto de actividades pedagógicas, técnicas y profesionales que sirven de apoyo a las funciones fundamentales de enseñanza y aprendizaje, pueden ser actividades para la realización de prácticas en laboratorios y talleres; de capacitación en equipos y dispositivos asociados a las Tecnologías de la Información y la Comunicación; de apoyo en las diversas especialidades que se atienden en los planes de estudio institucionales, así como las relativas a las actividades, artísticas, culturales y deportivas (DOF, 2013b, p. 69).

Las funciones técnico docentes en la Educación Media Superior se ubican en las siguientes áreas:

- Capacitación en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC): personal que facilita y asesora en los procesos de enseñanza de las TIC en laboratorios de informática, centros y talleres de cómputo.
- Formación para el trabajo: personal que coadyuva al proceso de aprendizaje de los estudiantes en disciplinas, asignaturas o módulos asociados al componente profesional técnico en los diferentes subsistemas.
- Laboratorios y Talleres: personal que facilita, asesora y coadyuva al proceso de aprendizaje de los estudiantes en laboratorios de asignaturas del campo disciplinar de ciencias experimentales, o bien de idiomas.
- Para escolares: personal que coadyuva en los procesos de formación de los estudiantes a través de actividades artísticas, culturales y deportivas.

Respecto a las coincidencias de los documentos, destacan:

- a) Las cualidades o perfil que debe tener el docente, para impartir la EMS.
- b) Los contextos o campos disciplinares, pero mientras en el Acuerdo la referencia la hace atendiendo al enfoque por competencias y su ubicación en los contextos

disciplinarios, en el segundo documento, la relación perfil, parámetros e indicadores, se organizan ampliamente por campo disciplinar.

- c) La propia formación académica del docente, en la Competencia 1 en el primer documento, y en la Dimensión 1, Parámetro 1.3, en el segundo.
- d) El empleo de las tecnologías de la información, el Acuerdo lo menciona como un atributo y el documento del Perfil como parámetro.

Con relación a las diferencias entre ambos documentos, se tiene que en el Acuerdo el perfil docente está centrado desde el enfoque por competencias, en tanto que en el segundo el perfil docente alude a dimensiones, disciplinas, parámetros e indicadores. En el documento de PPI, se incluye el perfil deseable del técnico docente. Éstos se definen a partir de las dimensiones y se presentan por cada una de las cinco disciplinas (Matemáticas, Ciencias experimentales, Humanidades, Ciencias sociales y Comunicación).

Cabe destacar que en el documento PPI, aunque hace algunas referencias al enfoque por competencias, pareciera más orientado a un enfoque más tradicional, por campo disciplinar. Destaca el hecho de que en el Acuerdo se considere la actualización en el uso de una segunda lengua como parte de la formación docente.

Con relación a la función directiva, también existen tres documentos que detallan las funciones del cuerpo directivo: el Acuerdo 449 por el que se establecen las competencias que definen su perfil; el documento *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos docentes en Educación Media Superior* y el Acuerdo 657, por el que se establecen los lineamientos generales para la selección de aspirantes a ocupar el cargo de Director en los Planteles Federales de la Secretaría de Educación Pública en los que se imparte educación del tipo medio superior, así como los mecanismos de formación y evaluación de los directores de los referidos planteles, que se encuentren en funciones.

En el Acuerdo 657, se hace referencia a las competencias establecidas en el Acuerdo 449, pero sólo con relación a los programas de formación directiva que la Subsecretaría instrumentará para contribuir al desarrollo y fortalecimiento de dichas competencias. Los programas de formación se consideran obligatorios para las figuras directivas. También, se establece que la Subsecretaría implementará anualmente un procedimiento de evaluación

a los cuerpos directivos como parte del proceso de mejora de gestión de la RIEMS, y que los rubros a evaluar son gestión directiva, logros académicos y desempeño. Por su parte, en el Acuerdo 449, se establece que esta figura: "Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación externa y de pares" (DOF, 2008b, p. 2). Igualmente, éstos deben ser competentes para retroalimentar a los docentes y al personal administrativo de su plantel, y promover con ellos la autoevaluación y coevaluación. Con relación a la formación, en el 449 destaca el papel del director como promotor de procesos de formación para el desarrollo de las competencias

### **2.3.1 Descripción de instrumentos de política de EMS**

Según Tuirán "en la educación media superior convergen tres reformas: la reforma integral de la educación media superior, la reforma constitucional que dio lugar a la obligatoriedad de la Educación Media Superior, y la reforma constitucional que atañe a todo el sector educativo, junto con sus leyes reglamentarias" (SEP, 2013c). A continuación, realizaremos la descripción de los instrumentos de política que delinearán la operación del nivel educativo en la actual administración.

Para la operación de la Reforma de la EMS, en el 2013, se constituyó el Espacio Común de la Educación Media Superior, (ECEMS) definido como: "una asociación estratégica de los diferentes planteles y subsistemas de la educación media superior para propiciar procesos de convergencia académica, con miras a construir un sistema integrado y competitivo" (SEP, 2013d). Además del Espacio Común, se integraron 6 Consejos Regionales, a saber:

- Región Noroeste: Baja California, Baja California Sur, Durango, Chihuahua, Sinaloa y Sonora;
- Región Noreste: Coahuila, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas;
- Región Centro Occidente: Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán y Nayarit;
- Región Centro Sur: Guerrero, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala y Veracruz,

- Región Sur Sureste: Campeche, Chiapas, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán.
- Región Metropolitana. Distrito Federal, Estado de México, Hidalgo, Morelos y Querétaro.

Con esta estructura la SEP pretende alcanzar beneficios, como: “combatir la desarticulación sistémica de este nivel educativo; contribuir a superar las prácticas de aislamiento y exclusión mutua que suele regir el actuar de planteles y subsistemas; y brindar la posibilidad de realizar proyectos que un plantel o subsistema difícilmente lograría de manera individual” (SEP, 2013d).

Con el propósito de contar con una comunicación efectiva que permita el seguimiento de las acciones a desarrollar, así como el cumplimiento de los acuerdos tomados en el seno del ECEMS, se cuenta con tres diferentes tipos de órganos colegiados: el Consejo Coordinador, seis Consejos Regionales y ocho Comisiones de Trabajo. El Consejo Coordinador, es el órgano máximo del ECEMS, los Consejos Regionales tienen la función de poner en operación y dar seguimiento a los acuerdos tomados en el Consejo Coordinador, mientras que las Comisiones de Trabajo son los órganos operativos del ECEMS, ya que son las que llevan los programas de trabajo y las acciones a realizar a cada uno de los planteles, de los diferentes subsistemas de bachillerato (SEP, 2015e).

Uno de los componentes para la evaluación de la política de formación continua, de acuerdo al modelo de evaluación de políticas y programas educativos del INEE (2015) “tiene por objeto identificar *qué instrumentos emplea la política* a evaluar para impulsar, movilizar y lograr la consecución de los resultados esperados por la intervención educativa”. En este sentido, a continuación, se presentan los instrumentos de política; para ello, se han dividido en dos grupos: uno referido al diseño curricular y el otro como aquello que supone un perfil profesional. Considerando esto, se retoma la clasificación que hace el INEE: normativos, financieros, institucionales y organizativos, de gestión y recursos.

Los aspectos anteriores indican que los instrumentos de política que acompañan a la acción pública denominada formación continua dirigida a las y los docentes de la EMS, son de dos tipos fundamentales: los normativos y los de gestión, como se ve en el cuadro 18.

**Cuadro 18. Instrumentos normativos que impactan la formación y práctica docente**

<b>Documentos</b>	<b>Curriculares (Marco Común Curricular)</b>	<b>Profesionales (Referido a las competencias o dimensiones a lograr)</b>
Normativos	7	0
Gestión	1	11
Fuente: elaboración propia con base en la información recuperada del portal de la SEP: <a href="http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial">http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial</a>		

Cabe aclarar que varios de los instrumentos normativos, por su propio diseño, pueden ser colocados en más de una tipología, sin embargo, con fines de análisis se realizó esta clasificación. Las personas que ejercen la función directiva en un plantel, también hacen uso de instrumentos normativos, mismos que a continuación se describen, además de explicar cómo se clasificaron los documentos de docentes y apoyos técnicos de acuerdo con los instrumentos normativos. A partir de la información anterior, las personas con función directiva cuentan con los siguientes instrumentos del cuadro 19 para realizar su función de gestión escolar, lo que les supone necesidades de formación para el desarrollo de sus capacidades profesionales y de gestión escolar.

**Cuadro 19. Instrumentos de política educativa que impactan la función directiva**

<b>Tipo de instrumento</b>	<b>Gestión escolar (Administración y organización, entre otros del plantel)</b>	<b>Profesionales (supone el desarrollo de capacidades profesionales)</b>
Normativa	3	4
Gestión	3	1
Financiero	0	1
Institucional y organizacional	0	2
Fuente: elaboración propia con base en la información recuperada del portal de la SEP: <a href="http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial">http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial</a>		

La utilización de diferentes instrumentos de política descritos en esta sección es de orden federal, sin embargo, en cada entidad y subsistemas tienen sus propios instrumentos jurídicos que habría que considerar. La consecuencia inmediata es la necesidad de una formación diversificada y quizás con un referente didáctico que considere los diferentes contextos y niveles de los directores y docentes de la EMS.

---

### Capítulo 3. Avances en el diseño y la implementación por parte de las AEL

---

El procedimiento para la caracterización de la política de formación continua en educación básica y la interpretación de componentes referidos en la matriz de congruencia se ha realizado agrupando el análisis de frecuencias de las respuestas en *Google Drive* y las preguntas de las entrevistas a profundidad; usamos como base analítica los indicadores asociados a la definición descriptiva que conceptualmente tiene relación con los componentes de la calidad educativa, a partir de:

- a) Los documentos de gestión estratégica y operacional de la política de formación continua.
- b) La entrevista a profundidad realizada a las Autoridades Educativas Federales (AEF) de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD)
- c) La información cualitativa y datos cuantitativos de 22 AEL que respondieron el cuestionario en *Google Drive*.
- d) Las entrevistas a profundidad de 8 AEL identificadas en el capítulo 2, a saber: Baja California Sur, Campeche, Chihuahua, Guerrero, Michoacán, Morelos, Veracruz y Zacatecas.

#### 3.1 Análisis de los PRODEP estatales

Una de las búsquedas realizadas para ubicar la oferta de formación continua en México durante el año 2015, fue analizar los convenios firmados por los titulares de educación de cada entidad federativa durante 2014-2015. Todos los convenios contienen el presupuesto y los programas comprometidos. Como puede observarse en el cuadro 20, casi la totalidad de las entidades federativas incluyeron la oferta formativa anterior a la del PRODEP de los 20 programas.

**Cuadro 20. Montos y programas reportados en convenios firmados por las entidades federativas**

<b>ESTADO</b>	<b>MONTO</b>	<b>PROGRAMA EDUCATIVO NACIONAL y/o ESTATAL</b>
Aguascalientes	\$2 155 955.00	·Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica ·Programa Escuelas de Calidad ·Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
Baja California	\$5 157 013.00	·Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica ·Programa Escuelas de Calidad ·Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
Baja California Sur	\$1 062 401.00	·Programa Escuelas de Calidad
Campeche	\$1 407 532.00	·Programa Escuelas de Calidad
Chiapas	\$8 789 097.00	·Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica ·Programa Escuelas de Calidad ·Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
Chihuahua	\$5 438 305.00	·Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica ·Programa Escuelas de Calidad ·Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
Coahuila	\$4 349 048.00	·Programa estatal de educación ·Programa Estatal del deporte
Colima	\$1 361 187.00	Programa Escuelas de Calidad.
Distrito Federal	\$10 969 913.00	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica Programa Escuelas de Calidad
Durango	\$3 465 427.00	Programa Escuelas de Calidad
Estado de México	\$21 059 733.00	Programa Escuelas de Calidad
Guanajuato	\$8 196 743.00	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica Programa Escuelas de Calidad Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
Guerrero	\$7 751 709.00	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica. Programa Escuelas de Calidad. Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
Hidalgo	\$4 456 163.00	Programa Escuelas de Calidad
Jalisco	\$11 206 701.00	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica Programa Escuelas de Calidad Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
Michoacán	\$8 473 277.00	Programa Escuelas de Calidad
Morelos	\$2 563 698.00	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica Programa Escuelas de Calidad. Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa

Nayarit	\$2 288 851.00	Programa Escuelas de Calidad
Nuevo León	\$7 439 112.00	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica Programa Escuelas de Calidad Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
Oaxaca	\$8 126 151.00	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica Programa Escuelas de Calidad Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
Puebla	\$8 436 907.00	Programa Escuelas de Calidad
Querétaro	\$2 281 639.00	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica Programa Escuelas de Calidad Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
Quintana Roo	\$1 937 429.00	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica Programa Escuelas de Calidad Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
San Luis Potosí	\$4 896 592.00	Programa Escuelas de Calidad
Sinaloa	\$5 046 522.00	S/D
Sonora	\$4 033 841.00	S/D
Tabasco	\$3 533 102.00	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica Programa Escuelas de Calidad Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
Tamaulipas	\$5 247 861.00	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica Programa Escuelas de Calidad Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
Tlaxcala	\$2 006 179.00	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica Programa Escuelas de Calidad
Veracruz	\$13 679 090.00	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica Programa Escuelas de Calidad Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
Yucatán	\$3 602 313.00	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica Programa Escuelas de Calidad Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
Zacatecas	\$2 873 226.00	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica Programa Escuelas de Calidad Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa

Fuente: elaboración propia con base en los convenios estatales 2014 y 2015.

La distribución de los programas, según los convenios, quedó de la siguiente manera: 19 entidades comprometieron el Programa de Escuelas de calidad, 15 el Programa de Fortalecimiento de la Calidad de la Educación Básica, y 16 el Programa para la Inclusión y

la Equidad Educativa. Lo que puede concluirse es que durante el año 2015 la formación continua en educación básica siguió con la propuesta anterior de formación continua. En la ponderación del rubro de gastos, éstos están alineados al proceso del servicio profesional docente; de acuerdo con las Reglas de Operación y la Estrategia Nacional, coinciden en distribuir el monto de la siguiente manera:

- 20% para ingreso;
- 25% para reconocimiento (formación de tutores);
- 25% para la promoción;
- 10% para gastos diversos;
- 20% sin definición.

Como complemento del comportamiento de los recursos, a continuación, se presenta una síntesis de las respuestas de las 8 entidades seleccionadas en torno a: ¿de dónde provienen los recursos para implementar la nueva oferta de formación continua? y si aparte del PRODEP ¿el estado aporta fondos para sostener dicha formación?, ¿cuánto presupuesto se destinó durante el 2015? y por último a ¿qué actividades se destinó la oferta formativa?

En Baja California Sur la cifra manejada por la AEL se acerca al monto que refleja el convenio.

Formación continua tiene un recurso estatal que cada año por el nivel de marzo se libera y eso permite operar la formación continua para poder cumplir con los seis programas prioritarios. Este último año el presupuesto no llegó al millón de pesos de recurso federal y de recurso estatal son alrededor de 600 mil pesos. Todo este dinero se fue a capacitación y reuniones estatales y en dado caso lo que se llegó a utilizar en papelería.

En tanto que la AEL en Campeche respondió que:

...toda la capacitación de desempeño con recursos estatal, se pagó de julio a final de agosto. Desde inicios de este mismo mes y hasta el 6 de

noviembre, se capacitó a setecientos maestros. Fue a través de una sesión presencial y todo lo demás fue en línea, eso fue pagado y subrogado por el estado. Esta capacitación a directivos y a supervisores fue realizada con el recurso de PRODEP de un año, porque ahorita no tenemos recursos locales; todo esto se está ejerciendo con los recursos federales con el recurso estatal.

Y el presupuesto comprometido en el convenio firmado por la entidad es de \$ 1 407 532.00

En Chihuahua existe “un recurso estatal, pero es muy poco en comparación, o tomando como referencia el recurso nacional... este año (2015) fueron cinco millones y tantito, y en la entidad fue un millón...”. Y en efecto, el presupuesto federal es de \$5 438 305.00. Mientras tanto, en Guerrero se reconoce que los recursos “son estrictamente federales, en la entidad no tenemos un recurso que permita impulsar esas actividades”, en cuanto al presupuesto que se le destinó en el último año, se anotó que “aproximadamente 7 000 000”. La cifra coincide con lo acordado en el convenio durante el 2015, esto es, \$7 751 709.00.

En Michoacán, la AEL anotó que se cuenta con:

un presupuesto estatal, pero ese presupuesto estatal es para pago de servicios y pago de empleados, como intendentes, veladores, secretarios en los Centros donde no hay servicio administrativo; para la renta, la luz, el agua, teléfono, internet, o sea, esos gastos salen del presupuesto estatal. Cuando hay excedentes, que casi nunca hay, pero sí, sí llega a haber excedentes, sí, incluso muchas veces que no llega el presupuesto federal, se ha sobrevivido con él, con el presupuesto estatal, pero, sacrificando las rentas, o sea se le habla con el dueño y se le dice ‘sabes qué, pues no te voy a pagar este mes, te pago el siguiente mes, pero pues sí, se hace lo que se puede.

En lo que respecta al presupuesto destinado en la entidad a formación continua:

Fueron ocho millones, ocho millones y fracción, en el 2015 ése es el presupuesto autorizado, y respecto al que otorga la entidad, el comentario es: mi jefe dice que es exactamente lo mismo, yo tengo mis dudas, porque

el recurso no alcanza, él dice que es lo mismo, o sea que el estado da también ocho millones de pesos, pero te digo yo tengo mis dudas, no sé.

El dato, también coincide con la cifra que se comparte como el presupuesto federal, que fue de \$8 473 277.00.

Solamente en el estado de Morelos se reconoce que el presupuesto es de ambas fuentes, tal como se señala a continuación:

Ambas fuentes, los recursos, los financiamientos. El PRODEP sí pone una mayor parte, de alguna manera nos alinea, y a través del recurso es una manera de alinearlos a las propuestas de formación. Pero también, el hecho de que [estemos] todavía manteniendo a los Centros de Maestros activos, con un personal administrativo, con mantenimiento en la infraestructura, con insumos que permitan su funcionamiento, electricidad, pago de internet, insumos varios de uso doméstico, la limpieza, toda esta parte es una aportación estatal, digamos que son una aportación en especie para atender estas propuestas de formación.

También a través de un presupuesto estatal hemos elaborado algunos materiales videográficos, con el objetivo de tomar la experiencia de quienes han integrado los procesos de formación, mediante testimonios, entrevistas, para poder difundir y animar a otras figuras educativas a que participen en estos procesos. También hemos elaborado los manuales, hemos impreso el *Manual del Tutor*, el *Taller del Tutor*, el *Protocolo*, y todo esto está vinculado a la estrategia de formación, que es el Programa de Formación de Tutores. Entonces sí hay un aporte estatal en cada uno de estos procesos. Aparte de viáticos.

Respecto a ¿cuánto presupuesto se destinó en el último año? ¿A qué tipo de actividades y qué oferta formativa se destinó?, la respuesta es:

Sería difícil poder definir una cantidad, tomando en cuenta que soy yo el responsable de la formación; es la Subdirección que también tiene un presupuesto y que también ha abonado para estos insumos. En el caso del

*Manual del Supervisor*, para el Diplomado de una Supervisión Efectiva, fueron con recursos de esta unidad administrativa, entonces sería difícil decirlo. Pero si hubiera una proporción en porcentajes de cuánto pone el estado, y cuánto pone la federación, me aventuro a decir que es un 70-30; 70 la federación, 30 el estado, dependiendo, pero es una estimación nada más.

La AEL de Veracruz destaca que operan con el presupuesto del PRODEP, tal como se señala a continuación:

fundamentalmente de lo que nos asigna PRODEP, y que, de los recursos locales, solamente [se usa para] los pagos que hace para sostener las instalaciones en todo el estado, lo que tiene que ver con rentas, teléfono, servicios. No distraemos recursos federales para el pago de esa naturaleza, los sostiene el estado, sueldos, instalaciones, rentas, teléfono y un presupuesto, que también existe en el estado para mantenimiento, para traslados, para esas cosas.

Ante la insistencia de ¿Un costo aproximado no lo tiene?, la respuesta es: “No lo sé, quizá seiscientos mil pesos, que nos permite operar, para gastos de operación, fundamentalmente los recursos que usamos para las acciones de formación son de aquí, pero que el PRODEP nos proporciona, atrasados”.

Cuando se cuestiona a la AEL sobre ¿Qué hace el estado con el recurso del PRODEP?, la respuesta es categórica:

Por razones que desconozco y no tengo por qué opinar sobre éstas, porque no me gusta meterme en lo que no me incumbe, las asignaciones de los recursos federales se atrasan por diferentes causas, le comentaba que en el caso de Veracruz, los recursos correspondientes a 2014 fueron depositados en enero de 2015 y hasta este momento no nos han depositado lo correspondiente a 2015, que operamos en parte para eventos vendibles, eso es un problema, es una actividad, es algo que nos afecta muchísimo en la cotización de servicios de asesoría o el diseño de algún curso que tengamos

planteado, pero eso no lo podemos remediar, entonces tenemos que tener imaginación, que la gente nos crea que le vamos a pagar para poder ir caminando.

Por último, en Zacatecas la AEL sostiene que el presupuesto asignado fue de: ...dos millones ochocientos setenta y dos mil pesos [que] vienen de la federación y seiscientos sesenta y dos mil pesos [que] vienen del estado de Zacatecas”. Y ¿Cómo fue este año presupuestalmente?, “Es que o sea que el 2014 tuvimos exactamente la misma cantidad más trescientos veinte mil pesos de convivencia escolar pacífica”. Destacó que en 2015 ejerció lo de 2014 y en 2016 se va a ejercer lo de 2015, esto es \$2 873 226.00.

Como conclusión, puede anotarse que las AEL de las ocho entidades federativas de la muestra, se conoce el presupuesto federal otorgado para los programas de formación continua, que en todos los casos muestra coincidencia con la información ubicada en los convenios firmados en las entidades federativas (ver cuadro 20). Solamente en Morelos se destaca que existe una partida federal y otra estatal. **Las respuestas ponen en evidencia que el uso del presupuesto público, ejercido en las entidades federativas, se da de manera discrecional.**

La evaluación del uso del presupuesto en los programas, requiere de personal especializado en el campo de la administración para determinar la eficacia de la política, dado que una situación que destaca en el ejercicio es que la formación continua en las entidades es subsidiada de diferentes formas que van desde “préstamo de servicios, hasta el sostenimiento de infraestructura y de personal”. Finalmente, se concluye que, salvo Morelos, las demás entidades federativas descansan la operación de la formación continua en gran medida en el presupuesto federal, lo que representa dificultades tras la distribución tardía.

### **3.2 Análisis de los instrumentos de política implementados por las AEL**

Los documentos normativos establecen el seguimiento y la evaluación de los instrumentos y acciones de formación continua como elementos para mejorar el programa de formación continua en la entidad y para la CNSPD: “se recuperará información sistemática sobre el grado de satisfacción, condiciones del servicio que se presta a los usuarios, en este caso

los docentes, directivos, supervisores y asesores técnico pedagógicos y sus recomendaciones de especialistas e investigadores en el ramo” (SEP, 2015, 40).

Sobre el tema, se plantearon a las AEL las siguientes preguntas: ¿Cuentan con mecanismos de seguimiento y/o evaluación de la implementación de las acciones de formación continua que ofrecen en su entidad federativa? ¿Se incluye algún mecanismo de retroalimentación por parte de los docentes acerca de los nuevos cursos y programas ofertados? Y en voz de ocho AEL, se reportan las siguientes acciones:

Teníamos una responsable de avalar los instrumentos de seguimiento, [luego] diseñamos cuando aparecieron los consejos técnicos [y] nos quedó la responsabilidad de darle el seguimiento, [con] las guías que se diseñaron y las reuniones que se hicieron, se diseñó un seguimiento, pero después del último trayecto formativo que fue el del 2014 ahí se acabó todo; formación continua giró las líneas que íbamos a trabajar, pero se vieron abrumados por la evaluación de ingreso y toda la gente que estaba en formación continua se enfocó en eso. **Baja California Sur.**

Seguimiento y evaluación no lo tenemos ahorita dentro de formación continua, no está [...] Ahorita no tenemos, prácticamente no, con las estrategias que tenemos ahorita. En cuanto a tutores, sí tenemos programado el seguimiento, pero es en el mes de enero, y en el mes de junio; tenemos [que en] el primer sábado de enero y el último sábado de mayo es que vamos hacer un balance con los tutores, o sea, tutoría sí está, digamos bien; lo que no se tiene prácticamente son las otras acciones [o] programa de formación continua. **Campeche.**

Es lo que le mencionaba ahorita, que tenemos esa estrategia de cuando hacemos un proceso formativo: recuperamos información, la sistematizamos y organizamos, y [se] fortalece [con] esa información a nuestra oferta formativa. Es la manera que tenemos de recuperar y de evaluar, no tenemos un mecanismo sistemático de en una red, en una plataforma que nos permitiera recuperar rápido información, y rápidos [...] y tenerla una vez concluido tal proceso. Para lo de tutorías, se instrumentó una propuesta de

seguimiento que consta de una recolección de información a través de varios instrumentos de llenado de los tutores, o del propio tutorado; en esta ocasión tuvimos el ejercicio de reunir a todos los noveles, a los tutorados, y aplicamos dos de los instrumentos, y nos arroja una información, un reporte estatal, que nos permite visualizar cómo se está llevando a cabo la tutoría y retomar el rumbo. Por ejemplo, ahí hacíamos preguntas sobre cuántas [...] si ha sido tutorado o no, quién lo tutoró, cuántas veces tuvo ese servicio, en qué consistió el intercambio profesional que estableció el tutor o tutora. Entonces tenemos por ahí el reporte que nos ha permitido la toma de decisiones para lo que viene. **Chihuahua.**

Sí tenemos. Tenemos un cuestionario que nos permite conocer el grado de satisfacción de quienes han participado en estas propuestas, la calidad de los facilitadores, la calidad de las instalaciones y de los contenidos. Y nosotros nos retroalimentamos directamente y retroalimentamos a las Instituciones de Educación Superior, amén de que ellas también tienen instrumentos de evaluación; y hacemos un cruce con lo que ellos nos proporcionan, que son encuestas anónimas de los docentes que participaron en estas propuestas de formación, y las que nosotros hemos también distribuido físicamente y vía electrónica. **Morelos.**

Cada vez que hacemos una actividad formativa, dentro de nuestros diseños está la actividad de seguimiento; hacemos algunas encuestas, algunas entrevistas, sobre todo hacemos una encuesta en línea. En el diseño de nuestras acciones va implícito el diseño de la actividad de seguimiento; no es que damos el curso y, se acabó, siempre tenemos que hacer la interpretación de los resultados de la impresión que tiene el docente de esa acción formativa en todas las actividades. Nunca descuidamos esa parte que tiene que ver con el seguimiento, porque es lo que nos nutre, nos permite saber qué impresión deja tal o cual acción formativa y nos permite, o bien rediseñar, mejorar algunas acciones de logística, en fin, es muy útil todas las acciones, por ejemplo, en las acciones que realizamos de seguimiento al Consejo Técnico. Nosotros tenemos una muestra nacional, damos

seguimiento directo a cien escuelas de diferentes nivel y modalidades y a través de los Centros de Maestros, y eso en toda la geografía de Veracruz. Sistematizamos la información y le informamos a la señora secretaria o al subsecretario qué fue lo que pasó en la sesión que acaba de terminar, en los cursos, en las acciones que realizamos con los maestros de nuevo ingreso a los que les dimos una serie de talleres para prepararlos, para su evaluación también incluimos esa actividad que nos nutre de mucha información para mejorar nuestros procesos. **Veracruz.**

No, no tenemos la capacidad para seguimiento, porque no hay una estructura definida; hacemos los intentos, hacemos algo de encuestas, pero no nos permite confirmar o asegurar que se están cumpliendo las metas. **Zacatecas.**

En las entrevistas, cinco AEL, reconocen contar con algún instrumento para el seguimiento, sin embargo, es de notar que ninguna entidad tiene un sistema de evaluación y monitoreo de la oferta formativa actual. Campeche reconoce que sólo cuenta con una propuesta de seguimiento de la tutoría igual que Chihuahua. Por su parte Baja California Sur y Zacatecas aluden no contar con ninguno.

Los instrumentos y maneras de seguimiento reflejan que se observan o monitorean productos o resultados (encuesta de satisfacción de usuarios), pero no los procesos de la Estrategia Nacional de Formación Continua. Nadie señaló algún documento o metodología. Interesa destacar que Morelos y Michoacán han construido bases de datos para el seguimiento, empero, en ambos casos todavía no operan.

La penúltima variable del cuestionario en *Google Drive* gira en torno al tipo de seguimiento de la formación continua que realizan en la entidad federativa; las respuestas a este cuestionamiento son:

...se desarrollan procesos de seguimiento terminal, es decir, una vez concluidos los procesos se recaba la información de los docentes acreditados y no acreditados; se retroalimenta cada proceso de formación, durante y al final de cada proceso mediante la distribución de instrumentos

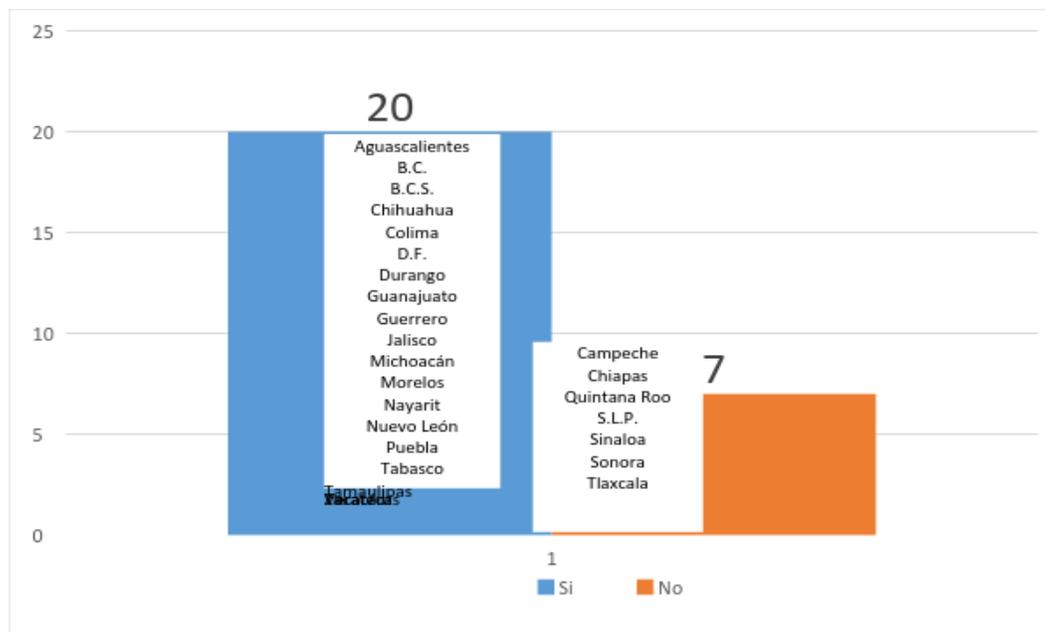
de medición que reflejan la opinión de los participantes; respecto a la calidad de los contenidos, desempeño del facilitador y observaciones y sugerencias que permitan mejorar cada propuesta de formación.

Otras respuestas fueron:

Por un lado, durante las sesiones presenciales, el personal de formación continua en la entidad está presente en el desarrollo de dichas sesiones, con el objetivo de atender las necesidades, observaciones y sugerencias de los participantes. Por otro lado, se llevan a cabo reuniones periódicas con los responsables académicos de cada programa de formación, a fin de transmitir las sugerencias y observaciones vertidas por los participantes. En primer término, desde los Centros de Maestros y en el PRODEP se da seguimiento a los tutorados, tutores, cursos; no se puede hablar de seguimiento cuando las bases para elaborar el Plan han dado tropiezo con tres documentos que distan de las reglas de operación emitidas en diciembre 2014.

Paradójicamente en las entrevistas a profundidad el comportamiento del ítem: "Identifica las necesidades formativas" que puede observarse en la gráfica 1, veinte de las AEL respondieron que sí identifican las necesidades formativas, aunque siete de éstas se guían por las dimensiones, perfiles, parámetros e indicadores de la Estrategia Nacional. Esto es, en 13 sí se identifican y en 14 entidades no.

**Gráfica 1. Identifica las necesidades formativas**



Los Estados de B.C., Chihuahua, Colima, D.F., Durango, Morelos, Puebla y Tabasco refieren como necesidades de Formación Continua las dimensiones, perfiles, parámetros e indicadores de la Estrategia Nacional.

### 3.3 Valoración de los componentes de la Política de Formación Continua

El apartado contiene la valoración de los componentes de la calidad propuestos por Carlos Muñoz Izquierdo (1991), entre éstos se encuentran los siguientes: coherencia, relevancia, pertinencia, equidad y congruencia. En cuanto a: disponibilidad, accesibilidad y pertinencia de aprendizajes, las entrevistas a profundidad y el cuestionario en *Google Drive* no contienen información ni datos que permitan realizar un análisis de éstos, posiblemente porque la política de formación continua de la actual administración sigue en construcción.

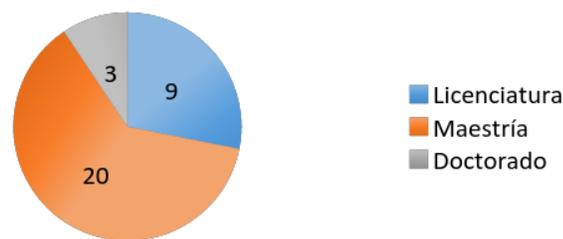
#### 3.3.1 Pertinencia

Para valorar la pertinencia se ha seleccionado lo que corresponde a los perfiles de los responsables de formación continua en las entidades federativas y los formadores de docentes; ello para determinar si éstos responden a las necesidades de los contextos en los que trabajan los docentes. Con base en esta información se presenta un conjunto de

variables que caracterizan a las Autoridades Estatales de la formación continua de la Educación Básica.

Del rastreo de fuentes secundarias de información, de las variables sexo y grado académico de las 10 personas que no contestaron, ubicamos en la variable género una proporción de: 50% Mujeres y 50% hombres, lo que supondría una igualdad de género en los cargos. En la variable grado de estudios el comportamiento es el siguiente: 9 Licenciatura, 20 Maestría y 3 Doctorado, ver gráfica 2.

**Gráfica 2. Grado de estudios de los responsables de formación continua**



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se comparten resultados de las 22 personas responsables de formación continua de la Educación Básica que respondieron el instrumento. En la variable nombre de la Licenciatura cursada, la diversidad de estudios se muestra a continuación: Enseñanza de Matemáticas, Educación (2), Pedagogía (2), Educación Preescolar (2), Licenciatura en Educación Primaria (3), Ciencias de la Educación (2), Educación Secundaria en la Especialidad de Matemáticas, Ciencias Naturales, Economía, Arquitectura, Biología, Educación Primaria Bilingüe e Intercultural, Educación Especial, Enseñanza del Francés, Derecho (2), Administración y Diseño Publicitario (2). De esta diversidad, podemos anotar que el 18.75% ha cursado licenciaturas ajenas al campo educativo; la inferencia derivada de los datos es que la formación inicial de las AEL no está siendo un criterio de selección para ocupar el puesto. Cabe señalar que algunas AEL aluden la importancia de contar con criterios específicos para seleccionar a quienes coordinen el programa en cada entidad.

En la variable de puesto que ocupa el responsable de formación continua, las respuestas son: Director de Formación y Desarrollo Profesional de la CNSPD, Jefe de Unidad de Formación Continua, Director General, Subdirección de Formación Continua, Jefe del Departamento de Capacitación, Jefe de Departamento de Programas en la Subdirección de Evaluación, Jefe de Departamento de Actualización Magisterial, Coordinación Académica en el Departamento de Formación Continua, Director del Servicio de Asesoría Técnica a la Escuela, Coordinación Estatal de PRODEP (2), Jefa de Departamento, Dirección de Formación y Desarrollo Profesional, Coordinación Estatal de Formación Continua, Dirección General de Formación Continua y Evaluación, Subdirector, Coordinación de Asistencia Técnica a las Escuelas, Jefe de Departamento de Superación Profesional, Investigadora, Coordinación Estatal de Formación Continua, Dirección de Formación Continua, Coordinación Académica del IEFC, Director de Permanencia de la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente, y Responsable de la Instancia Estatal de Formación Continua.

La variedad de respuesta permite:

- a) asumir las condiciones que facilitan u obstaculizan los procesos de gestión y operación de la política de formación continua en cada entidad.
- b) identificar a las entidades que requieren mayor apoyo por parte de la CNSPD para que desarrollen sus capacidades técnicas y de conocimientos necesarios para impulsar el programa en la entidad.

En este sentido, las respuestas señaladas arriba se organizan de acuerdo a la estructura orgánica jerárquica, las funciones y el nivel de competencia, comenzando por los puestos con mayor margen de autonomía en la toma de decisiones:

- a) 7 coordinadores estatales adscritos a la Coordinación Estatal, entendida ésta como un órgano administrativo desconcentrado de la secretaría, dirección o instituto de educación de la entidad, creado con una autonomía técnica, operativa y de gestión, y tiene como fin realizar las acciones que en materia del Servicio Profesional Docente se requieran en el estado. Es un homólogo de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

- b) 6 directores. Una dirección es un órgano superior con carácter técnico, normativo, consultivo y de resolución (limitada) dependiente de secretaría o instituto de educación estatal, cuya función es la gestión, a través de subdirecciones o departamentos, de programas o actividades relacionadas con la educación en la entidad; en este caso, en coordinación con las demás unidades administrativas, participa en el ámbito de su competencia en los procesos de evaluación. Generalmente tiene facultades para suscribir algunos documentos que apoyen la gestión y entrar en acuerdo con el titular de educación en el estado. Su jerarquía le posibilita una toma de decisiones y acuerdos con el titular de la educación en la entidad, haciendo un recorrido más o menos breve.
- c) 2 subdirectores. Una subdirección es un área normativa y de servicio que garantiza, en este caso, el desarrollo profesional docente de profesores, directores y supervisores de la educación básica. La subdirección generalmente depende de una dirección o más, a éstas les delegan una serie de tareas que realizan con sus jefes de departamento, esto es, la toma de decisiones es limitada.
- d) 6 jefes de departamento. Una Jefatura de departamento dependiente de alguna subdirección tiene funciones delimitadas claramente, en este caso, para impulsar la política de formación continua en la entidad. La toma de decisiones en general se encuentra en la Dirección a la cual pertenece con el visto bueno de la subdirección a la que corresponda.
- e) 1 responsable de la instancia estatal y 1 persona que funge como investigadora. En ambos casos, son personas con funciones definidas, en este sentido, para instaurar la política de formación continua. Ignoramos de quién dependen; esta condición impacta en la operación de la política en la entidad a la que pertenecen.

La variedad de denominaciones tiene consecuencias económicas y de gestión; conlleva a situaciones de no homologación de sueldos y presentación con los puestos iguales o similares del país. A las personas que no son directores les dificulta desarrollar acciones sin la firma de una autoridad inmediata, por ejemplo: un jefe de departamento o responsable del mismo no tiene la misma jerarquía que un director, por lo tanto, no siempre tiene condiciones para tomar decisiones.

En la variable relacionada con antigüedad en el puesto actual, los datos muestran el siguiente comportamiento: una semana, un mes, dos meses, tres meses (3); cuatro meses y medio, cinco meses, 1 año (3); 1 año y seis meses, 2 años, 2 años y diez meses, 3 años nueve meses, 4 años, 5 años (2), y 8 años. Esto es, más del 40% de los responsables de formación continua tiene entre un año o menos en el puesto que ocupan. Si a lo anterior sumamos lo relacionado con la trayectoria profesional, lo que se observa es un proceso de rotación constante en un puesto que, como se analiza en las dos variables anteriores, requiere de procesos formales de profesionalización. Un dato que llama la atención es que los responsables de formación continua de las entidades con mayor conflicto magisterial, (las cuales tienen los mayores índices de pobreza y desigualdad social) son también quienes llevan menos tiempo en el puesto: Guerrero (1 mes), Oaxaca (5 meses), Puebla (3 meses), Veracruz (2 meses); de Chiapas no contamos con el dato.

Otro dato que comprueba la necesidad de revisar el organigrama para la operación de formación continua es el número de personal bajo su mando con el que cuenta cada representante del área, o bien considerar que la información tiene un sesgo, dado que los asistentes a las reuniones programadas por el INEE en diciembre de 2015, no tienen las mismas funciones y denominaciones en los puestos que ocupan, basta ver el cuadro 21.

**Cuadro 21. Número de personal bajo el mando de las  
AEL**

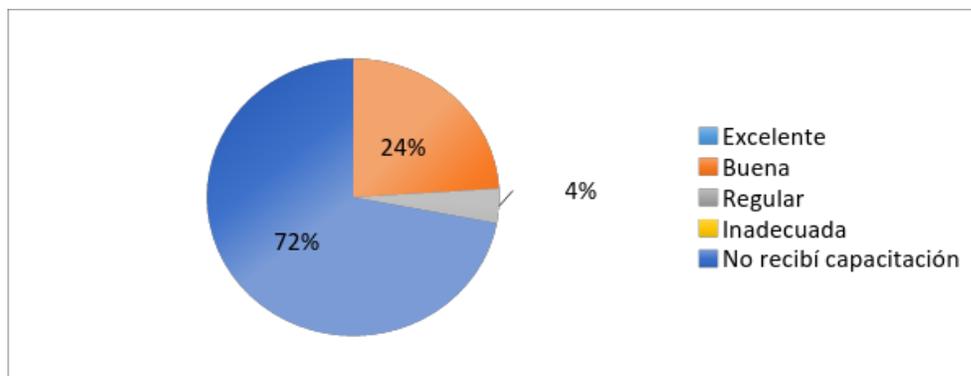
<b>Entidad Federativa</b>	<b>Número de personal de formación continua</b>
Aguascalientes	2
Baja California Sur	25 docentes
Campeche	4 administrativos 1 y contador 1
Coahuila	4 de coordinación, por centro de maestros, estatal 14 directivos, administrativos 50, asesores 65, en total cerca de 200
Colima	4
Chihuahua	45 personas distribuidas en los centros de Maestros en el estado
Estado de México	1
Guerrero	20
Hidalgo	155 docentes y 130 administrativos
Michoacán	7 académicos y 4 administrativos
Morelos	6 personas
Nayarit	45 docentes y 18 administrativos
Oaxaca	17
Puebla	23

Querétaro	13
Quintana Roo	7 personas
Sonora	4 personas
Tlaxcala	Alrededor de 20 en el PRODEP y 15 en los centros de maestros
Veracruz	Trabajo en área de evaluación, con 9 personas
Yucatán	3
Zacatecas	22 docentes

Fuente: elaboración propia.

El conocimiento del puesto de formación continua implica un trabajo indirecto con docentes, asesores y personal administrativo. En la *Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional de Educación Básica* se anota que entre sus funciones se encuentra la de “Articular las acciones entre la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) y las Autoridades Estatales Locales (AEL), a fin de sumar esfuerzos y recursos en la instrumentación” (SEP, 2015a, p. 28). No obstante, hubo seis respuestas que plantean una relación laboral solamente con una cantidad de personal que va de 1 a 7 personas, ni siquiera incluyen la denominación del tipo de personal y figuras educativas con las que tienen que trabajar conjuntamente. Las respuestas anteriores pueden tener explicación en que el 72% de las AEL no recibió ninguna capacitación para ocupar el puesto, como puede verse en la gráfica 3, y de los 22 que respondieron el cuestionario, ninguno considera haber recibido una capacitación excelente.

**Gráfica 3. Evaluación de capacitación recibida para ocupar el puesto de coordinación de formación continua**



Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la formación de los formadores, la AEL de Baja California Sur, considera que los formadores de docentes sólo son las normales y la UPN, y de acuerdo con Campeche:

...los supervisores son los que de alguna manera deberían llevar la promoción de los cursos que se pueden estar impartiendo en cualquiera de los programas federales, porque no solo son de formación continua, también están los mismos, otros programas que están, están ahí.

En el caso de Chihuahua, abiertamente se reconoce que “no hay [formadores], ya quisiéramos conseguir quién. No hay un mecanismo de selección de personal porque no hay ni quién. Creo yo que debiera de existir ese perfil para todos, incluyendo al personal que está en los centros apoyando, incluyendo a funcionarios...”.

Guerrero coincide con la respuesta anterior:

No todos, tenemos que ser sinceros, no todos, porque muchas veces la supervisión no tiene asesores, pues mandan docentes. Y muchas veces no tienen la experiencia, ahí se van formando porque finalmente... los asesores técnicos se han ido formando conforme a la práctica; no tuvimos una carrera, no tuvimos una especialidad que nos hiciera asesores técnicos; nos fuimos haciendo conforme a la práctica, realmente, y los esfuerzos personales en

cuanto a quienes hicieron su maestría, su especialidad; pero ellos no siempre quieren participar, también esa es otra condición.

La AEL de Michoacán, reconoce que:

...lo trabajamos con los niveles, los mismos niveles nos apoyan en eso, o sea, si hay necesidad en formación de educación indígena, pues nos vamos a la dirección de educación indígena y ahí rescatamos, si es de educación especial, pues vamos con los del programa de inclusión y equidad o con el departamento, la sub-jefatura de educación especial; ahí en todas las sub-jefaturas tienen todavía un equipo técnico que apoya, o sea, la educación especial, por ejemplo, era de 12, ahorita ya son 7, pero ellos atienden, necesidades de las escuelas en este campo.

Al responsable de formación continua en la entidad se le cuestionó: ¿con la nueva propuesta de formación continua piensas que ésta también pueda atender todas estas necesidades y particularidades? La respuesta es:

Yo creo que la complicaría, siento que sí, porque como está muy centrada en la nueva propuesta de formación continua; ahorita que lo pienso ya bien, por ejemplo, para el concurso de ingreso, nosotros no podemos obligar a los asesores técnicos del nivel a que trabajen con maestros que todavía no tienen una clave, que todavía no son maestros, nos tocaría a nosotros, pero no tenemos el personal para hacerlo; en cuanto a los de promoción, pues sí, porque son compañeros que ya están en servicio y que los niveles tienen la obligación de atender; entonces si es una promoción, una supervisión en educación especial, pues los compañeros que están en esa línea tendrían que trabajarlo; sería como un 50-50; podría dificultar o podría no dificultar, dependiendo de cómo se organicen las actividades.

La AEL de Morelos anota:

Tenemos claro esta parte, de que quien quiera capacitar a un maestro de educación básica, tendría que estar en la Educación Básica". Tendrían que coordinarse con las Instituciones de Educación Superior para que "sean

estos perfiles, que se orienten más, que tengan conocimiento del medio, sin embargo, dado que no se cumple al 100% con esta expectativa, buscamos retroalimentar a la institución, compartiendo la información que nos da la Coordinación Nacional. En este caso, recientemente tuvimos los criterios para la formación de docentes, cuáles son las características principales, y lo que hacemos es compartirlas, socializarlas, de tal manera de que a la hora de que nos presenten la propuesta, que nos muestren el mapa curricular, estén tomando en cuenta los contenidos de los perfiles, parámetros e indicadores que son para educación básica, que esos de alguna manera ya orientan a quienes serán formadores de estos formadores, y los criterios abonarán para que haya una visión transversal en cada una de las propuestas.

El responsable del estado de Veracruz no contestó la pregunta. Y, por último, la AEL de Zacatecas anotó que:

Se tiene que redefinir porque el secretario no está de acuerdo con la oferta de UPN, pues tenemos que buscar unas instituciones, pero estamos adecuando a los criterios, sin embargo, estamos en la búsqueda; tenemos hasta el próximo viernes para encontrar las instituciones que nos puedan apoyar. Creo que no nos va a quedar otra opción que llegar con UPN por este ciclo escolar o lo más conveniente sería buscar la manera de que el recurso llegue hasta el mes de enero. Si nos lo entregaran el mes de enero, yo feliz de la vida; podríamos cumplir al cien por ciento con los objetivos y sería muy bien definido el recurso, aunque es muy pequeño para el estado de Zacatecas, son dos millones ochocientos mil pesos; cuando escucho [sobre] un recurso de nueve, de doce, de quince... pues no Zacatecas está bastante bajo de presupuesto.

Del análisis de las respuestas, se infiere que no existe *un organigrama claro que norme a nivel nacional el perfil y el puesto* a ocupar con base en la trayectoria de estudios, o de una profesionalización constante que se requiere para desarrollar las funciones. Porque sí bien, un grado de maestría o doctorado da cuenta de los estudios cursados, éstos no garantizan el conocimiento en el campo de formación continua. Como hemos analizado en el Segundo

Informe, incluso no existe acuerdo conceptual y teórico, respecto a lo que se ha definido históricamente en torno a los perfiles que deben cubrirse para ocupar tales puestos de formador.

Los indicadores valorados en este componente son: perfil profesional de la persona que coordina la formación continua en la entidad, estructura, y profesionalización del equipo de formación continua en las entidades. Esta valoración muestra que:

1. Si bien el 100% de las personas que coordinan formación continua en las entidades cuenta con una licenciatura, ésta no necesariamente está relacionada con el campo de conocimiento de la formación de formadores.
2. La estructura del área de formación continua en las entidades presenta una variedad sustantiva, lo que plantea un problema de operación de los cursos y diplomados de formación continua.
3. La profesionalización de los equipos que coordinan los procesos y los programas de formación continua no están regulados.

En síntesis, el componente no se cubre.

### **3.3.2 Coherencia**

En la medida en que todo diagnóstico tiene un propósito y un plan de actuación con fases y etapas conectadas, lo que exige contar con un planteamiento conceptual y teórico congruente con los modelos a seguir, para obtener información adecuada y pertinente sobre la formación continua, se procedió a revisar la coherencia existente entre los documentos de gestión estratégica y operativa para su análisis a partir de las entrevistas de las Autoridades Educativas Locales (AEL) y la CNSPD; entre los documentos se encuentran:

- a) La guía de apoyo *Orientaciones para la operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, tipo básico 2015*, definido como “instrumento operativo de las acciones que son necesarias para la consolidación de los procesos de profesionalización del personal docente y técnico docente, así como del personal con funciones de asesoría técnica pedagógica, de dirección y de supervisión en la educación básica” (SEP, 2015f, p.7).

- b) El Convenio de Coordinación (AEL) o los Lineamientos Internos de Coordinación y Acuerdo de Traspaso (DF) que constituyen los instrumentos jurídicos para la gestión de política en los diferentes niveles de gobierno.
- c) Las Reglas de operación del 2015, que constituyen un documento que norma la gestión de los programas en términos de administración, organización y asignación de presupuestos.
- d) Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación básica. Documento en el que, tras una descripción general de las intencionalidades, de los programas y prioridades de la formación continua, se plantean los lineamientos generales de la propuesta de formación continua. Cabe señalar que fue entregado a las AEL en el mes de octubre del 2015.

La mirada desde la que se busca valorar el componente de coherencia entre los documentos que norman la operación de formación continua, es: diseño de propuestas basadas en el trabajo colectivo; evaluación de los procesos desarrollados en los programas, más que en los productos; y reflexión de la práctica educativa en la perspectiva de integrar saberes construidos y conocimientos. En ello encontramos las siguientes características:

- Las intencionalidades de los documentos en cuestión tienen una coherencia interna y externa con la política educativa en particular y la política de desarrollo social a nivel nacional, de ahí que nos permite pasar al siguiente nivel del análisis.
- Los términos establecidos para la gestión de la política, programas y acciones generales de formación, actualización y desarrollo profesional son coherentes, con las Reglas de Operación e instrumentos jurídicos que norman la gestión federal.
- Los fundamentos jurídicos normativos de los tres documentos son coherentes con las leyes nacionales y la política actual, al estar en consonancia con el Plan Nacional de Desarrollo, en su meta 3 y el Plan Sectorial de Educación, ambos del periodo 2013-2018.

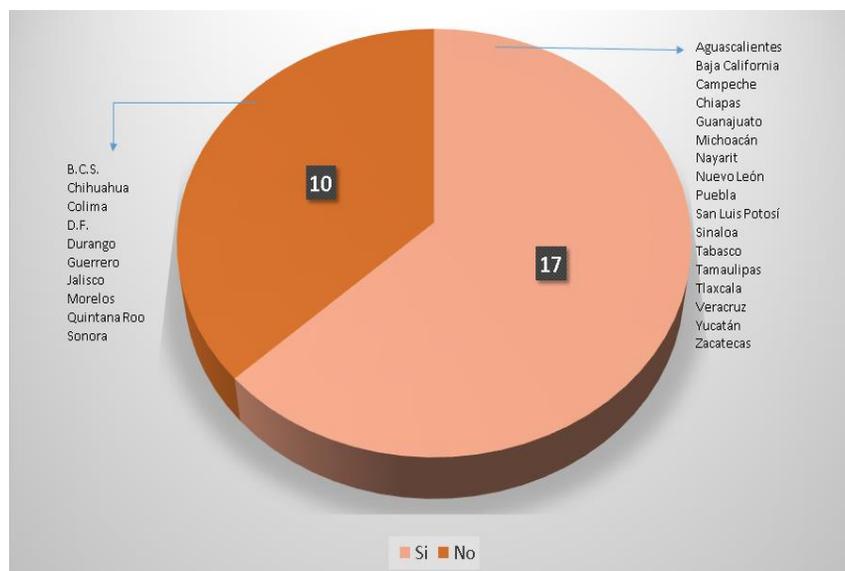
- Los documentos revisados son coherentes con la intencionalidad de la formación continua como un foco claro y sostenido del quehacer educativo para la mejora de la educación.
- La coincidencia en señalar la importancia de contar con información sólida sobre el estado de la formación continua en cada entidad; para ello conmina a las Autoridades Educativa Locales (AEL) a la elaboración de un diagnóstico, con el cual:

Deberán formular el Programa de Trabajo 2015 [...] Es importante integrar en dicho documento un diagnóstico que dé cuenta de los avances y retos en materia de formación y desarrollo profesional en la entidad, organigramas, plantillas de personal y directorios institucionales, entre otros referentes que estimen necesarios para situar los objetivos, metas e indicadores que - conforme la metodología del Marco Lógico- subyacen a los distintos programas, proyectos, materiales y servicios de apoyo a los procesos de formación y desarrollo profesional (SEP, 2015f, p. 12).

La AEL cuenta con el reconocimiento normativo para el ejercicio de los recursos, el cual solamente es asignado si la entidad presenta un Plan de Trabajo que incluye el diagnóstico, por tal motivo durante las entrevistas a profundidad se conversó en torno a las siguientes preguntas: ¿Cuenta actualmente su estado con un diagnóstico para el diseño de la oferta formativa? ¿Cómo se busca garantizar que la oferta formativa esté efectivamente alineada al diagnóstico del estado? Por otro lado, se entrevistó a las AEF con las siguientes preguntas: ¿Se tiene claridad sobre lo mínimo necesario para lograr los objetivos?

Para comenzar en la gráfica 4 se muestra los datos de las entidades que reconocen contar con un diagnóstico de manera explícita.

**Gráfica 4. Entidades Federativas que reportaron diagnóstico**



Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas a profundidad realizadas a las AEL

La gráfica presenta que por lo menos el 37.03% de las entidades expresaron claramente no contar con un diagnóstico; a este hecho es necesario agregar que la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente tampoco cuenta con uno. Incluso, algunas entidades aseguran contar con un diagnóstico de necesidades de formación continua en la entidad. Sin embargo, de su propia explicación se infiere que existe una confusión entre diagnóstico y necesidades de formación. Tal es el caso de Baja California, en donde la AEL asegura obtener la información de lo que el Servicio Profesional Docente le envía a partir de un cuestionario, así como de investigaciones de otras instancias.

Por su parte, en Guanajuato se recuperó el Plan Estatal de Formación como una experiencia y referente, pero no alude al diagnóstico propiamente dicho. En el caso de Nuevo León, no existe un diagnóstico estatal; en su lugar se consideran las prioridades nacionales como temas a abordar en la formación continua. En San Luis Potosí, la AEL asegura contar con un diagnóstico y al mismo tiempo revela que se trata de la Estrategia Local de Educación Básica, dato que implica una confusión.

Como complemento de información relacionada con el diagnóstico realizado para la instrumentación de cursos o programas educativos, en el segundo apartado del cuestionario en *Google Drive*, se considera una serie de preguntas relacionadas con el

conocimiento y la problemática de la formación continua en las entidades federativas. Las respuestas fueron:

- 72% reconoce participar en la elaboración del diagnóstico estatal para determinar las necesidades de formación del cuerpo docente; el 16% no lo hace y el 12% lo desconoce. Paradójicamente, el 44% reconoce que en la entidad cuentan con diagnósticos sobre los alcances.
- 80% sostiene que participa en la oferta de formación continua y el 20% que no.
- 93% conoce los objetivos del PRODEP y el 7% no.
- 64% considera que los perfiles que norman los parámetros emitidos por la SEP cubren las necesidades educativas de su entidad.

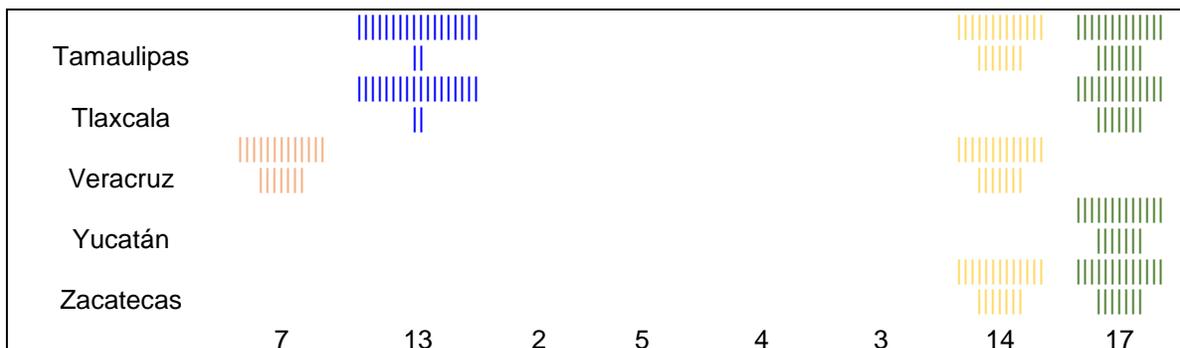
Con relación a estas respuestas, en las entrevistas encontramos que 10 entidades no cuentan con un diagnóstico por diferentes razones, entre las que destacan dos:

- a. El nivel del puesto en la estructura jerárquica, que dificulta la gestión de operación.
- b. La falta de técnicas y conocimientos para el levantamiento de diagnósticos desde la metodología del Marco Lógico, aunada a la antigüedad en el puesto.
- c. El desconocimiento respecto al contenido de los documentos normativos que sustentan la gestión de la operación.

Relacionado con la integración del diagnóstico, las fuentes de información e instrumentos que se utilizan en las entidades son generalmente indicadores macro o los resultados del Servicio Profesional Docentes; también hay quienes además de estas fuentes incluyen o combinan otras. Entre las principales fuentes señaladas por las personas entrevistadas para elaborar sus diagnósticos destacan: los resultados de las evaluaciones de logro educativo: PLANEA, ENLACE, PISA, EXCALE, de Carrera Magisterial y ahora del Servicio Profesional Docente (ver cuadro 22).

**Cuadro 22. Mecanismos y Herramientas para identificar las necesidades de Formación Docente**

Entidad	Encuestas	Evaluaciones	PLAN EA	ENLACE	PISA	EXCALE	CT	Otros
Aguascalientes		 					 	
Baja California		 						 
Baja California S			 	 				
Campeche								
Chiapas							 	 
Chihuahua		 		 	 		 	
Colima	 	 						 
Distrito Federal								 
Durango	 							 
Guanajuato	 	 					 	 
Guerrero		 					 	
Jalisco	 						 	 
Michoacán	 						 	 
Morelos		 						
Nayarit		 		 	 	 	 	
Nuevo León		 						 
Puebla		 					 	
Quintana Roo								 
San Luis Potosí	 						 	 
Sinaloa			 	 	 	 	 	
Sonora		 		 	 	 		 
Tabasco		 		 	 	 		 



- Dentro de la categoría Otros, están 4 entidades (Chiapas, Michoacán, Tamaulipas y Zacatecas), que refieren a los Centros de Maestros como una fuente de información para detectar las necesidades de Formación Docente.
- En esa misma categoría, Baja California, Nuevo León, Quintana Roo, Sonora, Tabasco y Tlaxcala mencionan que utilizan la Estrategia Nacional para diseñar su oferta de Formación Continua.
- También Jalisco, Michoacán y S.L.P. respondieron que obtienen información sobre las necesidades de Formación Continua, a través de las Direcciones de los Niveles Educativos.

Expresamente las AEL respondieron que utilizan entrevistas, grupos focales e instrumentos de opinión, encuestas impresas o en plataforma dirigidas a docentes, ATP'S, directores y supervisores, además de las observaciones no participantes realizadas en los Consejos Técnicos Escolares y/o de Zona Escolar. Cabe destacar que se mencionan distintos espacios de reunión para la obtención de información por parte de los informantes claves: Mesas técnicas de los niveles educativos, los Centros de Maestros, Direcciones de los niveles (rutas de mejora) y Reuniones de los Consejos Pedagógicos.

Una última tendencia de las entidades que cuentan diagnósticos es su orientación en dos sentidos: la metodológica centrada en aspectos más cuantitativos que cualitativos o mixtos. Y su vinculación directa a los resultados del proceso de evaluación del desempeño, aspecto reconocido por la CNSPD, quien señala: "Entonces por supuesto que en esta estrategia está ganando la lógica de Servicio Profesional, pero tenemos aquí [...] un riesgo importante: que el Servicio Profesional Docente y la evaluación estén desligadas de la escuela".

Derivado del análisis de la información se puede aseverar que dentro de los diferentes documentos normativos de la gestión estratégica y operacional existe una consistencia interna y externa, sin embargo, ésta no existe entre las acciones de la propia política, comenzando porque la propia CNSPD no cuenta con un diagnóstico, pese a que reconoce la complejidad de las implicaciones de la política de formación continua, no tiene información confiable de conocimientos especializados ni de cálculos precisos para una adecuada implementación.

La falta de coherencia, en varios casos, obedece más a la desigualdad de capacidades técnicas y de conocimientos que poseen de las AEL y que develan una confusión entre necesidades de formación y diagnósticos. Interesa destacar en este punto, que los fracasos de las políticas educativas están relacionados con los errores de diseño a las grandes decisiones que se toman, más que a los operadores mismos.

Por un lado, existe en las AEL una falta de fundamento teórico-metodológico congruente con la metodología del Marco Lógico para la elaboración de un diagnóstico, lo que supone la necesidad de fortalecer las capacidades estatales de las entidades que se encuentran en desigualdad. Por otro lado, si la CNSPD no cuenta con un diagnóstico nacional, porque cada entidad elabora el suyo, podemos inferir que no tiene claridad sobre lo mínimo necesario para lograr los objetivos, aunque ha diseñado los mecanismos y/o instrumentos necesarios para la consecución de los objetivos de la política de formación continua, diseñada desde arriba hacia abajo.

En conclusión, los tres indicadores relacionados con la definición conceptual del término coherencia no se cubren: en cuanto al trabajo colectivo no existe un acuerdo entre la CNSPD y las AEL para la integración de los diagnósticos; con respecto de la evaluación de los procesos desarrollados en los programas, las respuestas de la AEL y las investigaciones referidas en el entregable dos muestran que no ha habido una evaluación de los procesos derivados de la instrumentación de los programas educativos; y tercero, sobre la reflexión de la práctica educativa de las diferentes figuras educativas, en la perspectiva de integrar los saberes construidos, los conocimientos y las áreas de mejora de los programas no la incluyen.

### **3.3.3 Relevancia**

En el componente integramos las preguntas que corresponden a: oferta de formación continua, programas que se encuentran en etapa de diseño y en operación, y al proyecto que actualmente se le esté otorgando mayor importancia, (ver cuadro 23). En ésta se observa el comportamiento de la oferta educativa de las 7 autoridades que respondieron la pregunta; muestra el tránsito de los Cursos del Catálogo Nacional y del Curso de Supervisión Efectiva de la de la Subsecretaría de Educación Básica, a la atención específica de los docentes que fueron seleccionados para presentar examen.

**Cuadro 23. Oferta de formación continua por entidad**

<b>Entidad</b>	<b>Oferta de formación continua (diseño y operación)</b>	<b>Proyecto de mayor importancia</b>
Baja California Sur	No se formuló la pregunta	
Campeche	Un curso en línea y presenciales dirigidos a directivos y supervisores en dos fines de semana.	Sin respuesta
Chihuahua	En diseño el diplomado o taller para figuras en proceso de formación y de maestros que resultaron no idóneos, con la tutoría.	Diplomado Formación de tutores para docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso
Guerrero	Programas educativos que tienen en sus reglas de operación la formación continua. En la etapa de diseño se encuentran cursos con la UPN Ajusco.	Diplomado Formación de tutores para docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso
Michoacán	Cursos de estrategias didácticas, talleres de planeación argumentada y de evaluación del desempeño (estándares e indicadores), Diplomado del nuevo modelo de gestión en el caso de los directivos y de los supervisores, círculos de estudio, el programa para la convivencia escolar pacífica. Se diseñaron encuentros, y uso de TIC.	Sin respuesta
Morelos	Curso de Supervisión Efectiva, porque emana de la de la Subsecretaría de Educación Básica y cobra el CREFAL. En operación tres propuestas de formación: una para directores, para subdirectores y otro derivado de la evaluación. Diplomado de directores y supervisores. Cuatro diferentes cursos de 40 horas orientados al uso de: las tecnologías de la información y computación, la Tablet, distintas herramientas para realizar documentos, y de Prezi.	Diplomado Formación de tutores para docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso Programa Nacional de Prevención del Delito (PRONADEP) Convivencia
Veracruz	Cuatro líneas de acción: 1) Formación Continua para el personal educativo sujeto a procesos de regularización y nivelación, previo a las evaluaciones realizadas; 2) Formación Continua para el personal con funciones de tutoría; 3) Formación Continua para personal con funciones de ATP; y 4) PRODEP, Formación Continua para personal con funciones de dirección y servicios, entre éstos está el Diplomado de una supervisión efectiva que implementó la Subsecretaría de Educación Básica.	Una línea importante en el PRODEP es la igualdad entre mujeres y hombres que incluye todas las actividades de equidad.
	Estrategias para la enseñanza de la ciencia; de la matemática; de comprensión lectora y enseñanza de la historia; para la atención de niños con necesidades	Cinco propuestas formativas para responder al

Zacatecas	<p>educativas especiales cursos; para la aplicación de las unidades de los colectivos para la enseñanza inicial de la ciencia.</p> <p>Cursos en línea sobre escuelas <i>Linux</i> con software libre, cursos y algunos talleres sobre convivencia escolar pacífica, unos talleres sobre planeación y todo lo que venga emergiendo de las necesidades de las escuelas como pláticas con padres de familia; y círculos de estudio.</p>	<p>proceso de evaluación. Se diseñaron talleres de cinco horas: 1) sobre etapas métodos, instrumentos; 2) Perfiles, parámetros e indicadores; 3) Guía técnica; 4) Guía de elaboración de expedientes; y 5) planeación argumentada.</p>
-----------	--	--

Fuente: entrevistas a profundidad anexas al Informe.

El cambio de la oferta de formación durante el año 2015 se observa en la promoción de: círculos de estudio; el curso sobre planeación argumentada; los talleres en torno a las etapas métodos, instrumentos, perfiles, parámetros e indicadores, Guía técnica, y Guía de elaboración de expedientes, y el Diplomado Formación de tutores para docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso. Existe además un paquete de programas educativos que responde a la evaluación de los docentes de educación básica y media superior.

Un dato que sobresale es el relacionado con la formación en el uso de las herramientas tecnológicas para poder cursar programas educativos en modalidad no presencial; 4 autoridades reportan que sigue siendo un problema, e incluso en las modalidades presenciales están dirigidas a directores y supervisores. También se observa que la oferta de cursos se dirige hacia el uso de las herramientas tecnológicas; desde luego, éstos tienden a convertirse en una constante dados los vertiginosos cambios en la paquetería y las plataformas.

En el caso de Morelos, la AEL destaca que los recursos de diferentes programas, como el PREVIOLEM y algunos otros previos al PRONADEP, ya que “se empezó a hacer esta vinculación con Instituciones de Educación Superior, que tienen esta capacidad de formación. Y ahora se ha mencionado recurrentemente, que ya no tenemos el personal con este perfil académico; se orienta más hacia las alianzas con las instituciones de educación superior.”

En Veracruz se reportan Diplomados a través del Laboratorio Nacional de Informática Avanzada, A.C (LANIA) que fueron a distancia y los del Consorcio Clavijero fueron semipresenciales. Otorgan cierta preferencia a las actividades semipresenciales por lo menos para contar con una sesión de entrada donde haya una interacción de actividades y se conozcan los participantes, una sesión intermedia y una sesión terminal. Ésa es la estructura que están utilizando, dándole prioridad. Aún existen instituciones que no tienen esa capacidad y los hacen en línea, como es el caso de LANIA, pero en el universo que tienen de docentes existe gente interesada que no tiene dominio de las herramientas tecnológicas actuales.

En la entidad los profesores que participan en las áreas técnicas son docentes que tienen su plaza, quizá no estén todavía regularizados como marca la Ley General del Servicio Profesional Docente:

Pero siguen trabajando con nosotros con ATP'S, podemos llamarles por invitación o por selección, los recursos para pagarles sus sueldos son sus plazas que tienen. Forman pares en la estructura de la Coordinación Estatal. Por ejemplo, el Centro de Maestros de Ixhuatlán de Madero son dos personas y tiene autoridad académica en su región, cuenta con una gran capacidad de convocatoria por la autoridad referida, las invitaciones que les hacen a los profesores son muy concurridas porque saben los maestros que van a encontrar respuesta a sus problemas, reconocidas por ellos mismos, eso es muy importante. Es un centro de Maestros del que están orgullosos, porque con poco recurso de personal realizan las actividades de asesoría en el contexto regional, además es una región indígena que les reclama y les solicita.

Otro conjunto de preguntas tiene como propósito ubicar a las instituciones, organismos especializados y/o asociaciones profesionales que están operando los programas formativos en las entidades; el rol que se le ha dado a la Universidad Pedagógica Nacional y al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (ver cuadro 24). En las 8 entidades federativas se reconoce la participación de instituciones de educación superior tanto pública como privada, en 6 el trabajo de formación continua con la UPN, y en 4 el papel activo del SNTE en la preparación de los docentes que fueron convocados a presentar examen.

**Cuadro 24. Instituciones u organismos que participan en la oferta de formación continua**

<b>Entidad</b>	<b>Instituciones</b>	<b>UPN</b>	<b>SNTE</b>
<b>Baja California Sur</b>	SEP, Universidades privadas, Consultoría la Lagunilla, y Normal Superior (no atiende a las necesidades del Estado).	Sí, aunque no atiende a las necesidades del Estado.	Sí, en la Ley y nombramientos. Taller para subir evidencias en dos sesiones y en la plataforma de Sistema Nacional de Desarrollo Profesional (SINADEP), haciendo la simulación de exámenes, pero en capacitación nada.
<b>Campeche</b>	Tecnológico de Monterrey		
<b>Chihuahua</b>	Innovación y Asesoría Educativa A.C	Cursos del catálogo nacional diseñados por la UPN	Sí, en la plataforma del SINADEP está ofreciendo formación.
<b>Guerrero</b>	Centros de Maestros, algunos asesores de los cuerpos técnicos académicos de las direcciones, asesores de las supervisiones, asesores de las jefaturas de enseñanza y también han participado docentes.	Profesores de la UPN están en los Centros de Maestros.	
<b>Michoacán</b>	Universidades particulares con especializaciones y maestrías (Universidad de Santander de Tamaulipas).  Doctorado con el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, también tienen un convenio para maestrías.  Universidad Michoacana con las Facultades de Física e Historia.	La UPN no ha sido una opción para nosotros, porque está muy politizada.	
<b>Morelos</b>	Instituciones de Educación Superior	UPN con el Diplomado Formación de tutores para docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso	Se está participando en la tarea de ayudar a los docentes a subir evidencias. En la elaboración también armaron talleres y tienen plataformas académicas.
<b>Veracruz</b>	LANIA y UNITE Consorcio Clavijero		
<b>Zacatecas</b>		Le están entregando la posibilidad de que	Cursos en línea para generar apoyo a los

sea la escuela formadora.

docentes a presentar su proceso evaluativo.

Fuente: elaboración propia.

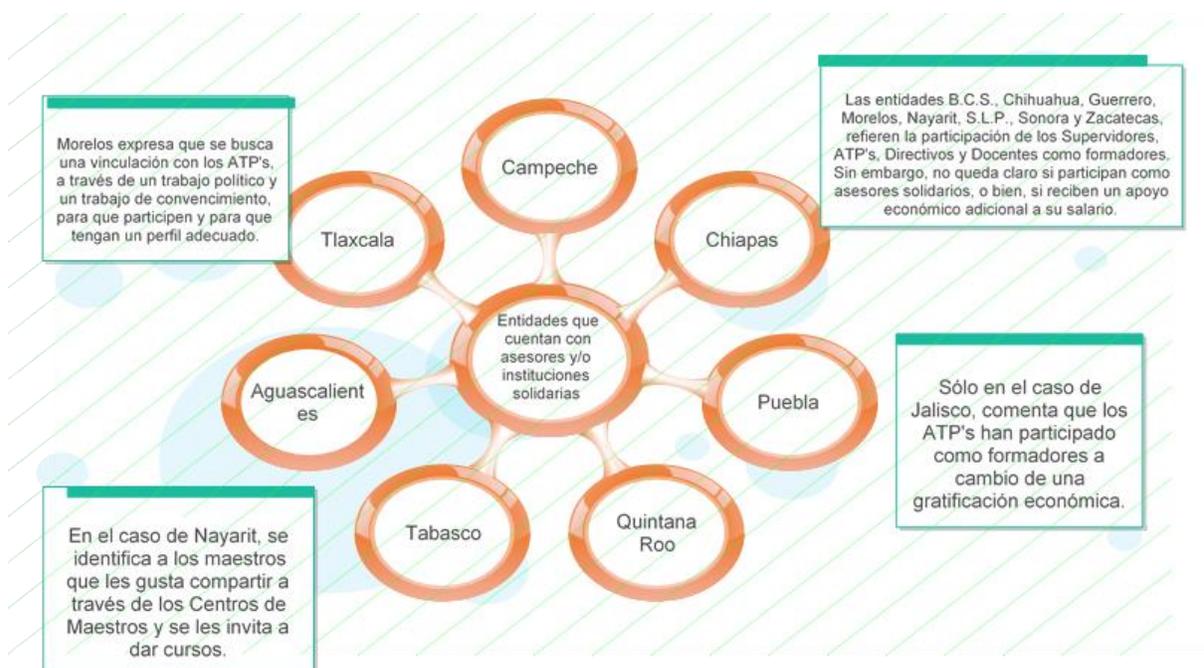
Existe coincidencia en la respuesta de los 8 responsables de formación continua en que históricamente se han involucrado asesores técnicos pedagógicos, directores, supervisores, coordinadores de Centros de Maestros, oficinas centrales de la Secretaría de Educación. Y en que los Centros de Maestros cuentan con personal con antigüedad suficiente y todos con una trayectoria profesional “impresionante”, además de no estar ajenos a lo que está sucediendo: “son el paño de lágrimas de los profesores; normalmente ellos los escuchan y tratan de apoyarles al máximo”, son docentes cercanos a la realidad que profesionalmente viven los docentes en educación básica.

Un problema referido por la autoridad educativa de Zacatecas es el relacionado con que las comunidades se están quedando sin escuelas porque la gente migra a los Estados Unidos. En esa situación, se muestra una tendencia a la desaparición de escuelas, existen algunas que se quedaron como fantasmas, pasaron al CONAFE y hasta las escuelas del CONAFE se están cerrando. Lo anterior se traduce, de acuerdo con la AEL en que los profesores se encuentran comunidades donde no hay medios de comunicación; computadoras; luz; y mucho menos internet. Zacatecas:

Es un estado golpeado por la delincuencia organizada, ha habido casos, en que los profesores han sido secuestrados o amenazados, pero es cuestión de actitud, porque llegó un momento en que se metía el crimen organizado con la población, en este momento no sé qué pasó; hay mucho crimen organizado, pero ya no se mete con la población.

Un hecho que llama la atención, es que la formación continua que las AEL impulsa en algunas entidades se encuentra sustentada en la solidaridad de algunos docentes, que trabajaron en los Centros de Maestros y que hoy están en grupo (ver diagrama 4).

**Diagrama 4. Asesores (formadores) solidarios**



Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas a profundidad realizadas a las AEL.

En conclusión, el componente de relevancia queda medido por los indicadores siguientes: 1) los objetivos de los programas que responden a los diversos intereses de las figuras educativas a las cuales se dirigen; 2) la evaluación de los resultados de los programas tiene que ser realizada por personal no ajeno a la institución, y 3) el requisito de elegibilidad para participar en la formación. En los tres casos no se cubren, porque responde a "las intenciones educativas" de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente a nivel federal y no a las "necesidades detectadas en diferentes evaluaciones" de por lo menos las 8 entidades federativas analizadas. Como se observa en la gráfica 3, más del 37% de las entidades federativas no realizan diagnóstico. El comportamiento de las respuestas demuestra que existe confusión y poca información en torno a los cursos,

diplomados y maestrías que ofrecen instituciones, organizaciones y organismos que participan en la formación continua en las entidades federativas y a nivel nacional.

### **3.3.4 Equidad**

Otro de los retos de la política educativa en general y en particular de la formación continua es la equidad, entendida como los principios de igualdad y diferenciación para asegurar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad. “La equidad es sensible a las diferencias de los seres humanos por lo que, para garantizar igualdad de oportunidades, es necesario apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables”. (UNESCO-LLECE, 2008, p.8).

Como podemos ver en su caracterización, en sí misma alude de acuerdo a Amartya Sen, una concepción de igualdad fundamental constituida a partir de por lo menos tres tipos de igualdad: la de acceso, la de trato y la igualdad de logro.

Como la información que poseemos no cumple con ciertos criterios técnicos que nos permitan valorar su existencia o no en la política de formación continua, en el presente estudio hemos tomado estos tipos de igualdad circunscritos a la formación continua, por lo que teniendo el principio de diversidad como eje transversal nos formulamos preguntas que nos permitan valorar su existencia o no: ¿Cómo responden los cursos a la diversidad de demandas y circunstancias de los beneficiarios? ¿Está diseñada la política para responder a las comunidades más alejadas? ¿Se diseñaron los contenidos de los cursos bajo una perspectiva de género?

Para valorar la equidad desde la igualdad de acceso a la formación continua por parte de los docentes de la educación básica, hemos decidido mostrar la diversidad de modalidades en la que se desarrolla este nivel educativo.

En cuanto a la igualdad de acceso, realizamos la siguiente pregunta: ¿Está diseñada la política para responder a las comunidades más alejadas? Para su respuesta hemos considerado la revisión de las entrevistas a profundidad de las 8 AEL y la de la CNSPD; también analizamos los documentos normativos: Estrategia Nacional de Formación

Continua y Desarrollo profesional, Educación Básica, los convenios y en algunos casos los diagnósticos.

Primeramente, señalamos que coincidimos con el CIDE en cuanto a que: “debido a que el Programa contempla la atención en diferentes niveles educativos, existe una gran heterogeneidad en la forma de identificación de las poblaciones y en sus unidades de medida, así como en los mecanismos de atención”. Para comprender mejor, consideramos importante distinguir las modalidades de cada nivel educativo:

La educación preescolar está conducida por 189 536 docentes; se imparte en las modalidades: escolarizada, semiescolarizada y no escolarizada, y con modalidades del servicio distintas; en este caso, sólo aludimos a la escolarizada, la cual se ofrece a través de cuatro tipos de servicio: general, indígena, cursos comunitarios y CENDI's.

**Preescolar indígena.** Dirigida a las poblaciones indígenas del país; es atendida por 11 075 docentes (INEGI, 2013, p.1) con conocimientos de la lengua de las respectivas etnias. Este preescolar a su vez se divide en: preescolar indígena unitario o multigrado, preescolar indígena no unitario, rurales de organización completa, rurales unitarios y urbanos. Cuenta con un modelo de educación multicultural bilingüe. Cabe destacar que se rige de acuerdo al modelo Educación Futura que cita al INEE.

**Preescolar comunitario.** Se ofrece con 20 699 instructores comunitarios (INEGI, 2013) a través de cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en localidades que carecen de escuelas de educación preescolar y primaria y que tienen más de 35 niños en edad escolar. La imparten jóvenes egresados de secundaria a quienes se capacita como instructores; su contratación y pago son gestionados por la comunidad, que se compromete a brindarles alojamiento y alimentación.

**Los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI)** proporcionan la educación inicial y preescolar a niños que tienen desde 45 días de nacidos hasta cinco años 11 meses; para ello, se organiza en tres modalidades: lactantes, maternal y preescolar, varios de ellos son atendidos por personal que carece de formación como docente y que

han remontado sus carencias en los sistemas abiertos del INEA, u otros casos mediante el examen general de conocimientos del CENEVAL (Añorve, 2015, p. 16).

**Preescolar general** es un servicio con 157 763 docentes (INEGI, 2013), que ofrece tanto la SEP como los gobiernos de los estados y los particulares en los medios rural y urbano; en esta modalidad se desprenden varios tipos de jardines que atienden a la población infantil de 3 a 6 años: regulares o de servicio mixto con horario ampliado. A su vez dentro de este tipo podemos encontrar:

**Rural multigrado.** Escuelas públicas generales ubicadas en localidades con una población menor a 2 mil 500 habitantes y que son atendidas por un docente.

**Rural no unitaria.** Escuelas públicas generales ubicadas en localidades con una población menor a 2 mil 500 habitantes y que son atendidas por dos o más docentes.

**Urbana en contexto desfavorable.** Ubicadas en localidades con una población mayor a 2 mil 500 habitantes y con un índice de nivel socioeconómico entre 3.52 y 5.10 puntos.

**Urbana en contexto favorable.** Ubicadas en localidades con una población mayor a 2 mil 500 habitantes y con un índice de nivel socioeconómico entre 5.11 y 6.75 puntos.

**Privada.** Escuelas generales de sostenimiento privado ubicadas en localidades con una población mayor a 2 mil 500 habitantes.

La educación primaria constituye el antecedente de la educación secundaria; su duración es de seis años y se ofrece en al menos tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios. Este servicio se ofrece con la participación de 589 024 docentes (INEGI, 2013). Pueden ser multigrado o de organización completa.

**La primaria general.** Dirigida, se imparte en áreas urbanas y rurales y atiende, fundamentalmente, a estudiantes de 6 a 14 años de edad, enfatizando la población

de 6 a 12 años. Par la impartición de este servicio se cuenta con 464 622 docentes (INEGI, 2013).

**Primaria indígena.** Dependiente de la Dirección de Educación Indígena, ofrece servicio con un modelo multicultural y bilingüe; se procura que el docente maneje la lengua. Puede ser multigrado o de organización completa. Según datos del Censo Educativo elaborado por el INEGI (2013), existen 20 684 docentes trabajando en este tipo de servicio.

**Primarias nocturnas.** Atiende a personas jóvenes y adultas mayores de quince años en una modalidad escolarizada.

**Primaria comunitaria.** Diseñada por el CONAFE, con 11 957 instructores comunitarios (INEGI, 2013). Atienden a las y los niños egresados del preescolar comunitario de comunidades rurales y marginadas del país, en las que por la cantidad de estudiantes no se justifica instalar escuelas primarias generales.

**Primaria comunitaria indígena.** Diseñada por el CONAFE, para infantes egresados del preescolar comunitario de localidades indígenas marginadas del país.

La educación secundaria se imparte en diferentes zonas, rurales, urbanas e indígenas en las siguientes siete modalidades fundamentales: la general, la técnica, la telesecundaria, educación especial, la de trabajadores, la indígena y la comunitaria. Éstas dos últimas diseñadas por el CONAFE. Cuenta con un total de 320 125 docentes (INEGI, 2013).

Cabe señalar que la jornada laboral de la planta docente para todas las modalidades y tipos es de lunes a viernes, en los siguientes horarios: preescolar: de 9 a 12:30, de 8:30 a 14:30 horas, 14:00-18:00 y de 8:30 a 16:00; primaria: 8:00 a 12:30, de 8:00 a 14:30 horas y de 8:00 a 16:00 hrs., de 14:00 a 18:30; secundaria: 7:30 a 13:40, de 7:30 a 15:30 horas, 14:00-20 hrs., y secundaria técnica: 7:00 a 15:00 horas, 7:00 a 14:00 y 14:00-20:00

Por otro lado, el INEE reconoce que, en el caso del servicio de primaria general en cuatro entidades, más del 50% son multigrado: Chiapas con el 69.6%, Durango con el 63.3%, San Luis Potosí con 60.9%; y Zacatecas con 57.4%; éstas son seguidas por Tabasco con el 48%, Veracruz que tiene el 46.2 % y Sinaloa con el 43.1%.

Aunado a lo anterior, la existencia de escuelas primarias indígenas multigrado complejiza la realidad de la educación básica. Así el mismo INEE señala que las entidades que tienen más del 50% de escuelas en esta condición son: Durango con 88.4%, Campeche con 84.3%, Quintana Roo con 80.5%, seguidas por Chiapas, Chihuahua, Jalisco, Nayarit, Puebla, Sonora y San Luis Potosí con más de 70 por ciento de primarias indígenas con la misma característica (INEE, 2013).

Este panorama de los tipos y modalidades en los que se imparte el servicio de la educación básica muestran lo complejo de la práctica docente y, por ende, de la formación continua. Considerando que igualdad de acceso y de trato en este caso están imbricadas, señalamos que las modalidades y tipos señaladas arriba implica que, para que el docente ejerza su derecho la formación continua en condiciones de equidad, debería contar con una oferta de formación continua diversa y contextualizada a las situaciones sociales, culturales, políticas y económicas, además de ser adecuadas a la modalidad y tipo en la que se trabaja el nivel, pues resultaría contrario a ese principio aplicar una misma medida en condiciones diferentes, sobre todo para aquellos docentes cuyas escuelas se encuentran alejadas, son para educación de indígenas o pertenecen al multigrado. Al respecto la CNSPD señala: “Sí, pues es que ahí entran esos criterios que comentábamos de equidad, de inclusión, de flexibilidad. O sea, sí estamos diciendo preferentemente en línea, pero hay quienes no lo van a poder hacer en línea”. Por ello, enumeramos una lista de razones por las cuales consideramos que será un problema lograr la equidad:

En los documentos normativos se alude a la atención a la diversidad y a los grupos vulnerados, por legalmente se encuentra normada la igualdad de acceso, por ejemplo,

El PRODEP señala:

Creando las condiciones para favorecer el aprendizaje del alumnado en todas las escuelas de educación básica del territorio nacional, prioritariamente las que se encuentran en condición de desventaja y vulnerabilidad, a fin de lograr una educación de calidad con perspectiva de inclusión y equidad social, tomando en cuenta la diversidad de contextos y condiciones locales y [...] contribuir al desarrollo de capacidades del personal docente en temas prioritarios: [...] convivencia pacífica con

perspectiva de género, igualdad de género, [...]incorporación del enfoque intercultural, entre otros (DOF,2014a, p. 10).

Por otro lado, la Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional, en sus lineamientos señala que: “Los programas considerarán la diversidad de contextos, modalidades y condiciones en que labora el personal educativo. [...] La atención a la diversidad estará presente en las actividades, los contenidos, materiales y recursos, así como en las formas de trabajo” (SEP, 2015a, p. 37).

Estos dos documentos constituyen el marco en el que se insertan los convenios y demás acciones. En ambos observamos la consideración de incluir la diversidad en el discurso, sin precisar su sentido; esto se refleja en las propias Reglas de Operación, en los presupuestos y en el documento de la Estrategia Nacional. En ningún caso se tiene una desagregación presupuestal que garantice la inclusión; el presupuesto al parecer se calcula por docente, sin considerar las condiciones geográficas y de dispersión de las entidades, situación que repercute en la operación. En la voz de las personas entrevistadas, éstas son las respuestas que dieron al conjunto de preguntas: ¿Qué modalidades se prevén implementar (presencial/en línea) para la nueva estrategia de formación continua? Para el caso de los docentes que se encuentran en zonas rurales de difícil acceso, ¿Qué se tiene previsto en su estrategia de formación?:

Ahorita queremos apoyarnos en la modalidad en línea. **(BCS)**.

No era problemática antes. Ahorita sí, y lo vimos con la evaluación de desempeño, porque ellos tenían que bajar a la cabecera, para poder subir sus evidencias, para poder llevar su contraseña y entonces ellos decían ‘estar bajando para yo corrobore si me llegó o no me llegó genera un gasto. **(Campeche)**.

Tiene que ser algo en línea, porque así lo plantearon los criterios a nivel nacional, no tengo todavía la noción de cómo lo voy a implementar en lugares donde ni en línea llega. **(Chihuahua)**.

Tenemos muchas dificultades en cuanto a eso, tenemos regiones geográficas bastante accidentadas en donde no se cuenta con estos medios informáticos. Este en este año nosotros ya trabajamos, si bien tuvimos oferta de manera presencial, también impulsamos el trabajo en línea, sin embargo, no hubo mucho éxito, porque hubo mucha deserción, o sea, se les complica a los maestros. (**Guerrero**).

Hay una propuesta del gobierno del estado y de la Secretaría de Educación Pública, de mejorar la conectividad en todo el estado, si tenemos comunidades muy alejadas [...] no tienen acceso a internet, [...], bueno igual y sí son muchas, pero no tenemos un censo, o sea no te sé decir qué tantas áreas con conectividad haya. (**Michoacán**).

Muchos de estos maestros ya tienen la competencia básica, en primera para acceder a esta tecnología, a estas herramientas, y para el manejo de ésta. Con las modalidades de formación lo que comentamos es: no lo podemos dejar todo a lo virtual, tiene que haber un acompañamiento directo, tiene que haber la retroalimentación. (**Morelos**).

Nosotros, a través de los Centros de Maestros, que son estructuras que nos fortalecen muchísimo, en especial ofertamos los cursos, talleres que hemos diagnosticado que son necesarios. (**Veracruz**).

No tenemos más opción que esperar a que ellos bajen, visitarlos, si hay que visitarlos en alguna ocasión. Son comunidades muy dispersas, muy peligrosas, sin servicios, muy muy alejadas y lo único que tenemos que hacer es visitarlos en alguna ocasión, pero la mayor parte sería esperar a que ellos vengán (**Zacatecas**).

Como puede observarse en las respuestas, hay quienes han depositado la igualdad de acceso a la formación continua de los docentes de comunidades alejadas a la modalidad en línea como alternativa, sin embargo, existen entidades que no están planteando alternativa para estos profesores; Morelos y Zacatecas los dejan fuera, el primero por lo menos excluye al 20 o 15% al señalar que:

...les preguntaba muchas de estas cuestiones a los maestros: sobre el uso de la tecnología, si utilizan el internet y la computadora a la hora de hacer su planeación, a la hora de elaborar otros materiales para la intervención didáctica, etc. Entonces lo que encontramos es que entre el 80-85% sí lo hacen.

Con relación a la igualdad de trato, al revisar los documentos encontramos que, en los documentos normativos, solamente en las reglas de Operación se encuentran tímidamente un lenguaje incluyente, pero en los demás documentos se omite. Tampoco se visibiliza la atención a docentes de las modalidades indígenas o multigrado, quienes imparten telesecundaria y mucho menos los cursos comunitarios. Aunado a lo anterior, al parecer la atención a la diversidad en este momento está circunscrita a la promoción de la convivencia y la perspectiva de género, más que a la deconstrucción de patrones, por lo que se trabaja más como contenido. Por ejemplo, para los cursos propuestos de la Estrategia Nacional de Formación Continua se recomienda la impartición en línea, lo que tiene implicaciones fuertes que refuerzan la desvinculación de los contenidos con la práctica de docentes indígenas, multigrado, o de educación especial, entre otros; ante esta situación al indagar ¿Por qué en línea?, la CNSPD respondió:

Es que no alcanza el dinero para formar a tantos maestros, por ejemplo, son 350 000 el año que entra en el primer semestre, entonces si hacemos cuentas de dos mil cuatrocientos millones entre 750 000, etcétera, menos el 10% de gastos de operación, etcétera, más o menos toca como de a mil pesos por maestro.

Esto significa que no hay igualdad de trato en tanto que las condiciones para ello no se garantizan. Aunado a lo anterior, el parámetro económico que utiliza la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente es extremadamente bajo y desproporcionado en comparación con las necesidades que debe cubrir un docente que trabaja, por ejemplo, en una comunidad rural muy alejada y además es el único de la escuela en la que labora, ya que la oferta continúa en lo pedagógico y el monto dispensado a cada entidad establecido por la SEP, al parecer sólo toma en consideración los resultados de los exámenes de evaluación del desempeño. En dicha estadística no se incluyen las condiciones ni necesidades propias de los docentes según sus contextos socioculturales y geográficos, ni

de las modalidades y tipos que marcan necesidades que requieren ser atendidas en razón de la meta tres del PND. De esta forma, tanto el monto obtenido al calcular y promediar el gasto por docente, como la oferta de formación continua, dista mucho de ser razonable y proporcional para la realidad económica social, económica y de condiciones de los docentes que trabajan en las zonas más dispersas del país.

Como consecuencia de lo anterior, es evidente que la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, al emitir una normativa “Atención a la diversidad [...] e Inclusión, equidad, interculturalidad y no discriminación” (SEP, 2015, p.37), destinada en forma general a varios grupos de personas, en la que implícitamente ofrece un acceso y trato irrazonable e igualitario al personal docente, directivo y de supervisión, no toma en consideración sus necesidades básicas y por consecuencia excluye a diversos grupos de docentes, debido a que la formación continua propuesta por la CNSPD coloca en el centro el individualismo de los mismos (es decir, sus éxitos y fracasos). Por lo tanto, el docente se convierte en el responsable de participar o no en la evaluación del desempeño como condición para acceder a una oferta formativa, en la cual, como señala Cruz Pineda (2013) se considera que: “las condiciones institucionales y laborales no son el problema, el problema -o centro de atención- es la no ‘participación’ del profesor. De esta manera, se ensaya la formación de un sujeto personal, individual” (Cruz Pineda, 2013, p.57); por ello, se desarrolla un discurso donde la exclusión-inclusión se basa en la decisión del docente.

Ante una situación como ésta retomamos lo que señala Popkewitz refiriéndose a la pedagogía, menciona que la:

Pedagogía [que] es política por su inscripción de reglas y normas mediante las cuales se clasifican las experiencias, se identifican los conflictos y se proporcionan los procedimientos con el fin de ordenar lo que se percibe, piensa y actúa. Sin embargo, la política que se dedica a formular y modelar la conducta no tiene que ver sólo con lo que nosotros debemos ser, sino también con los procesos de aislamiento y exclusión de aquello que no se ajusta a los parámetros normales, en este caso las y los maestros de comunidades pobres, marginadas social y geográficamente” (Popkewitz, 2009 p. 19).

La igualdad de logro tiene como fundamento considerar que cada persona tiene ciertas capacidades que pueden ser modificadas para acceder al aprendizaje evidentemente con diferentes resultados, y que también dependen de las situaciones en las que la calidad desigual de la enseñanza amplía las inequidades iniciales. En ese sentido, es menester alcanzar la igualdad de resultados en las habilidades esenciales, que en el caso de la política de formación continua lo constituyen los Perfiles, Parámetros e Indicadores; para esto es fundamental la implementación de estrategias de discriminación positiva, para reducir las desigualdades iniciales en las que se coloca a los docentes y con esto evitar su reproducción.

A partir del análisis de las diferentes modalidades de educación preescolar, primaria y secundaria, y del criterio de asignación de presupuesto por participante en los cursos, más que por la diversidad de condiciones socioeconómicas en que se desarrollan las prácticas educativas en México, puede sostenerse que el indicador de distribución de recursos para disminuir la desigualdad no se cumple, al igual que él, tampoco sucede con el indicador relacionado con la diversificación de oportunidades de formación a partir de los distintos grupos culturales, lo que equivaldría a una distribución equitativa de los recursos.

### **3.3.5 Congruencia**

En lo que respecta a la congruencia de los 20 programas ligados a la práctica de los docentes (aunque en la última depuración quedaron 8 programas prioritarios), el representante de la Coordinación Nacional de Formación Continua anota que:

...son propuestas generales, incluso nosotros estamos haciendo una propuesta nacional, un diseño nacional o la UPN está haciendo propuestas nacionales; entonces sí, de repente los contenidos pueden ser generales para cualquier maestro en cualquier parte del país. No obstante, aquí el tema es el enfoque con el que queremos que se trabaje; no son temas, en realidad no son temas, aunque cada programa tiene su característica, pero todos tienen que trabajar elementos de la práctica profesional de los docentes.

En relación al enfoque con que fueron pensados los 20 programas, parten de la lógica de que, si fortalece el maestro su práctica profesional, está en condiciones de evaluarse mejor, tal como se señala a continuación:

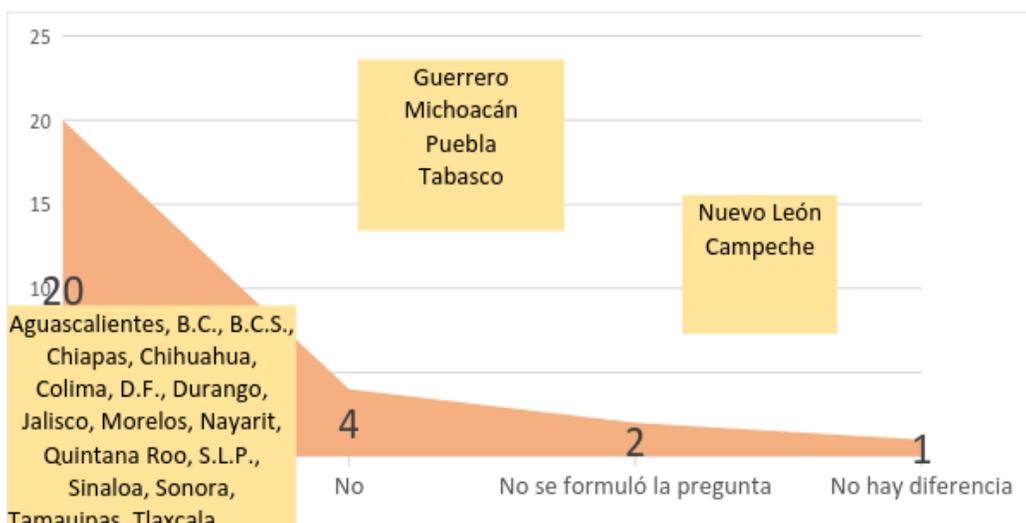
Incluso hay como aspectos generales del enfoque. Uno de ellos es que no tiene que ser un curso, como decía Ileana, remedial, o sea no estamos basados en el enfoque del déficit, o sea como decir, 'a ver, este maestro salió así, entonces le toca eso', no. Y tampoco es un enfoque dirigido a que pasen la evaluación siguiente, en realidad *es un enfoque dirigido a fortalecer la práctica y sus conocimientos, sus competencias.*

En cuanto a los docentes que salgan bien calificados en la evaluación de desempeño, la Coordinación de Formación Continua tiene pensado un "programa de promoción en la función, que es para los docentes que salgan con mejor desempeño, los cuales entrarán a un programa con mejores percepciones, con becas para posgrados, con ofertas de estancias, etcétera". Y para el diseño de los cursos cuentan con una *ficha técnica* que es donde se describe las características generales de un programa, por ejemplo, el de directores:

Este año lo que queremos es que se enfoque hacia el liderazgo; sólo al tema de liderazgo y a algunos aspectos del mismo, entonces por ejemplo la universidad de Tamaulipas quiere impartir ese curso, bueno, ahí está esta ficha técnica, y ahí le decimos, 'mira, estos son los contenidos básicos', ya los van a abordar como ellos digan, pero esos contenidos son los contenidos básicos. Hay un enfoque general que es el que les comentaba, no basado en el déficit, no basado en la evaluación, sí en la práctica, para que incorporen elementos de la evaluación para el trabajo, por ejemplo, que trabajen con evidencias, con reportes, con simuladores y todo eso, pero que no esté hecho expreso para eso, porque de eso tenemos miles de cursos en internet y todo, cómo prepararte para el examen; acá no, la cosa es la formación para el crecimiento y el desempeño profesional. Y el diseño nacional es para cada uno de los 20 programas.

En relación a los fundamentos teóricos socio formativos de los cursos y los componentes no hubo respuesta. Al respecto, se consultó a las autoridades educativas estatales sobre la diferencia en la entidad entre: capacitación, actualización y profesionalización docente; se puede ver el comportamiento de las respuestas en la gráfica 5.

**Gráfica 5. Diferencias entre capacitación, actualización y profesionalización docente**



En el caso de las entidades Baja California, D.F. y Michoacán, describen la oferta educativa que imparten en cada entidad para atender la capacitación, actualización y la profesionalización docente. Sin embargo, no hacen una diferencia conceptual entre estos tres procesos.

Sí	No	No se formuló la pregunta	No hay diferencia
20	4	2	Gto.

Respecto al primer concepto, 2 autoridades no lo definieron y los 6 restantes la caracterizaron como:

es capacitar a los maestros con aquellos temas que no dominen; ahorita podemos hablar de capacitación en lo referente a acoso escolar o

convivencia escolar y lo estamos trabajando no porque le corresponda a educación continua, sino porque lo hacemos como apoyo a las escuelas.

...tiene que ver con cosas nuevas, distintas, que dentro de la función que el destinatario realiza se tiene que implementar, por ejemplo, si llega un programa nuevo de Planes y programas, pues se tiene que hacer una capacitación para eso.

...es que como todo está en construcción ahorita, no hemos trabajado con la capacitación, pero estamos dejando de lado un poco lo que es la formación continua.

En el caso de cursos, que están planteados para 40 horas, se aborda la parte teórica y la parte práctica.

Atendemos las acciones de la Reforma Educativa, las que se van generando, por ejemplo, lo de Tutoría se refiere directamente a acciones de capacitación, a través del taller.

...pues puede ser en términos, como [por ejemplo], tenemos un proyecto sobre la aplicación que se llaman Lecciones sobre convivencia, colectivos para la enseñanza de la ciencia. El maestro tiene que saber pues con qué temperatura cambian los peces, cómo sacarlos, cómo limpiarlos, organizar algunas cosas. No es un trabajo tan profesional sino más mecánico que intelectual.

En lo que corresponde a actualización 3 entidades no la definieron; las otras 5 tienen ideas compartidas según vemos en sus respuestas:

...vendrían siendo aquellos cursos que se ofrecían para poner al día a los maestros; el punto es actualizarlo; si tú vienes trabajando con los enfoques anteriores aquí te van estos cursos para que trabajes con los nuevos enfoques.

...tiene que ver con cosas nuevas, distintas, que dentro de la función que el destinatario realiza se tiene que implementar, por ejemplo, si llega un

programa nuevo de Planes y programas, pues se tiene que hacer una capacitación para eso.

...en caso de los talleres, algo muy práctico, pueden ser de 5 a 10 horas, para desarrollar una habilidad, una competencia en específico; una o dos, no se profundiza más.

...en acciones de actualización que diseñamos; tienen que ver con los resultados de las evaluaciones; tenemos que actualizarlos en aquellas áreas en donde el docente requiera acompañamiento.

...se actualiza un conocimiento que ya tenían y [buscamos su] mejora, por ejemplo, podríamos mencionar que el profesor trabajaba por competencias, ahora se pretende que el término competencia lo vuelve muy pesado, entonces, ya no se hablará de competencias, o al menos ya no se manejará el término, ahora hablará de conocimientos, habilidades y la actitud para resolver problemas de su vida.

El término de profesionalización docente 3 entidades no la definieron. Las otras 5 respondieron lo siguiente:

...ofrecer a los maestros los grados de Maestría y no sé si los diplomados entren en profesionalización.

Encierra a las otras dos (actualización y capacitación), que tiene que ver con el ejercicio profesional que tú desempeñas, con tu propio desarrollo profesional, que ese tiene implicaciones de toda índole. Cuando trabajas con un colega en corto, por ejemplo, esto que estamos haciendo usted y yo, influye en mi propia profesionalización; me permite ver desde su actitud, su compromiso, su estructuración de las ideas. O sea, yo pienso que la profesionalización es todo tipo de encuentros de índole profesional, donde los involucrados pueden hacer el ejercicio o el desarrollo profesional de su tarea, donde ellos van aprendiendo de manera constante y permanente... tú en una conferencia, aunque estemos en una participación pasiva, estás incidiendo en tu

profesionalización, en el intercambio con un colega, con dos, con el director, en un acercamiento con una duda, una inquietud, en corto también.

...por el nivel de profundidad, diplomados y especializaciones.

...a través del diplomado, con sus acciones específicas en lo que tiene que ver con la acción tutora con el tutorado.

Tiene que ver con la capacidad, la actitud, la habilidad y el conocimiento para enfrentar un proceso formativo, una práctica educativa o una práctica de asesoría y dirección.

Las ideas compartidas por la autoridad de la Coordinación Nacional de Formación Continua y los responsables de formación continua en las 8 entidades en torno a: capacitación, actualización y profesionalización no pueden ser clasificadas como definiciones conceptuales relacionadas con una teoría de formación, como las analizadas en el capítulo 1. Tampoco existe un lenguaje común, a pesar de que formación continua a nivel federal cuenta con un glosario en el que define los tres términos.

No obstante, en el cuestionario *Google Drive*, en las variables relacionadas con el conocimiento del PRODEP, la acumulación de frecuencias muestra contradicción:

- 100% sostiene conocer el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, tipo básico 2015, lo cual se contradice con el 7 % que desconoce sus objetivos.
- 80% ubica los términos en que debe firmar la entidad el Convenio con la Coordinación de Formación Continua, y el 20% no.
- 52% conoce la aplicación de los criterios de las erogaciones para la igualdad entre mujeres y hombres, y 48% no.

Como complemento de este conjunto de ítems, se formuló la pregunta: ¿Cuáles de los componentes del PRODEP está operando en su entidad? La diversidad de respuestas demuestra una inconsistencia, porque no coincide con el 100% que sostiene conocer el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, tipo básico 2015 (ver cuadro 25).

**Cuadro 25. Componentes del PRODEP que operan en la entidad**

<b>Entidad Federativa</b>	<b>Componentes del PRODEP</b>
Aguascalientes	Nuevo Ingreso. Evaluación Diagnóstica. Desempeño Docente. Regularización. Promoción (Supervisor, Director y ATP). Tutoría. Temas educativos prioritarios.
Baja California Sur	Se está implementando el proceso de tutoría a docentes noveles.
Campeche	Tutoría, desempeño en la función directiva.
Coahuila	Casi todos, formación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), se atienden de acuerdo a los grupos para las evaluaciones. Retomando los resultados de las evaluaciones, prioridades nacionales, TIC el próximo año. Fortalecer en general las competencias docentes. Sí en general.
Colima	Tutorías está por iniciar (20).
Chihuahua	La formación de personal directivo y de supervisión. procesos formativos para las figuras educativas involucradas en el SATE. Atención en temas relacionados con la convivencia escolar pacífica, uso de las TIC, procesos formativos para los tutores, atención a través de asesorías, orientaciones, círculos de estudio diversos para atender las solicitudes de personal directivo.
Estado de México	No respondió.
Guerrero	El componente de Tutoría a los nuevos ingresos, sin embargo, tienen con dificultades
Hidalgo	Componentes 3.1(Línea de acción 1, Formación continua para el personal educativo sujeto a procesos de regularización y nivelación). Componente 3.2 (Línea de acción 2, Formación continua para el personal con funciones de tutoría). Componente 3.3 (Línea 3 Formación continua para personal con funciones de asesoría). Componente 3.4 (Línea 4 Formación continua para personal con funciones de dirección y supervisión). Componente 3.5 (para atender los temas educativos prioritarios).
Michoacán	Los 5.
Morelos	Fortalecimiento de los servicios de apoyo a la formación, capacitación, regularización y el desarrollo profesional del personal docente, a través de los procesos y mecanismos que establece el SPD. Fortalecer las capacidades de liderazgo y gestión del personal docente con funciones de dirección y supervisión. Instrumentar el servicio de Tutoría dirigido al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso.

	Impulsar el SATE. Contribuir al desarrollo de capacidades del personal docente en la atención a temas educativos prioritarios.
Nayarit	Todos a excepción del relacionado con el SATE, por estar en espera de los lineamientos, lo estamos trabajando sin un trabajo sistémico.
Oaxaca	Los 5 componentes a través de la Formación
Puebla	Formación y desarrollo profesional del personal docente. Instrumentación del servicio de tutoría a docentes Impulso al SATE. Inducción a la gestión a personal con funciones directivas y de supervisión. Desarrollo de temas sobre inclusión, equidad y convivencia escolar.
Querétaro	La totalidad.
Quintana Roo	Todos.
Sonora	Los seis programas prioritarios recomendados por la CNSPD.
Tlaxcala	Diagnóstico, marco normativo, programa, beneficiarios/destinatarios.
Veracruz	Básicamente los relacionados al ingreso y tutorías.
Yucatán	Todos.
Zacatecas	Seis programas de Formación a docentes de nuevo ingreso, directivos, supervisores, asesores técnico pedagógicos y tutores.

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la valoración que hacen en torno a los campos de conocimiento que integran los Cursos y Diplomados y su relación con la formación inicial, el comportamiento de la frecuencia de las variables del cuestionario en *Google Drive* es el siguiente:

- 56% piensa que sí incluyen didáctica especializada, 30% que no y el 12% lo desconoce.
- 61% sostiene que sí tienen relación con la formación inicial, el 44 % que no y el 5% lo desconoce.
- 82.6% encuentra relación de la oferta de formación continua con la LGSPD, el 4.4% que no y el 13% lo desconoce.
- 72% sostiene que integran una perspectiva de género, 20% que no y 8% lo desconoce.

- 60% considera que incluyen los derechos humanos, 30% que no y 10% lo desconoce.
- 64% comparte que consideran una perspectiva de educación especial, 24% que no y el 12% lo desconoce.
- 52% sostiene que integran una perspectiva de interculturalidad, 40% que no y el 8 lo desconoce.

Como se observa, ninguna de las respuestas alude a la participación de la CNSPD, y aunque esta instancia federal norma esta acción de seguimiento, en el lineamiento que se encuentra el artículo decimosexto de la *Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional* no se está operando de esta manera. Con respecto de la última pregunta, relacionada con dos de los efectos positivos mínimos que tendría que lograr la intervención mediante la oferta formativa, a continuación, se presentan las respuestas tal cual fueron compartidas en el cuestionario y que se clasifican según su intencionalidad:

#### Práctica educativa:

- Modificar las prácticas docentes en favor del aprendizaje, de los niveles de logro, y de la práctica educativa.
- Mejora de la práctica docente reflejada en la mejora de los aprendizajes de los alumnos.
- Mejor participación del docente en su práctica diaria; más participación de los docentes en cursos.
- Mejora de la práctica docente y aprendizaje de los alumnos.

#### Desarrollo profesional (individual):

- Que los maestros tengan mejores herramientas conceptuales, actitudinales y procedimentales para hacer frente a los retos de su práctica educativa en el ámbito de sus funciones.

- Que los procesos de formación continua le brinden a la figura educativa los elementos necesarios para poder desempeñar su función de mejor manera.
- Que los procesos de formación sean de calidad y acorde a las necesidades de las figuras educativas.
- Que haya maestros con más competencias y que sean aplicables en el contexto áulico.
- Fortalecer el empoderamiento académico, dado que los programas que estamos ofertando son con instituciones de alto nivel académico, y los resultados de los docentes en las evaluaciones.
- Fortalecer el Perfil de docentes, técnicos docentes y figuras directivas.
- Debe atender las necesidades específicas de todos los destinatarios.
- Estar centrada en el hacer de las diferentes figuras educativas, no en aspectos que teoricen o cátedras que solamente se quedan en el discurso.
- Suficiencia en la Evaluación del Desempeño.

#### Mejoramiento de la calidad:

- Mejoramiento de la calidad educativa reflejado en mejores maestros y resultados académicos de sus alumnos, de la intervención docente, y en los aprendizajes de los alumnos.
- Elevar la calidad del aprendizaje del alumno, y en la calidad de la práctica docente.
- Mejorar el desempeño de las figuras educativas que participan en los trayectos formativos. Contribuir a garantizar el logro educativo de los alumnos.
- Cubrir las necesidades detectadas en la evaluación del docente; que los contenidos considerados en los programas atiendan la mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas para que sean de calidad, y fortalecer la práctica de los docentes para el logro del aprendizaje de los alumnos.

- Mayor impacto en la calidad educativa con una efectiva profesionalización docente.

Logro del aprendizaje:

- Incremento en el aprendizaje de niñas y niños. Aumento del aprovechamiento escolar.
- Mejora de los aprendizajes de los alumnos y en las habilidades de comprensión e interpretación de textos de los docentes.
- Mejora de los aprendizajes de los estudiantes de la educación obligatoria
- Repercutirá en los indicadores de aprendizaje de los alumnos, que es el fin último de todo este proceso de la reforma educativo, involucrando a todos los actores educativos y autoridades federales y locales.

En conclusión, dado que la congruencia “se refiere a asegurar que los objetivos perseguidos con la intervención se derivan del diagnóstico realizado y que, por tanto, el programa está bien orientado” (Instituto de Desarrollo Regional, s/f, p. 59), podemos aseverar que con los programas de *formación continua no se logra*, porque solamente 10 entidades federativas realizaron diagnóstico, y de éste no se deriva la intervención educativa que ofertan, sino que, como se ha analizado, lo hace de las fichas técnicas que formación continua ha integrado para responder a los 20 programas relacionados con los cuatro procesos de la trayectoria formativa: ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento.

---

## Capítulo 4. Hallazgos y retos de la política de formación continua en Educación Básica

---

### 4.1 Hallazgos de la evaluación

Los hallazgos que a continuación se presentan responden a tres de las preguntas planteadas en el proceso de investigación:

- ¿Existe una fragmentación de la oferta de formación continua de los docentes en educación básica?
- ¿Cuánta continuidad hay y cuántos cambios ha experimentado la formación continua dirigida a las personas de la docencia en servicio?
- ¿Está exclusivamente montada la oferta sobre la evaluación del Servicio Profesional Docente?

#### Del diseño de la política

1. La discontinuidad persiste entre los programas de formación inicial de las normales en preescolar, primaria y secundaria; la malla curricular de educación básica (DOF, 2011a); y los 20 programas que ha definido de manera genérica la Coordinación General de Formación Continua.
2. La orientación de los 20 programas que se recomiendan para operar el PRODEP hacia la nueva reforma educativa, está dirigida a la evaluación del desempeño docente y no considera los parámetros e indicadores que están relacionados con los aprendizajes esperados de los estudiantes en educación básica (DOF, 2011a).
3. La imprecisión conceptual es evidente (tanto de los responsables de formación continua en las entidades federativas como las autoridades entrevistadas a nivel central), en torno a los siguientes conceptos: formación, capacitación y actualización.

#### Del mapeo de los servicios y de los actores

1. La formación inicial o tipo licenciatura de los responsables de formación continua en las entidades federativas no es un criterio de selección para ocupar el puesto de coordinación de la formación, de forma tal que el 18.75% ha cursado licenciaturas ajenas al campo educativo.
2. Los responsables de formación continua de las entidades con mayor conflicto magisterial coinciden con menor tiempo en el puesto: Guerrero (1 mes), Oaxaca (5 meses), Puebla (3 meses) y Veracruz (2 meses).
3. Las personas que tienen la función de Supervisión y Apoyo Técnico Pedagógico no cuentan con opciones de posgrados que los profesionalice en sus funciones.
4. Las acciones de la formación continua en la tercera parte de las entidades descansan en asesores solidarios (no cobran por sus servicios) provenientes del mismo magisterio y que cuentan con grupo o responsabilidades de dirección y supervisión.
5. Los cursos de la oferta formativa se desarrollan en los Centros de Maestros, espacios que lograron un prestigio en la región y que, pese a la falta de personal académico y de recursos, siguen funcionando.
6. La participación de la UPN, como actor en el diseño e instrumentación de los procesos de formación continua es una constante, aunque la visión que comparten las AEL es contradictoria. La Unidades Estatales de la UPN no salen bien valoradas de manera tal que las autoridades prefieren las acciones diseñadas en la Unidad Ajusco.
7. El SNTE ha pasado de ser actor en el diseño e implementación a ser un observador; sus acciones se derivan de la observación participante, ahora se coloca de una forma independiente teniendo una participación activa en la actual Estrategia Nacional de Formación Continua.

## **De las experiencias de formación continua en América Latina**

1. Los perfiles de docente de Argentina, Chile y Colombia coinciden en poner el acento en el desarrollo de habilidades o competencias propias para el desarrollo de la función profesional en el aula e incorporan la reflexión de la práctica.
2. La diferencia es que Chile y México no plantean un enfoque conceptual de formación específico, en tanto que Argentina, Colombia y Brasil explicitan el enfoque por competencias como la perspectiva que deberá ser utilizada para formar a los docentes de educación básica.
3. El perfil del docente que define Brasil caracteriza al académico como sujeto de derecho, en este caso a la formación permanente, por tanto, también incorpora las intencionalidades educativas que tiene la sociedad brasileña respecto al tipo de ciudadano a formar. En el caso de México, el docente es concebido como un componente central de la calidad educativa, por lo que su desempeño requiere de una formación que le permita desarrollar aprendizajes en el aula desde la función que le corresponde.

#### **De los perfiles de responsables de formación continua en las entidades federativas**

1. El 50% son mujeres y 50% hombres, lo que supone una igualdad de género en los cargos. En la variable grado de estudios el comportamiento es el siguiente: 9 tienen la licenciatura, 20 ostentan el grado de maestría y 3 el de doctorado.
2. La variedad de denominaciones en los puestos que ocupan los responsables de formación continua tiene consecuencias económicas y de gestión, pues conlleva a situaciones de no homologación de sueldos y prestaciones con los puestos iguales o similares en el país.
3. El 60% considera que la oferta de formación continua incluye los derechos humanos, 30% que no y 10% lo desconoce.
4. El 46% considera que los perfiles y los parámetros emitidos por la SEP no cubren las necesidades educativas de su entidad, en la medida en que las ofertas de los cursos no tienen como base un diagnóstico, sino solamente el proceso de evaluación de las diversas figuras que participan en los procesos educativos.

### **De la caracterización e instrumentos de la política de formación continua**

1. La regulación de la operación de los programas de formación continua en educación básica y media superior no ha sido suficiente para hacer transparente el uso de los recursos de los programas desarrollados y las acciones realizadas. Hasta diciembre de 2015, los responsables de formación continua contaban con una idea aproximada del presupuesto otorgado, pero no de la forma en que éste se ejerce.
2. La firma de los convenios en teoría compromete a las autoridades educativas de los estados y a las instituciones educativas participantes al desarrollo de ciertos programas y acciones, en las entrevistas a profundidad; sin embargo, después de revisar la información obtenida a través de los portales de la SEP en cada entidad federativa y el cuestionario *Drive*; pudimos constatar que el proceso de seguimiento y evaluación posiblemente requiera de metodologías parecidas a los del Sistema Nacional del Bachillerato en México ([verhttp://mediasuperior.gob.mx/sistema-nacional-de-bachillerato/](http://mediasuperior.gob.mx/sistema-nacional-de-bachillerato/)).
3. Los perfiles, parámetros e indicadores para evaluar el desempeño docente, si bien son un referente para el perfil del docente “idóneo”, no muestran relación con los contextos socioculturales y geográficos o los tipos y modalidades y de servicio educativo.

### **Del conocimiento y de la problemática perfilada por los responsables de formación continua**

1. El 72% reconoce participar en la elaboración del diagnóstico estatal para determinar las necesidades de formación de los profesores; el 16% que no, y el 12% lo desconoce. Paradójicamente, el 44% reconoce que la entidad cuenta con diagnósticos sobre los alcances y retos de los programas de formación continua del pasado en su entidad y el 56% que no.
2. Existe una desigualdad de capacidades técnicas y de conocimientos por parte de las AEL que se reflejan en la confusión de necesidades y diagnósticos, situación que afecta la focalización de la política de formación continua en la entidad.

3. El 80% de la AEL sostiene que participa en la oferta de formación continua y el 20% que no. 93% conoce los objetivos del PRODEP y el 7% no, pero al ser consultados sobre el ejercicio del presupuesto se puede inferir que hay un desconocimiento del presupuesto y la manera en que se debe distribuir.
4. Existe una inequidad en la oferta formativa al quedar centrada sólo en el docente como individuo que ejerce su voluntad de participar sin mirar las condiciones de trabajo, contextos socioculturales y sus necesidades formativas.

### **Del análisis de los PRODEP estatales**

1. El 92% conoce los objetivos a desarrollar en el PRODEP en su entidad y el 8% no; el 100% sostiene conocer el Programa tipo básico 2015; el 80% ubica los términos en que debe firmar la entidad el Convenio con la Coordinación de Formación Continua, y el 20% no; el 52% conoce la aplicación de los criterios de las erogaciones para la igualdad entre mujeres y hombres, y 48% no. No obstante, al ser consultados sobre los programas que se están desarrollando en las entidades federativas, las respuestas muestran que éstos no son parte del PRODEP tipo básico 2015.
2. Los convenios firmados durante el año 2014 para la operación de la oferta de formación continua al 2015, quedaron de la siguiente manera: 19 entidades comprometieron el Programa de Escuelas de calidad, 15 el Programa de Fortalecimiento de la Calidad de la Educación Básica y 16 el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. Lo que puede concluirse es que durante el año 2015 la formación continua en educación básica siguió con la Estrategia Nacional de Formación Continua anterior.
3. El ejercicio del presupuesto presenta como un problema sustantivo que hasta el siguiente año se gasta, como se puede apreciar en el cuadro 14, el cual presenta los montos otorgados a cada entidad federativa para la oferta de formación continua durante el año 2015; se presume que se ejercerá durante el 2016, dependiendo de las nuevas disposiciones del SAT, lo que complica la rendición de cuentas.
4. El otro problema relacionado con el presupuesto otorgado a la oferta de formación continua es lo que compete a los montos que se otorgan por el Gobierno Federal y

los estatales, que tendrían que ser la misma cantidad. Sin embargo, de las 8 entrevistas a profundidad analizadas, solamente 1 AEL reconoció que es así, las otras 7 sostuvieron que no, porque desconocen cuánto erogan los gobiernos de cada entidad.

En cuanto a la pregunta:

- ¿Cuánta continuidad hay y cuántos cambios ha experimentado la formación continua dirigida a las personas de la docencia en servicio?

Entre los cambios más significativos se destacan:

- a) La desaparición del escalafón vertical para acceder a los puestos de dirección y supervisión, ahora el acceso es por concurso de oposición.
- b) La eliminación de una oferta educativa sustentada en el Catálogo de Formación Continua que intentaba atender la diversidad cultural, así como a todas las modalidades y tipos de docentes, para ser sustituida por una oferta de formación continua homogeneizante que no atiende la diversidad.
- c) La instauración de un Sistema de Registro, Acreditación y Certificación de los Procesos de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros en Servicio (SIRAF) que permite ver y monitorear los procesos de actualización y superación de cada docente.
- d) La elaboración de la oferta de formación continua desde el centro mediante la Estrategia Nacional de Formación Continua consistente en 20 programas que están relacionados con los cuatro procesos de la trayectoria formativa: ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento.
- e) La promoción de círculos de estudio; el curso sobre planeación argumentada; los talleres en torno a las etapas métodos, instrumentos, perfiles, parámetros e indicadores, la Guía técnica, y la Guía de elaboración de expedientes, el Diplomado Formación de tutores para docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso. Todo este paquete de programas educativos responde a la evaluación de los docentes de educación básica y media superior.

En lo que respecta a los mecanismos de retroalimentación existentes para la oferta de la formación continua, en la revisión hecha solamente encontramos el lineamiento decimosexto de la Estrategia Nacional de Formación Continua; ninguna entidad cuenta con un mecanismo para la retroalimentación. Algunas construyeron bases de datos para monitorear la oferta en su entidad (Michoacán y Morelos), pero aún no operan. Aunado a esto, existen estados que cuentan con instrumentos para el levantamiento de información sobre algún programa formativo concluido, sin embargo, no cuentan con un sistema.

#### **4.2 Conclusiones sobre la evaluación de componentes de la calidad educativa**

En lo que respecta a las preguntas de investigación planteadas y a la evaluación de los componentes de la política de formación continua con base en el modelo del INEE y la Estrategia Nacional de Formación Continua, los resultados son los siguientes:

*Coherencia:* derivado del análisis de la información podemos aseverar que, dentro de los diferentes documentos normativos de la gestión estratégica y operacional, existe una consistencia interna y externa. Contradictoriamente, ésta no existe entre las acciones de la misma, porque la propia CNSPD no tiene un diagnóstico, pese a que reconoce la complejidad de las implicaciones de la política de formación continua, cuenta con información confiable, de conocimientos especializados, y de cálculos precisos para una adecuada implementación. El componente no se cumple.

*Relevancia:* como se ha demostrado en los dos informes, los programas de formación continua responden a “las intenciones educativas” de la CNSPD a nivel federal y no a las “necesidades detectadas en los diferentes estados” de, por lo menos, las 8 entidades federativas que hemos analizado. El comportamiento de las respuestas demuestra que existe confusión y poca información en torno a las instituciones, organizaciones y organismos que ofrecen formación continua en las entidades federativas y a nivel nacional. El componente no se cubre.

*Pertinencia:* Los indicadores valorados en este componente: perfil profesional de la persona que coordina la formación continua en la entidad, estructura, y profesionalización del equipo de formación continua en las entidades, muestran que no cubre:

1. El primer indicador, si bien el 100% de las personas que coordinan formación continua en las entidades cuenta con una licenciatura, ésta no necesariamente está relacionada con el campo de conocimiento de la formación de formadores.
2. La estructura del área de formación continua en las entidades presenta una variedad sustantiva, lo que plantea un problema de operación de los cursos y diplomados de formación continua.
3. La profesionalización de los equipos que coordinan los procesos y los programas de formación continua no están regulado.

*Equidad:* Con base en las diferentes modalidades de educación preescolar, primaria y secundaria, y del criterio de asignación de presupuesto por participante en los cursos, más que por la diversidad de condiciones socioeconómicas en que se desarrollan las prácticas educativas en México, puede sostenerse que el indicador de distribución de recursos para disminuir la desigualdad no se cumple, al igual que el indicador relacionado con la diversificación de oportunidades de formación a partir de la diversidad cultural, lo que equivaldría a una distribución equitativa de los recursos.

*Congruencia:* dado que “Se refiere a asegurar que los objetivos perseguidos con la intervención se derivan del diagnóstico realizado y que, por tanto, el programa está bien orientado” (Instituto de Desarrollo Regional, s/f, p. 59), se puede aseverar que con los programas de *formación continua no se logra*, porque 10 entidades federativas no realizaron diagnóstico, en tanto que las 17 restantes cuentan con diagnósticos que reflejan diferentes niveles de desarrollo, por lo que son más cuantitativos que cualitativos y centrados en los resultados de la evaluación del desempeño. Por ello las entidades del país implementan una intervención educativa de formación orientada a partir de los resultados de la evaluación del desempeño y a partir de las fichas técnicas que formación continua ha integrado para responder a los 20 programas que están relacionados con los cuatro procesos de la trayectoria formativa: ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento. Éstos fueron alineados a los parámetros de los perfiles de docente, director, supervisor y ATP, según se puede ver en la matriz de congruencia analítica de los componentes.

### Matriz de congruencia analítica de los componentes

Equidad		
Operacionalización	Indicadores	Valoración
<p>Distribución equitativa de oportunidades educativas de los diversos sectores sociales que la reciben (MI).</p> <p>Asignación de recursos para que contribuyan de manera efectiva a la reducción de desigualdades (MI).</p> <p>Diversificación de las oportunidades de formación para todos los alumnos (MI).</p>	<p>Distribución de recursos para disminuir las desigualdades.</p> <p>Diversificación de oportunidades de formación a partir del reconocimiento de la diversidad cultural.</p> <p>Recursos equitativos.</p>	<p>El uso de los recursos se sigue presentando de manera discrecional; no logra diferenciarse qué monto aportan los gobiernos, federal y estatales.</p> <p>Las oportunidades de formación se han restringido a 20 programas derivados de la evaluación del desempeño.</p> <p>El monto del recurso otorgado por un participante que asiste a un curso no tendría que ser el mismo para todas las entidades federativas.</p>

Coherencia		
Operacionalización	Indicadores	Valoración
<p>Relación entre cada uno de los instrumentos y acciones de política.</p> <p>Relación instrumental entre las acciones y las metas.</p> <p>Relación instrumental entre propósitos y líneas de acción.</p>	<p>Diseño de propuestas basadas en el trabajo colectivo.</p> <p>Evaluación de los procesos desarrollados en los programas, más que en los productos.</p> <p>Reflexión de la práctica educativa en la perspectiva de integrar saberes construidos y conocimientos, y detectar áreas de mejora.</p>	<p>Las propuestas de formación continua son solicitadas a IES tanto públicas como privadas con tiempos restringidos, razón por la cual acaban siendo diseñadas por equipos pequeños que no precisamente desarrollan un trabajo colectivo.</p> <p>La evaluación de formación continua hasta el momento ha sido de productos y no de procesos.</p> <p>La reflexión de la práctica ha sido incluida como un referente conceptual a varios cursos, entre éstos, la Maestría en Educación Básica que ofrece la UPN, o la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).</p>

Pertinencia		
Operacionalización	Indicadores	Valoración
<p>Los contenidos y métodos se adecuan a las posibilidades de aprendizaje de los individuos y conglomerados sociales a los que está dirigida la educación (MI).</p> <p>La aplicación se da dentro de la misma institución, evaluándose el proyecto</p>	<p>Perfil profesional de la persona que coordina la formación continua en la entidad.</p> <p>Estructura y profesionalización del equipo de formación continua en las entidades.</p>	<p>Los perfiles del personal que coordina a nivel estatal los procesos de formación continua no están normados.</p> <p>Los cursos de formación continua no consideran la profesionalización del equipo que coordina la formación continua en las entidades.</p>

educativo de la institución con las necesidades de los estudiantes (MI).	Contenidos que se adaptan a las posibilidades de aprendizaje de los grupos.	Los contenidos de los cursos no responden a las necesidades de aprendizaje de los grupos.
--	---	---

<b>Congruencia</b>		
<b>Operacionalización</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Valoración</b>
Objetivos perseguidos con la intervención se derivan del diagnóstico realizado.	Realización de diagnósticos socioeducativos para definir la oferta.	Los diagnósticos integrados por las entidades federativas hasta diciembre de 2015 no responden a las necesidades de aprendizaje de las figuras educativas.
Orientación del programa a partir del diagnóstico.	Principio de disposición para participar voluntariamente en el desarrollo profesional.  Orientación de los programas educativos a partir de los diagnósticos realizados.	El principio de disposición ha desaparecido, la planta docente asiste al curso que se le recomienda después de la evaluación de desempeño.  Los programas están orientados por la evaluación del desempeño.

<b>Relevancia</b>		
<b>Operacionalización</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Guías de preguntas</b>
Los objetivos de la educación responden a las aspiraciones e intereses de los diversos sectores de la sociedad hacia la cual se dirige.	Objetivos de los programas que respondan a los diversos intereses de las figuras educativas a las cuales se dirigen.	Los objetivos de los cursos y programas hasta fines de 2015 todavía respondían a los intereses de algunas figuras educativas.
Evaluación de resultados externos –no ajenos- a la institución.	Evaluación de los resultados de los programas por personal no ajeno a la institución.  Requisito de elegibilidad para participar en la formación.	Las evaluaciones de los resultados han sido realizadas por personal ajeno a las instituciones educativas.  La elegibilidad por parte de los participantes está en procesos de desaparición con la nueva Estrategia Nacional de Formación Continua.

Fuente: elaboración propia.

Para Muñoz Izquierdo y para la SEP, el eje de la política de Formación continua es el logro de la calidad. Para la segunda, las acciones y los programas tendrán como referente normativo el conjunto de perfiles, parámetros e indicadores para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio (SEP, 2015, p. 36). En tal sentido, los 20

programas que integran la actual propuesta tendrían que estar dirigidos a fortalecer las 5 dimensiones de los perfiles. Sobre este punto, se realizó la siguiente pregunta: ¿En qué medida considera usted que los actuales perfiles, parámetros e indicadores atienden al contexto y las necesidades educativas de la entidad?

A continuación, se presentan las respuestas de carácter cualitativo de siete entidades federativas: para la AEL de Baja California, los perfiles y parámetros solamente:

...dan una orientación y un panorama general a lo que se pretende que se domine, si tenemos a un docente, a un director, o a un supervisor debe de cumplir ciertos perfiles y los indicadores te dan más especificidad. Viene siendo un conjunto. Los perfiles y parámetros te ubican en un contexto general y ya se puede ubicar lo que debe de saber un docente. Éstos fueron creados, es algo nuevo, es algo que se ideó y que se piensa que un docente debe de dominar; es un imaginario, porque a fin de cuentas ahora con estas evaluaciones que se están haciendo, que supuestamente están basadas en los PPI's, nos va a arrojar una información para saber si realmente los docentes tienen dominio sobre eso.

El responsable de Baja California anota que hay algo importante hablando del siguiente tópico:

...la convivencia escolar y los temas que hablábamos aparece ahí en los perfiles, sin embargo, son cosas que no han aterrizado todavía con los maestros. Creo que en este examen les hacían preguntas sobre comunidad escolar, sobre el marco legal y a los maestros todavía no les ha llegado toda esta información; se les está preguntando cosas que todavía ni las conocen. Creo que las preguntas están bien, pero son sobre cosas que todavía no han manejado. También les preguntaban sobre casos de inclusión, nosotros en Baja California Sur no vivimos esa realidad: tenemos 122 indígenas localizados, pero no son de ahí, en este estado no tenemos indígenas; todo nos llega por migrantes. Nosotros no tenemos educación indígena, no vivimos esa situación en lo cotidiano, creemos que está bien, pero tendría que atender la realidad de cada estado; faltaría el reclamo de los maestros.

En el caso de Campeche se destaca que:

Los tenemos digamos en lectura, pero no hemos podido atenderlos. Yo siento que es un punto al identificar ahorita en la evaluación de desempeño hay muchos maestros que desconocen, incluso hasta el propio documento, porque se les proporcionó este en los talleres que se hizo. Tanto para subir a internet como para el simulador se les dio, se les obsequiaba en versión electrónica en CD o USB, las guías y se le puso los perfiles y parámetros, y pudimos identificar que muchos maestros desconocían de ese documento, pero tiene mucho que ver lo que está arriba. Si nosotros no le damos a conocer, no hacemos círculo de estudios; en esos puntos nos apoyaba el personal que estaba en los Centros de Maestros, círculos de estudio para poder hacer cualquier análisis de documento.

En el caso de la AEL de Guerrero, anotó que: “éstos vienen a ser un referente ¿no?... Nada más sobre lo que aspiramos. Es el ideal que persigue, aunque siempre pasa siempre influye el contexto, y éste es adverso, es complicado”.

En su caso Michoacán se menciona que “sí responden, o sea sí son los que se requieren para que la educación mejore; algunos están demasiado elevados, en otro nivel no, sin embargo, creo que sí responden a las necesidades de la entidad, desde el nivel preescolar hasta secundaria”.

Desde la perspectiva de la AEL de Morelos:

Son pertinentes, se está tomando en cuenta la parte de contenidos, es decir, el docente sabe cómo aprende el niño y qué tiene que aprender. Entonces la parte de contenidos: el qué, que son los contenidos; el cómo, es la parte de intervención, la parte didáctica, eso es pertinente. [Conocen] la parte de la normatividad y -aspectos éticos muy importantes-, que están vinculados a la toma de decisiones y a la responsabilidad que tiene cada figura educativa dentro del plantel, tomando en cuenta cuando los niños están en la tutela de los maestros, es decir, cuando están en la escuela. Son ellos los que responden por ellos, entonces es importante que conozcan la normatividad,

no sólo en cuanto a lo legal, (referente a la responsabilidad que tienen con los niños), sino también en lo normativo, referente a la escuela, su ámbito de atribución; [deben] conocer los lineamientos, estas leyes secundarias que se han venido emanado de la reforma, que, de alguna manera, pues ya centran el rol y la responsabilidad de cada una de las figuras que integran a la comunidad escolar.

Otro de los aspectos que toma en cuenta los PPI's es que:

...el docente asuma el rol que le corresponde en la educación, tomando en cuenta que él es su propia herramienta de trabajo y que tiene que formarse, que tiene que actualizarse continuamente, para poder responder a esta necesidad. O sea, como me asumo que soy yo la herramienta de trabajo, tengo que hacerme responsable de mi formación; no te tengo que hacer obligatoria la formación, sino es parte de mi responsabilidad y lo asumo así, no te convengo de que lo tienes que hacer, sino tú ya tienes esta claridad. Esto se está construyendo apenas, pero creo que está bien planteado para que en un mediano o largo plazo se pueda asumir esta parte en el docente y no tengamos que, incluso, pagarles la formación, sino que sea de ellos mismos, dado que asumen que esto es así. El mecánico que no actualiza sus herramientas, dado que cambia la tecnología de los vehículos, está fuera, ya no compite, lo mismo el docente. Entonces él solo lo asumirá y tendrá que irse alimentando, e irse actualizando para poder responder a los contextos cambiantes. Creemos que es pertinente todo lo que se aborda ahí, apenas lo estamos viviendo, estamos viendo que en eso se basa la evaluación, en eso se basan las propuestas de formación, las cinco dimensiones, los perfiles, los parámetros y los indicadores.

La AEL de Veracruz, explica que se asume que los perfiles, parámetros e indicadores son un trabajo muy intenso:

...con ustedes y nosotros, para integrar nuestra propuesta local, tenemos que consultarlos; sí, necesariamente, [para] nosotros es información muy importante, porque es el deber ser del docente y es lo que a nosotros nos

permite diseñar acciones para alcanzar o para fortalecer esos perfiles, parámetros e indicadores, que son las acciones deseables que tienen que tener los docentes y que tenemos que fortalecer. Se hizo un trabajo muy fuerte.

Fue un trabajo de todas las áreas muy intenso, porque participaron los niveles educativos, nosotros -inclusive para la construcción de esos perfiles- hicimos el de ATPS; ahí en el Área de Actualización los trabajamos con el equipo que se organizó para esto, para diseñar los perfiles, parámetros e indicadores de los ATPS.

A la pregunta: ¿Ustedes consideran que son adecuados al contexto?, se respondió que sí: “porque fueron construidos en buena parte por el equipo técnico de Veracruz; nosotros consideramos las condiciones que existen en el magisterio de Veracruz, las condiciones de los maestros, las condiciones del contexto escolar [y] de la comunidad escolar para construirlos”.

El representante de la entidad señaló que:

Existe solamente una disparidad con los Planes y Programas de Estudio de las Escuelas Formadoras de Docentes que no están alineados. Es una situación que escapa a nosotros, ya es una cuestión a nivel federal; los Planes y Programas de Normales no son compatibles con los perfiles, parámetros e indicadores. Es solo una observación que hacemos. Nosotros hicimos la tarea y nos son útiles esos perfiles.

Por último, la AEL de Zacatecas respondió:

Creo que los que hemos estado revisando sí cubren la mayoría de esta parte, pero el maestro necesita un poquito más de especificidad; necesitamos ser muy específicos con el profesor, con estos parámetros e indicadores. Yo, director, éstas son mis dimensiones, pero eso a veces no lo entienden; me parece muy completo, no les falta nada, pero la interpretación del profesor, la pura frase no le permite ver de manera global todo.

Derivado de la respuesta se formuló la siguiente pregunta: ¿Esa especificidad usted considera que debe darse por entidad?, y la respuesta fue: “Creo que tendría que ser en función, o sea, cómo lo interpreta la Federación, porque corremos el riesgo de interpretarlo diferente, porque podemos tener una mala interpretación, como está sucediendo con [las] reglas de operación, cada quien opera como quiere.

En conclusión, la calidad educativa, como centro de los cinco componentes analizados a lo largo del documento, no se logra. Los perfiles y parámetros constituyen un referente normativo más que conceptual, que orienta tanto la evaluación del desempeño docente como el diseño de la oferta normativa perfilada para el año 2016. Por lo tanto, la evaluación de la calidad educativa se restringe a una definición de calidad apegada a la norma, esto es, al cumplimiento o no de ésta.

### **4.3 Retos de la política de formación continua**

Algunos de los retos planteados en el diseño y la instrumentación de la política de formación continua son:

1. Romper el esquema de la política de Formación Continua centrado desde los cuatro sexenios anteriores en la capacitación para la instauración de las reformas educativas; por el contrario, tendría que estar orientada hacia la formación integral de las diferentes figuras educativas.
2. Replantear el diseño de los cursos y diplomados que se ofrece a los docentes de educación básica con base en las fichas de la Estrategia Nacional de Formación Continua, dado que solamente están circunscritas a los procesos de la evaluación de docente, directores, ATP y supervisores en educación básica.
3. Superar el paradigma del modelado realizado por una persona experta con objeto de que las y los docentes la imiten, y replantear la formación como un proceso de profesionalización de la práctica docente, a partir de diferentes miradas teóricas, ya sean las clásicas que hemos analizado en el segundo informe o, algunas contemporáneas, entre éstas, las de: Michel Saint Onge (2000), Shirley Grundy (1989), Ruven Feurenstein (2015), etc.

4. Monitorear la participación del SNTE en la oferta de formación continua, en virtud de que las AEL lo mencionaron en las plenarias, desarrolladas por el INEE, como un actor de apoyo para la evaluación docente.
5. Dar seguimiento y evaluar la colaboración de la UPN e instituciones de Educación Particulares y Públicas en la oferta de formación continua, dado que las AEL las refieren como actores que históricamente han ofertado cursos, diplomados, maestrías e incluso doctorados.
6. Reconocer la experiencia entre pares dentro de los centros educativos para abrir un espacio para la construcción de comunidades de aprendizaje (la participación puede surgir de manera voluntaria). La propuesta de la OCDE denominada Mejorando el liderazgo escolar es un buen referente.
7. Diseñar los programas de formación docente a partir de un referente conceptual o teórico que concibe la integralidad del docente como sujeto, como ha quedado planteado en el capítulo I del segundo informe.
8. Plantear un desarrollo profesional diversificado a partir del origen, contexto y formación inicial de los docentes, sobre todo a partir de que se abre la opción de que los profesionistas de diversos campos de conocimiento se integren a la docencia en educación básica.
9. Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la vida administrativa y académica de la escuela, no solamente desde la oferta de formación continua.
10. Promover contenidos curriculares que promuevan una mayor igualdad de género dentro de las escuelas, y que puedan ser elegidos para cursar por los docentes voluntariamente, no solamente en términos numéricos, como propone la actual Estrategia Nacional de Formación continua.
11. Analizar los estilos pedagógicos y las relaciones interpersonales, porque son un desafío para las escuelas contemporáneas.

12. Dar respuesta al desequilibrio entre la diversidad cultural o idiomática de la población estudiantil y la del equipo docente, en un momento en que la proporción de los estudiantes de grupos minoritarios va en aumento.
13. Realizar una programación y asignación presupuestal equitativa, considerando los contextos en los que viven y trabajan los docentes participantes en la Estrategia de Formación Continua, y no solamente el número de personas que reciben los cursos.
14. Promover la firma de convenios, marcos, únicos o plurianuales, a fin de hacer más expedita la gestión y operación de la oferta de formación continua en cada entidad.
15. Apoyar el desarrollo de capacidades técnicas y de conocimientos de las AEL que lo requieran, sea por la rotación de personal o por carencias de los mismos; hay 10 entidades que no tienen convenio.
16. Favorecer que cada entidad ofrezca una oferta formativa alineada tanto a la Estrategia Nacional de Formación Continua como a las necesidades de formación de las entidades federativas.
17. Reconocer que la oferta de formación continua, en por lo menos el 10% de las entidades, opera en la “solidaridad de docentes” que alguna vez estuvieron en los Centros de Maestros (ver diagrama 4).
18. Instrumentar procesos de evaluación de la política de formación continua similares a los que operan en las Instituciones de Educación Superior, en los que un conjunto de especialistas en diversos campos, valoran: el uso del presupuesto, la fundamentación de los programas educativos, el aprendizaje de los estudiantes, el impacto de los resultados específicos de la formación, etc.
19. Poner a la escuela en el centro, como dice la Reforma: “como poner el aprendizaje de los alumnos y el aprendizaje profesional para que se articule evaluación, Servicio Profesional Docente y autonomía de gestión.” (CNSPD)

---

## Bibliografía

---

- Aguilar, Luis (2015). Conferencia magistral “La nueva gobernanza pública y educativa”. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=ajhSX\\_ZpfRI](https://www.youtube.com/watch?v=ajhSX_ZpfRI).
- Alcántara, Armando y Zorrilla, Juan Fidel (2010) Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXII, núm. 127. ISUE-UNAM. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982010000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982010000100003&script=sci_arttext).
- Arnaut, A. (2003). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Serie Cuadernos de discusión: hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuaderno 17. México: Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP
- Banco Mundial (1994). La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la enseñanza. Washington D.C, EUA: Banco Mundial.
- Calvo, Carlos (2008), Tercera edición. Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación. *Nueva Mirada Ediciones, La Serena*.
- CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2013) Ficha de monitoreo del Programa de Formación de docentes de la educación media superior 2012-2013. México: Autor. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/25536/Formacion\\_de\\_docentes\\_de\\_la\\_educacion\\_media\\_superior.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/25536/Formacion_de_docentes_de_la_educacion_media_superior.pdf)
- COSDAC. Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (2015), Recuperado de: <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/>
- Del Castillo Gloria (2015). “La Reforma: asuntos clave de políticas educativas en una agenda de riesgo”. México: Autor. Recuperado de: <http://educacion.nexos.com.mx/?p=101>.
- DOF. Diario Oficial de la Federación (1978). Acuerdo 17 que establece las normas a que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de la educación, bajo el control de la Secretaría de Educación Pública. Publicado el 28 de agosto de 1978. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/acuerdo\\_secretarial](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (1982). Acuerdo por el que se adiciona el diverso No. 71 que determina objetivos y contenidos del ciclo de Bachillerato. Publicado el 21 de septiembre de 1982. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/acuerdo\\_secretarial](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial).

- DOF. Diario Oficial de la Federación (1983). Acuerdo 91 por el que se autoriza el plan de estudios del bachillerato internacional. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de enero de 1983. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/acuerdo\\_secretarial](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2000). Acuerdo 286 por el que se establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo. Publicado el 30 de octubre de 2000. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_17\\_acuerdo\\_286.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_17_acuerdo_286.pdf).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2005). Acuerdo 351 por el que se adscriben orgánicamente las unidades administrativas de la Secretaría de Educación Pública que se mencionan. Publicado el 4 de febrero de 2005. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_18\\_acuerdo\\_351\\_adscriben\\_organicamente\\_ua\\_sep.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_18_acuerdo_351_adscriben_organicamente_ua_sep.pdf).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2007). Acuerdo 399 por el que se delegan facultades a los subsecretarios y titulares de unidad de la Secretaría de Educación Pública. Publicado el 26 de abril de 2007. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_19\\_acuerdo\\_399\\_delegan\\_facultades\\_subsecretarios\\_titulares\\_sep.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_19_acuerdo_399_delegan_facultades_subsecretarios_titulares_sep.pdf)
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2007). Reglamento de la Ley General de acceso a las mujeres a una vida libre de violencia. Publicado el 11 de marzo de 2007. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_19\\_acuerdo\\_399\\_delegan\\_facultades\\_subsecretarios\\_titulares\\_sep.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_19_acuerdo_399_delegan_facultades_subsecretarios_titulares_sep.pdf).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2008). Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un plan de diversidad. Publicado el 26 de septiembre de 2008. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_1\\_acuerdo\\_numero\\_442\\_establece\\_snb.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2008). Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Publicado el 21 de octubre de 2008. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/acuerdo\\_secretarial](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2008). Acuerdo 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diversas modalidades. Publicado el 21 de octubre de 2008. Recuperado de:

[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_3\\_acuerdo\\_445\\_oms\\_opciones\\_educativas.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_3_acuerdo_445_oms_opciones_educativas.pdf).

- DOF. Diario Oficial de la Federación (2008a). Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Publicado el 29 de octubre del 2008. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/acuerdo\\_secretarial](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2008b). Acuerdo 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. Publicado el 2 de diciembre de 2008. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_5\\_acuerdo\\_449\\_competencias\\_perfil\\_director\\_planteles\\_ems.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_5_acuerdo_449_competencias_perfil_director_planteles_ems.pdf).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2008). Acuerdo 450 por el que se establecen los Lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior. Publicado el 16 de diciembre de 2008. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_6\\_acuerdo\\_450\\_lineamientos\\_regulan\\_servicios\\_particulares\\_brindan\\_distintas\\_opciones.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_6_acuerdo_450_lineamientos_regulan_servicios_particulares_brindan_distintas_opciones.pdf).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2009). Acuerdo 480 por el que se establecen los Lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato. Publicado el 23 de enero de 2009. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_7\\_acuerdo\\_480\\_lineamientos\\_ingreso\\_instituciones\\_educativas\\_sistema.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_7_acuerdo_480_lineamientos_ingreso_instituciones_educativas_sistema.pdf).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2009). Acuerdo 484 por el que se establecen las bases para la creación y funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. Publicado el 19 de marzo de 2009. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_8\\_acuerdo\\_484\\_bases\\_creacion\\_funcionamiento\\_comite\\_snb.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_8_acuerdo_484_bases_creacion_funcionamiento_comite_snb.pdf).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2009). Acuerdo 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. Publicado el 30 de abril de 2009. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/acuerdo\\_secretarial](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2009). Acuerdo 488 por el que se modifica los diversos 442, 444 y 447 por lo que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. Publicado el 23 de junio de 2009. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_10\\_acuerdo\\_488.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_10_acuerdo_488.pdf).

- DOF. Diario Oficial de la Federación (2010). Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Publicada el 19 de agosto de 2010. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11432/1/images/2\\_4\\_dof\\_2\\_9\\_mayo\\_2010\\_decreto\\_ley\\_proteccion\\_derechos\\_ninas\\_ninos\\_adolescentes.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11432/1/images/2_4_dof_2_9_mayo_2010_decreto_ley_proteccion_derechos_ninas_ninos_adolescentes.pdf).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2011a) Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Publicado el 19 de agosto de 2011. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Publicada el 30 de mayo de 2011. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11432/1/images/2\\_5\\_dof\\_3\\_0\\_mayo\\_2011\\_decreto\\_ley\\_gral\\_inclusion\\_personas\\_discapacidad.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11432/1/images/2_5_dof_3_0_mayo_2011_decreto_ley_gral_inclusion_personas_discapacidad.pdf).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2012). Ley Federal de Derechos. Publicada el 28 de diciembre de 2012. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11432/1/images/2\\_6\\_dof\\_9\\_abril\\_2012\\_decreto\\_ley\\_federal\\_derechos.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11432/1/images/2_6_dof_9_abril_2012_decreto_ley_federal_derechos.pdf).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo 646 por el que las entidades paraestatales coordinadas por la Secretaría de Educación Pública se agrupan en subsectores, se adscriben los órganos desconcentrados a estos subsectores y se designa a los suplentes para presidir los órganos de gobierno o comités técnicos de las citadas entidades. Publicado el 16 de agosto de 2012. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_20\\_acuerdo\\_646.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_20_acuerdo_646.pdf).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo 653 por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico. Publicado el 4 de septiembre de 2012. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/acuerdo\\_secretarial](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las Competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. Publicado el 20 de noviembre de 2012. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/acuerdo\\_secretarial](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo 657 por el que se establecen los lineamientos generales para la selección de aspirantes a ocupar el cargo de Director en los Planteles Federales de la Secretaría de Educación Pública en los que se imparte educación del tipo medio superior, así como los mecanismos de formación y evaluación de los directores de los referidos planteles, que se encuentren en funciones. Publicado el 26 de noviembre de 2012. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_13\\_acuerdo\\_657\\_lineamientos\\_generales\\_director\\_plantel\\_federal.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_13_acuerdo_657_lineamientos_generales_director_plantel_federal.pdf).

- DOF. Diario Oficial de la Federación (2013a) DECRETO por el que se crea la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente como órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública. Publicado el 14 de noviembre de 2013. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5322028&fecha=14/11/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5322028&fecha=14/11/2013)
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2013b) Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Publicado el 11 de septiembre de 2013. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2013c). Ley General de Educación. Publicada el 10 de junio de 2013. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11432/1/images/2\\_1\\_dof\\_1\\_0\\_junio\\_2013\\_decreto\\_ley\\_gral\\_educacion.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11432/1/images/2_1_dof_1_0_junio_2013_decreto_ley_gral_educacion.pdf).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2013d). Decreto por el que se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20 de mayo de 2013. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299464&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299464&fecha=20/05/2013).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2013). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Publicado el 11 de septiembre 2013. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2013). Ley Orgánica de la Administración Pública Federal. Publicada el 2 de abril de 2013. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11432/1/images/2\\_2\\_dof\\_2\\_abril\\_2013\\_decreto\\_ley\\_organica\\_apf.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11432/1/images/2_2_dof_2_abril_2013_decreto_ley_organica_apf.pdf).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2013) Acuerdo 676 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. Publicado el 26 de febrero de 2003. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288952&fecha=26/02/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288952&fecha=26/02/2013)
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2013). Acuerdo número 690 por el que se emiten los Lineamientos para la Operación del Programa de Becas contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior. Publicado el 19 de agosto de 2013. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11437/1/images/7\\_1\\_acuerdo\\_%20690\\_dof\\_diario\\_oficial\\_federacion.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11437/1/images/7_1_acuerdo_%20690_dof_diario_oficial_federacion.pdf).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2013). Acuerdo número 691 por el que se emiten los Lineamientos para la Operación del Programa de Becas para Acceder, Permanecer y Concluir la Educación Media Superior. Publicado el 19 de agosto de 2013. Recuperado de:

[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11437/1/images/7\\_2\\_acuerdo\\_691\\_dof\\_diario\\_oficial\\_federacion.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11437/1/images/7_2_acuerdo_691_dof_diario_oficial_federacion.pdf).

DOF. Diario Oficial de la Federación (2013). Acuerdo número 692 por el que se emiten los Lineamientos para la Operación del Programa de Becas de Educación Media Superior de Formación Educativa en y Para el Trabajo. Publicado el 19 de agosto de 2013. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11437/1/images/7\\_3\\_acuerdo\\_692\\_dof\\_diario\\_oficial\\_federacion.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11437/1/images/7_3_acuerdo_692_dof_diario_oficial_federacion.pdf).

DOF. Diario Oficial de la Federación (2013). Acuerdo número 693 por el que se emiten los Lineamientos para la Operación del Programa de Becas para Alumnos con Discapacidad de Educación Media Superior y de Formación para el Trabajo. Publicado el 19 de agosto de 2013. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11437/1/images/7\\_4\\_acuerdo\\_693\\_dof\\_diario\\_oficial\\_federacion.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11437/1/images/7_4_acuerdo_693_dof_diario_oficial_federacion.pdf).

DOF. Diario Oficial de la Federación (2013). Acuerdo número 694 por el que se emiten los Lineamientos para la Operación del Programa de Becas para Hijos de Militares de las Fuerzas Armadas Mexicanas. Publicado el 19 de agosto de 2013. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11437/1/images/7\\_5\\_acuerdo\\_694\\_dof\\_diario\\_oficial\\_federacion.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11437/1/images/7_5_acuerdo_694_dof_diario_oficial_federacion.pdf).

DOF. Diario Oficial de la Federación (2014a) Acuerdo número 23/12/14 por el que se emiten las Reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2015. (continúa de la cuarta sección) en el Diario Oficial de la Federación el 27 de diciembre 2014. Recuperado de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/prodep.htm>

DOF. Diario Oficial de la Federación (2014b) Manual de organización general de la coordinación nacional del servicio profesional docente en el Diario Oficial de la Federación el 17 de junio de 2014. Recuperado en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/31002/MANUAL\\_de\\_Organizacion\\_General\\_de\\_la\\_Coordinacion\\_Nacional\\_del\\_Servicio\\_Profesional\\_Docente.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/31002/MANUAL_de_Organizacion_General_de_la_Coordinacion_Nacional_del_Servicio_Profesional_Docente.pdf)

DOF. Diario Oficial de la Federación (2015). Ley de Planeación 2015. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 6 de mayo de 2015. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/59\\_060515.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/59_060515.pdf).

DOF. Diario Oficial de la Federación (2016). Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2016. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 31 de diciembre de 2015. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/NapoFlores/reglas-de-operacion-del-programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-2016>.

DOF. Diario Oficial de la Federación (2016). Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 8 de febrero de 2016. Recuperado de:

[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/reglamento\\_interior\\_sep.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/reglamento_interior_sep.pdf).

Flores C. Pedro y G. César (2014). "La Reforma Educativa en México. ¿Nuevas reglas para las IES?" Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018527602014000400002&script=sci\\_arctext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018527602014000400002&script=sci_arctext).

Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision-making: A model of teaching and related strategies in language teacher education. *TESOL Quarterly*, 28, 27-104. <http://dx.doi.org/10.2307/3587506>

Grundy, S. (1998). *The Curriculum and Teaching*. In E. Hatton (Ed.), *Understanding Teaching* (2nd ed.). Sydney: Harcourt Brace.

Gobierno de la República (2013) Primer Informe de Gobierno 2012-2013. 1 de septiembre de 2013. México.

Gobierno de la República (2014) Segundo Informe de Gobierno 2013-2014. 1 de septiembre de 2014. México.

Gobierno de la República (2015) Primer Informe de Gobierno 2014-2015. 1 de septiembre de 2015. México.

Gutiérrez Legorreta, Lourdes Araceli (2009). "El devenir de la Educación Media Superior. El caso del Estado de México", en *Tiempo de Educar*, vol. 10, núm. 19, enero-junio, 2009, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 171-204.

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013) Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, México: INEE. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf>

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). Modelo de Evaluación de Políticas y Programas Educativos, Documento de Trabajo. México: Autor.

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). Informe del Proceso de evaluación del diseño de la oferta de formación continua. México.

INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013) "Censo de Escuelas y Maestros de Educación Básica y Especial (CEMABE)", México: INEGI.

Instituto de Desarrollo Regional, (s/f). Guía para la Evaluación de Políticas Públicas. Fundación Universitaria. Recuperado de <http://siare.clad.org/siare/innotend/evaluacion/manualeval.pdf>

Loyo, Aurora (2016). "La dimensión política de la reforma educativa". Recuperado de: <http://educacion.nexos.com.mx/?p=143>.

- Muñoz, Izquierdo Carlos (1997) *Calidad de la educación: políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla*. Universidad Iberoamericana: Instituto de Fomento e Investigación Educativa, A.C: Fundación Mexicana para la Salud A.C: Fomento Cultural Banamex A.C, México.
- Murillo, J. (2008). "Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe", en LOREALC/UNESCO-LLECE. *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LOREALC/UNESCO-LLECE, Pp. 17-48. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>
- OCDE (1996). *Políticas de Educación Superior en México*. México: OCDE.
- OCDE (2008). "El Programa PISA de la OCDE ¿Qué es? Y ¿Para qué sirve?". Recuperado de: [www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf).
- OCDE (2009). "Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar los docentes eficientes". Recuperado de: <http://www.waece.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>
- OCDE (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos – OCDE.
- OCDE (2012). *Perspectivas OCDE: México Reformas para el cambio*. México: OCDE.
- OCDE (2013). *Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje*. s.l. OCDE.
- Pacto por México. Recuperado de: <http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>.
- Popkewitz, Thomas (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid, España: Morata
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Transparencia Mexicana y Secretaría de Educación Pública (2012). *Transparencia y rendición de cuentas en la Educación Media Superior*. México. SEMS, PNUD, SEP.
- Rodríguez, G. Roberto (2012). *La obligatoriedad de la educación media superior en México*, en *Campus Milenio*, núm. 480 [2012-09-27]. Recuperado de: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1669>.
- Santibáñez Bruber, R. (2006). *El Prácticum de Educación Social*. Ponencia en El títol de grau en Educació Social. Jornades d'estudi i debat, 22-23 de juny de 2006, Universitat des Illes Balears, Facultat d'Educació - Campus UIB.

- SEP. Secretaría de Educación Pública (2009). Normas de registro y control para la Preparatoria Abierta. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11438/2/images/Anexo\\_4\\_normas\\_registro\\_control\\_preparatoria\\_abierta.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11438/2/images/Anexo_4_normas_registro_control_preparatoria_abierta.pdf).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2010). Normas específicas para los servicios escolares de los planteles de la DGB, DGECyTM, DGETA, DGETI, CECyTES e incorporados. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11438/2/images/Anexo\\_5\\_normas\\_especificas\\_servicios\\_escolares.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11438/2/images/Anexo_5_normas_especificas_servicios_escolares.pdf).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2010). Normas generales de servicios escolares para los planteles que integran el Sistema Nacional de Bachillerato. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11438/2/images/Anexo\\_4\\_normas\\_generales\\_servicios\\_escolares\\_planteles\\_integran\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11438/2/images/Anexo_4_normas_generales_servicios_escolares_planteles_integran_SNB.pdf).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2012). Normas de control escolar aplicables a los planteles oficiales de Educación Media Superior, dependientes directamente de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11438/2/images/Anexo\\_3\\_normas\\_control\\_escolar\\_aplicables\\_planteles\\_oficiales\\_EMS.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11438/2/images/Anexo_3_normas_control_escolar_aplicables_planteles_oficiales_EMS.pdf).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2012). Normas de control escolar para planteles particulares incorporados a la Secretaría de Educación Pública, que imparten estudios del tipo medio superior. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11438/2/images/Anexo\\_2\\_normas\\_control\\_escolar\\_plateneles\\_particulares\\_incorporados.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11438/2/images/Anexo_2_normas_control_escolar_plateneles_particulares_incorporados.pdf).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2013a) "Se integra el consejo metropolitano del espacio común de la educación media superior. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/en\\_mx/sems/integra\\_consejo\\_metropolitano\\_espacio\\_comun\\_educacion\\_media\\_superior](http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/integra_consejo_metropolitano_espacio_comun_educacion_media_superior)
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2013b). Programa Sectorial de educación 2013-2018. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/DOF%2013-12-12.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2013c) La Reforma educativa es una oportunidad histórica para transformar el nivel medio superior. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/en\\_mx/sems/reforma\\_educativa\\_oportunidad\\_historica\\_transformar\\_nivel\\_medio\\_superior](http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/reforma_educativa_oportunidad_historica_transformar_nivel_medio_superior)
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2013d). "Espacio Común de la Educación Media Superior (ECEMS) será un poderoso instrumento de transformación de este nivel educativo". Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/espacio\\_comun\\_educacion\\_media\\_superior\\_ecems\\_poderoso\\_instrumento\\_transformacion\\_nivel\\_educativo](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/espacio_comun_educacion_media_superior_ecems_poderoso_instrumento_transformacion_nivel_educativo).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2013). "Concluyó la Cuarta Etapa del Programa de Actualización y Profesionalización de Directores de Bachillerato". Recuperado de:

[http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/concluyo\\_cuarta\\_etapa\\_programa\\_actualizacion\\_profesionalizacion\\_directores\\_bachillerato](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/concluyo_cuarta_etapa_programa_actualizacion_profesionalizacion_directores_bachillerato).

- SEP. Secretaría de Educación Pública (2013). XLV Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/autoridades\\_educacion\\_media\\_superior\\_analizan\\_avances\\_metas\\_este\\_nivel\\_estudios](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/autoridades_educacion_media_superior_analizan_avances_metas_este_nivel_estudios)
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2014a). “Inicia modalidad intensiva del Programa de Profesionalización de Directores de Educación Media Superior”. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/inicia\\_modalidad\\_intensiva\\_programa\\_profesionalizacion\\_directores\\_ems](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/inicia_modalidad_intensiva_programa_profesionalizacion_directores_ems).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2014). “Capacita SEP a directores de Educación Media Superior en el ejercicio transparente de fondos públicos”. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/capacita\\_sep\\_directores\\_ems\\_ejercicio\\_transparente\\_fondos\\_publicos](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/capacita_sep_directores_ems_ejercicio_transparente_fondos_publicos).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2014). Comisión formación docente y directiva. Segunda Sesión Ordinaria del Consejo Coordinador del Espacio Común, el día 15 de agosto del 2014. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/espacio\\_comun\\_ems](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/espacio_comun_ems).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2014). “Inicia seminario Transformación: Habilidades para la Productividad”. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/inicia\\_seminario\\_transformacion\\_habilidades\\_productividad](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/inicia_seminario_transformacion_habilidades_productividad).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2014). “Los Foros de Consulta, esfuerzo conjunto para transformar la Educación Media Superior”. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/foros\\_consulta\\_esfuerzo\\_conjunto\\_transformar\\_ems](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/foros_consulta_esfuerzo_conjunto_transformar_ems).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015a) “Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación Básica. Lineamientos de operación.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015b) “Programa de Formación de Directores de EMS (PROFORDIR)” Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/en\\_mx/sems/Programa\\_de\\_Formacion\\_de\\_Directores\\_de\\_Educacion\\_Media\\_Superior\\_PROFORDIR](http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/Programa_de_Formacion_de_Directores_de_Educacion_Media_Superior_PROFORDIR)
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015c). Se publican Perfiles, Parámetros e Indicadores para evaluación de docentes y técnicos docentes en Educación Media Superior. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/se\\_publican\\_perfiles\\_parametros\\_indicadores\\_evaluacion\\_docentes\\_tecnicos\\_docentes\\_educacion\\_media\\_superior](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/se_publican_perfiles_parametros_indicadores_evaluacion_docentes_tecnicos_docentes_educacion_media_superior)
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015d) “Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y técnicos docentes en Educación Media Superior. Recuperado de:

[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/certificacionevaluadores/content/permanenciaMedia/docs/2015/permanencia/PPI\\_DESEMPEÑO\\_EMS](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/certificacionevaluadores/content/permanenciaMedia/docs/2015/permanencia/PPI_DESEMPEÑO_EMS)

- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015e). "ECEMS - Espacio común de la EMS". Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/espacio\\_comun\\_ems](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/espacio_comun_ems).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015f) "Orientaciones para la operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, tipo básico 2015". Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/general/docs/normatividad/Orientaciones\\_para\\_operacion\\_del\\_PRO\\_DEP.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/general/docs/normatividad/Orientaciones_para_operacion_del_PRO_DEP.pdf)
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015g) "Modelo de emprendedores para la Educación Media Superior", publicado el 21 de abril de 2015. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/modelo-de-emprendedores-para-la-educacion-media-superior>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Lineamientos para la formulación de las propuestas de parámetros e indicadores para el ingreso al Servicio Profesional Docente en la Educación Media Superior. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/lineamientos\\_formulacion\\_propuestas\\_para\\_metros\\_indicadores\\_ingreso\\_servicio\\_profesional\\_docente\\_educacion\\_media\\_superior](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/lineamientos_formulacion_propuestas_para_metros_indicadores_ingreso_servicio_profesional_docente_educacion_media_superior).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Lineamientos para la formulación de las propuestas de parámetros e indicadores para la promoción a cargos con funciones de dirección (directores) en la Educación Media Superior. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/lineamientos\\_formulacion\\_propuestas\\_para\\_metros\\_indicadores\\_promocion\\_cargos\\_funciones\\_direccion\\_directores\\_ems](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/lineamientos_formulacion_propuestas_para_metros_indicadores_promocion_cargos_funciones_direccion_directores_ems).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). "Diagnóstico inicial". Recuperado de: [http://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/work/models/PTP/Reingenieria\\_Gasto/imagenes/Ventanas/Ramo\\_11/11E007.pdf](http://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/work/models/PTP/Reingenieria_Gasto/imagenes/Ventanas/Ramo_11/11E007.pdf).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Lineamientos de operación del fondo para fortalecer la autonomía de gestión en planteles de educación media superior. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11941/1/imagenes/Lineamientos\\_FFAGPEMS\\_2015.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11941/1/imagenes/Lineamientos_FFAGPEMS_2015.pdf).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Convenio PRODEP. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS\\_COORDINACION/CAMPECHE](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS_COORDINACION/CAMPECHE).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Convenio PRODEP. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS\\_COORDINACION/CHIPAPAS](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS_COORDINACION/CHIPAPAS).

- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Convenio PRODEP. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS\\_COORDINACION/CHIHUAHUA](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS_COORDINACION/CHIHUAHUA).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Convenio PRODEP. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS\\_COORDINACION/COAHUILADEZARAGOZA](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS_COORDINACION/COAHUILADEZARAGOZA).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Convenio PRODEP. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS\\_COORDINACION/COLIMA](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS_COORDINACION/COLIMA).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Convenio PRODEP. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS\\_COORDINACION/DISTRITOFEDERAL](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS_COORDINACION/DISTRITOFEDERAL).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Convenio PRODEP. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS\\_COORDINACION/GUERRERO](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS_COORDINACION/GUERRERO).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Convenio PRODEP. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS\\_COORDINACION/HIDALGO](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS_COORDINACION/HIDALGO).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Convenio PRODEP. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS\\_COORDINACION/JALISCO](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS_COORDINACION/JALISCO).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Convenio PRODEP. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS\\_COORDINACION/MORELOS](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS_COORDINACION/MORELOS).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Convenio PRODEP. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS\\_COORDINACION/NUEVOLEON](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS_COORDINACION/NUEVOLEON).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Convenio PRODEP. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS\\_COORDINACION/PUEBLA](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS_COORDINACION/PUEBLA).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Convenio PRODEP. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS\\_COORDINACION/QUERETARO](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS_COORDINACION/QUERETARO).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Convenio PRODEP. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS\\_COORDINACION/QUINTANAROO](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS_COORDINACION/QUINTANAROO).

- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Convenio PRODEP. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS\\_COORDINACION/SANLUISPOTOSI](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS_COORDINACION/SANLUISPOTOSI).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Convenio PRODEP. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS\\_COORDINACION/TABASCO](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS_COORDINACION/TABASCO).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Convenio PRODEP. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS\\_COORDINACION/TLAXCALA](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS_COORDINACION/TLAXCALA).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Convenio PRODEP. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS\\_COORDINACION/VERACRUZ](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS_COORDINACION/VERACRUZ).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015). Convenio PRODEP. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS\\_COORDINACION/ZACATECAS](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/CONVENIOS_COORDINACION/ZACATECAS).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (s.f.). Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Media Superior. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/acuerdo\\_secretarial](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial).
- Torres, H. Rosa María (s/f). Políticas, Programas y Acciones para Mejorar el Desempeño Docente (1993-2013). México. INEE, documento de trabajo.
- UNESCO y LLECE (2008) "Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe", Santiago de Chile. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177648>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura (2011). Informe sobre la Reforma Integral de la Educación Básica, México: UNESCO: SEB: UDP.
- Zorrilla, M., Barba, B. (2008). "Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores", en *Sinéctica*, 30 (enero-junio). Recuperado el 16 de noviembre del 2015 de: [http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=441\\_reforma\\_educativa\\_en\\_mexico\\_descentralizacion\\_y\\_nuevos\\_actor](http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=441_reforma_educativa_en_mexico_descentralizacion_y_nuevos_actor).

## HEMEROGRAFIA

- Redacción (2012) "Abre SEE inscripciones a cursos de formación continua", Uniradio Informa. Publicado el 31 de agosto de 2012, Recuperado de: <http://www.uniradioinforma.com/noticias/bajacalifornia/141401/abre-see-inscripciones-a-cursos-de-formacion-continua.html>.

- Redacción (2014) “La formación continua asegura una educación de calidad y equidad: SECD Chihuahua”. Recuperado de: <http://stmedia.net/noticias/educacion/la-formacion-continua-asegura-una-educacion-de-calidad-y-equidad-secd-chihuahua#.Vosv0rbhDcc>.
- Redacción (2015) “Académica y La Salle ofrecen curso para maestros”, *UNIÓN Guanajuato*. Recuperado de: <http://www.unionyucatan.mx/articulo/2016/01/21/educacion/academica-y-la-salle-ofrecen-curso-para-maestros>
- Redacción (2015) “Actualización y Formación Docentes”. Publicado de la página del gobierno del estado de Michoacán. Recuperado de: <http://www.educacion.michoacan.gob.mx/actualizacion-y-formacion-docentes/>
- Redacción (2015) “Cursos para docentes”. *UNION Yucatán*. Recuperado de: <http://www.unionyucatan.mx/tags/cursos-para-docentes>.
- Redacción (2015) “Emprende IEEPO etapa de regularización y profesionalización docente”, *Diario Marca. La historia de Oaxaca*. Publicado el 19 de Octubre de 2015. Recuperado de: <http://www.oaxaca.gob.mx/emprende-ieepo-etapa-de-regularizacion-y-profesionalizacion-docente/>
- Redacción (2015) “Fomenta IEEPO cursos de capacitación para docentes”. *Diario Rotativo. Tribuna de Oaxaca*. Recuperado de: <http://www.rotativooaxaca.com/?p=2713>.
- Redacción (2015) “Fortalece UPN Formación docente y estudiantil”. Publicado el 6 de noviembre de 2015. Recuperado de: <http://www.zacatecas.gob.mx/index.php/2015/09/06/fortalece-upn-formacion-docente-y-estudiantil/>
- Redacción (2015) “Impulsa DIF Chiapas formación continua y excelencia académica”. Recuperado de: <http://www.icosochiapas.gob.mx/2015/12/17/impulsa-dif-chiapas-formacion-continua-y-excelencia-academica/>.
- Redacción (2015) “Impulsa Educación capacitación a docentes”. Recuperado de: <http://finanzas.tabasco.gob.mx/content/impulsa-educacion-capacitacion-docentes>.
- Redacción (2015) “Nuestros maestros y otros profesionales de la educación reciben cursos, actualizaciones y certificaciones para fortalecer continuamente sus competencias básicas. Conoce las opciones e inscríbete”. Recuperado de: <http://www.nl.gob.mx/servicios/capacitacion-para-docentes>.
- Redacción (2015) “Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Educación Básica en Servicio”. Recuperado de: [http://www.iea.gob.mx/webiea/desarrollo\\_educativo/formacion\\_continua.aspx](http://www.iea.gob.mx/webiea/desarrollo_educativo/formacion_continua.aspx).

---

## Páginas Web

---

- Centro de Actualización del Magisterio de Chiapas (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://www.camchiapas.edu.mx/>.
- Centro de Maestros de Cancún (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <https://cmcancun.wordpress.com/tag/capacitacion-docente/>.
- Cram Veracruz (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <https://sites.Google.com/site/cramveracruz/>.
- Formación Continua del Estado de Tlaxcala (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://formacioncontinuatlaxcala.com/iefcysp/>.
- Gobierno del Estado de Aguascalientes (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://www.iea.gob.mx/webiea/convocatorias/convocatorias.aspx>.
- Gobierno del Estado de Baja California (s.f.). [Plataforma Moodle]. Recuperado de: <http://app.educacionbc.edu.mx/cursosFC/>.
- Gobierno del Estado de Chiapas (s.f.) [Página Web]. Recuperado de: <http://www.chiapas.gob.mx/funcionarios/estatal/ejecutivo/centro-regional-formacion-investigacion-educativa>.
- Gobierno del Estado de Chihuahua (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://www.chihuahua.gob.mx/>.
- Gobierno del Estado de Coahuila (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://coahuila.gob.mx/>.
- Gobierno del Estado de Guerrero (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://guerrero.gob.mx/dependencias/secretaria-de-educacion-guerrero/>.
- Gobierno del Estado de Guerrero (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: [http://guerrero.gob.mx/?cat=67&s=+&post\\_type=programa](http://guerrero.gob.mx/?cat=67&s=+&post_type=programa).
- Gobierno del Estado de Nuevo León (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://www.nl.gob.mx/educacion>.
- Gobierno del Estado de Puebla (s.f.). Curso: "El Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la mejora de los Procesos de Aprendizaje". Recuperado de: <http://entredocentes.com/tics.html>.
- Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (s.f.). [Página Web]. Recuperado 2015 de: <http://iebem.morelos.gob.mx/contenido/departamento-de-actualizacion-magisterial>.
- Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (2015). Aviso para Diplomados en Línea para el ciclo escolar 2015-2016. Recuperado de:

[http://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/archivos\\_de\\_avisos/lona\\_diplomados\\_en\\_linea\\_2015-2016.pdf](http://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/archivos_de_avisos/lona_diplomados_en_linea_2015-2016.pdf).

Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (2015). "Aviso para Diplomados presenciales para el ciclo escolar 2015-2016". Recuperado de: [http://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/archivos\\_de\\_avisos/lona\\_diplomados\\_presenciales\\_2015-2016.pdf](http://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/archivos_de_avisos/lona_diplomados_presenciales_2015-2016.pdf)

Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (s.f.). [Página Web]: Recuperado de: <http://www.iebem.edu.mx/>.

Instituto de Formación Docente Continua San Luis (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://ifdcsanluis.slu.infed.edu.ar/sitio/>.

Secretaría de Educación Pública del Estado de Baja California Sur (2015). "Convocatoria para el proceso de selección de Facilitador en línea y Coordinador de Facilitadores, para la Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional 2015". Recuperado de: [http://www.sepbcs.gob.mx/convocatorias/convocatoria\\_upn\\_2016.pdf](http://www.sepbcs.gob.mx/convocatorias/convocatoria_upn_2016.pdf).

Secretaría de Educación del Estado de Campeche (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://educacioncampeche.gob.mx/>.

Secretaría de Educación del Estado de Chiapas (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://www.educacionchiapas.gob.mx/pronap/pronap.html>.

Secretaría de Educación del Estado de Chihuahua (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://educacion.chihuahua.gob.mx/>.

Secretaría de Educación del Estado de Coahuila (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://www.seducoahuila.gob.mx/>.

Secretaría de Educación del Estado de Coahuila (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://coahuila.gob.mx/dependencias/index/SEDU>.

Secretaría de Educación del Estado de Colima (s.f.). [Página Web]. Recuperado 2015 de: <http://www.secolima.gob.mx/>.

Secretaría de Educación del Estado de Colima (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://www.secolima.gob.mx/interior/index/formacioncontinua2015/1>.

Secretaría de Educación del Estado de México (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: [http://seduc.edomex.gob.mx/cursos\\_formacion](http://seduc.edomex.gob.mx/cursos_formacion).

Secretaría de Educación del Estado de Guerrero (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://www.seg.gob.mx/>.

Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://www.hgo.sep.gob.mx/>.

Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/>.

Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://estudiaen.jalisco.gob.mx/formacion-actualizacion-docentes/>.

Secretaría de Educación del Estado de Morelos (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://educacion.morelos.gob.mx/>.

Secretaría de Educación Pública del Estado de Nayarit (s.f.) [Plataforma Moodle] Recuperado de: <http://prodep.sepen.gob.mx/moodle/>.

Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://www.sep.pue.gob.mx/index.php/docentes-y-directivos/formacion-continua/itemlist/category/122-curso-b%C3%A1sico-de-formaci%C3%B3n-continua-para-maestros-en-servicio>.

Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla (s.f.). [Página Web]. de: <http://www.sep.pue.gob.mx/index.php/docentes-y-directivos/formacion-continua>.

Secretaría de Educación del Estado de Puebla (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://www.sep.pue.gob.mx/>.

Secretaría de Educación del Estado de Querétaro (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://www.queretaro.gob.mx/educacion/>.

Secretaría de Educación del Estado de Querétaro (2015). Boletín Informativo del Programa de Capacitación y Actualización Permanente (PROCAP). Recuperado de: <http://www.usebeq.edu.mx/use2013/wp-content/uploads/2015/07/BoletinReceso2015jul14b.pdf>.

Secretaría de Educación del Estado de Tabasco (s.f.). [Página We]. Consultada en: <http://www.setab.gob.mx/>.

Secretaría de Educación del Estado de Tabasco (s.f.). [Página We]. Consultada en: <http://educacion.tabasco.gob.mx/>.

Secretaría de Educación en el Estado de Tamaulipas (s.f.). [Página Web]. Consultada en: <http://educacion.tamaulipas.gob.mx/>.

Secretaría de Educación Pública del Estado de Tlaxcala (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://www.septlaxcala.gob.mx/cursos/index.html>.

Secretaría de Educación de Zacatecas (s.f.). [Plataforma Moodle]. Recuperado de: <http://formacioncontinuzac.gob.mx/cursos/>.

SEP (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://www.sepdf.gob.mx/principal/index.html>.

SEP (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: [http://www2.sepdf.gob.mx/formacion\\_continua/convocatorias/](http://www2.sepdf.gob.mx/formacion_continua/convocatorias/).

Unidad de Formación Continua y Superación Profesional (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://formacion.educacion.durango.gob.mx/>.

Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (s.f.). [Página Web]. Recuperado de: <http://www.usebeq.edu.mx/use2013/>.

## Anexos

### Anexo 1. Cuestionario sobre la política de formación continua

#### Objetivo

El instrumento tiene como propósito recopilar información y datos relacionados con la política de formación continua a través de la consulta a autoridades educativas de las entidades federativas del país.

#### I. Datos Generales

##### 1. Entidad Federativa

##### 2. Edad

##### 3.- Sexo:

Femenino

Masculino

##### 4. Escolaridad

- Técnico universitario
- Licenciatura normal
- Maestría

Licenciatura universitaria

Licenciatura tecnológica

Doctorado

##### 5.- Licenciatura de:

##### 6. Puesto en su empleo anterior

##### 7. Puesto actual

##### 8. Antigüedad en el servicio gubernamental o estatal

##### 9. Antigüedad en el puesto actual \*

##### 10. ¿Con qué cantidad de personal bajo su mando opera la oferta de formación continua? \_\_\_

##### 11. La capacitación para desempeñar el puesto fue:

Excelente  
Inadecuada

Buena

No recibí capacitación

Regular

#### II. Sobre planeación

##### 1. ¿En la entidad federativa se elaboró un diagnóstico para determinar las necesidades de formación de los profesores? \*

Si ( ) No ( ) Lo desconozco ( )

2. ¿Participa en el diseño de la oferta de formación continua de su entidad? <sup>[SEP]</sup>  
 Sí ( ) No ( ) Lo desconozco ( )

3. ¿Considera que los Perfiles que norman los parámetros emitidos por la SEP cubren las necesidades educativas de su entidad? <sup>[SEP]</sup>  
 Sí ( ) No ( ) Lo desconozco ( )

4. ¿Con qué padrones y otro tipo de bases de datos cuentan que permitan conocer y trazar las necesidades formativas de los docentes en su entidad? <sup>[SEP]</sup>

	Sí	No	Desconozco
Base de datos de la SEP	<sup>[SEP]</sup>	<sup>[SEP]</sup>	<sup>[SEP]</sup>
Base de datos del INEGI	<sup>[SEP]</sup>	<sup>[SEP]</sup>	<sup>[SEP]</sup>
Base de datos de la SEP estatal	<sup>[SEP]</sup>	<sup>[SEP]</sup>	<sup>[SEP]</sup>
Base de datos del CENEVAL	<sup>[SEP]</sup>	<sup>[SEP]</sup>	<sup>[SEP]</sup>

1. ¿Cuenta con diagnósticos sobre los alcances y retos de los programas de formación continua del pasado en su entidad? <sup>[SEP]</sup>  
 Sí ( ) No ( ) Lo desconozco ( )

6. ¿Aplicó las orientaciones sugeridas por la Ley General del Servicio Profesional Docente para la elaboración de la oferta de formación continua en su entidad? <sup>[SEP]</sup>  
 Sí ( ) No ( ) Lo desconozco ( )

### III. Sobre el PRODEP

1. ¿Conoce los objetivos del PRODEP a desarrollar en su entidad? <sup>[SEP]</sup>  
 Sí ( ) No ( ) Lo desconozco ( )

2. Conoce las orientaciones para: <sup>[SEP]</sup>

	Sí	No	Desconozco
La operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, tipo básico 2015	<sup>[SEP]</sup>	<sup>[SEP]</sup>	<sup>[SEP]</sup>
Los términos en que debe firmar la entidad el Convenio con la Coordinación de Formación continua	<sup>[SEP]</sup>	<sup>[SEP]</sup>	<sup>[SEP]</sup>
La aplicación de los criterios de las erogaciones para la igualdad entre mujeres y nombres	<sup>[SEP]</sup>	<sup>[SEP]</sup>	<sup>[SEP]</sup>

3. ¿Cuáles de los componentes del PRODEP está operando en su entidad?

**4. De acuerdo a su opinión, considera que la actual oferta formativa está interesada sólo formar de:** \*  
{SEP}

	Sí	No	Desconozco
Conocimientos específicos	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>
Didáctica especializada	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>
Continuidad con la formación inicial	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>
Responde a la evaluación normada por la LGSPC	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>

**5. Considera que la oferta formativa se diseñó bajo una perspectiva de:** \*  
{SEP}

	Sí	No	Desconozco
Género	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>
Derechos Humanos	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>
Educación Especial	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>
Interculturalidad	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>	<input type="checkbox"/> <small>{SEP}</small>

**6. ¿Qué tipo de seguimiento de la formación continua realizan en la entidad federativa que trabaja?** \*  
{SEP}{SEP}{SEP}

**7. Escriba dos de los efectos positivos mínimos que tendría que lograr la intervención mediante la oferta formativa** \*  
{SEP}{SEP}{SEP}{SEP}

---

## Anexo 2 Entrevista a las personas diseñadoras de la Estrategia Nacional de Formación Continua adscritos a la Coordinación Nacional de Formación Continua (CNSPD)

---

### Dimensiones y preguntas

#### 1. Caracterización de la Política

- ¿Cómo se diseñó la Política de formación continua y desarrollo profesional que requiere el país?
- ¿Cuáles son las principales problemáticas que se deberán responder en la formación continua?
- ¿Se cuenta con diagnósticos sobre los alcances y retos de los programas de formación continua del pasado?
- ¿Cómo o bajo qué condiciones estudiaron la problemática a la que la Política de formación continua y desarrollo profesional tienda a dar respuesta a la desarticulación de la formación inicial, continua y capacitación?
- ¿Hay una teoría del cambio de la intervención? Esto es ¿Ha identificado una cadena causal de cómo se pretenden generar los cambios a partir de implementarla?
- ¿Se ha contemplado otras opciones en el diseño la política de formación y desarrollo profesional?
- ¿Cómo operan la política de formación continua para que no esté asentada en las estructuras educativas de los Estados como un programa federal, externo a la estructura de educación básica y media superior, y con una percepción de que su quehacer tiene sentido más en función de un aumento salarial?
- ¿Qué necesidades de recursos humanos tiene la CNSPD para el diseño de una Política de Formación Continua?
- ¿Las Autoridades Educativas Locales y OD se involucran de alguna forma en el diseño?
- ¿Qué actores resultan claves para que el diseño de la política resulte lo más cerca a las necesidades formativas de los docentes?

#### 3. Pertinencia

- ¿Cómo se conocen e identifican las necesidades formativas de quienes participarán?

- ¿Cómo se diseñaron las intervenciones por cada uno de los componentes del SPD?
- ¿Con base en qué se estandarizaron los contenidos, componentes y demás elementos de cada uno de los cursos ofrecidos por la CNSPD?
- ¿Cómo se ha identificado a la población beneficiaria?
- ¿Se cuenta con padrones y otro tipo de bases de datos que permitan conocer y trazar las necesidades formativas de los docentes?

#### **4. Coherencia**

- ¿Cuáles son los objetivos de la Política en su conjunto?
- ¿Cómo se han definido los alcances de la política?
- ¿Cuáles son los mecanismos y/o instrumentos necesarios para su consecución?
- ¿Se tiene claridad sobre lo mínimo necesario para lograr los objetivos?
- ¿Cuáles son los componentes y las fases operativas diseñadas para la intervención?

#### **5. Equidad**

- ¿Cómo responden los cursos a la diversidad de demandas y circunstancias de los beneficiarios, dado que éstos reconocen que se ven forzados a elegir los cursos más en función de los puntajes que obtienen y de su facilidad de contenidos, que de sus necesidades reales (las motivaciones intrínsecas son muy limitadas)?
- ¿Qué mecanismos existen para garantizar que la oferta hacia un docente esté alineada con sus necesidades formativas?
- ¿Está diseñada la política para responder a las comunidades más alejadas?
- ¿Se diseñaron los contenidos de los cursos bajo una perspectiva de género, buscando limitar el reforzamiento de estereotipos de género y otro tipo de dinámicas sexistas?

#### **6. Congruencia**

- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos socio formativos bajo los cuales se diseñaron los cursos? ... A partir de éstos, ¿cuáles son los componentes que los integran, puesto que se definió la actualización como una tarea externa al quehacer cotidiano de las escuelas, centrada sólo en generar una oferta de cursos o talleres?
- ¿Enfatiza el diseño aquellos componentes de la intervención que son esenciales para que tenga efectos positivos en los beneficiarios?

- ¿Cuáles son los mecanismos y/o instrumentos necesarios para su consecución? Y ¿Se tiene claridad sobre lo mínimo necesario para lograr los objetivos?

## **7. Relevancia**

- ¿A qué proceso de formación le está dando mayor importancia la política de formación continua?
- ¿Para qué se diseñó la oferta de formación continua? Los que diseñaron la intervención ¿saben para qué servirá?
- ¿Cuáles serían los efectos positivos mínimos que tendría que lograr la intervención?
- ¿Cuáles indicadores de monitoreo y evaluación se tienen contemplados?

---

### Anexo 3. Guión de entrevista dirigido a Autoridades Educativas Locales

---

#### *Formación Continua*

*Al inicio de la grabación mencionar la fecha, nombre y cargo del entrevistado.*

1. Por favor, platíquenos: ¿cuánto tiempo tiene usted como responsable del tema de formación continua en su entidad? ¿Sólo desempeña esa labor y la de tutorías, o desempeña otras más? ¿Qué tan grande es su equipo? ¿Cuántas personas apoyan estas tareas y qué perfil tiene su equipo?
2. ¿Qué mecanismos y/o herramientas utilizan para conocer las necesidades formativas de los docentes? ¿qué problemáticas buscan atender con la oferta formativa actual?
3. ¿Cuenta actualmente su estado con un diagnóstico para el diseño de la oferta formativa? ¿Cómo se busca garantizar que la oferta formativa esté efectivamente alineada al diagnóstico del estado?
4. ¿Cuál es la oferta de formación continua que se implementa en su entidad? ¿Actualmente cuáles programas se encuentran en etapa de diseño, cuáles ya se están implementado y cuáles están pendientes? ¿A cuál proyecto de formación actualmente se le está dando mayor importancia?
5. ¿Cuál es la diferencia que se da en la entidad entre capacitación, actualización y profesionalización docente?
6. ¿En qué medida considera usted que los actuales PPI's (perfiles, parámetros e indicadores) atienden al contexto y las necesidades educativas de la entidad?
7. ¿Qué actores se han involucrado históricamente en la implementación de los cursos de formación en la entidad?, ¿y qué actores están participando actualmente? ¿Qué otras organizaciones se han involucrado con la nueva estrategia de formación continua?

8. ¿Qué instituciones, organismos especializados y/o asociaciones profesionales están operando los programas formativos en su entidad? ¿Cuál es el rol que se le ha dado a la Universidad Pedagógica Nacional? ¿El sindicato ofrece algún tipo de formación semejante a los docentes?
  
9. ¿Existe algún mecanismo para asegurar que los perfiles de los formadores de docentes respondan a las necesidades de los contextos en los que trabajan los docentes? (escuelas rurales, multigrado, indígenas, etcétera).
  
10. ¿Qué modalidades se prevén implementar (presencial/en línea) para la nueva estrategia de formación continua? Para el caso de los docentes que se encuentran en zonas rurales de difícil acceso, ¿qué se tiene previsto en su estrategia de formación?
  
11. ¿De dónde provienen los recursos para implementar la nueva estrategia de formación continua? ¿Aparte del PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente) el estado aporta fondos para el tema de formación continua? ¿Cuánto presupuesto se destinó en el último año? ¿a qué tipo de actividades y oferta formativa se destinó?
  
12. ¿Cuentan con mecanismos de seguimiento y/o evaluación de la implementación de las acciones de formación continua que ofrecen en su entidad federativa? ¿Se incluye algún mecanismo de retroalimentación por parte de los docentes acerca de los nuevos cursos y programas ofertados?
  
13. ¿Algo más que quisiera agregar o recomendar como autoridad a cargo de estos procesos en su entidad?

¡Muchas gracias!





UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

DIRECCIÓN GENERAL DE DIRECTRICES PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS