

# Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026



# Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026



*Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica*

Primera edición. 2021  
ISBN de la serie: 978-607-8829-16-3  
ISBN: 978-607-8829-17-0

**Coordinación general**

Susana Justo Garza y Marcela Ramírez Jordán

**Coordinación académica**

Ernesto Gallo Álvarez, Georgina Quintanilla Cerda, Ana Yajaira Santiago Matias y Gloria Xolot Verdejo

**Redacción**

Cristiana Elizabeth Cabrera Aguilar, Alejandro Gamboa Juárez, Rosa Margarita León Manffer y José Luis Mendoza Alva

---

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) agradece la generosa colaboración de integrantes de equipos técnicos estatales y de consejeros técnicos y ciudadanos que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración del *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica*.

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación  
Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, México, Ciudad de México.

---

**Coordinación editorial.** Blanca Estela Gayosso Sánchez  
Directora de área

**Editor responsable.** José Arturo Cosme Valadez  
Subdirector de área

**Editora gráfica responsable.** Martha Alfaro Aguilar  
Subdirectora de área

**Corrección de estilo.** Edna Erika Morales Zapata  
Jefa de departamento

---

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje (AVIA).

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica*.

**DIRECTORIO**

**JUNTA DIRECTIVA**

**Silvia Valle Tépatl**  
Presidenta

**María del Coral González Rendón**  
Comisionada

**Etelvina Sandoval Flores**  
Comisionada

**Florentino Castro López**  
Comisionado

**Oscar Daniel del Río Serrano**  
Comisionado

---

**Armando de Luna**  
Secretaría Ejecutiva

**Laura Jessica Cortázar Morán**  
Órgano Interno de Control

**TITULARES DE ÁREAS**

**Francisco Miranda López**  
Evaluación Diagnóstica

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

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

**Miguel Ángel de Jesús López Reyes**  
Administración

# Índice

|   |           |
|---|-----------|
| Presentación.....   | 5         |
| Introducción.....   | 6         |
| <b>1. Los programas de formación continua y desarrollo profesional docente elaborados por Mejoredu.....</b> | <b>11</b> |
| Definición.....   | 16        |
| Características.....  | 16        |
| <b>2. Análisis del estado de la situación de la inserción a la función docente.....</b>                     | <b>27</b> |
| La inserción a la docencia como una etapa formativa fundamental para la mejora continua.....                | 32        |
| Ideas fuerza en el diseño de las intervenciones formativas para la inserción a la función educativa.....    | 33        |
| <b>3. Objetivo a mediano plazo.....</b>   | <b>38</b> |
| <b>4. Ruta de avance anual 2021-2026.....</b>   | <b>38</b> |
| <b>5. Mecanismos de seguimiento y valoración.....</b>   | <b>40</b> |
| Seguimiento.....  | 40        |
| Valoración.....   | 42        |
| Mecanismos de difusión del programa y de las intervenciones.....  | 43        |
| Organización y mecanismos de coordinación para diseñar, operar y evaluar el programa.....                   | 44        |
| Referencias bibliográficas.....   | 44        |



## Presentación

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) tiene la responsabilidad de emitir criterios, lineamientos y programas de formación continua y desarrollo profesional docente que partan de las realidades de la práctica de las maestras y los maestros y del reconocimiento de la labor que realizan en sus distintas funciones y responsabilidades.

De acuerdo con Mejoredu, la formación continua del personal docente es el proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente que se organiza en etapas formativas que van de la formación inicial y la inserción laboral a distintas funciones a la formación en el servicio hasta el final de la vida laboral docente (Mejoredu, 2021a).

El ejercicio de la función docente implica diferentes desafíos, cada profesional responde a ellos a partir de su propia experiencia debido a que es preciso poner en práctica sus saberes y conocimientos para asegurar el máximo logro de aprendizaje y el desarrollo integral de sus estudiantes.

El reto es mayor para quienes inician en la función porque enfrentan: el tránsito del rol de estudiante al de profesional docente; el proceso de integración a una cultura escolar ajena; la necesidad de fortalecer sus conocimientos sobre el proceso de enseñanza y cómo lograr que sus estudiantes aprendan; el entender sus nuevas responsabilidades; la importancia de ampliar la mirada hacia el contexto, las características de sus estudiantes y las familias; la organización de la escuela a la que llegan en su inicio en la docencia; la importancia de incorporar la reflexión individual y en colectivo como eje de transformación de la práctica, entre otros.

En este encuentro con la realidad de su práctica, las y los docentes construyen y reconstruyen su identidad para comprender mejor el significado de su profesión, valorar la importancia de su responsabilidad institucional y social, así como delinear la etapa formativa de su desarrollo profesional.

El *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica*, que Mejoredu pone a disposición de las autoridades educativas y de las maestras y los maestros del país, es un instrumento de planeación que define el enfoque, el objetivo de mediano plazo, la ruta anual de formulación de intervenciones formativas progresivas y graduales que se implementan anualmente y se diseñan a partir de la identificación de la problemática y el reconocimiento de la importancia de acompañar a los docentes desde el día que reciben su nombramiento para iniciar el ejercicio de la función.

Mejoredu espera contribuir para que la inserción del personal docente a las escuelas de los distintos niveles de la educación básica en nuestro país se identifique como una etapa formativa fundamental en su desarrollo profesional, en el que es necesario reconocer sus saberes y conocimientos, generar condiciones orientadas a una recepción intencionada en la escuela de adscripción y acompañarlos en su integración progresiva a la cultura de la organización escolar y la mejora de su práctica pedagógica.



## Introducción

El *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica* contribuye a reconocer la centralidad de esta etapa de la formación continua de maestras y maestros de los distintos niveles y tipos de servicio de la educación básica (EB) en nuestro país. Acompañar a los nuevos docentes al inicio de su trayectoria en el servicio público educativo y generar condiciones para una recepción intencionada en la escuela de adscripción propicia la construcción y reconstrucción de su identidad como profesionales de la educación desde una perspectiva individual y a la vez colectiva, lo que favorece su integración progresiva a la cultura de la organización escolar a la que se incorporan.

El programa promueve espacios de intercambio, reflexión y resignificación de la práctica; crea condiciones para que las y los nuevos docentes identifiquen y reconozcan sus responsabilidades, logren expresar lo que viven y, con la colaboración de sus colegas, los directivos y el equipo de supervisión, fortalezcan su práctica en beneficio del aprendizaje de sus estudiantes.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) ha centrado su atención en el proceso de inserción a la docencia como una etapa de la formación continua para que el personal docente de nuevo ingreso transite de mejor forma sus primeros años en el servicio, se apropie de los aprendizajes necesarios para ejercer su función educativa y continúe desarrollándose profesionalmente. Cabe señalar que el desarrollo profesional se organiza en:

Etapas institucionales de formación, definidas desde la política educativa, por las que transitan los docentes, cuya finalidad es la reconstrucción del conocimiento y la atención de necesidades formativas de docentes, directivos y otras figuras educativas, en las que están inscritas sus trayectorias profesionales y de vida, por lo que se pueden identificar experiencias de formación informales que suceden en la vida social y escolar, incluso en niveles educativos anteriores a la formación inicial, debido a lo cual los trayectos formativos necesitan ser suficientemente generales para acoger las singularidades y diversidad de experiencias (Mejoredu, 2021a).

En este sentido, se reconoce que la inserción docente está permeada por aspectos personales, sociales y profesionales, además de las características y necesidades contextuales de los centros educativos a los que se incorporan, particularidades relevantes para la construcción de saberes y conocimientos en colectivo que deben orientarse a fortalecer su práctica.

En el contexto de incertidumbre que ha impuesto la pandemia, resulta importante tener presente lo aprendido durante la contingencia sanitaria para dar oportunidad de planear junto con las y los nuevos docentes el retorno a la presencialidad, considerando las condiciones necesarias para que la escuela ofrezca un regreso seguro basado en el cuidado de la salud física y emocional de la totalidad de integrantes de la comunidad educativa, y en la preparación para enfrentar nuevas contingencias.

En este marco debe convocarse a la participación de las y los docentes de nuevo ingreso en la reflexión sobre lo que se espera de la educación en el presente y en el futuro, teniendo en cuenta que la inserción no es sólo un proceso individual, sino que involucra a toda la comunidad a la que llega. Teixidó (2009) señala que la inserción adquiere particular relevancia porque con ella se construye la actitud que tomará el actor educativo hacia su práctica y hacia el centro escolar. De esta forma, se visualiza



como un proceso en colaboración, que fomenta autonomía, confianza, libertad, expresión, empatía y diálogo entre docentes y directivos, lo que facilita la incorporación y participación de los nuevos integrantes. En este sentido, es importante que la inserción a la docencia inicie con una estrategia de recepción intencionada –presencial, a distancia o mixta–, por parte de las autoridades educativas estatales, de la supervisión escolar, del director y de la comunidad a la que ingresa el docente, aproximándolo a la realidad y contexto del aula, sus estudiantes y la escuela a la que llega.

En este tenor, Mejoredu impulsa el enfoque de formación situada para fortalecer los conocimientos, capacidades y habilidades de los distintos actores educativos que acompañan la inserción del nuevo personal docente al servicio educativo (tutor, asesor técnico pedagógico, asesor técnico, director, supervisor), con el objetivo de que puedan ofrecer acompañamiento cercano y pertinente a quienes recién se incorporan a la función, desde una visión que evoca caminar con el otro, transitar en compañía e iniciar un movimiento congruente o concomitante, con disponibilidad y disposición para apoyar la mejora de las prácticas educativas de maestras, maestros, técnicos docentes y directivos e impulsar el logro de los fines educativos (Mejoredu, 2020).

Este enfoque se centra en el reconocimiento de las circunstancias particulares de las escuelas y de su contexto para atender con pertinencia los retos específicos que las y los docentes identifican en su práctica; promover el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo, el trabajo en equipo y la reflexión colectiva sobre las prácticas docentes; reconocer y desarrollar los saberes, conocimientos y capacidades que las y los maestros han construido en su experiencia profesional y formación previa (Mejoredu, 2020).

La formación situada implica un proceso continuo en el que se construyen, implementan y valoran las situaciones, prácticas o experiencias en el contexto particular de cada colectivo docente; está dirigida hacia y por el colectivo, en ella los actores educativos indagan, problematizan y definen las necesidades formativas; también reflexionan, en diálogo con la teoría, desde y sobre su quehacer, para determinar y resolver problemas del aula, la escuela y la zona escolar referidos al aprendizaje y la enseñanza, la gestión, la convivencia, la violencia, la diversidad e igualdad, entre otros aspectos centrales, que reflejan a su vez lo que sucede en el sistema educativo y social (Mejoredu, 2021a).

El ejercicio de la función docente es una actividad compleja que requiere de diversos conocimientos y saberes para responder a las distintas exigencias que se presentan en los contextos educativos. Esto implica que las y los maestros participen, de manera consensuada y voluntaria, en procesos continuos y permanentes de formación que fortalezcan su práctica con nuevos aprendizajes.

En esta perspectiva, el *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica* está dirigido a las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México y establece los principales elementos a considerar en el proceso de inserción a la función docente. A partir del programa, se formulan intervenciones formativas, progresivas y graduales, a desarrollar en una etapa formativa de dos años, periodo que, en promedio, la literatura y la investigación a nivel nacional e internacional sugieren para acompañar el inicio en la función educativa.

Las intervenciones formativas impulsan la mejora del proceso de incorporación de los nuevos docentes al ejercicio profesional en los diversos contextos en los que se inicia en el servicio público educativo, porque permiten aproximar, explicar y comprender las relaciones que implican el ejercicio

profesional y la centralidad de la práctica de acompañarlos desde el día que reciben su nombramiento para comenzar el ejercicio de la función. Con el objetivo de implementar las citadas intervenciones se elaboran orientaciones destinadas a los responsables de su operación y se diseñan recursos para la formación de los docentes de nuevo ingreso (figura 1).

**Figura 1.** Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica



**Fuente:** elaboración propia.

El *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica* se organiza en cinco apartados. El primero explica los factores de desarrollo profesional que posibilitan o impiden que las y los maestros progresen en el ejercicio de su profesión, así como los principios que fundamentan la visión de Mejoredu respecto a la formación continua y el desarrollo profesional docente. En este apartado se definen los programas de formación continua que la Comisión pone a disposición de las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México y se precisan sus principales características.

El segundo apartado informa sobre el estado de la inserción a la función docente en la EB. El tercer y cuarto apartados establecen el objetivo de mediano plazo y la ruta de avance anual del programa en el periodo 2021-2026, respectivamente. Por último, en el quinto apartado se plantean, de manera general, las acciones a seguir con el fin de monitorear, dar seguimiento y valorar el programa.



## 1. Los programas de formación continua y desarrollo profesional docente elaborados por Mejoredu

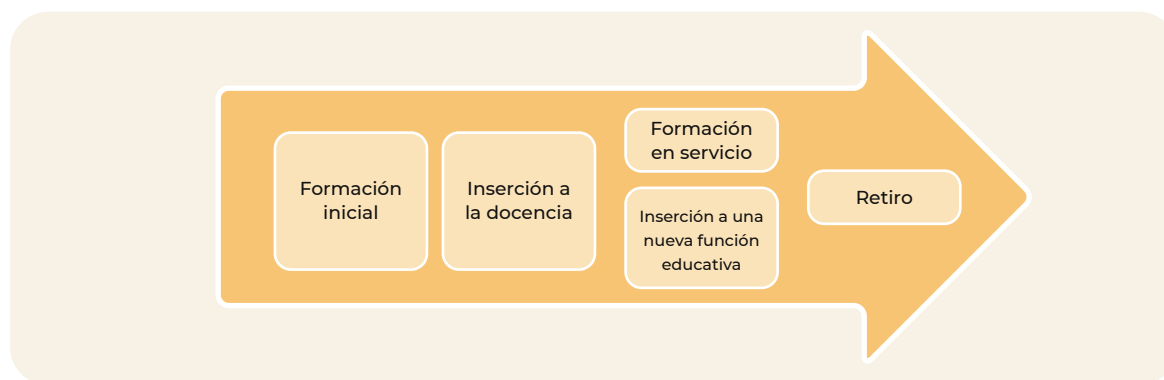
El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) reconoce a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y establece su derecho a acceder a un sistema integral de formación, capacitación y actualización. Para lograrlo se requiere de la concurrencia y coordinación entre las autoridades educativas del país y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).

En este marco, los programas de formación continua y desarrollo profesional docente que Mejoredu pone a disposición de las autoridades de los estados y de la Ciudad de México para fortalecer los saberes y conocimientos de las maestras y los maestros, buscan diferenciarse de los enfoques con tradición epistemológica y teórica centrada en aspectos carenciales de la práctica, los cuales han usado de manera indistinta los conceptos de formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización como sinónimos de desarrollo profesional (Vezub, 2004).

La concepción de formación continua de la que se parte “abarca trayectos que van de la formación inicial y la inserción laboral en distintas funciones, a la formación en el servicio y hasta el final de la vida laboral. Referir a *formación continua*, más que a las nociones de formación, actualización y capacitación, permite tener una concepción integral de la profesión” (Mejoredu, 2020: 36).

Pensar la formación como un continuo implica: a) concebirla como un proceso de larga duración, superando la visión instrumental para destacar, en cambio, la evolución de la práctica (Ortega, 2011; Vezub, 2013); b) establecer y reconocer las particularidades de cada etapa formativa (formación inicial, inserción laboral a una nueva función educativa y formación en servicio) (figura 1.1); c) superar la fragmentación de acciones tradicionalmente definidas como formación, capacitación y actualización; y d) considerarla como una acción dinámica creada y recreada por los docentes, quienes, de manera activa y mediante el conocimiento de la problemática del contexto y de su propia práctica, deciden sobre su formación con base en sus saberes y conocimientos.

**Figura 1.1** Formación docente continua



**Fuente:** elaboración propia.

Como lo ha definido Mejoredu, “la formación continua contribuye al desarrollo profesional docente, aunque no lo agota, ya que el fortalecimiento de saberes, prácticas y autonomía profesional de maestras y maestros depende también de factores institucionales y sociales que lo posibilitan o impiden” (Mejoredu, 2020: 36). En este marco, el desarrollo profesional se concibe como un proceso subjetivo y autónomo de construcción de conocimientos compartidos que ocurre en el tiempo y el espacio del aula y de la escuela a través de la reflexión e indagación sobre las rutinas del docente, lo que lo lleva a desnaturalizarlas y objetivarlas para la transformación de su práctica (Vezub, 2004).

Por lo tanto, el desarrollo profesional como proceso está condicionado por los requisitos para ingresar a la carrera, las trayectorias de vida, la escolarización previa, la edad, la carrera docente, la formación inicial, el currículo prescrito, el clima de trabajo, el nivel del salario, el apoyo pedagógico institucional, la estabilidad y la madurez socioemocional, los principios éticos y su actuar, los sistemas de evaluación y estímulos, el aprecio social por la profesión y el valor que la sociedad atribuye a la educación (Mejoredu, 2020: 62).

En este proceso, los docentes,<sup>1</sup> en lo individual y en colectivo, revisan, renuevan y extienden su compromiso como agentes de cambio en función de los fines de la enseñanza; asimismo, adquieren y desarrollan de manera crítica los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas a los niños, los jóvenes y los compañeros, en cada fase de su vida docente (Day, 2005).

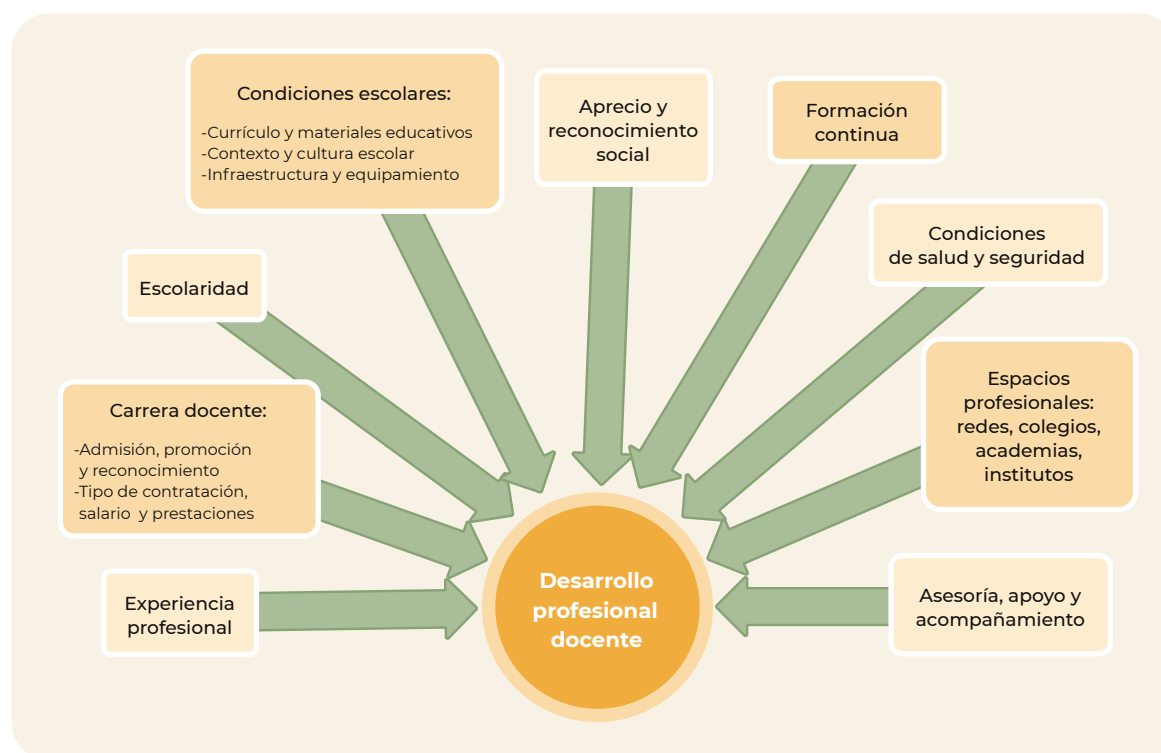
Desde una comprensión integral de la profesión, las trayectorias de los docentes se configuran mediante el resultado de un conjunto de condiciones personales, institucionales y sociales que posibilitan o impiden que progresen, entre las que destacan:

- ▶ *La formación continua*, la cual depende fundamentalmente de las oportunidades institucionales organizadas y permanentes que se brinden para el acceso a la misma, pero también de las formas en que los docentes orientan y dirigen su propio aprendizaje y valoran los aspectos de la práctica que requieren mejorar. La relevancia y pertinencia de la formación continua potencia o limita el desarrollo profesional.
- ▶ *El aprecio y el reconocimiento social*, que empieza por la afirmación activa, jurídica y cultural de gobiernos y sociedad, de que los docentes son profesionales de la educación que desarrollan un trabajo y prácticas de alta complejidad cognitiva y emocional, de enorme responsabilidad histórica y trascendencia social, por lo que deben desarrollarse profesionalmente recibiendo el reconocimiento y los apoyos necesarios para el ejercicio de la tarea educativa.
- ▶ *Las condiciones de salud y seguridad* son factores relevantes debido a que los docentes están sometidos a diversos riesgos de seguridad, higiénicos, físicos y psicosociales, que pueden ocasionar estrés, problemas emocionales o insatisfacción laboral que limitan su desarrollo profesional, más ahora ante la emergencia sanitaria por covid-19.
- ▶ *Los espacios profesionales, tales como redes, colegios, academias e institutos*, por medio de los cuales los docentes pueden encontrar apoyo, diálogo, intercambio y formación e interlocución institucional al interior del propio sistema educativo, con el gobierno y la sociedad.

<sup>1</sup> La palabra docente refiere a maestras, maestros y todas las figuras educativas que se desempeñan en la educación básica (EB) y en la educación media superior (EMS) desarrollando funciones docentes, directivas, de supervisión, de asesoría técnica pedagógica, entre otras.

- ▶ *La asesoría, el apoyo y el acompañamiento* implican establecer estructuras organizativas sólidas y la actuación de asesores bien formados que sean interlocutores y promotores de la mejora educativa con docentes y directivos, en lo individual y en colectivo. El acompañamiento a las escuelas favorece la generación de las condiciones para crear horizontes de mejora que superen las rutinas de trabajo.
- ▶ *La experiencia profesional* que en situaciones que propicien la práctica reflexiva puede ser un factor de crecimiento y aprendizaje continuo para enfrentar la diversidad y la incertidumbre propias de la actividad profesional, o bien, desarrollada de manera acrítica y mecánica, puede convertirse en un factor de resistencia al cambio.
- ▶ *La carrera docente, el tipo de contratación, el salario y las prestaciones* constituyen condiciones laborales que dan sentido, reconocen y hacen atractiva la función. Son fundamentales para atraer a nuevos docentes, interesarlos en permanecer y contar con oportunidades de crecer profesionalmente.
- ▶ *La escolaridad*, referida a las características de la formación inicial, a los niveles académicos superiores de especialización y a los aprendizajes relacionados con la cultura y los conocimientos científicos y pedagógicos.
- ▶ *Las condiciones escolares que implican la apropiación y resignificación del currículo* (planes y programas de estudio) y los *materiales educativos* de los docentes; la disponibilidad de *infraestructura y equipamiento escolar* como condiciones básicas para el desarrollo de las actividades escolares; y la *promoción de contextos y cultura escolar* que favorezcan espacios para la creación e innovación, así como para fomentar una docencia colaborativa y el fortalecimiento de los saberes y conocimientos de las maestras y los maestros (figura 1.2).





**Figura 1.2** Factores para el desarrollo profesional docente



**Fuente:** elaboración propia.

El desarrollo de programas de formación continua responde a una concepción sobre la forma en que los docentes aprenden y ejercen su profesión. La revisión sobre las distintas maneras de concebir la formación docente en servicio y los programas en la materia implementados en nuestro país permite identificar algunos rasgos de una perspectiva dominante que ha tendido a ser instrumental y a considerar a los docentes como operadores de políticas educativas y como sujetos con carencias que necesitan ser remediadas (Vezub, 2019). Sin embargo, es cada vez más relevante una mirada emergente que concibe al docente como un intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea.

La visión de la formación continua y el desarrollo profesional docente que sostiene Mejoredu está fundamentada en los siguientes principios:

|   |   |
|---|---|
|    | <p><b>Contribuyen a la mejora de la práctica docente y al aprendizaje de los estudiantes.</b> La mejora de la enseñanza implica el esfuerzo planificado y consciente por medio del cual las y los docentes, a partir de sus saberes y conocimientos, promueven la formación integral del estudiantado en ambientes para el aprendizaje que atienden la diversidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), desde un enfoque con justicia social que impulsa la inclusión, la participación y la cultura de la paz. Asimismo, la práctica de directores, supervisores y equipos de asesoría técnica pedagógica contribuye de manera significativa a construir las condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje sean posibles.</p>   |
|   | <p><b>Consideran el contexto sociocultural de los actores escolares.</b> La práctica docente se desarrolla en entornos sociohistóricos, culturales e institucionales particulares. Es en estos contextos que docentes, directivos, supervisores y asesores técnico pedagógicos toman decisiones situadas para resolver las múltiples exigencias de su labor, con el propósito de ampliar las oportunidades educativas de NNAJ. La construcción de propuestas formativas no puede ser ajena a los intereses y condiciones específicas en las que estos actores escolares desarrollan su trabajo, por lo que deben partir del entendimiento de la problemática y la comprensión de su contexto.</p>   |
|  | <p><b>Toman en cuenta la complejidad y las particularidades de las prácticas de los actores escolares.</b> La práctica docente, directiva, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica requiere de saberes y conocimientos en diversas dimensiones: personal, institucional, social, didáctica y valorativa (Fierro <i>et al.</i>, 1999). Su particularidad se centra, por una parte, en que la práctica se transforma en función de las escuelas, el contexto, el currículum y los sistemas educativos; y por otra, en que es indeterminada, porque las decisiones que toman las y los docentes no son indiscutibles o permanentes y no hay rumbos seguros para su desarrollo. Es a la vez única, porque se reconoce que se produce en circunstancias específicas, las cuales requieren que el personal docente tome decisiones a partir de cada contexto escolar y de aula.</p> |
|  | <p><b>Fortalecen el trabajo colaborativo para compartir y generar saberes, definir propósitos y articular acciones comunes.</b> La práctica de los actores escolares es una responsabilidad colectiva. La formación continua promueve el trabajo colaborativo y la reflexión entre colegas para fortalecer la enseñanza, el liderazgo, el acompañamiento y la autonomía docente, a fin de diseñar una visión compartida que promueva la autonomía colectiva, que sólo será posible a partir del esfuerzo y compromiso de todos los actores escolares.</p>   |

|   |  |
|---|--|
|    | <p><b>Impulsan el diálogo y la deliberación para alcanzar acuerdos.</b> La formación continua se sustenta en dilucidar puntos de vista y ponderar beneficios o inconvenientes de las decisiones, como base para el logro de acuerdos y la construcción de rutas de mejora compartidas. Las comunidades escolares no son homogéneas per se, la negociación es fundamental para avanzar en la mejora. El diálogo permite la deliberación colectiva, paciente y abierta, y orienta la toma de decisiones conjunta para avanzar hacia la mejora.</p> |
|    | <p><b>Privilegian la escuela como el espacio para la formación continua.</b> Los procesos de aprendizaje docente se potencian cuando maestras y maestros comparten contextos y situaciones críticas y disruptivas de sus prácticas, así como propósitos y metas comunes, por lo que escuelas, zonas escolares, regiones y redes de docentes se constituyen en espacios privilegiados para la resignificación y el fortalecimiento de saberes y conocimientos docentes, la formación continua y el desarrollo profesional.</p>                    |
|    | <p><b>Promueven la reflexión sobre la práctica docente.</b> La reflexión individual o colectiva sobre las prácticas docente, directiva, de supervisión o de asesoría técnica pedagógica permite a los actores escolares comprender mejor los efectos de las acciones y decisiones que toman de manera cotidiana para hacer frente a las exigencias educativas ante cambios sociales, tecnológicos y educativos; transformar e impulsar la mejora de sus prácticas, y generar procesos formativos innovadores.</p>                                |
|   | <p><b>Fortalecen la autonomía y la identidad docente.</b> La autonomía profesional se manifiesta en la participación de las y los docentes en la toma de decisiones ante situaciones particulares, colectivas y cambiantes de la práctica, a fin de construir respuestas pertinentes a los problemas y retos que se presentan en cada contexto, así como resignificar la importancia que para ellos tiene ser docente. La autonomía se expresa también en la manera como se ven a sí mismos y la importancia de su tarea.</p>                    |
|  | <p><b>Promueven el uso pedagógico de las tecnologías y de diversos materiales y recursos para la enseñanza.</b> En la formación continua es necesario concebir la tecnología, los materiales y los recursos como potentes mediadores en la recuperación y movilización de saberes y conocimientos docentes, así como elementos para la reflexión, el intercambio y la mejora de la práctica, a fin de superar su uso sólo como medios de transmisión de información.</p>   |

**Fuente:** elaboración propia.

En el marco de estos principios, se presentan la definición y características de los programas de formación continua que la Comisión pone a disposición de las autoridades de educación básica (EB), de las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México.



## Definición

Los programas de formación continua en EB y EMS son un instrumento de planeación que define una perspectiva y un objetivo de mediano plazo que puede ser formulado por las autoridades educativas de los estados, de la Ciudad de México y de los organismos descentralizados, así como por Mejoredu. Además, plantean una acción pública, a nivel nacional o estatal, y establecen el enfoque, la dirección, el sentido y las acciones necesarios para fortalecer las prácticas –docente, directiva, de supervisión y de asesoría, apoyo y acompañamiento– en los distintos tipos educativos y trayectos formativos, en función de cómo se concibe su aprendizaje, y de un objetivo de mediano plazo que expresa la situación deseable que se aspira lograr.

Los programas se concretan mediante la formulación de intervenciones formativas que se propone sean progresivas en tanto que, de forma gradual y secuencial, parten de la problematización de la práctica de los docentes, profundizan en sus saberes y conocimientos en función de sus contextos y aprendizajes situados, a la vez que identifican aspectos para la mejora de la práctica, definen propósitos y contenidos de la formación y diversifican los dispositivos formativos.

Con la implementación de los programas de formación, se aspira a avanzar hacia prácticas docentes<sup>2</sup> más eficaces y comprometidas, que mejoren las experiencias y los resultados de aprendizaje de NNAJ en un marco de equidad e inclusión educativa.

En este sentido, un programa de formación continua plantea un horizonte a alcanzar –por qué y para qué– y una ruta de acción en el tiempo –con quiénes, cómo, cuándo, con qué–. Asimismo, se propone que sea multianual, con la finalidad de superar los esquemas tradicionales de programas esporádicos, episódicos y fragmentados, para poder asignar el tiempo adecuado con objeto de aprender, practicar, pensar e implementar estrategias que garanticen la continuidad de la formación.

La formación continua tiene un papel central porque contribuye al desarrollo profesional a partir del aprendizaje permanente y de un proceso de reflexión de las y los docentes sobre su propia práctica.

## Características

### Tienen carácter nacional

De acuerdo con el artículo 12 de la Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación, el Estado debe garantizar lo necesario para que, a nivel nacional y estatal, docentes, directores, asesores, supervisores y agentes educativos de educación inicial cuenten con opciones de formación cuyos contenidos consideren los contextos y realidades locales y regionales en la prestación de los servicios educativos, así como las condiciones de vulnerabilidad social (Cámara de Diputados, 2019b).

---

<sup>2</sup> La práctica docente se entiende como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que delimitan la función del docente (Fierro *et al.*, 1999: 21). Desde esta perspectiva, la práctica docente pone en juego lo que docentes, directores, supervisores, asesores técnicos pedagógicos y demás actores educativos han construido desde su experiencia, sus saberes y conocimientos en las distintas funciones en las que tienen oportunidad de participar a lo largo de su trayectoria.

Por lo anterior, como lo establece el mismo artículo de la citada ley, las autoridades de EMS, autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México, y los organismos descentralizados, bajo la coordinación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de sus áreas competentes, están facultadas para formular e implementar los programas de formación continua, de conformidad con los criterios generales y la valoración del diseño, operación y resultados que para dichos programas emita Mejoredu.

### **Su alcance es multianual y plantean un horizonte de mediano plazo**

El carácter multianual permite que el diseño, operación y evaluación de los programas de formación continua se coloquen más allá de cuestiones coyunturales, lo que implica trascender el ciclo fiscal de planeación y presupuestación de los programas públicos, así como promover procesos graduales y evolutivos, desarrollados en un periodo de mediano plazo. Estos procesos consideran un continuo en la formación y atienden las características de los integrantes de los colectivos escolares, su contexto y la problemática que enfrentan en la enseñanza, la gestión, y la asesoría y acompañamiento.

El horizonte de mediano plazo propicia que la elaboración de los programas sea más específica para determinados momentos de la trayectoria profesional de las maestras y los maestros. Asimismo, favorece su flexibilidad y adaptabilidad, lo cual plantea la posibilidad de que puedan mejorarse y reorientarse durante su desarrollo, en función del avance en la formación continua de docentes, directivos, asesores, supervisores y demás actores educativos, abonando así a su pertinencia.

### **Atienden a un tipo educativo, etapa formativa y figura educativa**

Cada etapa de la vida laboral de los profesionales de EB y EMS plantea desafíos distintos. La inserción a una nueva función educativa, así como el desempeño de la docencia, dirección, supervisión y asesoría técnica, expone a los profesionales de la educación a situaciones diversas y les exige capacidades distintas. Además, las diferencias no sólo se limitan a la etapa formativa por el que transitan los actores educativos, sino que también el tipo educativo y la función que desempeñan juegan un factor preponderante en la mejora de la formación continua.

Por lo anterior, los programas de formación definen sus especificidades en función de: 1) el tipo educativo (EB y EMS), 2) la figura educativa (docentes, directivos y asesores técnicos pedagógicos u otros actores educativos), y 3) la etapa formativa diferenciada y progresiva: inserción o formación en servicio.

### **Se desarrollan mediante intervenciones formativas que plantean propósitos y acciones anuales**

Los programas se desarrollan a partir de intervenciones formativas que buscan profundizar los saberes y conocimientos de docentes y actores educativos de un nivel, tipo de servicio o subsistema educativo (general, especial, indígena, migrante, multigrado, telesecundaria, telebachillerato, etcétera) mediante el intercambio reflexivo, cooperativo y crítico sobre su práctica. Las intervenciones juegan un papel central en los programas de formación continua y desarrollo profesional, responden a propósitos específicos congruentes con el objetivo de éstos, se desarrollan en el periodo que corresponde a un año y son progresivas en función de lo que se espera alcanzar con ellas.

La complejidad de la práctica educativa implica pensar en intervenciones formativas no prescriptivas que generen constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría. En este sentido, su diseño recupera dos características centrales: a) el énfasis en el carácter práctico y b) la orientación hacia la atención de situaciones que obstaculizan la consecución de las metas educacionales e impiden

el trabajo racional y crítico en los contextos educativos (Agray, 2010: 422). De esta manera, la práctica se considera como el principal referente y el mejor escenario para su análisis y mejora.

En este contexto, los componentes a considerar en las intervenciones formativas que se formulan en el marco de cada programa son: problematización de la práctica, determinación de aspectos para la mejora y propósitos, definición de contenidos, selección e implementación de dispositivos formativos, y seguimiento y monitoreo (figura 1.3).

**Figura 1.3** Componentes y proceso de diseño de las intervenciones formativas



**Fuente:** elaboración propia.

### **Problematización de la práctica**

La formulación de intervenciones formativas tiene como centro y eje la problematización de la práctica educativa, a fin de comprender las causas de los problemas, determinar los aspectos que se pueden mejorar, establecer los propósitos de la intervención y definir los contenidos y dispositivos formativos.

Resulta fundamental ubicar la problematización en un contexto formativo, el cual se plantea innovar en las formas de *interpelar* y *convocar* al personal docente para la reconstrucción de su propia memoria pedagógica y la del colectivo, con el propósito de transparentarla y convertirla en un objeto de formación. La problematización pone en el centro las experiencias de enseñanza, el saber práctico y las

narraciones pedagógicas de las y los docentes; implica la posibilidad de anticipar la práctica, volver sobre lo hecho a través de diferentes detonadores reflexivos para la reformulación, ampliación y transformación de lo que se piensa sobre la propia práctica. Problematizar significa incursionar en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito (Suárez *et al.*, 2004).

La problematización de la práctica educativa impregna todo el proceso de formulación e implementación de las intervenciones formativas y con apoyo del Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua –que forma parte del *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior*–,<sup>3</sup> se propone establecer la correspondencia entre la situación problemática identificada y los saberes y conocimientos que se desean movilizar, fortalecer y construir a partir de los procesos formativos. Dicho Marco es una guía que reconoce y articula la multiplicidad de saberes y conocimientos que docentes, directores, supervisores y asesores técnicos pedagógicos ponen en práctica, también orienta los procesos de reflexión de quienes formulan e implementan intervenciones formativas.

El Marco es un ejercicio de sistematización de elementos que se aproximan a la caracterización de la práctica. Se organiza en núcleos, dimensiones, orientaciones para la problematización y algunas fuentes enfocadas en la definición de contenidos.

#### **Determinación de aspectos para la mejora de la práctica y propósitos**

La problematización de la práctica educativa orienta la definición de aspectos dirigidos a la mejora de ésta (denominados comúnmente *necesidades de formación*), y el establecimiento de propósitos que dan intencionalidad y direccionalidad a la intervención formativa que permite identificar los elementos indispensables para movilizar la práctica.

#### **Definición de contenidos**

El concepto *contenidos* tiene distintas acepciones en el ámbito educativo; desde la perspectiva del diseño curricular, es el conjunto de conocimientos o formas culturales que se necesitan para aprender, está compuesto por lo que se aprende y lo que se enseña.

En el ámbito de la formación docente, los contenidos dan lugar a la construcción de nuevos significados para atribuir un sentido diferente o más amplio a los saberes y conocimientos docentes. Más allá que temas a abordar, “los contenidos son el fundamento cultural de las capacidades, actitudes, compromisos y valores docentes que son necesarios para la mejora de la enseñanza, las experiencias escolares y los aprendizajes del alumnado” (Martínez y Rodríguez, 2017: 41).

Desde este enfoque, la delimitación de los contenidos considera el despliegue de capacidades cognitivas, afectivas y sociales de los diferentes actores educativos, en virtud de que “el desarrollo de los seres humanos no se produce nunca en el vacío, sino que tiene lugar siempre y necesariamente en un contexto social y cultural determinado” (Coll, 1992: 13). Esta consideración evita que la intervención formativa se reduzca a la reproducción de temas o conocimientos obviando el desarrollo de habilidades y actitudes que demanda la práctica educativa.

<sup>3</sup> El Marco también se encuentra en otro documento de esta serie, titulado *Del tránsito de docente en formación a docente en servicio. La inserción como proceso formativo para la mejora de la práctica docente*.

En congruencia con el análisis holístico de la práctica que supone la problematización, es importante prever que los contenidos de la intervención formativa comprendan: la apropiación de conceptos, el desarrollo de procedimientos y la expresión de actitudes que posibiliten al docente la solución de circunstancias problemáticas analizadas, nuevos significados sobre su práctica y mejores herramientas para afrontar los desafíos de su profesión. Un criterio que se debe tomar en cuenta para la definición de contenidos es que se consideren distintos niveles del saber orientados a la solución de la problemática identificada, con el fin de fortalecer la práctica o posicionarla desde otro enfoque. En este sentido, se sugiere clasificar los contenidos en: declarativos, procedimentales y actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002: 52).

Este nivel de concreción de los contenidos facilita su secuenciación de manera interrelacionada al estructurar el dispositivo formativo que se seleccione. La delimitación de los contenidos para la formación docente implica:

- ▶ comprender que son resultado de la problematización;
- ▶ asegurar que estén subordinados al propósito de mejora que se establezca;
- ▶ reconocer que son un medio para la mejora y transformación de los saberes y conocimientos implicados en la situación problemática identificada;
- ▶ seleccionar los esenciales y definir sus relaciones para constituir una red que se configura como un sistema de ideas;
- ▶ considerar que integran contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales;
- ▶ enfatizar en su profundidad y no en su amplitud, y
- ▶ orientar el diseño de intervenciones formativas que favorecen la participación de los actores educativos en la mejora y transformación de su propia práctica.

### **Selección e implementación de dispositivos formativos**

En el lenguaje y la cultura de la formación docente, tradicionalmente se ha denominado a los dispositivos formativos como modalidades o estrategias de formación: cursos, talleres, seminarios, entre otros. No obstante, los usos indiscriminados, ambiguos y polifacéticos que se han dado a los conceptos de modalidad o estrategia no son convenientes para la connotación que se desea dar a dichos dispositivos en el enfoque de formación situada, por lo que es necesario resignificarlos.

Como se indicó anteriormente, los contenidos de la formación están vinculados a la construcción y el fortalecimiento de saberes y conocimientos en colectivo; también a la interacción y el aporte de cada integrante para construir nuevos aprendizajes que promuevan una reflexión profunda que responda a los desafíos que se presentan en el aula y en la escuela, los cuales se relacionan con un contexto institucional y social determinado.

Cuando los docentes comparten lo que conocen y las diferentes formas de *hacer* en su aula o espacio escolar, comprenden mejor el entorno y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; desarrollan sensibilidad ante situaciones complejas; se ponen en diálogo los saberes y conocimientos de los actores educativos que están en el centro escolar, y se escuchan los valores que subyacen a diferentes posturas, lo que contribuye a crear nuevos significados de sus propios conocimientos, aprender del encuentro con el otro, sin reducir singularidades ni homogenizar. Esto fortalece el aprendizaje docente y, al mismo tiempo, promueve la construcción de comunidad y la colaboración en aulas y escuelas.

Para Marta Souto (2019) el dispositivo de formación alude a un arreglo instrumental que conjuga u organiza tiempos, espacios, finalidades, acuerdos teóricos y técnicos, instrumentos, y materiales que tienen la función de posibilitar aprendizajes en los destinatarios. Es importante agregar que dichos arreglos instrumentales implican, entre otras, concepciones subyacentes o explícitas sobre las formas en que las y los docentes construyen y desarrollan sus saberes y conocimientos.

Así, los dispositivos de formación incorporan y combinan, de maneras particulares y en función de las experiencias, habilidades y expectativas de quienes los organizan, diferentes elementos –bajo el enfoque de formación situada– que son fundamentales para su desarrollo, entre los que pueden identificarse:

- ▶ Los principios para el desarrollo de la formación docente que constituyen las aspiraciones que están en la base de la estructuración de los programas de formación continua.
- ▶ Una perspectiva sobre la forma en que los docentes construyen su conocimiento pedagógico y educativo en general.
- ▶ Propósitos acordes con el planteamiento general de la intervención formativa.
- ▶ Contenidos definidos con base en la problematización de la práctica, a partir de los aspectos que desean mejorarse.
- ▶ Situaciones de aprendizaje para la reflexión individual y colectiva que interpelen a la experiencia, desafíen los marcos del sentido común educativo e interroguen los saberes de la práctica poniendo en juego referentes para movilizar y pensar la práctica, así como detonadores para la reflexión previamente seleccionados.
- ▶ Materiales y recursos acordes con el proceso de aprendizaje docente que apoyen, fortalezcan, ilustren y constituyan los andamios para el fortalecimiento y construcción de nuevos saberes y conocimientos, así como para el trabajo colaborativo, el diálogo y la reflexión sobre la práctica.

Resulta fundamental la comprensión de que los dispositivos formativos se definen a partir del programa de formación continua y la intervención formativa que constituyen el marco que da sentido a la selección y operación de los dispositivos. Pierde sentido la organización y realización fragmentada y aislada de alguno de ellos, si no se plantea en este marco amplio. Algunos de los dispositivos que se proponen son:

- ▶ encuentro
- ▶ tertulia pedagógica-dialógica
- ▶ grupo de análisis de la práctica
- ▶ jornada
- ▶ módulos de formación
- ▶ observación entre pares
- ▶ taller
- ▶ curso

Desde el enfoque de la formación continua situada, en la implementación de dispositivos de formación se plantea el uso de dos referentes que no sólo orientan la identificación, el diseño y desarrollo de las actividades específicas que pueden realizarse a partir del dispositivo, sino que constituyen los cimientos de la construcción del aprendizaje docente, es decir, son los *referentes fundamentales para pensar y movilizar la práctica: la narrativa y la espiral reflexiva*.

La narrativa constituye un recurso que permite la construcción y reconstrucción de situaciones significativas para los docentes, mediante las cuales describen y resignifican sus prácticas con el fin de mejorarlas. Las narrativas, tanto ajenas como propias, ayudan a comprender el universo pedagógico de cada docente y del colectivo –en una buena parte de su complejidad y alcance–, por lo que son organizadoras de la experiencia docente.

Por otro lado, al reconocer y utilizar el poder y la presencia de la narrativa para favorecer el aprendizaje docente, se plantean formas específicas que fomentan la reconstrucción y organización de sus saberes y conocimientos, los cuales constituyen lo que se ha denominado *espirales reflexivas*.

Las espirales son secuencias de acciones reflexivas cuyo objetivo es clarificar y pensar aspectos de la práctica que permanecen ocultos mientras no se sometan a un proceso cuidadoso y exhaustivo de revisión. En general, las espirales reflexivas pasan por acciones de descripción, dilucidación, resignificación, comparación, confrontación y, en un momento dado, de mejora y transformación de los saberes y conocimientos para la práctica. Es éste un proceso que requiere la participación y el compromiso de los individuos y los colectivos.

En este sentido, se identifican tres formas de espiral reflexiva que pueden ser utilizadas en la implementación de dispositivos formativos:

- ▶ La espiral reflexiva de descripción, resignificación, confrontación y reconstrucción de la enseñanza, planteada por J. Smyth (1991).
- ▶ El modelo ALACT (por sus siglas en inglés), que implica acción, retrospectiva, conciencia, creación de alternativas y prueba, de F. Korthagen (2010).
- ▶ El esquema EPR (epistemológico, pragmático y relacional), de Vinatier y Altet (2008).

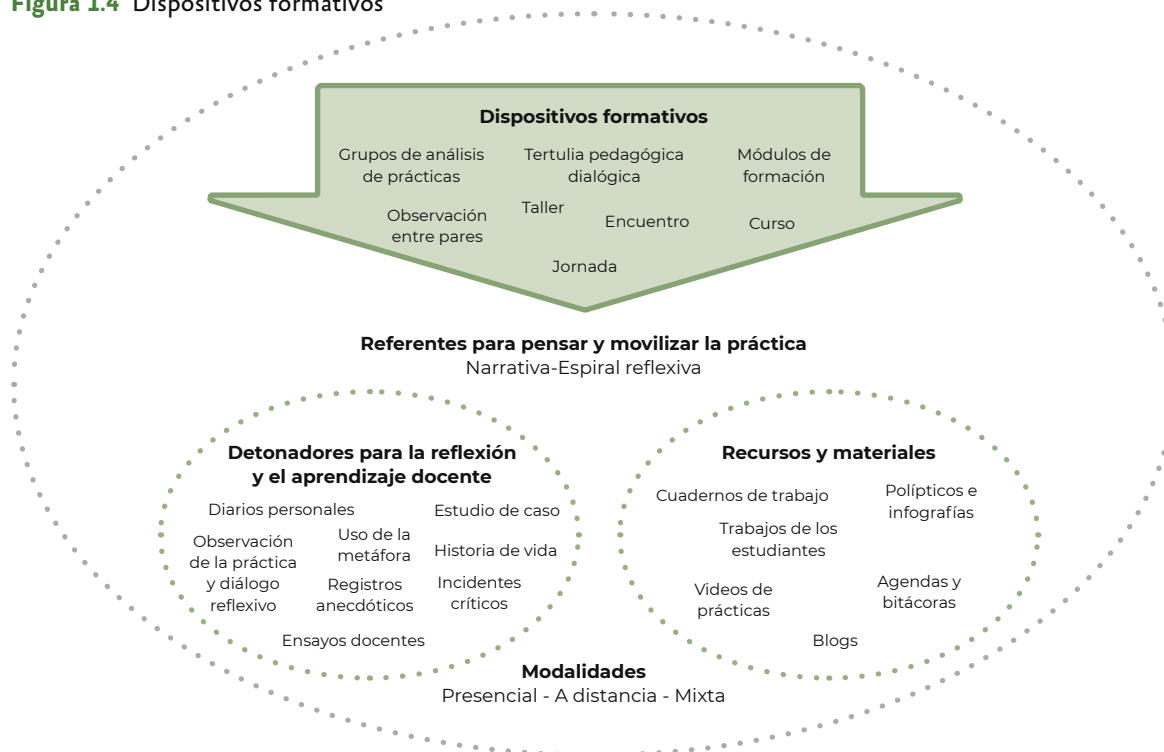
Otros elementos a los que se les ha denominado *detonadores para la reflexión sobre la práctica* pueden también ser utilizados en la implementación de dispositivos de formación. Los detonadores utilizan, con variantes y ajustes, los principales elementos de la narrativa y las espirales reflexivas; son formas específicas de carácter metodológico, técnico e instrumental que desencadenan la reflexión y el aprendizaje docente con los desafíos y la ruptura que esto puede implicar.

El uso de los *detonadores para la reflexión* debe permitir el análisis de situaciones relacionadas con la práctica en el aula y en la escuela, no sólo para llegar a conclusiones acerca de cómo se realizó una tarea pedagógica o se resolvió un problema, sino, principalmente, para apoyar a las y los docentes a encontrar las razones por las cuales hicieron lo que hicieron, a identificar los motivos que los llevaron a preguntar, organizar, responder o introducir algo inesperado en la clase, a cuestionarse las formas de intercambio y retroalimentación con sus estudiantes, y las respuestas que sus iniciativas –o su inacción– generaron en su comportamiento y aprendizaje. Algunos detonadores son:

- ▶ observación de la práctica y diálogo reflexivo
- ▶ estudios de caso
- ▶ incidentes críticos
- ▶ ensayos docentes
- ▶ metáfora
- ▶ registros anecdóticos
- ▶ diarios personales
- ▶ historia de vida

En la implementación de los dispositivos formativos intervienen diferentes elementos relacionados que se ejemplifican en la figura 1.4.

**Figura 1.4** Dispositivos formativos



**Fuente:** elaboración propia.

Los detonadores para la reflexión contribuyen a problematizar la práctica, lo cual es posible al observar y cuestionar lo que se realiza habitualmente, para ello es necesario tomar distancia de lo cotidiano, a través de espacios y tiempos protegidos para la reflexión. Esto se puede lograr a partir de los dispositivos para la formación.

En este sentido, los dispositivos se seleccionan a partir de su potencial para generar condiciones que permitan la mejora de la práctica docente cotidiana, y la identificación, revisión y transformación de los marcos de saberes y conocimientos en los que ésta se apoya. Se trata de que los dispositivos promuevan la reflexión sobre lo que se hace y el cuestionamiento a la forma en que se piensan, o no, mejoras y cambios en la práctica de cada día.

Las razones por las cuales se elige un dispositivo de formación están determinadas por el alcance y la profundidad de la revisión y resignificación de los saberes y conocimientos con que se desarrolla la acción educativa cotidianamente; también por su potencial para la construcción de capacidades colectivas. En este sentido, la elección tiene como objetivo lograr que una comunidad docente específica alcance aprendizajes colectivos, más que el hecho de que cada maestra o maestro lo haga en lo individual.

Lo anterior significa que, considerando que la escuela es la unidad fundamental para la mejora educativa, los colectivos docentes ponen el foco de atención en el mejora de las prácticas de todos sus integrantes y que, igualmente, todos son responsables del éxito o del fracaso de lo que sucede en ella. La selección de cierto dispositivo de formación potencia o no esta condición.



Los dispositivos de formación pueden tener mayor relevancia y utilidad en función de sus intenciones y las dinámicas que se establezcan en la intervención formativa que los define. La novedad radica en que cualquier dispositivo de formación –incluso los de corte más tradicional como los talleres o cursos– puede implementarse a partir de los referentes para pensar y movilizar la práctica e incorporar detonadores para la reflexión sobre ésta.

#### 1. Elaboración y uso de materiales y recursos para la formación.

Los materiales y recursos para la formación juegan un papel relevante en el desarrollo de los dispositivos formativos que se determinan en el marco de la implementación de las intervenciones formativas; se trata de diversos medios, en soportes físicos o digitales, que proveen información sistematizada para apoyar la experiencia formativa docente, a fin de alcanzar los propósitos establecidos.

La selección de los materiales debe trascender el uso de recursos documentales para leer y extraer información. Sin duda es importante la lectura de determinados textos, no obstante, también es fundamental apoyar la formación con diversos materiales que favorezcan la apertura hacia procesos de reflexión, individuales o grupales, y el aprendizaje de las y los docentes que, a su vez, pueden elaborarlos. En esencia, los materiales para la formación deben considerarse como herramientas que permiten aglutinar y ordenar un conjunto de actividades para la reflexión sobre la práctica y su posible derivación en el aprendizaje de contenidos determinados.

Los materiales y recursos que se utilicen en la formación deben proyectar un enfoque de aprendizaje de la docencia y un planteamiento concreto de situaciones y problemas diseñados para fortalecer los saberes y conocimientos de las y los maestros con el fin de mejorar su práctica. Las acciones que propone la espiral reflexiva –pasar de la descripción a la resignificación, y de la comparación hacia la transformación de la práctica– pueden sustentar el desarrollo de materiales y recursos que impliquen el uso de interrogantes críticas y recursos narrativos, además del desarrollo de procesos dialógicos entre los docentes, con un enfoque de construcción de conocimiento y aprendizaje docente.

De la misma manera, los cuadernos y libros de los educandos, sus ejercicios y producciones en el aula –que reflejan el tipo de gestión de la enseñanza y las ideas del docente sobre por qué y cómo enseñar– son materiales y recursos invaluable que inevitablemente motivan al personal docente a reflexionar acerca de su práctica y el por qué hace lo que hace en el aula.

Los materiales para la formación sirven para organizar la discusión y reflexión docente en torno a temas relevantes de la enseñanza, el aprendizaje, la organización del aula, el apoyo y acompañamiento, así como la evaluación del aprendizaje, entre otros. Los que son elaborados exprofeso (videos, diapositivas, fichas de trabajo, interrogantes críticas, selección de fragmentos significativos y contextualizados referidos a la práctica situada de un equipo o colectivo docente en específico) deben enmarcarse en secuencias que combinen reflexión individual y grupal, así como propiciar el intercambio pedagógico, el diálogo, la profundización y el aprendizaje de contenidos, no sólo desde la experiencia estrictamente docente, sino a partir de la apreciación de otros temas y espacios vitales de la práctica humana que, en muchos casos, es necesario traer a colación al desarrollar los dispositivos, tales como: la familia, los amigos, los gustos e intereses personales y los objetivos y acciones que permiten *vivir la vida* a los educadores.

Al respecto, es fundamental que los materiales para la formación inviten a la escritura y la lectura con el fin de que las personas con funciones docentes ordenen y resignifiquen lo vivido, para que la práctica no pase sin haberse cuestionado: ¿qué significa esto para mí?, ¿qué hace eso en mí?, ¿qué hago yo ahora con esto que he vivido? (Contreras, 2010).

De esta manera, leer y escribir en o a partir de los materiales de formación abre la oportunidad para que los procesos formativos también sean un espacio enfocado en nutrir el saber pedagógico; pone en marcha saberes y conocimientos para la comunicación y la disposición a mantener una relación pensante con lo que sucede y con lo que se hace. Nuevamente aparece la narrativa como referente para pensar y movilizar la práctica.

## 2. Las modalidades de formación.

En la actualidad existen tres modalidades: presencial, no presencial (a distancia) y mixta para la organización e implementación de la formación docente, independientemente de las variantes que admita cada una de ellas en su desarrollo.

Se distingue la modalidad presencial, focalizada en grupos específicos, casi siempre pequeños, cuyos integrantes pueden reconocerse por sus historias comunes y frecuentemente entrecruzadas. Por otra parte, está la cada vez más consolidada modalidad no presencial, que se implementa con los diversos recursos que aportan las tecnologías de la comunicación, que puede llegar a grupos pequeños, a colectivos de escuelas y redes organizadas de docentes, y a grandes auditorios y grupos masivos, estableciendo un nivel de interacciones sociales y de aprendizaje distinto al que se desarrolla en la presencialidad.

Estas modalidades pueden contribuir al logro de los objetivos de los programas de formación y de los propósitos de las intervenciones formativas. En el enfoque de formación situada la modalidad no presencial o en línea presenta enormes potencialidades al acercar todo tipo de recursos y materiales a los colectivos de las escuelas para la mejora de la enseñanza, y ofrecer alternativas que pueden ser más pertinentes para el desarrollo profesional de las maestras y los maestros. En este sentido, es importante aclarar que el desencadenamiento de procesos reflexivos, el uso de la narrativa y las espirales reflexivas, la problematización de la práctica, el manejo adecuado de detonadores para la reflexión y de toda una serie de materiales que propician la colaboración y el diálogo para la mejora, se deben mantener como elementos fundamentales para el aprendizaje docente en la formación en línea.

En este sentido, los procesos de formación docente pueden equipararse de alguna manera con los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes. En la enseñanza por medios virtuales el personal docente: no renuncia a identificar los conocimientos que poseen los educandos para desarrollar de manera pertinente los contenidos del currículum; no esquiva la retroalimentación ni la evaluación formativa de los aprendizajes dándola por hecho a partir de los recursos tecnológicos; continúa generando un buen ambiente de aprendizaje colectivo e individual y se fundamenta en sus saberes para implementar un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo. Los recursos tecnológicos no sustituyen las buenas prácticas ni eliminan las diferentes presiones a las que se sujetan. La virtualidad no sustituye un buen desempeño, por el contrario, debe potenciarlo.

La presencialidad y la virtualidad no tienen que coexistir como modelos antagónicos en la formación docente. Como señala Bach (citado en Cabero y Barroso, 2015), la presencialidad no asegura una vivencia personal más directa porque permite un mayor acercamiento entre los seres humanos, y la virtualidad no siempre contribuye al aislamiento del individuo, a que sea frío, desnaturalizado o distante.

Independientemente de la tendencia actual de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos educativos y formativos, es conveniente establecer que la pertinencia de las modalidades de formación reside fundamentalmente en la manera en la que se conciben, planifican y diseñan las intervenciones formativas, más que en las cualidades intrínsecas que caracterizan a los medios utilizados en su implementación.

Los postulados fundamentales de la formación continua situada tales como el diálogo y la reflexión sobre la práctica, la colaboración entre pares para la mejora de la enseñanza, la consolidación de rutas y proyectos colectivos de mejora, entre otros, cobran la misma vigencia y deben imprimirse con toda su profundidad en las acciones de formación en línea.

Es importante mencionar que, con base en los criterios generales que emita Mejoredu para la valoración del diseño, operación y resultados del programa, las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México deberán establecer los mecanismos para el monitoreo de las intervenciones y el acompañamiento pedagógico, y el registro de las y los maestros en las intervenciones formativas, la documentación de su participación y la emisión de las constancias correspondientes.

#### Monitoreo

Las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México deberán considerar el diseño y puesta en marcha de mecanismos de monitoreo de las intervenciones formativas que diseñen o implementen en el marco del presente programa, con base en lo que establezcan los criterios que la Comisión emita para los programas de formación continua y desarrollo profesional docente.

Por su parte, Mejoredu realizará monitoreo para recabar y sistematizar información que permita valorar el diseño, la implementación y los resultados de las intervenciones formativas, para avanzar a su mejora. El monitoreo funcionará como un mecanismo de retroalimentación que permitirá analizar el grado de cumplimiento y alcance de los programas de formación continua y sus intervenciones formativas, tomando como referencia la mejora deseada, a fin de realizar ajustes en el diseño del programa y en las intervenciones formativas que se formulen el siguiente año.

#### Acompañamiento pedagógico

La implementación de las intervenciones formativas requiere que los docentes reciban acompañamiento *in situ* o a distancia para favorecer la interlocución y retroalimentación en su proceso de formación. Lo pueden llevar a cabo distintas figuras: equipos técnicos estatales, supervisor, asesor técnico pedagógico, director, entre docentes, o algún otro profesional de la educación.

El acompañamiento promueve el trabajo colaborativo y contribuye a conformar o fortalecer comunidades profesionales de práctica, el aprendizaje situado, la reflexión individual y colectiva sobre la práctica, a profundizar en los contenidos que movilicen los saberes y conocimientos y a retroalimentar las actividades planteadas en las intervenciones.

## 2. Análisis del estado de la situación de la inserción a la función docente

No obstante que la inserción a la docencia es reconocida en múltiples estudios e investigaciones como una etapa crucial y compleja para el personal docente, se debe reconocer que las propuestas pedagógicas orientadas a acompañar esta etapa son incipientes, porque no existen modelos focalizados en el periodo de transición entre docentes en formación y docentes en servicio, lo que representa desafíos importantes en materia de diseño de políticas públicas y acciones que puedan ser abordadas desde la formación inicial por las autoridades educativas en los ámbitos federal y estatal responsables de la formación continua y el desarrollo profesional docente.

Los estudios de Veenman, y Cervantes y Gutiérrez (citados en INEE, 2017), Rozas y Vergara (2013) y Marcelo (2006), entre otros, identifican desafíos que perciben frecuentemente los nuevos docentes al incorporarse a la práctica profesional. Por su naturaleza, se pueden distinguir los relativos a la enseñanza, la interacción social, la integración cultural y los de orden institucional.

En lo relacionado con la enseñanza, las y los docentes afrontan retos para formular la planeación didáctica y para construir un clima de aprendizaje en su grupo. Perciben que les falta preparación previa enfocada en: identificar los aprendizajes de sus estudiantes y proponer alternativas para atender necesidades educativas específicas o motivarlos a aprender, aprovechar distintos métodos de enseñanza y materiales, dominar las asignaturas, y evaluar los aprendizajes.

En cuanto a la interacción social, perciben también desafíos para efectuar el trabajo colaborativo con sus colegas e interactuar con una diversidad de actores, situación que se agudiza cuando se enfrentan a circunstancias donde el proceso educativo está permeado de violencia dentro y fuera de la escuela –ocasionada por diversos factores como la desintegración familiar, la inseguridad u otras condiciones que precarizan el ejercicio de la docencia–. Se sienten inseguros para gestionar la comunicación y resolver problemas principalmente relacionados con la disciplina al interior de los grupos de estudiantes, o aquellos relacionados con situaciones problemáticas más amplias, externas a la escuela, pero que impactan en la tarea cotidiana de enseñar, como la drogadicción, delincuencia, sexualidad temprana, alcoholismo, trabajo juvenil e incluso infantil, entre otros.

Por otra parte, manifiestan dificultades para incorporarse a entornos culturales distintos a los de origen, lo que incluye, en muchas ocasiones, el desconocimiento de la lengua y cultura de sus estudiantes. Al respecto, Sandoval (2019) señala que estas problemáticas se agudizan en contextos desfavorecidos, entendidos como aquellos que se ubican en zonas urbanas marginales y áreas rurales, complejidad que se debe considerar para entender y acompañar el proceso de inserción de los docentes durante los primeros años de servicio. Respecto a la integración institucional, se sabe que las y los docentes de nuevo ingreso desconocen la organización del sistema educativo, de la escuela específica en la que trabajan y de la normatividad aplicable a la función educativa en su calidad de servidor público. Al respecto, revelan dificultades para interpretar y aplicar adecuadamente las normas y manifiestan la complejidad de organizar sus tiempos para cumplir con todas las demandas de gestión y administrativas, adicionales a la enseñanza, pero inherentes a su función.

Adicionalmente, quienes trabajan en más de una escuela (principalmente en educación secundaria) se enfrentan a problemas relacionados con la falta de tiempo para: la preparación de sus clases, la atención a sus estudiantes, el trabajo colegiado e incluso para descansar entre las jornadas laborales.

Aun cuando se reconoce que esta situación no es común en los primeros años de servicio, los estudios sobre el tema revelan que estas problemáticas pueden tener consecuencias inmediatas en la práctica docente, como insatisfacción en el trabajo y decepción sobre la profesión elegida. El docente, inclusive, abandona la función, sobre todo en las zonas más desfavorecidas socialmente. Al respecto Vaillant (2009, citado en INEE, 2017: 145) refiere que esto supone un alto costo social y personal, lo que representa un fuerte argumento para atender de manera pertinente esta etapa de la formación continua de los docentes.

Algo importante que han de identificar las autoridades educativas estatales responsables de la educación básica (EB) en sus distintos niveles y tipos de servicio, y en particular quienes tienen bajo su responsabilidad la formación continua, es el número de docentes que desertan en los primeros dos años de inicio en la función. Sería importante realizar un estudio que dé cuenta de los motivos que llevan a las y los maestros a tomar esta decisión, cuando apenas han ingresado al servicio público.

Otros estudios determinan alteraciones en el desarrollo de la personalidad del docente, que a su vez influyen en su práctica. Por ejemplo, Veenman (1984) y Marcelo (2008) reconocen que durante el primer año de ejercicio profesional los nuevos profesores experimentan un choque de realidad al confrontar sus expectativas con la compleja realidad escolar en la que se insertan. Esta impresión se manifiesta de formas diversas que expresan lo difícil que es enfrentarse a un entorno desconocido que les plantea altos niveles de exigencia en el desempeño de su tarea. Müller-Fohrbrodt, Cloetta y Dann (citados en Veenman, 1984) destacan los siguientes:

- ▶ percepciones de los problemas: las dificultades y presiones son experimentadas subjetivamente, hay estrés, aparecen las quejas sobre la cantidad de trabajo y se experimentan cargas psicológicas y físicas;
- ▶ cambios de comportamiento: contrario a las propias creencias, se transforma la forma de enseñar debido a presiones externas;
- ▶ cambios de actitudes: se modifica el sistema de creencias para reducir la confrontación con la cultura escolar vigente (por ejemplo, pasar de posturas progresistas a conservadoras con respecto a los métodos de enseñanza);
- ▶ cambios de personalidad: se expresan generalmente en el ámbito de lo emocional en relación con el carácter (labilidad-estabilidad) y el autoconcepto, y
- ▶ abandono del puesto: en casos extremos, la desilusión puede ser tan grande que el principiante puede dejar la profesión.

En el contexto de la complejidad de la inserción a la docencia resalta la tensión entre las expectativas y la realidad particular de los entornos escolares que ocurre en los primeros años de experiencia profesional, la cual es afrontada y resuelta por el personal docente de diferentes maneras.

En ese sentido, Vaillant (2009) señala la existencia de patrones mentales, creencias e imágenes que los docentes desarrollan de manera informal durante su vida escolar e influyen en la manera en que realizan su labor profesional. Asimismo, Calderón (2020) menciona que los docentes de nuevo ingreso tienden a adoptar de manera instintiva modelos tradicionales de enseñanza, generalmente los mismos con

los que fueron formados en su vida escolar, lo que limita la posibilidad de construir una identidad profesional propia.

Por su parte, Marcelo (2008) denomina el *aprendizaje por observación* como aquel que está asociado a la predisposición de la persona, a la imagen que el personal docente tiene respecto a la enseñanza, el aprendizaje y lo que significa ser profesor, lo cual constituye un elemento central en el aprender a enseñar; es decir, el contacto prolongado con la futura profesión –a través de la observación de sus profesores–, afectará, en mayor o menor medida, su entendimiento y su práctica de enseñanza, como candidato a profesor o principiante.

La forma en que los docentes de nuevo ingreso afrontan y resuelven las dificultades en su etapa formativa varía ampliamente porque depende, en gran medida, de la solidez de su formación inicial, de los conocimientos y saberes que han construido y que reconstruyen a partir de la experiencia de prácticas escolares o de vida, de su capacidad de observación y adaptación, de las características de su personalidad, y de particularidades de su contexto personal y escolar. Es necesario señalar también que la recepción, la cultura de la escuela, así como las condiciones de la comunidad educativa influyen decisivamente en la manera en que el personal docente nuevo enfrenta este proceso. En este sentido, esta etapa se va enriqueciendo para ellos, para los estudiantes que atiende y para la escuela, en función de la asesoría, apoyo y acompañamiento que se les ofrezca en el inicio de su trayectoria profesional.

En lo concerniente a la formación para la inserción, se han documentado diversas experiencias internacionales que van desde acciones sencillas, como puede ser una reunión informativa, hasta programas estructurados que incluyen diversos contenidos, con una perspectiva remedial que pretende ofrecer una respuesta a la profesionalización del docente de nuevo ingreso a la función educativa. Estas acciones de diversa índole han puesto de manifiesto la importancia de fortalecer la formación inicial y garantizar la continuidad de la formación en su trayectoria de desarrollo profesional (Servicios de la Comisión Europea, citado en INEE, 2017: 146).

Es importante mencionar que no hay consenso respecto al periodo idóneo para conseguir un adecuado proceso de inserción, aun cuando se ha identificado que las prácticas de enseñanza más sólidas están asociadas a programas de desarrollo profesional sostenidos en el tiempo (Wenglinsky, y Yoon *et al.*, citados en Darling-Hammond *et al.*, 2017).

La investigación documental indica que el tiempo invertido en la inserción es variable porque depende de diversas condiciones, por ejemplo: la necesidad específica de cada docente, la presión de los sistemas educativos por satisfacer requerimientos de asignación de personal, la disposición de recursos humanos y financieros para la formación de los nuevos actores educativos, etcétera. Lo constante es que se define un momento inicial, generalmente relacionado con la gestión administrativa, que implica recibir la constancia de nombramiento –momento en que es reconocido legalmente como docente–, y culmina cuando las condiciones institucionales definidas reconocen que se concluye el noviciado.

Para Imbernón (1998: 58), la etapa en la que el nuevo profesor socializa y se incorpora como integrante activo y participante en el colectivo profesional transcurre durante los tres primeros años de ejercicio, lo cual coincide con lo indicado por Marcelo (2012), quien define a la inserción profesional como un ciclo que abarca tres años en los que el docente transita de ser estudiante a ser profesor. Teixidó (2009), por su parte, señala que el inicio en la enseñanza es un periodo que puede situarse entre el primero y el tercer años de la función.

En diversas experiencias internacionales, el periodo oscila entre los seis meses y los tres años, presentándose con mayor coincidencia el de dos años de servicio, que es justo el tiempo que México ha establecido para la tutoría y acompañamiento a los docentes de nuevo ingreso en EB.

En 2013 comenzó a visibilizarse en nuestro país la importancia de ofrecer alternativas de formación para los nuevos profesores, y se planteó la tutoría para quienes ingresaran a lo que en ese momento se denominó el Servicio Profesional Docente, considerándola como la estrategia de profesionalización que tiene como propósito fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso (INEE, 2019).

La definición anterior corresponde a la publicada en 2013 en la Ley General del Servicio Profesional Docente. No obstante que la citada norma fue abrogada el 15 de mayo de 2019 (Cámara de Diputados, 2018), el programa de tutoría continúa vigente pues la fracción XX del artículo 7 de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros establece “la estrategia de profesionalización, como parte de un reconocimiento, que atiende la necesidad de fortalecer las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso” (Cámara de Diputados, 2019a: 4). La normatividad aplicable está puntualizada en el capítulo IV del título V de esta misma ley.

La tutoría se opera a través del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE), conforme lo establece el artículo 6 de los *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*, al indicar que

el objetivo general del SAAE es coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales docentes y directivas, por medio de la asesoría y el acompañamiento especializados, así como de la tutoría al personal de nuevo ingreso al servicio público educativo, bajo la responsabilidad del supervisor de zona escolar, a fin de brindar a los alumnos una educación de excelencia con equidad e inclusión” (SEP, 2021: 13).

Es importante mencionar que, en 2017, Aldrete señaló que el modelo de tutoría se quedó no sólo muy corto, sino que debía transitar a un esquema que abarcara a otros actores de la comunidad escolar, porque los docentes de nuevo ingreso no se conformaban con sus tutores, cuando llegaron a tenerlos, sino que recurrían a sus pares y a otros agentes e instancias educativas dentro y fuera de la escuela para canalizar sus dudas (Glasserman, 2018).

De acuerdo con Calderón (2020), algunos de los principales problemas que afectaron el desarrollo de procesos de acompañamiento pedagógico en Chile, Ecuador, México y Uruguay fueron: 1) insuficiencia de mentores o tutores; 2) deficiente gestión del programa; 3) interacciones limitadas entre mentores o tutores y docentes de nuevo ingreso; 4) la figura del mentor o tutor no está inserta en la estructura de carrera docente en México y Uruguay (sin liberación de horas docentes); 5) falta de seguimiento y retroalimentación de la estrategia; y 6) resistencias de los docentes ante programas innovadores.

Los mismos autores señalan que hay tres requerimientos básicos para mantener la vinculación y estar al pendiente de lo que sucede con los docentes de nuevo ingreso:

1) realizar seguimiento de los egresados para conocer cuáles son los problemas más apremiantes que los aquejan; 2) prestar mayor atención en el manejo de las metodologías en escuelas multigrado ya que la inserción de la mayoría de docentes noveles en los cuatro países es en el medio rural; 3) advertir a los futuros docentes sobre situaciones problemáticas y complejas (inclusión de niños y niñas con alguna discapacidad, atención a la población infantil de familias jornaleras agrícolas migrantes con diversidad lingüística, contextos de violencia, etcétera) (Calderón, 2020: 259-260).

En nuestro país, en el ciclo escolar 2020-2021, la admisión en educación básica se presentó con una demanda potencial a escala nacional de 6334 docentes de jornada regular y de 34343 docentes con nombramiento de hora/semana/mes. Para el ciclo escolar 2021-2022, las cifras de docentes de jornada regular se redujeron significativamente a sólo 3717 plazas, en tanto que las de hora/semana/mes se incrementaron a 39312 (USICAMM, 2021). Estas cifras denotan una diversidad de perfiles involucrados en la evaluación para admitir a aspirantes al servicio público, lo que sin duda plantea desafíos para diseñar mecanismos que favorezcan la incorporación y acompañamiento a las y los nuevos maestros en su inserción a la función docente.

En este sentido cobra relevancia ofrecer múltiples respuestas con la finalidad de que sus saberes y conocimientos docentes sean reconocidos y se procuren múltiples vías para contribuir, no sólo a su ingreso y recepción en el servicio público educativo, sino a su permanencia en la función, donde la participación en lo individual es fundamental, pero se requiere del aporte del colectivo escolar y de la dirección de la escuela para el acompañamiento.

En este contexto el programa y las intervenciones formativas que diseña la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) aportan a la formación de una maestra o maestro que, conforme lo establecen los perfiles, criterios e indicadores establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020):

- ▶ asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana;
- ▶ conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia;
- ▶ genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de la totalidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), y
- ▶ participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad.

Con base en el análisis de las perspectivas internacionales y nacionales sobre el proceso de inserción, se instituyó el *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica* que responde a las múltiples problemáticas que enfrenta el docente de nuevo ingreso y se concreta en el diseño de intervenciones formativas progresivas y graduales con duración de dos años. Las intervenciones contribuyen a fortalecer, desarrollar y movilizar los saberes y conocimientos necesarios para el ejercicio de la profesión y la mejora de la práctica en la etapa de inserción, con el fin de que aporten a maestras y maestros nuevos la confianza requerida para afrontar los desafíos de la docencia en sus primeros años de servicio.



### La inserción a la docencia como una etapa formativa fundamental para la mejora continua

En la etapa de inserción a la función educativa se identifican conceptos vinculados con la centralidad de la formación, entre los que destacan: el desarrollo de la identidad, la experiencia de transición del rol de estudiante a docente y la multidimensionalidad del proceso.

Según Ávalos (2009), es a partir de la década de los ochenta cuando la inserción empieza a cobrar mayor importancia. Al principio su análisis se enfocaba en las vivencias personales de los docentes, posteriormente se orientó al estudio de los contextos donde se desarrolla la práctica, teniendo en cuenta que no es lo mismo ser un docente de nuevo ingreso en un sistema educativo que en otro (Flores y Day; Ávalos y Aylwin; Kardos y Johnson, citados en Ávalos, 2009). Más adelante se estudió la configuración o reconfiguración de la identidad profesional de los docentes (Beijaard, Meijer *et al.*, Flores y Day, citados en Ávalos, 2009).

Autores como Cervantes y Gutiérrez (2013) y Corral y Robles (2013) señalan que la inserción es la entrada a la docencia, en tanto que Vonk (citado en Marcelo, 2012: 211) opina que es “la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores”.

En esta etapa, el docente se encuentra con políticas escolares, con normas y costumbres implícitas y explícitas en la escuela de adscripción, por lo que, varios autores, como Goyette (2005), señalan la necesidad de entender lo relacional, lo político y lo simbólico, dando cuenta de la inserción a la docencia como un proceso multidimensional.

Para Marcelo (2006) la inserción es una etapa inicial de la función docente, es decir, una etapa fundamental en el desarrollo de la profesión y debe considerarse un proceso integral. Es un periodo importante para apoyar a los profesores principiantes, con el fin de que continúen comprometidos con su labor, ya que al transitar de estudiantes a docentes, enfrentan momentos de dudas y tensiones en los que resuelven los problemas por ensayo y error, con el fin de adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un tiempo breve.

La inserción, por otro lado, se caracteriza por ser un proceso que incluye una *recepción intencionada* para los nuevos integrantes. Busca, como lo señala Duch (citado en Márquez, 2019), ser una estructura de acogida que pone énfasis en la relevancia de la cotidianidad para la colocación de las personas en su mundo, mediante el establecimiento de relaciones sociales y la comprensión de los cambios socio-culturales e históricos, como posibilidades de transformación.

En este escenario, es importante considerar las siguientes recomendaciones para acompañar a los docentes de nuevo ingreso:

- ▶ escuchar sus necesidades y problemas para brindar soluciones que puedan mejorar su proceso de inserción;
- ▶ considerar la formación y las necesidades pedagógicas de los docentes, ya que cada uno posee características de aprendizaje únicas;
- ▶ tener en cuenta la diversidad de contextos donde trabajarán;

- ▶ considerar la asignatura, disciplina, edad y nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes a los que atenderá con el propósito de ofrecer herramientas acordes con su práctica;
- ▶ brindar desde las escuelas, el tiempo y los espacios para apoyar a los docentes en esta etapa inicial;
- ▶ cuidar que no se generen fricciones si se considera que las propuestas e ideas de los nuevos docentes son una competencia o una amenaza que viene a sustituir lo ya establecido;
- ▶ crear redes institucionales entre las escuelas de educación superior y normales para impulsar la formación de los docentes que ingresen a la función, y
- ▶ dar continuidad a los proyectos de inserción, a pesar de los cambios administrativos, o las contingencias que se puedan presentar, con la finalidad de retomar las experiencias exitosas.

Los primeros años en la docencia son difíciles, sin embargo, un adecuado acompañamiento contribuye a reducir al abandono de la profesión y a fortalecer los saberes y conocimientos de maestras y maestros. Es crucial que se diseñen mecanismos que favorezcan el desarrollo de competencias en los docentes de nuevo ingreso para afrontar las adversidades que se pudieran percibir en el inicio de la función. Asimismo, es muy importante generar ambientes de trabajo que permitan una colaboración activa y continua de todos los integrantes de la comunidad escolar.<sup>4</sup>

### **Ideas fuerza en el diseño de las intervenciones formativas para la inserción a la función educativa**

Uno de los compromisos de la Comisión es ofrecer intervenciones formativas útiles, pertinentes y flexibles que aborden contenidos relevantes e impulsen la mejora de la práctica docente desde y para la escuela.

En este sentido, el diseño del *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica* es un compromiso para Mejoredu y se considera una acción pública fundamental para el sistema educativo, la cual responde a los desafíos de la realidad social actual que se caracteriza por la incertidumbre provocada por las emergencias sociales, naturales y sanitarias.

Las investigaciones en torno a esta temática dan cuenta de que los primeros años de la docencia son cruciales en la construcción de experiencias y conocimientos que sirven de base para la práctica docente, por lo que es preciso desarrollar procesos formativos para la inserción que aseguren un tránsito acompañado e informado, que favorezca el desarrollo y la movilización de saberes y conocimientos.

La etapa de inserción pone a prueba los saberes y conocimientos de los docentes de nuevo ingreso, los cuales, particularmente en estos tiempos, se han trastocado o agudizado por los efectos de la pandemia: su rol e incorporación a la cultura escolar a la que se incorporan; la naturaleza de sus funciones; la convivencia en el aula (presencial o a distancia); los procesos de aprendizaje de sus estudiantes; la organización del trabajo para responder a la nueva normalidad; el uso de las tecnologías para promover el aprendizaje, entre otros aspectos.

---

<sup>4</sup> Mejoredu cuenta con materiales diseñados para reflexionar sobre los temas expuestos: la agenda Mi inicio en la docencia <[https://editorial.mejoredu.gob.mx/agenda-mi-inicio\\_EB.pdf](https://editorial.mejoredu.gob.mx/agenda-mi-inicio_EB.pdf)> y la sección denominada Inserción a la función educativa del blog Entre docentes <<https://www.mejoredu.gob.mx/seccion-insercion>>.

La contingencia sanitaria torna central el acompañamiento durante la inserción del docente de nuevo ingreso, debido a que la pandemia ha generado condiciones distintas en su formación inicial y en sus oportunidades para desarrollar prácticas presenciales durante los últimos dos semestres de sus estudios de licenciatura, tal como lo establecen los planes de estudio vigentes.

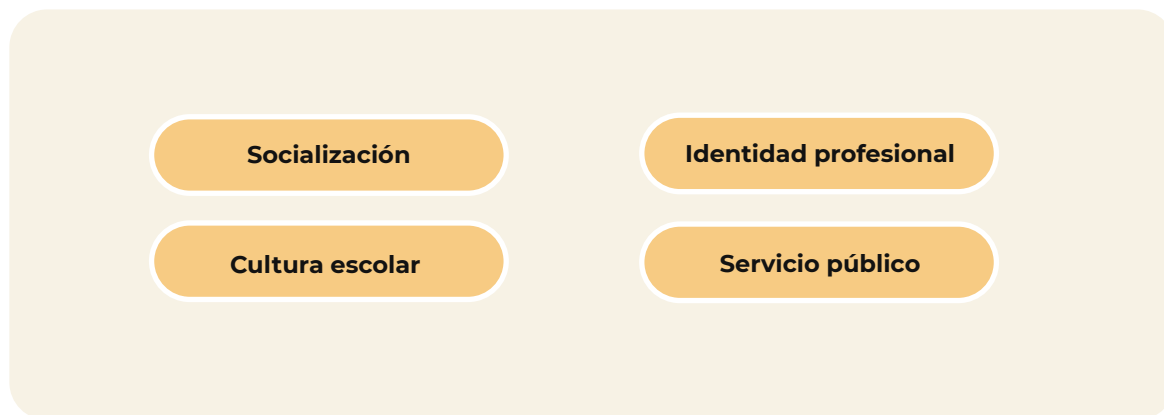
En general, con o sin pandemia, los docentes se enfrentan, en su trayectoria profesional, a cambios de escuela e incluso de nivel educativo, cambios de grupo (en y entre cada año), de autoridades educativas, de política educativa y de contenidos curriculares. Por otra parte, la incorporación al uso de nuevos recursos, por ejemplo, las tecnologías de la comunicación, una biblioteca escolar o un laboratorio, modifica las prácticas de enseñanza y requiere del docente una capacidad de aprendizaje permanente y la búsqueda de nuevas metodologías para generar situaciones de aprendizaje que resulten útiles y pertinentes para sus estudiantes.

Barrón (2006) señalaba que, en las dos últimas décadas del siglo XX, las exigencias de un mundo globalizado requerían del personal docente conocimientos relevantes y pertinentes. En este sentido, hoy más que nunca es preciso que los docentes tengan múltiples y diversas oportunidades de formación que les permitan fortalecer el ejercicio de su profesión y su autonomía desde que inician en la función y a lo largo de toda su trayectoria profesional.

Sí bien la inserción docente se considera un proceso individual o personal, también, debe involucrar a todos los integrantes de la comunidad escolar, por tratarse de una profesión que se desarrolla en interacción con otras personas. El periodo de inicio en la profesión se debe considerar un proceso formativo en colaboración en el que se promueve la autonomía, confianza, libertad, expresión, empatía y el diálogo entre docentes y directivos, con el fin de facilitar la incorporación y participación del nuevo personal.

A continuación, se exponen las siguientes ideas fuerza que se constituyen en fundamento para el diseño de intervenciones formativas en la etapa de inserción de las y los maestros a la función docente (figura 2.1):

**Figura 2.1** Ideas fuerza en el diseño de la intervención formativa para la inserción a la función docente



**Fuente:** elaboración propia.

### Socialización

Cuando los docentes son recién egresados de la formación inicial requieren incorporarse a rutinas institucionalizadas desconocidas para ellos, con todas las implicaciones que conlleva la socialización, ya que al transitar del rol de estudiantes a docentes en servicio se debe tener presente que saber de enseñanza en el aula es tan importante como percatarse de cómo vivir en la escuela (Tardif, 2014).

Sandoval pone énfasis en que el *proceso de socialización* de los profesores principiantes en una cultura escolar específica implica la convergencia, en un mismo espacio escolar, de varias generaciones de docentes, lo que puede considerarse una fuente de riqueza e intercambio de saberes, pero también un espacio de rivalidades y desconfianza hacia lo “nuevo” (Sandoval, 2020: 13). En este sentido, es importante hacer visible que en un mismo contexto escolar pueden confluir múltiples realidades que inciden en la práctica educativa, y que éstas son fuentes de experiencias formativas para los docentes, resultantes de la relación con sus colegas, sus estudiantes, las familias, incluso con los planes y programas de estudio, y, en general, con la cotidianidad en la que se desenvuelven.

En este sentido, la socialización como “un proceso de identificación y de incorporación de los individuos a las prácticas y rutinas institucionalizadas de los grupos de trabajo” (Tardif, 2014: 193), implica que las y los maestros se encuentran rodeados de significados que no siempre se comparten e incluso pueden ser contradictorios. Por lo anterior, la socialización en el periodo de inserción a la docencia debe llevar a la construcción y reconstrucción de la identidad profesional de las y los maestros.

### Identidad profesional

En la etapa de inserción se crean escenarios para que los nuevos integrantes comiencen a construir su *identidad profesional* desde una perspectiva relacional, reflexiva, ética, política, histórica, contextualizada, colectiva y en permanente proceso de redefinición, con los otros y para los otros. La identidad se constituye así, como un proceso de aprendizaje recíproco, en el que todos se transforman.

El docente de nuevo ingreso utiliza diversos recursos y técnicas que le permiten acercarse a la realidad del entorno escolar, establecer expectativas y validarlas, modificarlas o descartarlas. En los casos en que la información recabada no corresponde con las expectativas planteadas, se identifican los primeros aspectos de mejora de la práctica profesional.

De acuerdo con Teixidó y GROC (2007), en la inserción de docentes de nuevo ingreso, son los directivos quienes requieren tomar un papel protagónico, apoyándose en diversos recursos que les permitan proporcionar atención y tiempo a quienes apenas se incorporan y así apoyar su proceso de socialización y de construcción y reconstrucción de identidad profesional.

Es importante promover un ambiente en el que se muestre interés por el otro, intercambiar planteamientos, expectativas e ideas con la finalidad de identificar rasgos y potencialidades de las personas. Asimismo, es conveniente que la información transmitida a quien se inserta en un centro escolar sea dosificada, y para ello se aconseja combinarla con la conversación distendida, propia de la acogida personalizada, prudentemente pautada (Teixidó y GROC, 2007: 9). También se requieren procesos formales e informales que se pueden presentar de manera individual o colectiva. En las primeras interacciones es necesario abrir espacios para el conocimiento del contexto escolar, compartir algunos datos estadísticos, abordar situaciones que se presentan en el entorno escolar y algunos otros aspectos que permitan el planteamiento de preguntas y el intercambio con el colectivo escolar.

El beneficio de prestar atención a la construcción de la identidad del profesional que se inserta a la cultura escolar en el proceso de socialización abona a la mejora de la práctica y se refleja en la estructura social a la que llega, porque puede aportar al mantenimiento, pero también a la modificación e incluso reestructuración de esa cultura. Como señalan Berger y Luckmann (1986), las historias son hechas por personas que poseen identidades específicas y, por lo mismo, apostar por la socialización profesional para los docentes aporta no sólo a la mejora de las prácticas individuales, sino al progreso de las instituciones educativas a las que llegan.

La identidad profesional, en un marco amplio de socialización, se concibe como el resultado de la interacción que realice el docente con el grupo social al que se incorpora, tras la cual ocurre un proceso de interiorización que resulta del acercamiento al contexto y a los múltiples factores que se presentan en el proceso de adaptación e integración personal, social y profesional, donde, por su condición relacional, se ve influenciada y negociada la propia identidad.

De acuerdo con Basurto (2009: 7):

La identidad la va creando el sujeto a partir de la socialización, entendiéndose a ésta como una práctica colectiva donde los sujetos se van formando a través de la interiorización de comportamientos y pensamientos, tipificados a partir de un espacio y una historia, con costumbres, tradiciones y modas; produciendo formas distintas de actuar, llamados roles; se van creando en circunstancias individualmente psicológicas, dando matices al comportamiento colectivo: una persona actúa con diferentes roles, aprendidos y creados en su yo, en la familia, escuela y comunidad. La identidad de esos roles fue aprendida por la socialización.

### Cultura escolar

Court (citado en Ossa *et al.*, 2014: 12) señala que *la cultura escolar* “estaría integrada por las normas, rituales, tradiciones y mitos, comprendidos y compartidos por los miembros de la comunidad educativa, y corresponden a los elementos medulares que se necesitan para enseñar e influir en los niños y jóvenes en formación”. En este sentido, la cultura escolar puede ser entendida como “los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas integrantes de la comunidad escolar” (Stolp citado en Elías, 2015: 288).

Al docente de nuevo ingreso se le presentan nuevos desafíos al ingreso a la profesión en el contexto actual, porque la transición de la educación presencial a la educación remota que ha impuesto la pandemia por el virus SARS-CoV-2 exige el desarrollo de nuevos conocimientos, capacidades y habilidades para enseñar de manera diferente, valiéndose de la tecnología –en los casos en que esto sea posible–, e incluso de la combinación entre actividades asíncronas y sincrónicas, lo que ha llevado a replantear los procesos de enseñanza, particularmente en estos tiempos, donde, debido al confinamiento derivado de la contingencia sanitaria, se modificaron las relaciones entre la escuela y la familia, asumiéndose roles e interacciones distintas.

Otro aspecto presente en el proceso de socialización profesional relacionado con las interacciones con los estudiantes es la adaptación de recursos, estrategias y contenidos al atender simultáneamente diversas tareas de acuerdo con las situaciones que se presentan en lo cotidiano. También se identifican las primeras satisfacciones sobre el desempeño porque se desarrollan lazos afectivos y cognitivos con las y los estudiantes y los aprendizajes que logran.

Basurto (2009), en su estudio sobre el primer contacto de docentes de nuevo ingreso, recupera, en el aspecto emocional, que las nuevas relaciones que se establecen con el colectivo escolar permiten: comprender el entorno, identificar las necesidades académicas de las y los estudiantes, sensibilizarse ante situaciones complejas, así como construir habilidades para la ejecución de la práctica profesional. Además, se presenta el choque entre la comprensión de lo que sucede en esta cultura en la que se inserta y el deber ser de acuerdo con lo aprendido en la formación académica. Por otra parte, se afianza la aceptación ante los demás, pues en ocasiones la alegría de incursionar en la docencia puede impregnarse de incertidumbre sobre las cualidades y capacidades para asumir el reto, así como la calidad de la preparación obtenida para solventar las exigencias que pueden sobrevenir. Inclusive, puede presentarse cierta resistencia a dejar atrás lo aprendido en la formación inicial para ajustarse a una nueva realidad.

### Servicio público

Todos los esfuerzos orientados a fortalecer la práctica profesional docente desde la etapa de inserción adquieren sentido cuando en su *ingreso al servicio público*, las y los docentes conocen y valoran el sistema de educación pública lo más amplia y profundamente posible, y se involucran, desde el inicio, en las responsabilidades que conlleva el ser un servidor público en educación. Este conocimiento debe privilegiar los derechos de NNAJ a recibir una educación acorde con los preceptos de gratuidad, excelencia, equidad, inclusión, igualdad y pertinencia, establecidos en el artículo 3°. constitucional y reglamentados en la Ley General de Educación.

Resulta fundamental que los nuevos docentes comprendan que el derecho a la educación abre las puertas al conocimiento y a la mayor comprensión de la ciudadanía para su mejor ejercicio, al conocer las responsabilidades y los derechos que tienen todas las personas. En esto reside la importancia de la educación pública, porque el Estado tiene la obligación de ofrecer educación a todas y todos los ciudadanos con el objetivo de dar cumplimiento al pleno ejercicio de este derecho humano.

La educación pública como bien común buscará favorecer el desarrollo integral de los seres humanos, además de contribuir con la satisfacción de sus necesidades, aspiraciones y expectativas ciudadanas y personales. De ahí la importancia de que las y los docentes comprendan el enorme compromiso que adquieren al formar parte del sistema educativo como servidores públicos, para que NNAJ disfruten su presente y se integren de mejor manera a la vida adulta con todas sus responsabilidades.

Estas ideas fuerza tienen como principio y fin el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje que no se limita a un ejercicio de demostración y transmisión de conocimientos, sino que también acepta considerar a quien enseña cómo alguien que facilita los procesos de aprendizaje de otros o construye y desarrolla ambientes y situaciones para que aprendan (Mejoredu, 2020: 20). Es un proceso amplio, es decir, no se reduce a un solo campo del conocimiento o desarrollo de capacidades, puede atender al orden cognitivo, emocional, social, estético, e incluso integrar diferentes campos y capacidades en un proyecto de enseñanza y desarrollo común.

Este proceso no es exclusivo de la escuela o de la enseñanza, no es un proceso estandarizado que es común a todas y todos y que se da de manera unidireccional con la finalidad de obtener el mismo resultado en cada persona. Entra en juego el conocimiento previo y su vinculación con el interés para desarrollar saberes, generar conocimientos nuevos, comprender las interacciones al interior del proceso, ejercer respeto por los derechos de las personas, y abrir espacios para la toma de decisiones. Es relevante cuando se entiende desde una perspectiva que permite dar respuesta a las necesidades y demandas

de quien aprende. Es significativo cuando es duradero y aplicable en situaciones cotidianas y ayuda a comprender o encontrar explicaciones sobre el mundo que nos rodea.

### 3. Objetivo a mediano plazo

Contribuir en la formación de docentes que inician su vida laboral en las escuelas de educación básica a partir del diseño de intervenciones formativas situadas que incidan en la incorporación progresiva a la cultura escolar y favorezcan la construcción de su identidad profesional para avanzar en la mejora de la práctica pedagógica y del aprendizaje de los estudiantes.

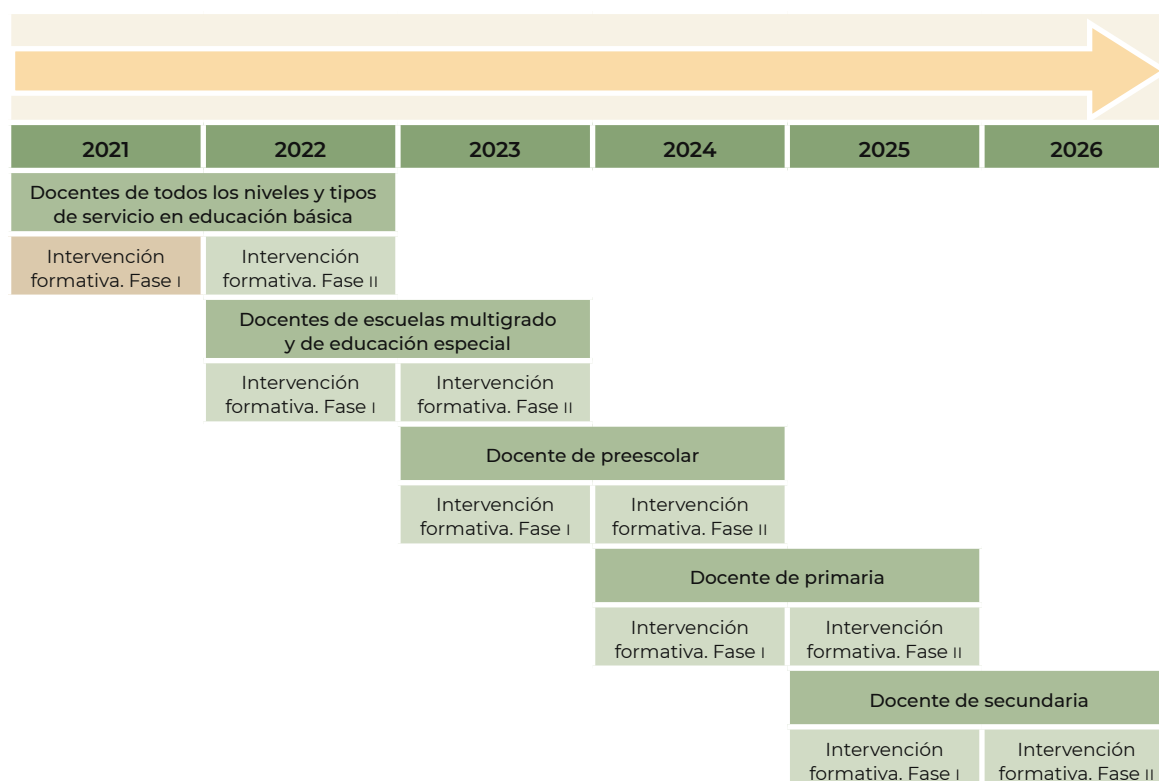
### 4. Ruta de avance anual 2021-2026

El *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica* define un horizonte de mediano plazo y plantea una ruta de avance anual que considera la formulación de intervenciones formativas progresivas para la formación de docentes en su etapa de inserción a la función en un periodo de dos años, tiempo que, como se señaló previamente, se considera adecuado para que el o la docente que inicia en la función fortalezca sus saberes y conocimientos, construya su identidad profesional y profile su proyecto de desarrollo profesional.

Mejoredu diseñará y pondrá a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México intervenciones formativas, en dos fases, con el fin de avanzar en el cumplimiento del objetivo de formar a las y los docentes de distintos niveles y servicios de educación básica. En este sentido, la ruta anual del programa (figura 4.1) considera...

- a) El reconocimiento de los aprendizajes recuperados de experiencias nacionales e internacionales, que señalan la pertinencia de acompañar al nuevo docente en un periodo de por lo menos dos años.
- b) La formulación de intervenciones formativas para dos fases anuales, que se definen a partir de las problemáticas identificadas en testimonios y fuentes empíricas y de investigación; la determinación de aspectos para la mejora de las prácticas, los propósitos y contenidos de la formación; y la selección e implementación de dispositivos formativos.
- c) Un planteamiento progresivo en la cobertura de las intervenciones formativas, que va de lo general –la totalidad de docentes de educación básica– a lo particular –los docentes de nuevo ingreso en los distintos niveles y tipos de servicio–.

**Figura 4.1** Ruta de mediano plazo del Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026.  
Educación básica



**Fuente:** elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 4.1, las intervenciones formativas de 2021 y 2022 definen contenidos generales para la formación de docentes de nuevo ingreso de los distintos niveles de la educación básica.

Debido a otras acciones de formación en proceso, el avance en el planteamiento de las intervenciones formativas por nivel de educación básica se organiza de la siguiente forma: para docentes de educación preescolar, en los años 2023 y 2024; para primaria, en 2024 y 2025; y para secundaria, entre 2025 y 2026.

Una vez diseñadas las intervenciones formativas por parte de Mejoredu, las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México podrán definir una estrategia de implementación, seguimiento y valoración orientada a su mejora y fortalecimiento, con la finalidad de adecuarse a las realidades específicas en las que se concreta su puesta en marcha. Lo anterior, acompañado de los programas e intervenciones que las autoridades educativas tengan a bien desarrollar o convocar a su diseño a las distintas vertientes de participación, con objeto de avanzar en el objetivo de formar a las y los nuevos docentes en su inserción a la función.



## 5. Mecanismos de seguimiento y valoración

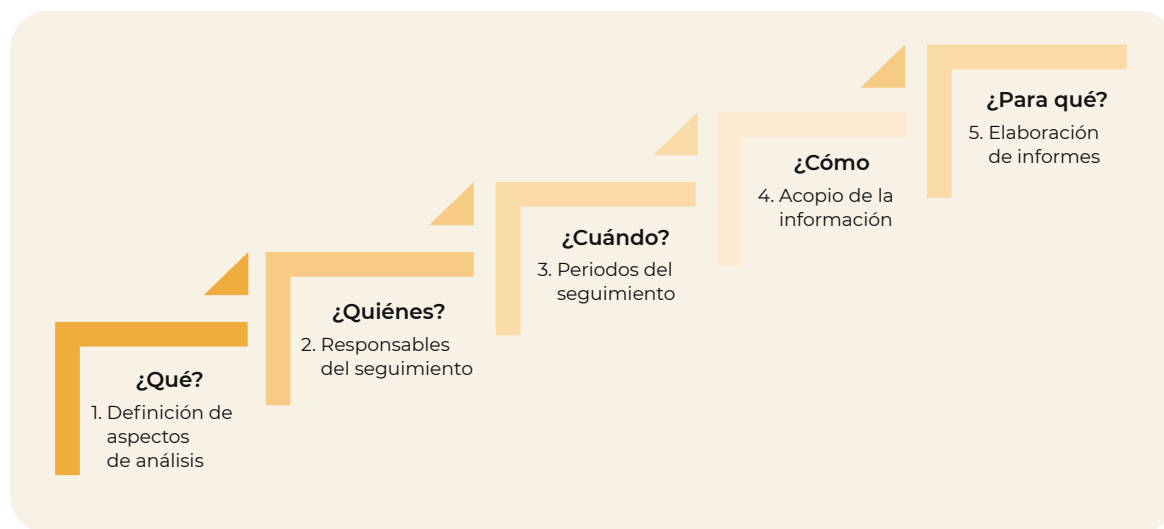
El seguimiento y la valoración del *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica* tendrán como finalidad establecer un proceso de análisis y reflexión sobre el cumplimiento de sus objetivos, a fin de contar con información para su mejora.

### Seguimiento

El seguimiento del programa permitirá verificar el avance en el logro de su objetivo y la valoración de su diseño, operación y resultados, por lo que es importante que las autoridades educativas responsables establezcan un plan de monitoreo para facilitar la documentación y sistematización del proceso formativo a partir de distintos mecanismos de acopio de información.

El seguimiento se estructura a partir de los elementos que aparecen en la figura 5.1.

**Figura 5.1** Elementos del seguimiento del programa



**Fuente:** elaboración propia.

### 3. ¿Qué? Definición de aspectos de análisis

Implica delimitar lo que se quiere analizar, el nivel de profundidad del análisis y la información que se desea obtener. Los aspectos para analizar son:

- ▶ cumplimiento de la progresión establecida en la ruta de avance anual;
- ▶ atención efectiva de las figuras a quienes se dirige el programa;

- ▶ suficiencia de las intervenciones formativas, dispositivos, recursos y materiales para el abordaje progresivo de los contenidos seleccionados a partir de la problematización de la práctica y la determinación de aspectos de mejora;
- ▶ condiciones que facilitan o impiden la implementación del programa y de las intervenciones formativas.

#### 4. **¿Quiénes?** Responsables del seguimiento

El seguimiento es un proceso que involucra a diversos actores que participan en la recolección, sistematización y análisis de la información, con el fin de utilizarla para mejorar el programa. Por ello, el seguimiento del presente programa es responsabilidad de Mejoredu, con la colaboración de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México.

La Comisión, además de brindar orientación a las autoridades educativas que implementen el programa, procesará la información que recuperen del monitoreo de las intervenciones formativas para verificar los avances e instrumentar las acciones necesarias que coadyuven al cumplimiento de lo establecido en el programa.

#### 5. **¿Cuándo?** Periodos de seguimiento

El seguimiento es un proceso permanente que se realizará en el horizonte de mediano plazo de su operación (2021 a 2026) y se sustentará con información que aporte el monitoreo de las intervenciones formativas anuales, así como del acopio de información que realicen la Comisión y las autoridades educativas responsables de implementar el programa.

#### 6. **¿Cómo?** Acopio de información

Es importante obtener evidencia que permita verificar los elementos de análisis definidos en el plan de seguimiento del programa. Por ello, resulta necesario diseñar los instrumentos que se utilizarán para recolectar información. Entre las técnicas más apropiadas están encuestas, entrevistas individuales, grupos focales, observación participante, lista de control con preguntas, análisis de las partes interesadas, panel de expertos y recopilación documental, entre otros.

#### 7. **¿Para qué?** Análisis y elaboración de informes

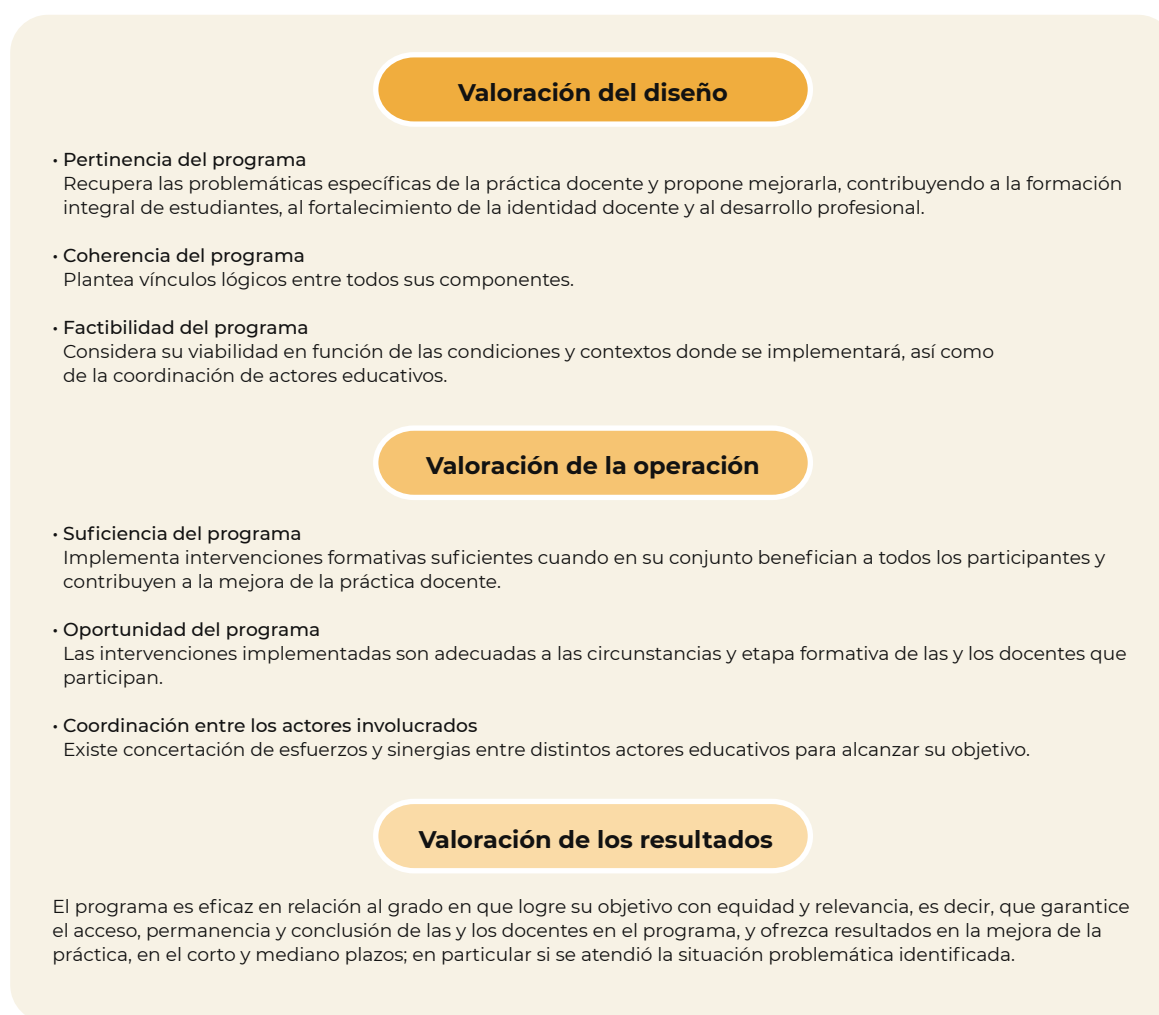
Una vez que se recopila la información, se procede a la sistematización, análisis y elaboración de informes para sintetizar los principales hallazgos en el avance del programa. En los informes se presentan, principalmente, los análisis que resulten de la reflexión crítica de los datos recopilados.

Los resultados del seguimiento permitirán tomar decisiones para realizar los ajustes necesarios en el diseño y operación del programa, en su ruta de avance y en las intervenciones formativas implementadas.

## Valoración

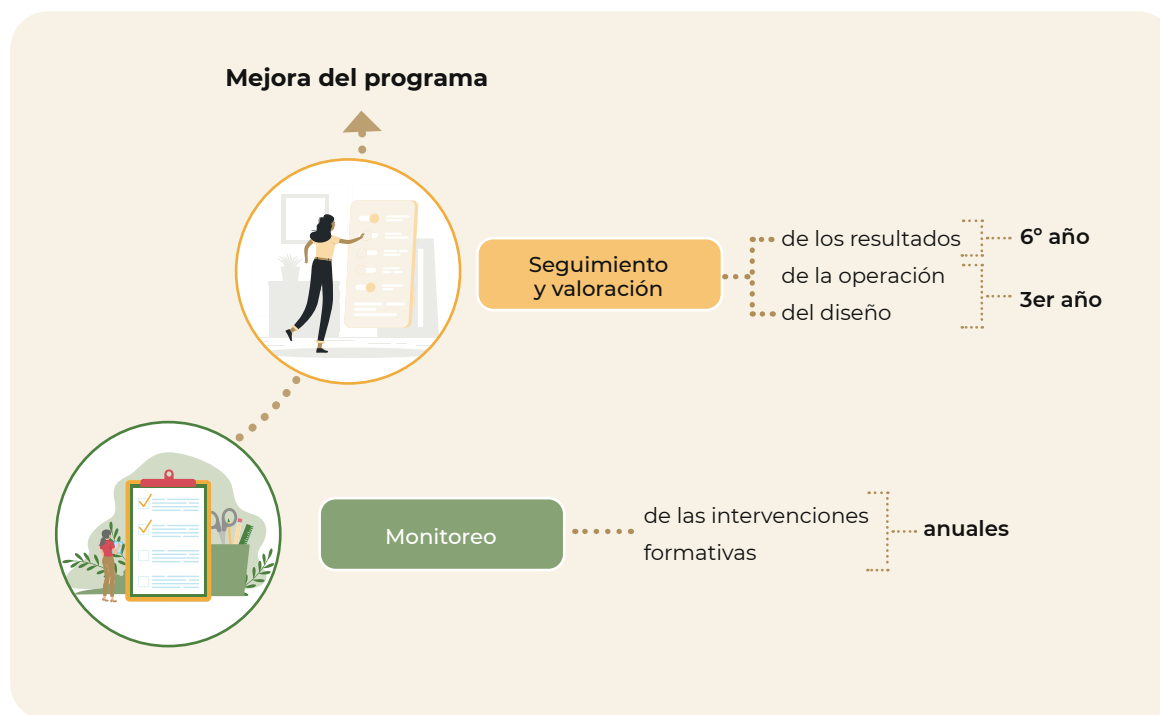
La valoración del programa requiere un análisis que permita conocer el grado de cumplimiento del objetivo de mediano plazo definido y tomar decisiones para su mejora. Con tal fin, resulta útil integrar la información recabada a partir del seguimiento como insumo para valorar hasta qué punto las intervenciones formativas han dado respuesta a intereses y motivaciones, e inciden en la mejora de la práctica de los destinatarios. Es responsabilidad de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México que lo implementen, y se realizará a partir de procesos que se generen durante las etapas de diseño, operación y evaluación del programa.

**Figura 5.2** Criterios para valorar programas de formación continua y desarrollo profesional docente



**Fuente:** elaboración propia.

Se realizará una valoración parcial del diseño y la operación del programa en el tercer año y una final (de los resultados) a los seis años, o cuando éste concluya. La Comisión podrá participar en estas evaluaciones, de conformidad con lo señalado en la normatividad vigente (figura 5.3).

**Figura 5.3** Momentos del seguimiento y valoración de un programa de formación

**Fuente:** elaboración propia.

### Mecanismos de difusión del programa y de las intervenciones

Las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México son las garantes del derecho a la formación continua de maestras y maestros y, por tanto, las responsables de la operación de los programas e implementación de las intervenciones formativas. Por ello es importante que pongan en marcha estrategias de difusión y comunicación para que las y los docentes que inician en la función tengan acceso a la información física o electrónica referente al *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica*, su objetivo de mediano plazo, las intervenciones formativas que lo conforman y los recursos disponibles, y cuenten con las mismas oportunidades de decidir su participación libre e informada.

Entre las acciones a desarrollar con este fin se encuentran:

- ▶ emisión de las convocatorias públicas en las que se invite a los docentes a participar en las intervenciones formativas que progresivamente formen parte del programa;
- ▶ comunicación por vía de las estructuras educativas correspondientes a cada nivel y servicio educativo sobre el programa de formación, su ruta de avance y la agenda con la que se implementarán las intervenciones formativas;
- ▶ el uso de los canales y medios de comunicación que se consideren pertinentes para hacer del conocimiento de las y los docentes las intervenciones formativas y los recursos a los que pueden acceder para su formación y desarrollo profesional; e

- instalación de mesas técnicas que coadyuven a comunicar la información sobre el programa y las intervenciones formativas para el registro de los interesados y la atención a dificultades técnicas que puedan limitar su participación.

### Organización y mecanismos de coordinación para diseñar, operar y evaluar el programa

Con objeto de maximizar la concurrencia de recursos y responsabilidades, las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México podrán establecer estrategias de colaboración entre actores educativos para favorecer la equidad en la formación de los docentes, a fin de solventar las situaciones que se presenten en la operación del programa y sus intervenciones formativas, contribuyendo así a garantizar la disponibilidad de tiempo y espacio suficientes, estructura organizativa, equipamiento y materiales disponibles para su implementación.

Se promoverá la concertación de esfuerzos y sinergias entre distintos actores educativos para alcanzar el objetivo del programa a través del seguimiento a los acuerdos, compromisos y acciones de colaboración entre las autoridades educativas y los actores educativos organizados en vertientes para verificar que se realizaron las acciones de acompañamiento pedagógico previstas, así como las establecidas con vistas al monitoreo y seguimiento del programa y sus intervenciones formativas.

Los recursos humanos, financieros, de infraestructura y tecnológicos, entre otros aspectos necesarios para el diseño, la operación y evaluación del Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica, serán responsabilidad de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México, con la finalidad de asegurar la igualdad de oportunidades y las condiciones necesarias para la participación de maestras y maestros en las intervenciones formativas, el acceso a los materiales y recursos, y el acompañamiento pedagógico oportuno durante el proceso de formación.

### Referencias bibliográficas

- Agray, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento* 29(56), 420-427. <<https://www.redalyc.org/pdf/860/86019348023.pdf>>.
- Aldrete, L. (2017). Una deuda pendiente de la reforma educativa: tutorías para los docentes. *Nexos*. Consultado el 18 de septiembre de 2019. <<https://educacion.nexos.com.mx/una-deuda-pendiente-de-la-reforma-educativa-tutorias-para-los-docentes/>>.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 43-59. <<https://www.redalyc.org/pdf/567/56711733004.pdf>>.
- Barrón, C. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (48), 11-26. <<https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328829001.pdf>>.
- Basurto, M. (2009, 21 a 25 de septiembre). *La socialización del docente novel en educación especial* [ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. <[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/1021-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1021-F.pdf)>.
- Bedacarratz, V. (2012). Socialización profesional en el contexto del nuevo milenio. Acerca de la tramitación del malestar docente en los trayectos de práctica pre-profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 903-926. <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662012000300010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300010)>.

- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu-Murguía.
- Cabero, J. y Barroso, J. (coords.) (2015). *Nuevos retos en tecnología educativa*. Editorial Síntesis.
- Calderón, J. (coord.) (2020). *Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*. Taberna Libraria Editores. <<http://www.upnzacatecas.edu.mx/wp-content/uploads/2021/04/Libro-Acompan%CC%83amiento-.pdf>>.
- Cámara de Diputados (2018). Ley General del Servicio Profesional Docente. Última reforma publicada el 19 de enero de 2018. Abrogada el 15 de mayo de 2019. <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgspd/LGSPD\\_abro.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgspd/LGSPD_abro.pdf)>.
- \_\_\_\_\_, (2019a). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Texto vigente al 30 de septiembre de 2019. <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf)>.
- \_\_\_\_\_, (2019b). Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación. Texto vigente al 30 de septiembre de 2019. <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3\\_MMCE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf)>.
- Castañeda, A. y Navia, C. (2009, 21 a 25 de septiembre). Experiencias de socialización profesional de profesores principiantes [ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. <[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/1885-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1885-F.pdf)>.
- Cervantes, E. y Gutiérrez, P. (2013). Identidad y trabajo docente: necesidades de formación de las y los maestros en Ciudad Juárez. *Atenas*, 4(24), 48-58. <<https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048960004.pdf>>.
- Coll, C. (1992). Introducción. Los contenidos en la educación escolar. En C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls. (comps.). *Los contenidos en la Reforma* (pp. 9-18). Santillana.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>>.
- \_\_\_\_\_, (2021a). *Modelo interno para la formulación de lineamientos y criterios para la mejora de la formación continua y desarrollo profesional de docentes. Educación básica y media superior* [en edición].
- \_\_\_\_\_, (2021b). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior* [en edición].
- Contreras, J. (2010, agosto). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), pp. 61-81.
- Corral, S. y Robles, R. (2013). (Re)Presentaciones simbólicas de la docencia en profesoras de recién ingreso a la SEP. Testimonios encontrados. *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22(43-2), 16-40. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85960321002>>.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E. y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- \_\_\_\_\_, (2018). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194138017016.pdf>>.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Glasserman, L. (2018). Evaluación del proceso de tutorías en profesores de educación primaria en el estado de Sonora. Informe técnico 2ª etapa. <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbX0dXRvcmlhc29ub3JhcHJveWVjdG8yMDE3fGd4OjM0OGE4ZDRiNzJhNGZiMjU>>.
- Goyette, M. (2005). Redes sociales e inserción social: el interés de un enfoque relacional para la investigación en trabajo social. *Tabula Rasa*, (3), 223-251. <<http://www.revistatabularasa.org/numero-3/goyette.pdf>>.

- Imberón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). Las tutorías como estrategia de inserción a la docencia. En *La educación obligatoria en México. Informe 2017* (pp. 139-161). INEE. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11242.pdf>>.
- \_\_\_\_\_, (2019). Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en Educación Básica y Media Superior 2019-2020. LINEE-03-2019. <[https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/04/LINEE\\_03\\_2019\\_TUTORES.pdf](https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/04/LINEE_03_2019_TUTORES.pdf)>.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>>.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. y Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Lawrence Elbaum Associates.
- Marcelo, C. (2006). "Políticas de inserción a la docencia": del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente [ponencia]. Taller internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano. PREAL-GTD, Conversemos sobre educación y Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Bogotá. <[http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas\\_de\\_insercion\\_a\\_la\\_docencia\\_del\\_eslabon\\_perdido\\_al\\_puente\\_para\\_el\\_desarrollo\\_profesional\\_docente\\_garcia\\_c\\_m.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf)>.
- \_\_\_\_\_, (coord.) (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro.
- \_\_\_\_\_, (2012). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15(2), 209-221. <<https://www.redalyc.org/pdf/684/68425573002.pdf>>.
- Márquez, M. (2019). El trabajo colaborativo: una oportunidad para el desarrollo del pensamiento práctico del profesional reflexivo. *Revista Científica*, 4(11), 360-379. <[https://www.researchgate.net/publication/330912615\\_El\\_Trabajo\\_Colaborativo\\_Una\\_Oportunidad\\_para\\_el\\_Desarrollo\\_del\\_Pensamiento\\_Practico\\_del\\_Profesional\\_Reflexivo](https://www.researchgate.net/publication/330912615_El_Trabajo_Colaborativo_Una_Oportunidad_para_el_Desarrollo_del_Pensamiento_Practico_del_Profesional_Reflexivo)>.
- Martínez, B., y Rodríguez, M. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencias y omisiones. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 41-61. <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59788>>.
- Ortega, S. (2011). Maestros: autorretrato. *Nexos*, 401, México.
- Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M. y Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 14(3), 1-23. <<https://www.redalyc.org/pdf/447/44732048022.pdf>>.
- Ramos, G. (2015). *Percepciones y autopercepción de los docentes de secundaria sobre autonomía: su dimensión intelectual y profesional en la práctica pedagógica* [tesis de doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. <<http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/2019/AT19893.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- Rodríguez-Sosa, J. y Hernández-Sánchez, K. (2018). Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y representaciones*, 6(1), 507-541. <<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v6n1/a11v6n1.pdf>>.
- Rozas, M. y Vergara, L. (2013). Reflexiones en torno a la inducción profesional docente en Chile: problemas y desafíos para los nuevos profesores del sistema educacional. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 13(25), 42-51. <<http://146.83.132.45/articulos/2013/dialogos-e-25-rozas.pdf>>.
- Sandoval, E. (2019). Formación en la práctica. Maestros principiantes en telesecundarias indígenas y secundarias generales. Dossier. *Revista del IICE*, (46), 99-112.
- \_\_\_\_\_, (2020). Prólogo. En E. Perea (coord.). *Relatos de maestros principiantes I* (pp. 9-15). SEP; Benemérita Escuela Nacional de Maestros. <<https://fomentoeditorialdgenam.aefcm.gob.mx/index.php/fomentoeditorial/catalog/view/7/5/22-1>>.

- Secretaría de Educación Pública (2020). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. <[http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Perfiles\\_profesionales\\_docentes\\_EB.pdf](http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Perfiles_profesionales_docentes_EB.pdf)>.
- , (2021). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. <[http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Lineamiento\\_Generales\\_SAAE\\_EB\\_2021.pdf](http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf)>.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, (294), 275-300.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, lenguaje y sociedad*, 16(16), 1-16. <<http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>>.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y nudos*, 2(17). <<https://doi.org/10.17227/01224328.1228>>.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Graó.
- Teixidó, J. y GROC. Grupo de Investigación sobre Organización de Centros (2007). *Acogida a los profesionales de nueva incorporación en las escuelas e institutos*. <[http://www.joanteixido.org/doc/acollida/acogida\\_profesionales.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/acollida/acogida_profesionales.pdf)>.
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2021). *Convocatorias*. Consultado el 10 de junio de 2021. <<http://usicamm.sep.gob.mx/convocatorias/>>.
- Vaillant, D. (2007). *La identidad docente* [conferencia]. I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona, España. <[http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_identidad\\_docente\\_vaillant\\_d.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf)>.
- , (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 27-41. <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>>.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista del IICE*, (22), 3-12. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- , (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. Universidad Católica de Uruguay.
- , (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vinatier, I. y Altet, M. (2008). *Analyser et Comprendre la Pratique Enseignante*. Presses Universitaires de Rennes.



*Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026.*  
*Educación básica* es una publicación digital de la Comisión Nacional  
para la Mejora Continua de la Educación.

Noviembre de 2021



GOBIERNO DE  
**MÉXICO**



**MEJOREDU**  
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA  
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-8829-16-3



9 786078 829163

ISBN: 978-607-8829-17-0



9 786078 829170