

Docentes

EB
Educación
básica

SERVICIO
EN LA FUNCIÓN
EDUCATIVA

Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026

**Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026.
Educación básica**

Primera edición, 2022
Serie digital: 978-607-8829-45-3
ISBN volumen digital: 978-607-8829-46-0

Coordinación general

Susana Justo Garza y Marcela Ramírez Jordán

Coordinación académica

Luz Adriana Vargas Fuentes y María Guadalupe Alonso Aguirre

Redacción

Alejandro Mujica Sarmiento, Ana Yajaira Santiago Matias
y Erica Villamil Serrano

Colaboración

Itzel Díaz Martínez, Luis Enrique Garay Bravo, Jazmín Lara
Martínez, Mayra Macedo Herrera, Sandra Isabel Martínez Ruiz,
Nayhely Raquel Medel Hernández y Nayeli Mejía Becerra

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 de
docentes en servicio 2022-2026. 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 y formación

Salvador Sergio Ávila Figueroa

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
(2022). *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026.
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 Ávila

Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán

Órgano Interno de Control

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López

Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores

Apoyo y Seguimiento a la Mejora
Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza

Vinculación e Integralidad
del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes

Administración

Índice

Presentación	5
Introducción	7
1. Objetivo de mediano plazo	9
2. Destinatarios	9
3. Programas de formación continua y desarrollo profesional docente elaborados por Mejoredu	10
Características de los programas	14
Elementos de los programas	16
4. Análisis del estado de la situación de la formación de docentes en servicio de educación básica	18
Universo de atención, número de docentes y algunas características por nivel y servicio	18
Situación actual de la formación continua de docentes en servicio	32
Aspectos para fortalecer la formación continua de docentes en servicio	37
5. Intervenciones formativas	44
6. Ruta de avance	49
7. Mecanismos de difusión del programa y las intervenciones formativas	51
8. Mecanismos de seguimiento	52
Valoración de resultados del programa	53
Anexo 1. Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua	54
Anexo 2. Referencias sistematizadas y analizadas	78
Referencias	83

Presentación

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

El ejercicio de la función docente implica diferentes desafíos y cada profesional responde a ellos a partir de su propia experiencia, la cual es preciso fortalecer mediante una formación que movilice sus saberes y conocimientos y asegure los aprendizajes de sus estudiantes. Mejoredu concibe la formación continua de docentes¹ como el proceso institucional intencionado, sistemático y permanente que se organiza en etapas 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” (Mejoredu, 2020a: 36).

Uno de los principales retos a los que se enfrentan los docentes de educación básica, a lo largo de su trayectoria profesional, es desarrollar su labor en contextos diversos y en constante cambio. Las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas, la globalización, las nuevas formas de acceso al conocimiento, así como la diversificación de la población escolar generan nuevos desafíos a los que se confrontan todos los días. A esto se suman la carga administrativa, el aumento de la violencia en las escuelas y la incertidumbre generada por la contingencia sanitaria por el virus SARS-CoV-2.

El Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica que Mejoredu pone a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México, y de maestras y maestros del país, constituye un instrumento de planeación que define un objetivo y una ruta de avance de mediano plazo, y establece el enfoque, la dirección, el sentido y las acciones necesarias para mejorar la práctica de las y los maestros, en beneficio de la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ).

Con este programa, Mejoredu inicia el camino hacia una forma diferente de concebir y llevar a cabo la formación continua y el desarrollo profesional de maestras y maestros, que plantea avanzar hacia el enfoque de formación situada y recuperar los conocimientos y saberes que han construido durante su trayectoria profesional y las problemáticas y los contextos en los que ejercen su práctica docente, para contribuir al logro de mejores aprendizajes en los estudiantes.

*Junta Directiva de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación*

¹ El término docente se refiere a maestras, maestros y figuras educativas que se desempeñan en la educación básica y educación media superior, desarrollando funciones docentes, directivas, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica, así como a los agentes educativos que participan en la formación de niñas y niños de cero a tres años en educación inicial.

Introducción

El *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica* se enmarca en el *Plan de Mejora de la Formación Continua y el Desarrollo Profesional Docente 2021-2026* elaborado por Mejoredu. Busca contribuir a hacer realidad el derecho de maestras y maestros a una formación continua pertinente y relevante que impulse su desarrollo profesional y los revalore como profesionales protagonistas de la mejora de la educación.

El presente programa se pone a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México a fin de retomarlo e implementarlo en función de sus contextos, con base en lo establecido en los *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y educación media superior*, emitidos por Mejoredu.²

La complejidad de la profesión de docentes en servicio³ exige considerar que la formación y el desarrollo profesional docente se encuentran condicionados por aspectos personales, sociales, institucionales y profesionales de su trayectoria, además de las características contextuales de las escuelas en las que laboran, particularidades que son relevantes en la definición de acciones formativas que se orienten al fortalecimiento de su práctica.

Este programa asume un enfoque de formación situada para atender con pertinencia los retos específicos que las y los maestros identifican en su práctica; promover el reconocimiento y la recuperación de sus saberes y conocimientos, y fortalecer el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo, y la reflexión individual y colectiva sobre las prácticas docentes.

Lo anterior se materializa en intervenciones formativas⁴ que se implementan anualmente para avanzar de manera gradual hacia la atención de la totalidad de docentes de los diversos niveles, servicios y modalidades educativas que integran la educación básica, y de forma progresiva para profundizar en los contenidos pedagógicos que fortalezcan sus saberes y conocimientos.

² Pueden consultarse en el siguiente vínculo electrónico: <<https://www.gob.mx/mejoredu/documentos/criterios-generales-de-los-programas-de-formacion-continua-y-desarrollo-profesional-docente>>.

³ Para los docentes que inician en la función, Mejoredu pone a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México, el *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación Básica*, disponible en: <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes/programa-de-formacion-para-la-insercion-de-docentes-2021-2026-educacion-basica>>.

⁴ Conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de un programa de formación, que generan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, la resignificación y el fortalecimiento de los saberes y conocimientos y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes de un tipo, nivel, modalidad, opción o servicio educativo.

Estas intervenciones se concretan a través de dispositivos⁵ formativos que cuentan con recursos y materiales específicos para uso de los participantes⁶ (figura I.1).

Figura I.1 Documentos que integran el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026*.

Educación básica



Fuente: elaboración propia.

En el primer apartado de este documento se presenta el objetivo a mediano plazo del programa, que representa la situación deseable a lograr en un plazo de seis años. En el segundo se describen los destinatarios del programa, considerando la función que desempeñan en los niveles, servicios y modalidades educativas existentes en la educación básica. En el tercero se explica la perspectiva institucional que define Mejoredu sobre los programas de formación continua, sus principios y características. En el cuarto se presenta el análisis de la situación que enfrenta la formación continua de los docentes de educación básica en servicio. En el quinto se caracterizan las intervenciones formativas que formulará Mejoredu en el marco del programa para después, mostrar la ruta de avance que llevará al cumplimiento del objetivo de mediano plazo. Por último, en los apartados finales, se plantean los mecanismos de difusión y seguimiento del programa.

⁵ Componente de una intervención formativa que organiza a los colectivos docentes en un espacio y tiempo pre-determinados, para promover el aprendizaje individual y grupal, a partir de situaciones y experiencias planeadas que favorecen el diálogo, la reflexión sobre la práctica, el intercambio de saberes y conocimientos, la producción de narrativas escritas y orales, el uso de detonadores para la reflexión, y el acceso a información de interés para los docentes, resultado de la determinación de aspectos considerados necesarios para la mejora de la práctica docente.

⁶ Las intervenciones formativas, los dispositivos, materiales y recursos que acompañan al programa se presentan en documentos por separado.

1. Objetivo de mediano plazo

Fortalecer la práctica docente y el desarrollo profesional de maestras y maestros en servicio en la educación básica, mediante la formulación de intervenciones formativas graduales y progresivas con un enfoque situado que recuperen los saberes y conocimientos docentes; consideren el contexto escolar y sociocultural en el que laboran; promuevan la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo para compartir y generar saberes, impulsen la autonomía e identidad docente; contribuyan a garantizar el derecho de los docentes a su formación y de niñas, niños, adolescentes y jóvenes del país a una educación de excelencia.

2. Destinatarios

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación reconoce a maestras, maestros y figuras educativas que se desempeñan en la educación básica, desarrollando funciones docentes, directivas, de supervisión y de asesoría técnica-pedagógica como intelectuales activos, reflexivos y comprometidos con la mejora de la educación para impulsar el máximo logro de aprendizaje de todas y todos los estudiantes.

El *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica* y las intervenciones formativas que se formulen en su marco, tienen como destinatarios al total de maestras, maestros y técnicos docentes que atienden los diferentes servicios en escuelas de organización completa y multigrado en los niveles preescolar, primaria y secundaria de la educación básica:⁷

- ▶ Preescolar general, indígena, especial y para contextos migrantes.
- ▶ Primaria general, indígena, especial y para contextos migrantes.
- ▶ Secundaria general, técnica, para trabajadores, telesecundaria y de educación especial.

Si bien la educación inicial es parte de la educación básica, dada la necesidad de contribuir a la formación de agentes educativos que están a cargo del cuidado, bienestar y desarrollo integrales de niñas y niños de cero a tres años once meses, Mejoredu emitirá un Programa de formación específico para estas figuras.

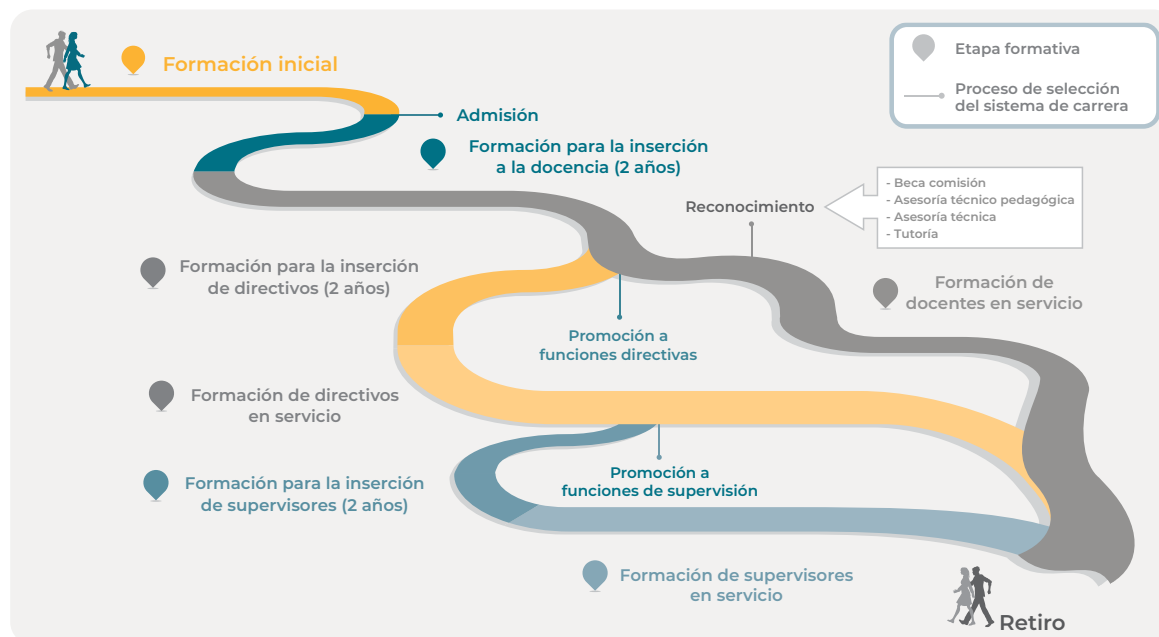
⁷ El programa prevé la atención a las escuelas de sostenimiento público, aunque no es limitativo, por lo que, las escuelas de sostenimiento privado que decidan participar en el Programa o implementar intervenciones formativas en este marco, podrán hacerlo con acompañamiento y asesoría de las autoridades educativas correspondientes.

3. Programas de formación continua y desarrollo profesional docente elaborados por Mejoredu

La reforma constitucional en materia educativa de 2019 reconoce que maestras y maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y establece su derecho a acceder a una formación continua pertinente y relevante. Para contribuir a su cumplimiento, Mejoredu plantea una visión amplia de la formación continua y el desarrollo profesional docente, que reconozca la complejidad y el carácter colectivo y contextualizado del trabajo y la práctica docente,⁸ su compromiso ético para que NNAJ alcancen aprendizajes con equidad y excelencia; y su responsabilidad para fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad.

En esta visión, la formación docente se plantea como un proceso que se organiza en varias etapas: formación inicial, inserción al servicio educativo en distintas funciones, formación en el servicio, hasta el retiro (Mejoredu, 2020a) (figura 3.1).

Figura 3.1 La formación continua y sus etapas formativas



Fuente: elaboración propia.

⁸ 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, Fortoul y Rosas, 1999: 21). Desde esta perspectiva, la práctica docente pone en juego lo que docentes, directores, supervisores, asesores técnico pedagógicos y demás figuras educativas 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.

Pensar en la formación docente 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); c) superar la fragmentación de acciones tradicionalmente definidas como formación, capacitación y actualización; y d) considerarla como una acción dinámica que se crea y se recrea por los mismos actores quienes, de manera activa y mediante el conocimiento de las problemáticas de su propia práctica y contexto, toman decisiones con base en sus saberes y conocimientos.

Desde esta comprensión integral, se considera que, “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” (Imbernón y Robalino, citados en Mejoredu, 2020a: 36), entre los que se destacan las características de la escolaridad y de la formación inicial; la formación continua; los procesos de acompañamiento pedagógico; la experiencia profesional y los espacios de trabajo colaborativo, tales como redes, colegios, academias e institutos; las condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje, el currículo y los materiales educativos, el contexto, la cultura escolar, o la infraestructura y el equipamiento para la formación; la carrera docente, el tipo de contratación, salario y prestaciones; así como las condiciones de trabajo relacionadas con la salud y seguridad (figura 3.2):




Figura 3.2 Factores para el desarrollo profesional docente







Fuente: elaboración propia.

Por lo tanto, 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 la escuela a través de la reflexión e indagación sobre las rutinas del docente (Vezub, 2004). En dicho proceso los docentes, en lo individual y colectivo, revisan, renuevan y extienden su compromiso como agentes de cambio en función de los propósitos de la enseñanza; asimismo, adquieren y desarrollan de manera crítica los conocimientos, las destrezas y la inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y las prácticas profesionales adecuadas con niñas, niños, adolescentes, jóvenes y colegas en cada fase de su vida docente (Day, 2005).

En este marco, los programas de formación continua y desarrollo profesional diseñados por Mejoredu reconocen a los docentes como intelectuales comprometidos en forma activa y reflexiva con su tarea, por lo tanto, responden a los siguientes principios:

	<p>Contribuyen a la mejora de la práctica docente y al aprendizaje de los estudiantes. 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>Consideran el contexto sociocultural de los actores escolares. 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>Toman en cuenta la complejidad y las particularidades de las prácticas de los actores escolares. 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 currículo 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>Fortalecen el trabajo colaborativo para compartir y generar saberes, definir propósitos y articular acciones comunes. 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>Impulsan el diálogo y la deliberación para alcanzar acuerdos. 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 <i>per se</i>, 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>Privilegian la escuela como el espacio para la formación continua. 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>Promueven la reflexión sobre la práctica docente. 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>Fortalecen la autonomía y la identidad docente. 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>Promueven el uso pedagógico de las tecnologías y de diversos materiales y recursos para la enseñanza. 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: Mejoredu, 2021a.

Características de los programas

Tienen carácter nacional

De acuerdo con el Artículo 12.º de la Ley Reglamentaria del Artículo 3.º 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 tomen en cuenta los contextos y las realidades locales y regionales en la prestación de los servicios educativos, así como las condiciones de vulnerabilidad social (DOF, 2019).

En consonancia con lo establecido en este precepto de ley, Mejoredu formula programas de formación continua y desarrollo profesional que atiendan la complejidad y especificidad de la práctica docente, directiva, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica, y las características de los estudiantes de cada tipo educativo, con la posibilidad de que las autoridades educativas los operen y adapten a su contexto y características institucionales.

Su alcance es multianual y plantean un horizonte de mediano plazo de seis años

El programa plantea intervenciones formativas anuales durante un periodo de seis años, las cuales atenderán a la totalidad de los docentes de manera gradual. El carácter multianual permite que el diseño, la operación y valoración de los programas de formación continua trasciendan cuestiones coyunturales y hace posible promover procesos continuos de formación.

Al mismo tiempo, las intervenciones formativas son progresivas en tanto que consideran la diversidad de contenidos que implica la formación docente, los cuales se van profundizando en cada una de ellas, para dar respuesta a la complejidad de la práctica docente, directiva, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica. Por lo anterior, pueden adaptarse en función de los resultados del programa y conforme a la identificación de nuevas problemáticas, lo cual brinda flexibilidad en su diseño.

Atienden a un tipo educativo, una etapa formativa y una figura educativa

Cada etapa de la vida laboral de los profesionales de la educación plantea desafíos distintos. La inserción a una nueva función educativa, así como el desempeño de la docencia, la dirección, la supervisión y el acompañamiento, expone a los actores educativos a situaciones diversas y les exige capacidades distintas. Además, las diferencias no sólo se limitan a la etapa formativa por la que transitan los docentes, sino también al tipo educativo y la función que desempeñan.

Por lo anterior, los programas de formación definen sus especificidades de acuerdo con: a) el tipo educativo en el que se operan –educación básica y educación media superior–; b) la figura educativa a la que se dirigen –docentes, directivos, asesores técnico pedagógicos o agentes educativos de educación inicial–; y c) la etapa formativa que atienden –inserción a una nueva función o formación en servicio–.

Tienen un enfoque situado

El enfoque de formación situada constituye una alternativa a las propuestas centradas en la actualización, capacitación individual y transmisión de información externa que, de diversas

formas, es incluso impuesta a los actores escolares y educativos. Centra su mirada en los contextos y territorios específicos donde la práctica docente en particular y las educativas en general, tienen lugar, así como en los procesos de reflexividad individuales y colectivos, considerando las subjetividades e intersubjetividades desde las cuales se define la acción pedagógica. Asimismo, promueve la reflexión sobre la práctica en el aula, la escuela y la comunidad educativa para identificar sus fortalezas y sus límites, a fin de que los docentes, en forma colaborativa, se hagan más conscientes no sólo de lo que hacen, sino sobre todo de por qué y para qué lo hacen (Smyth, 1991; Lave y Wenger, 1999; Wenger, 2001).

Al plantearse como un enfoque o una perspectiva, y no como una propuesta prescriptiva, la formación situada es relacional y compleja, por lo que reconoce y afirma el carácter situacional en el que actúan los sujetos docentes, del proceso educativo y de los espacios en los que se desempeñan, advirtiendo que las especificidades de sus prácticas varían de acuerdo con sus saberes y conocimientos, trayectorias, contextos, aspiraciones y condiciones institucionales, sociales y materiales (Mejoredu, 2020a).

La formación continua situada es un enfoque complejo en su desarrollo concreto, no sólo por los objetivos y las acciones que se espera realicen los diferentes actores que intervienen, sus distintos niveles de responsabilidad en la gestión educativa y escolar y sus disímbolos niveles de apropiación, sino también debido a las características y culturas escolares donde se impulsa, así como a la necesidad de generar condiciones institucionales, estrategias, recursos e instrumentos específicos para su implementación.

En este sentido, se reconoce que, para que la formación situada cobre plena vigencia, debe ser diseñada, implementada y evaluada desde los propios colectivos docentes, a partir de las características de su práctica y de los contextos y condiciones de cada escuela, plantel o zona escolar, por lo que lograr su concreción implica iniciar un proceso gradual y progresivo de apropiación por parte de los docentes, colectivos y actores escolares y educativos involucrados, y en el que las autoridades de educación básica tienen un papel muy relevante.

De este modo, los programas más que implicar la integración de cursos, diplomados, talleres u otras estrategias formativas, que en general plantean la posterior aplicación de sus contenidos en el aula, la escuela, la zona o el sector, requieren la formulación de intervenciones formativas que promuevan la identificación y atención de los problemas específicos de la práctica que enfrentan maestras y maestros en sus ámbitos de participación y responsabilidad, a partir de la reflexión sobre su práctica.

Así, los programas que Mejoredu pone a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México, desde su convicción de impulsar el enfoque de formación situada, proponen intervenciones formativas que se caracterizan por lo siguiente:

- *Problematizan la práctica* como un esfuerzo para comprender las situaciones a partir de las cuales “esta escuela”, “este equipo”, “este colectivo docente” comparte, interactúa, trabaja con otros para identificar y describir lo que se requiere mejorar y transformar de la práctica colectiva e individual. Esto es posible si se observa y se cuestiona lo que se realiza de manera habitual y se toma distancia de lo cotidiano a través de espacios y tiempos protegidos para la reflexión.

- ▶ *Recuperan los saberes y conocimientos* de los docentes sobre su propia práctica, al plantearles, en lo individual y colectivo, interrogantes abiertas, críticas e interesantes sobre ésta.
- ▶ *Incorporan dispositivos formativos* que diversifican las opciones de formación hasta hoy privilegiadas, para promover un mayor protagonismo del docente e impulsar el diálogo, intercambio, interpretación y mejora de la práctica, a partir del desarrollo de *procesos para la reflexión* sobre la práctica y el trabajo colaborativo.
- ▶ *Impulsan el acompañamiento pedagógico*, considerando que los colectivos docentes de las escuelas necesitan actores educativos que les ayuden a visualizar otros horizontes, colegas críticos que les permitan tomar distancia del acontecer cotidiano y los motiven e impulsen a la acción y la mejora continua.

Elementos de los programas

Un programa se formula a partir de un *análisis de la situación* que enfrenta la formación continua en el tipo educativo y la etapa formativa correspondientes, y de las características de docentes y figuras educativas destinatarias del programa. Como resultado de ese análisis se define el objetivo de mediano plazo y la ruta de avance de las intervenciones formativas en función de las prioridades establecidas.

Los programas se concretan mediante intervenciones formativas que plantean acciones específicas para dar cumplimiento al objetivo del programa, que se diseñan y emiten de manera anual de acuerdo con lo establecido en la ruta de avance. Con el propósito de contar con información oportuna sobre el desarrollo del programa se diseñan mecanismos de seguimiento que permitirán a Mejoredu y a las autoridades educativas conocer los resultados de la operación y reorientarlos en caso de ser necesario. Por último, se requiere establecer mecanismos de difusión que posibiliten la participación de los destinatarios del programa, en condiciones de equidad e igualdad (figura 3.3).

Figura 3.3 Elementos que integran un programa de formación continua y desarrollo profesional docente diseñado por Mejoredu



Fuente: elaboración propia.

4. Análisis del estado de la situación de la formación de docentes en servicio de educación básica

Para identificar las características de la población docente a la que se dirige este programa y las intervenciones formativas que se formularán, en este apartado se presentan inicialmente las principales cifras de los docentes que trabajan en los distintos niveles y servicios en la educación básica y los diversos contextos en los que desarrollan su labor. Después se analiza la situación actual de la formación continua de docentes en servicio en la educación básica, considerando una caracterización de la oferta formativa vigente. Posteriormente, se identifican algunos elementos para fortalecer la formación continua a partir de una revisión de literatura especializada, de recomendaciones de organismos internacionales, de aportaciones de la investigación empírica, así como de la experiencia nacional, en particular de los aprendizajes derivados de la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2. Por último, a manera de conclusión, se presentan aspectos de formación prioritarios para fortalecer la práctica docente.

Universo de atención, número de docentes y algunas características por nivel y servicio⁹

Los docentes de educación básica en México desarrollan su función en distintos niveles y tipos de servicio y en contextos con características diversas. La figura 4.1 muestra la diversidad y heterogeneidad de la estructura de este tipo educativo, que implica tener en cuenta una variedad de factores al diseñar programas de formación continua.

Si se analiza la diversidad de los servicios que se ofrecen en los distintos niveles educativos se puede identificar la complejidad de la organización de la educación básica. Como ejemplo, se detalla información sobre los servicios que se ofrecen en educación preescolar, que se pueden generalizar a primaria y secundaria en los ámbitos rural y urbano:

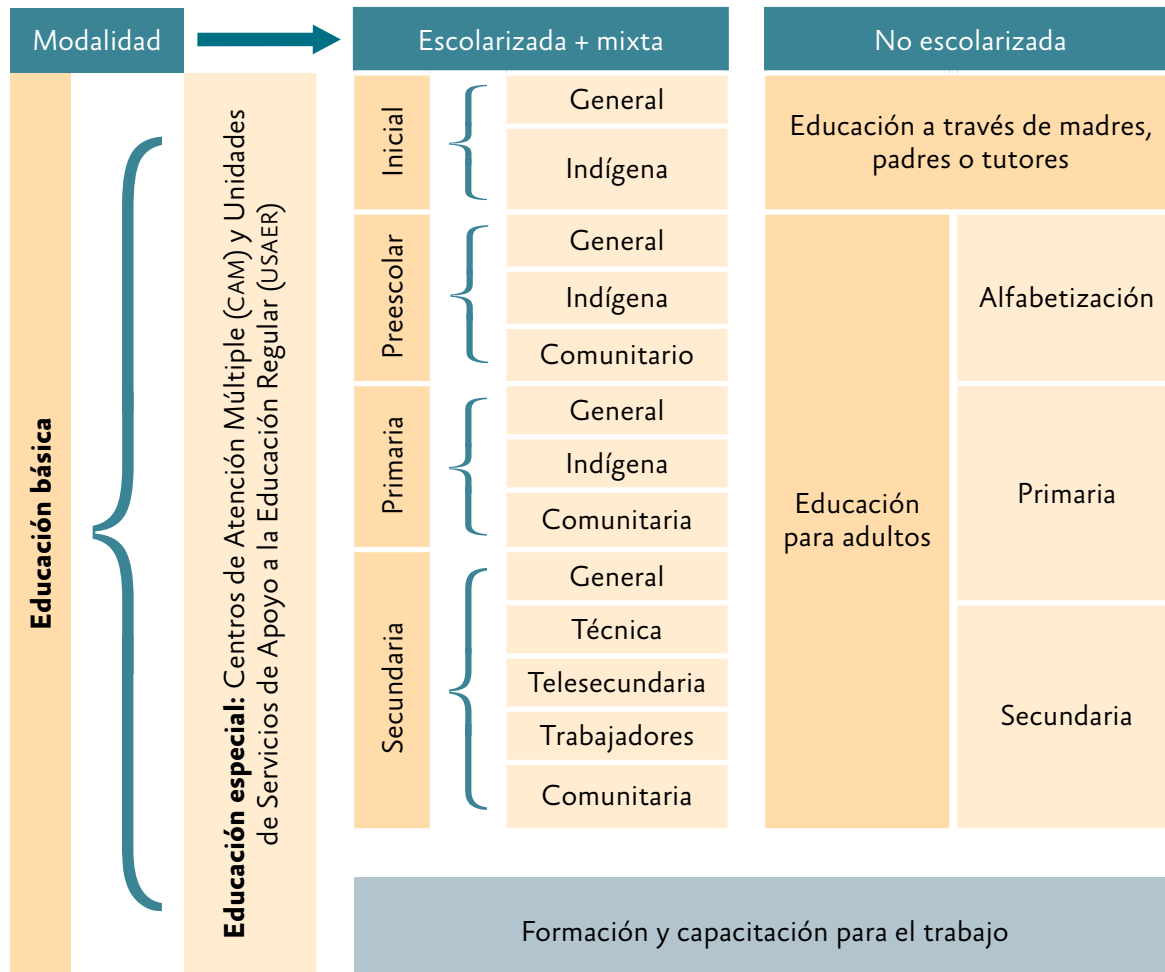
- ▶ Comunitario. Servicios a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).
- ▶ Indígena unitaria. Escuelas públicas en las que se imparte el modelo de educación multicultural bilingüe, atendidas por un docente.
- ▶ Indígena no unitaria. Servicio público atendido por 2 o más docentes en el que se imparte el modelo de educación multicultural bilingüe.
- ▶ Rural unitaria. Servicios públicos generales ubicados en localidades con una población menor a 2 500 habitantes y atendidos por un docente.
- ▶ Rural no unitaria. Escuelas públicas generales ubicadas en localidades con una población menor a 2 500 habitantes y atendidas por 2 o más docentes.

⁹ A lo largo de este apartado se presentan en su mayoría las cifras disponibles correspondientes a los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021.

- ▶ Urbana en contexto desfavorable. Escuelas públicas generales ubicadas en localidades con una población mayor a 2 500 habitantes, con un índice de nivel socioeconómico¹⁰ entre 3.52 y 5.10 puntos.
- ▶ Urbana en contexto favorable. Escuelas públicas generales ubicadas en localidades con una población mayor a 2 500 habitantes, con un índice de nivel socioeconómico entre 5.11 y 6.75 puntos (INEE, 2010: 16).

Como se observa en la figura 4.1, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), para el ciclo escolar 2020-2021, se reportó un total de 1 031 499 docentes que laboran en 194 667 escuelas en las que se matricularon 22 115 226 estudiantes, en la modalidad escolarizada, en educación básica¹¹ para el sostenimiento público (SEP, 2021).

Figura 4.1 Estructura de la educación básica en el Sistema Educativo Nacional



Fuente: Mejoredu, 2021c: 60.

¹⁰ Es un indicador que analiza el ingreso familiar, el nivel de escolaridad de las madres y la disponibilidad de ciertos servicios en el hogar, entre otros datos que permiten identificar las condiciones que inciden en la prestación del servicio educativo.

¹¹ Como se mencionó en el apartado Destinatarios, no se incluyen los datos de educación inicial.

Tabla 4.1 Número de docentes, escuelas y estudiantes por nivel educativo y tipo de sostenimiento en el ciclo escolar 2020-2021

Tipo, nivel y sostenimiento	Modalidad escolarizada		
	Docentes	Escuelas	Estudiantes
Preescolar	228 086	87 684	4 328 188
Público	188 695	73 247	3 841 513
Privado	39 391	14 437	486 675
Primaria	568 857	95 699	13 677 465
Público	504 406	86 469	12 454 914
Privado	64 451	9 230	1 222 551
Secundaria	404 412	40 578	6 394 720
Público	338 398	34 951	5 818 799
Privado	66 014	5 627	575 921
Total público	1 031 499	194 667	22 115 226
Total privado	169 856	29 294	2 285 147
Total	1 201 355	223 961	24 400 373

Fuente: SEP, 2021.

En la tabla 4.2 se observa el histórico del número de docentes por nivel educativo y tipo de servicio en los últimos 3 ciclos escolares considerando el sostenimiento público y privado. Como puede advertirse, en el ciclo 2020-2021 se registraron 14 852 docentes menos con respecto al ciclo 2019-2020, siendo relativamente más significativa la disminución en el nivel de preescolar (3.6%).

Tabla 4.2 Número de docentes por nivel educativo y tipo de servicio en los últimos tres ciclos escolares considerando sostenimiento público y privado

Niveles y tipos de servicio	2018-2019	2019-2020	2020-2021
	Docentes		
Preescolar	236 509	236 437	228 086
General	199 424	198 896	191 142
Indígena	19 125	19 640	19 492
Cursos comunitarios	17 960	17 901	17 452



Niveles y tipos de servicio	2018-2019	2019-2020	2020-2021
	Docentes		
Primaria	572 104	572 961	568 857
General	524 821	524 681	521 336
Indígena	36 992	37 940	37 404
Cursos comunitarios	10 291	10 340	10 117
Secundaria	406 084	406 809	404 412
General	234 644	235 656	233 538
Telesecundaria	72 184	72 194	72 157
Técnica	99 256	98 959	98 717
Total	1 214 697	1 216 207	1 201 355

Fuente: SEP, 2019, 2020 y 2021.

En la tabla 4.3 se concentra información sobre el número de docentes y estudiantes por entidad federativa y tipo de servicio. Destaca, que los estados de México, Veracruz, Jalisco, Ciudad de México, Puebla y Chiapas concentran la mayor cantidad de docentes –más de 60 000 maestros registrados por entidad– considerando los 3 niveles educativos. En cambio, en Colima, Baja California Sur y Campeche se observa la menor cantidad de maestras y maestros –menos de 10 000–, lo cual es coincidente con la densidad de población a nivel nacional.

La proporción de estudiantes por docente a nivel nacional es de diecinueve en preescolar, veinticuatro en primaria y dieciséis en secundaria. Sin embargo, este promedio no refleja la realidad por entidad federativa, por ejemplo: en el nivel preescolar, Coahuila tiene seis estudiantes más por docente. En cambio, Colima y Sinaloa tienen cinco estudiantes menos en el nivel de secundaria. También destaca que aunque Veracruz concentra en segundo lugar la mayor cantidad de docentes –después del estado de México– la proporción con respecto al número de estudiantes es menor al promedio nacional en los tres niveles educativos.

Tabla 4.3 Número de docentes y estudiantes por entidad federativa, nivel educativo y tipo de servicio en el ciclo escolar 2020-2021

Entidades	Niveles y servicios			Preescolar			Primaria			Secundaria			Total por entidad	
	Actores	Total	Docentes	General	Indígena	Cursos comunitarios	General	Indígena	Cursos comunitarios	Total	General	Telesecundaria		Técnica
Aguascalientes	Docentes	2 182	2 055	-	-	127	5 005	-	43	5 358	2 820	613	1 925	12 588
	Estudiantes	51 878	50 421	-	-	1 457	160 066	-	414	746 75	34 101	13 878	26 696	287 033
Baja California	Docentes	4 896	4 651	150	95	13 884	13 884	443	35	12 396	9 682	482	2 232	31 654
	Estudiantes	96 630	92 610	3 327	693	372 737	372 737	11 707	509	186 104	134 764	10 929	40 411	667 687
Baja California Sur	Docentes	1 274	1 209	-	65	3 373	3 373	-	54	2 737	1 589	272	876	7 438
	Estudiantes	26 082	25 357	-	725	83 662	83 225	-	437	40 608	20 093	4 939	15 576	150 352
Campeche	Docentes	1 844	1 414	248	182	4 293	4 082	136	75	3 002	1 331	493	1 178	9 139
	Estudiantes	34 356	27 124	5 314	1 918	100 121	96 715	2 654	752	45 736	17 541	8 578	19 617	180 213
Chiapas	Docentes	13 167	7 116	3 346	2 705	31 392	20 433	8 623	2 336	15 776	6 736	5 959	3 081	60 335
	Estudiantes	285 192	164 365	94 576	26 251	797 498	518 015	254 331	25 152	297 774	95 605	137 901	64 268	1 380 464
Chihuahua	Docentes	5 448	4 745	222	481	16 441	15 287	927	227	10 297	6 149	1 033	3 115	32 186
	Estudiantes	114 632	106 157	4 516	3 959	410 612	388 679	19 897	2 036	191 704	106 709	18 335	66 660	716 948
Ciudad de México	Docentes	12 757	12 757	-	-	31 528	31 528	-	-	30 746	24 471	325	5 950	75 031
	Estudiantes	232 889	232 889	-	-	789 656	789 656	-	-	438 828	302 295	6 372	130 161	1 461 373
Coahuila	Docentes	5 114	4 824	-	290	12 202	12 153	-	49	11 081	6 622	251	4 208	28 397
	Estudiantes	129 840	126 992	-	2 848	329 075	328 740	-	335	157 186	89 845	4 240	63 101	616 101
Colima	Docentes	1 249	1 161	-	88	3 223	3 198	-	25	3 006	1 987	211	808	7 478
	Estudiantes	22 792	22 158	-	634	74 563	74 336	-	227	34 808	21 952	3 116	9 740	132 163
Durango	Docentes	3 819	3 033	129	657	10 288	9 387	452	449	7 297	3 954	1 245	2 098	21 404
	Estudiantes	67 933	59 245	2 475	6 213	219 167	205 355	10 037	3 775	94 766	46 067	18 857	29 842	381 866
Guanajuato	Docentes	10 620	10 085	13	522	25 776	25 392	47	337	18 096	9 860	4 958	3 278	54 492
	Estudiantes	231 077	226 235	334	4 508	699 796	695 583	1 138	3 075	317 134	141 184	122 059	53 891	1 248 007
Guerrero	Docentes	10 051	7 710	1 869	472	21 879	16 976	4 445	458	13 012	5 306	3 483	4 223	44 942
	Estudiantes	168 806	126 632	37 082	5 092	439 496	347 525	86 569	5 402	189 188	72 055	50 996	66 137	797 490
Hidalgo	Docentes	6 035	4 016	876	1 143	16 529	13 710	2 372	447	10 403	5 372	3 246	1 785	32 967
	Estudiantes	103 379	79 708	14 256	9 415	343 534	305 771	34 190	3 573	171 868	74 518	60 738	36 612	618 781
Jalisco	Docentes	14 338	13 277	78	983	33 922	33 165	324	433	27 292	17 770	2 254	7 268	75 552
	Estudiantes	287 323	277 328	1 149	8 846	933 180	923 327	6 352	3 501	416 574	252 528	39 512	124 534	1 637 077
México	Docentes	24 602	23 356	599	647	69 474	68 240	867	367	46 184	32 051	5 368	8 765	140 260
	Estudiantes	484 703	465 750	12 993	5 960	1 783 617	1 761 449	18 295	3 873	876 940	583 261	104 805	188 874	3 145 260
Michoacán	Docentes	11 369	9 519	902	948	27 958	25 908	1 612	438	15 183	7 602	3 563	4 018	54 510
	Estudiantes	189 542	164 588	17 064	7 890	542 035	509 918	28 769	3 348	225 770	104 783	50 138	70 849	957 347
Morelos	Docentes	3 074	2 915	59	100	8 293	8 186	67	40	6 974	4 549	819	1 606	18 341
	Estudiantes	57 867	55 347	1 519	1 001	201 222	199 204	1 595	423	96 803	52 805	17 783	26 215	355 892
Nayarit	Docentes	2 342	1 893	205	244	5 791	5 138	475	178	5 229	2 625	885	1 719	13 362
	Estudiantes	44 470	38 541	3 859	2 070	138 053	124 864	11 780	1 409	63 703	30 792	11 987	20 924	246 226



Niveles y servicios		Preescolar				Primaria				Secundaria				Total por entidad
		Total	General	Indígena	Cursos comunitarios	Total	General	Indígena	Cursos comunitarios	Total	General	Telesecundaria	Técnica	
Nuevo León	Docentes	9601	9239	-	362	22200	22107	-	93	16870	11457	285	5128	48671
	Estudiantes	192705	190264	-	2441	582297	581777	-	520	278060	181589	3292	93179	1053062
Oaxaca	Docentes	10617	6113	3726	778	27026	19138	7168	720	14899	5131	5746	4022	52542
	Estudiantes	155564	84353	66390	4821	465357	337920	121122	6315	223003	67765	86131	69107	843924
Puebla	Docentes	12850	9735	2105	1010	29072	25830	2751	491	19742	9511	6462	3769	61664
	Estudiantes	261408	207739	44409	9260	764843	696364	63629	4850	343687	138185	131880	73622	1369938
Querétaro	Docentes	4059	3305	143	611	9010	8484	282	244	6223	3861	1106	1256	19292
	Estudiantes	80159	71973	2932	5254	257565	249234	5967	2364	121345	62961	27900	30484	459069
Quintana Roo	Docentes	2465	2136	214	115	6755	6520	184	51	6231	3484	712	2035	15451
	Estudiantes	52297	46777	4433	1087	192939	188760	3694	485	89433	44439	13928	31066	334669
San Luis Potosí	Docentes	6608	5237	689	682	14379	12774	1035	570	11086	5488	3346	2252	32073
	Estudiantes	115966	100171	10527	5268	305212	284996	15582	4634	147498	68784	46764	31950	568676
Sinaloa	Docentes	5777	4973	59	745	12528	12005	160	363	13258	8763	950	3545	31563
	Estudiantes	107025	100263	1058	5704	314293	309140	2372	2781	156830	95450	13220	48160	578148
Sonora	Docentes	4469	3840	397	232	11979	11608	324	47	8756	5256	833	2667	25204
	Estudiantes	87460	79025	6707	1728	303903	297945	5668	290	152003	80864	16108	55031	543366
Tabasco	Docentes	4882	4050	344	488	10420	9796	384	240	7152	3064	2171	1917	22454
	Estudiantes	113327	100340	8065	4922	286727	276143	8299	2285	135133	48113	50397	36623	535187
Tamaulipas	Docentes	5906	5462	-	444	14412	14269	-	143	11174	6045	1012	4117	31492
	Estudiantes	102311	98889	-	3422	369942	368936	-	1006	175384	91101	16186	68097	647637
Tlaxcala	Docentes	2316	2041	64	211	6060	5855	119	86	5048	2467	844	1737	13424
	Estudiantes	48862	44898	1503	2461	151693	147797	3032	864	74758	31238	17360	26160	275313
Veracruz	Docentes	16515	12844	2127	1544	45177	40781	3648	748	25468	10358	10507	4603	87160
	Estudiantes	227888	181149	34782	11957	825771	754558	63471	7742	380577	116222	187759	76596	1434236
Yucatán	Docentes	4048	2890	928	230	9498	8819	559	120	8751	5866	721	2164	22297
	Estudiantes	80299	57170	20775	2354	228631	215453	12282	896	107505	66942	12179	28384	416435
Zacatecas	Docentes	3792	3541	-	251	8515	8305	-	210	5685	2311	2002	1372	17992
	Estudiantes	73526	71435	-	2091	197572	196135	-	1437	89335	28582	37163	23590	360433
Totales por nivel y servicio	Docentes	228086	191142	19492	17452	568857	521336	37404	10117	404412	233538	72157	98717	1201355
	Estudiantes	4328188	3775893	400045	152250	13677465	12790323	792432	94710	6394720	3303133	1345430	1746157	24400373

Nota: las cifras aquí recuperadas incluyen docentes y estudiantes en escuelas del tipo de sostenimiento público y privado.

Fuente: elaboración propia a partir de SEP, 2021.

Respecto de las particularidades del contexto, es importante considerar que la mitad de las escuelas de servicio general, en todos los niveles, se encuentran por lo general en localidades urbanas, de media, baja y muy baja marginación; sin embargo, cuentan con los mejores materiales, equipo e infraestructura, y tienen completo su personal docente, mientras que las escuelas de los servicios indígena y comunitario¹² se ubican principalmente en las localidades más pequeñas y de alta y muy alta marginación, que en muchas ocasiones no cuentan con un inmueble propio y, en gran medida, se sostienen gracias a la participación de la comunidad (Mejoredu, 2020b: 5).

Los docentes de educación preescolar y primaria, así como de escuelas telesecundarias son responsables de enseñar los contenidos de los distintos campos curriculares de un grado escolar, mismos que han sido establecidos con el propósito de lograr una formación básica en el terreno cognitivo y contribuir al desarrollo socioemocional y físico de las y los estudiantes. En cambio, en las secundarias generales y técnicas hay un docente especialista por cada asignatura.

Datos sobre docentes en servicio por nivel educativo y tipo de servicio

Con el fin de presentar información sobre el perfil de los docentes de educación básica, a partir de este apartado se presentan datos del ciclo escolar 2019-2020 reportados en el documento *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021* elaborado por Mejoredu. Es importante señalar que estos datos difieren de los datos presentados anteriormente tomando como referencia el documento *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*, ya que corresponden a un ciclo anterior y no consideran a los docentes de especialidad.

Educación preescolar

En el ciclo escolar 2019-2020, en las 69 225 escuelas preescolares generales públicas, indígenas públicas y privadas estaban adscritos 270 661 docentes; de ellos, 65.8% fueron docentes académicos o generalistas frente a grupo;¹³ seguidos por directores con grupo¹⁴ (13.3%); 8.9% docentes de educación física; 6.7% de artes; 5.1% de idiomas; y 0.3% promotores.¹⁵

Considerando la desagregación por tipo de organización escolar, en el servicio general se registraron 12 325 escuelas unitarias, atendidas por 11 769 directivos con grupo y por 556 docentes adscritos como académicos, que generalmente realizan labores directivas. En el servicio indígena los preescolares unitarios sumaron 5 175 escuelas atendidas por 5 074 directivos con grupo, 97 docentes académicos y 4 promotores.

Entre los docentes de preescolares, predominaron las mujeres (86.7%); no obstante, en las escuelas indígenas unitarias este porcentaje fue menor (81.4%).

¹² Gestionado y coordinado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).

¹³ En los tabulados de educación preescolar y de primaria se les nombra *docentes académicos* a los que dedican la mayor parte del tiempo a la jornada escolar; también suele llamárseles *generalistas* o docentes frente a grupo (Mejoredu, 2021c: 182).

¹⁴ Personal que realiza tanto funciones docentes como de gestión escolar.

¹⁵ Personal encargado de educación preescolar indígena.

Es importante mencionar que 0.2% de los docentes de este nivel reportaron alguna discapacidad; en los preescolares generales esta proporción representó 0.3%, en tanto que entre los docentes del servicio indígena fue de 0.4%.

Sobre el nivel de estudios de los docentes de preescolar, 73.7% tuvo el título de licenciatura, 7.3% obtuvo el grado de maestría y 0.3%, el de doctorado. Del resto de los docentes, 14% terminó una licenciatura o era pasante, 1.9% realizó estudios de licenciatura incompletos y 2.7% de educación media superior o menos (Mejoredu, 2021c: 188).

En los preescolares unitarios públicos el porcentaje de docentes que no tenía el nivel de licenciatura, requerido para el ingreso al servicio docente, fue de 28.6% para el servicio general y de 47.7% para el servicio en escuelas indígenas (Mejoredu, 2021c: 189).

Sobre el lenguaje de los docentes registrados en escuelas indígenas, se identificó que 92.05% hablaba la lengua de la comunidad donde laboraron, 90.41% la leía y 89.09% la escribía (Mejoredu, 2021c: 189-190).

Educación primaria

Es el nivel educativo con la mayor cantidad de docentes, estudiantes y escuelas. En el ciclo escolar 2019-2020 en las 87 069 escuelas se adscribieron 676 620 docentes, de los cuales 77.3% fueron académicos o docentes frente a grupo; 5.5% eran directores con grupo; 16.9% docentes de las especialidades en educación física, artes, idiomas y tecnología; y 0.4% promotores de educación indígena.

Se identificó que 8.9% –60 110 docentes– estuvieron adscritos a escuelas primarias de organización multigrado, de los cuales 47.3% eran directores con grupo y 20% trabajaba en escuelas que atienden a población indígena (Mejoredu, 2021c: 190).

Las mujeres representaron más de la mitad (65.5%) del total de docentes adscritos a las escuelas primarias; sin embargo, en el servicio indígena este porcentaje fue menor (46.8%). Del total de docentes de primaria, 0.3% señaló que tiene alguna discapacidad.

Sobre el nivel de estudios, 73.7% contaba con título de licenciatura, 7.8% con grado de maestría y 0.4% con doctorado, 16.1% terminaron la licenciatura o eran pasantes, 1.2% no concluyeron la licenciatura y 0.7% tenían estudios de educación media superior o menos (Mejoredu, 2021c: 196).

El porcentaje de docentes de primaria que hablaba la lengua indígena de la comunidad en las escuelas donde laboraba fue alto (80.37%), 91.68% la leía y 91.07% la escribía (Mejoredu, 2021c: 197).

A decir de Elsie Rockwell, “las múltiples modalidades de educación primaria incluyen servicios unidocentes, bidocentes, dispersos, migrantes, especiales, bilingües, abiertos, intensivos, remediales, entre otros” (Rockwell, 2018: 491). Por lo anterior, la experiencia docente adquiere características específicas de acuerdo con la configuración de las condiciones para su desarrollo. En este sentido, resulta relevante destacar que 41.8% de las escuelas de organización multigrado en el país son primarias (Mejoredu, 2021c: 384). Esta forma de organización tiene

un importante impacto en la disponibilidad de tiempos y espacios para la formación continua de los docentes.

Por su parte, Javier Murillo y Marcela Román señalan que 1 de cada 3 maestras y maestros que enseñan en escuelas primarias de América Latina complementa su labor como docente con otro trabajo. Según su estudio para México, aproximadamente 17% de los docentes estaría en esta condición, aunque algunos datos indican que en 2006 era de hasta 25%, lo que impacta de manera significativa en el tiempo del que disponen para preparar clases, trabajar en equipo, atender estudiantes fuera del aula y para su formación y desarrollo profesional (Murillo y Román, 2013).

Educación secundaria

En el ciclo escolar 2019-2020, se registraron 36 432 escuelas de educación secundaria en las que estaban adscritos 402 030 docentes, de los cuales 69.4% eran académicos –docentes de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias, Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética, y de telesecundaria–; 3.4% directivos con grupo; y 27.2% docentes de especialidad –5.7% imparte educación física, 5.7% artes, 6.3% idiomas y 9.5% tecnología– (Mejoredu, 2021c: 201).

Esta distribución tiene un carácter diferenciado por servicio. En las escuelas generales, técnicas y para trabajadores existen docentes por asignatura, mientras que en las secundarias indígenas, para migrantes y telesecundarias hay un docente por grado/grupo, además de que, en las escuelas unitarias, es el mismo docente quien asume funciones directivas, por lo que alcanzaron un porcentaje de entre 50 y 80% de los directores frente a grupo identificados (Mejoredu, 2021c: 201).

En caso de los docentes de especialidad se observó una variación superior en cuanto al tipo de servicio, ya que los docentes de tecnología se ubicaron mayoritariamente en secundarias técnicas (16.8%) y en las secundarias generales (10.3%) respecto de otras especialidades. En las secundarias indígenas había igual proporción de docentes de idiomas y de tecnología, sólo 3.2%. Los docentes de artes se encontraron más en las secundarias para trabajadores con 6.4%, y los de idiomas con 6%. En las secundarias para migrantes la mayoría de los docentes de especialidad (2.4%) fueron de educación física. En las telesecundarias menos de 1% del total eran de especialidad (Mejoredu, 2021c: 203).

Los docentes que tuvieron asignación de tiempo completo representaron 19%, en tanto que 39.5% contaron con asignación por horas; el porcentaje restante tuvo una dedicación de medio tiempo. Las variaciones por servicio fueron las siguientes: en secundarias generales 8.4% de tiempo completo, 50.3% por hora y 26.6% con medio tiempo; en secundarias técnicas 14.3% de tiempo completo, 35.9% por horas y 29.4% con medio tiempo; en telesecundarias 39.1% de tiempo completo, 57.5% con tres cuartos de tiempo y 2.7% por horas.

Sobre el nivel de estudios, los docentes con título de licenciatura alcanzaron 71.7%; 10.8% con grado de maestría y 0.8% con doctorado. Del porcentaje de docentes de secundaria que no contaban con título de licenciatura (15.4%), 10.2% tenían licenciatura terminada o eran pasantes, 1.6%, licenciatura incompleta, y 3.6%, estudios de educación media superior o menos. El porcentaje de los docentes indígenas que no obtuvo un título de licenciatura

o posgrado es el más alto con 42% del total y hasta 70% en escuelas unidocentes o bidocentes (Mejoredu, 2021c: 203).

Respecto al género del total de docentes de secundaria, 54% son mujeres. En las secundarias para trabajadores las mujeres representaron 46.7%; en las secundarias unitarias y bidocentes indígenas 30% y en telesecundarias 45.1%.

También es importante reconocer que las condiciones laborales en las que se desarrolla el magisterio de secundaria complejizan su trabajo: se trata de contrataciones temporales, fragmentación de su tiempo de trabajo en varias escuelas, la búsqueda constante por aumentar horas de contrato como una estrategia para ganar más, con el consiguiente aumento de grupos y alumnos que atender. A lo anterior se suman las malas condiciones físicas de los planteles, carencia de materiales de trabajo, bajos sueldos y la pérdida del prestigio profesional que definió a este nivel educativo durante un buen tiempo (Sandoval, Blum-Martínez y Harold, 2009: 184).

Escuelas de organización multigrado

Las escuelas de organización multigrado en México son consideradas como “escuelas donde un docente imparte más de un grado, y aquellas donde el número de grupos es mayor al número de docentes” (SEP-DGPPYEE, citado en Mejoredu, 2021c: 94). Esto significa, que la estadística que recupera la Secretaría de Educación Pública (SEP) incluye en su definición a escuelas donde, del total de la plantilla de sus docentes, al menos uno trabaja con estudiantes de más de un grado. De acuerdo con esta definición, los datos incluyen a escuelas cuya planta docente es insuficiente para todos los grupos que reporta tener, lo cual no necesariamente conlleva a que sean multigrado.

Estas escuelas “se encuentran con mayor frecuencia en zonas rurales dispersas y con altos niveles de marginación, o bien en zonas de trabajadores migrantes para atender a la población en edad de cursar la educación básica” (Mejoredu, 2021c: 94).

De acuerdo con Mejoredu (2021c: 95), las escuelas de organización multigrado pueden clasificarse de la siguiente manera:

- ▶ Preescolares unitarios, donde un solo docente atiende a los estudiantes de los dos o tres grados que se imparten en la escuela, considerando la existencia de preescolares oficiales que sólo ofrecen segundo y tercer grado.
- ▶ Primarias multigrado, aquellas donde uno, dos y hasta tres docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar, por lo que se incluye a los establecimientos donde se imparten desde dos y hasta los seis grados del nivel, bajo la premisa de que en ellas todos sus docentes atienden estudiantes de más de un grado.
- ▶ Telesecundarias, secundarias indígenas y secundarias comunitarias unitarias y bidocentes, en donde uno o dos docentes atienden a los estudiantes de los tres grados del nivel, y considerando que en el resto de los tipos de servicio de secundaria –generales, técnicas, para trabajadores– se prevé la existencia no de un docente por grado sino por asignatura.

Las escuelas de organización multigrado representaron cerca de 35.1% del total de escuelas de educación básica en el ciclo escolar 2019-2020, esto es 80 329 escuelas de las cuales 78 656 son públicas y 1 673 son privadas, en las que laboran 112 087 docentes que atienden a 1 782 515 estudiantes en todos los niveles y tipos de servicio (Mejoredu, 2021c: 95). En la tabla 4.4 se desglosa la información considerando únicamente el sostenimiento público. Destaca que existen 5 175 preescolares indígenas en donde laboran el mismo número de docentes, ya que son escuelas unitarias. En preescolar el mayor número de escuelas de organización multigrado se presenta en el servicio comunitario y el servicio general, en primaria en el servicio general y en secundaria en las telesecundarias.

Tabla 4.4 Docentes, estudiantes y escuelas de organización multigrado por nivel y tipo de servicio de sostenimiento público ciclo escolar 2019-2020

Niveles y tipos de servicio	Docentes*	Estudiantes	Escuelas
Preescolar	31 893	438 163	31 893
General	12 325	216 142	12 325
Indígena	5 175	99 947	5 175
Cursos comunitarios	14 393	122 074	14 393
Primaria	66 402	1 143 592	39 202
General	43 911	797 801	23 655
Indígena	12 151	250 762	6 616
Cursos comunitarios	10 340	95 029	8 931
Secundaria	10 674	142 893	7 561
General	7 056	104 763	4 440
Indígena	10	221	7
Cursos comunitarios	3 608	37 909	3 114
Total	108 969	1 724 648	78 656

* No incluye al personal docente de especialidad.

Fuente: Mejoredu, 2021c: 96.

Del total de docentes que trabaja en escuelas de organización multigrado 25% son líderes de educación comunitaria que prestan su servicio en los cursos comunitarios que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo en los 3 niveles educativos –de manera específica 13% en preescolar, 9% en primaria y 3% en secundaria–. Asimismo, 39% de los docentes laboran en primarias generales; 11% en preescolares generales; 16.01% en escuelas indígenas de todos los niveles –5% en preescolar, 11% en primaria y 0.01% en secundaria–; el restante 8.99% labora en escuelas preescolares, primarias o telesecundarias de sostenimiento privado.

David Ballesteros señala que en realidad “no existen docentes multigrado, lo que existe [son] docentes en escuelas multigrado”; esto sucede por la escasa formación continua específica “dado que ésa es la realidad de un país donde impera lo diverso y lo plural, no se puede seguir concibiendo una lectura común del escenario educativo, se debe apelar a una lectura singular y específica” (Ballesteros, 2017: 9).

De acuerdo con Amanda Cano, Enrique Ibarra y Juan Carlos Ortega, “la ausencia de programas de formación inicial y continua de docentes para trabajar en territorios rurales e indígenas constituye uno de los problemas más acuciantes del sistema educativo mexicano” (Cano, Ibarra y Ortega, 2017: 33). Existe poca vinculación y trabajo conjunto entre docentes debido a las condiciones de aislamiento en las que se encuentran, en particular con maestros de escuelas unidocentes, lo cual es contrastante con las escuelas bi, tri o tetradocentes, en las cuales es necesario sobrellevar una alta cercanía con sus colegas (Downes y Roberts, 2016).

Educación especial

En México, en el ciclo escolar 2019-2020, 17% de los preescolares, 39% de las primarias y 40% de las secundarias reportaron tener matriculado al menos a un estudiante con alguna discapacidad o limitación física¹⁶ (Mejoredu, 2021c: 291). Esta situación es atendida por diversos servicios de educación especial: Centros de Atención Múltiple (CAM), que trabajan en modalidad escolarizada, y las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en la Ciudad de México o Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en el resto del país, que brindan servicios de apoyo a la educación básica.

Existen otros servicios como: Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), Unidades de Orientación al Público (UOP), Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y Centro de Recursos de Información y Orientación (CRIO) en la Ciudad de México, en los que se brinda apoyo y orientación a los estudiantes con discapacidad y aptitudes sobresalientes, así como a sus familias.

En el ciclo escolar 2019-2020 se reportaron 6315 unidades de educación especial en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y formación para el trabajo. De éstas, 1669 fueron CAM y 4646 USAER y UDEEI. En dicho ciclo escolar, 25.2% de las escuelas preescolares reportó tener al menos un estudiante con necesidades educativas especiales (NEE);¹⁷ en primarias el porcentaje fue de 48% y en secundarias, 47.9%. De las 87353 escuelas preescolares, primarias y secundarias con al menos un estudiante con NEE, 32% recibió apoyo de USAER y UDEEI, con diferencias por nivel: 26.1% en preescolar, 38% en primarias y 24% en secundarias, si bien

¹⁶ Datos que recuperan la información sólo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) al no contar con información específica de otras unidades de educación especial.

¹⁷ Categoría que recupera información en el formato 911 de la SEP y que identifica a “Aquel o aquella estudiante que presenta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores o distintos recursos con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos. Estos recursos pueden ser: profesionales –por ejemplo: personal de educación especial, de otras instancias gubernamentales o particulares–, materiales –por ejemplo: mobiliario específico, prótesis, material didáctico–, arquitectónicos –por ejemplo: rampas, aumento de dimensión de puertas, baños adaptados– y curriculares –ajustes en la metodología, contenidos, propósitos y evaluación–. Las necesidades educativas especiales que presente el alumno pueden ser temporales o permanentes y pueden o no estar asociadas a una discapacidad o aptitudes sobresalientes” (citado en Mejoredu, 2021c: 290).

el apoyo se concentró en escuelas generales, es preciso señalar que el porcentaje restante (11.9%) fue atendido en escuelas privadas (Mejoredu, 2021c: 291-294).

Respecto a los docentes que atienden a esta población, en la tabla 4.5 se observa que 87 106 docentes de preescolar, primaria y secundaria atendieron a 610 407 estudiantes con NEE, tanto en los CAM como en las USAER y UDEEI. Del total de estudiantes, 69 792 fueron atendidos en los CAM en todo el territorio nacional y 540 615 se encontraban inscritos en escuelas regulares que recibieron atención de alguna de las USAER y UDEEI existentes en el país (Mejoredu, 2021c: 84).

Tabla 4.5 Docentes, estudiantes y Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular ciclo 2019-2020

Servicios y niveles	Estudiantes	Docentes	Unidades de servicio
Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular	540 615	56 734	8 783
Preescolar	81 264	14 517	2 261
Primaria	376 911	26 479	4 132
Secundaria	82 440	15 738	2 390
Centros de Atención Múltiple	69 792	30 372	3 783
Preescolar	9 113	10 356	1 294
Primaria	40 582	11 727	1 476
Secundaria	20 097	8 289	1 013
Totales	610 407	87 106	12 566

Fuente: Mejoredu, 2021c: 86.

El personal docente estuvo conformado por especialistas en la atención de diferentes tipos de NEE para los distintos niveles educativos, cuya formación inicial era de 17.8% en estudios en aprendizaje, 12% en audición y lenguaje, 10.2% en deficiencia mental, 10.1% en psicología y 16.4% en otra formación que no especifica el campo de especialización. Respecto del personal paradocente, 26.2% tenía formación en psicología, 21.7% como auxiliar educativo, 17.4% en trabajo social y 25.6% una formación que no especifica su campo de acción (Mejoredu, 2021c: 207-209).

Cabe señalar que el personal de los CAM en su mayoría estuvo conformado por mujeres: 77.2% de los directivos, 72% de los subdirectores de gestión, 83.1% de los subdirectores académicos, 80% de los docentes y 83.5% de los paradocentes.

Los docentes que trabajan en CAM y USAER, así como en los demás servicios de educación especial, egresaron, principalmente, de escuelas normales de sus distintas áreas o cursaron alguna de las licenciaturas específicas en otras instituciones de educación superior (IES): Inclusión Educativa;

Atención a la Diversidad; Motricidad Humana; Terapia de la Audición, la Voz y el Lenguaje Oral y Escrito; Atención para los Trastornos de Audición y Lenguaje; Terapia del Lenguaje, Educación Especial y Rehabilitación; Educación e Innovación con Enfoque en Problemas de Aprendizaje, entre otras. En cuanto a su nivel de estudios, se encontró que 90% de los docentes y 79.1% de los paradocentes contaban al menos con título de licenciatura (Mejoredu, 2021c: 209 y 255).

En la actualidad, el cambio de enfoque para la atención de la población con discapacidad referente a sus derechos, impulsado por diversas convenciones internacionales en las que participa nuestro país, ha modificado la concepción de la educación para NNAJ con discapacidad. Por ejemplo, para la formación inicial de los docentes la oferta se transforma de la Licenciatura en Educación Especial a la Licenciatura en Inclusión Educativa (SEP, 2018).

En lo que respecta a la formación continua, la estrategia de actualización para la docencia de educación especial no se alejó de las acciones establecidas para los docentes de escuelas regulares en la década de los años noventa, esto es, se les incorporó a Carrera Magisterial y se les capacitó en el enfoque de integración educativa (SEP, 2010: 101).

Educación indígena

En el ciclo escolar 2019-2020 se inscribieron en escuelas de educación indígena 1 189 486 estudiantes que fueron atendidos por 57 580 docentes, 19 640 en preescolar y 37 940 en primaria (SEP, 2020: 20 y 24). De las 9 875 escuelas preescolares indígenas 85.6% se ubicaron en localidades de entre 250 y 2 499 habitantes, 90% de ellas catalogadas como localidades de alto y muy alto rezago social, situación que también aplica a 89.7% de las 10 288 escuelas primarias indígenas, y para 9 de cada 10 escuelas telesecundarias que se ubican en zonas indígenas (Mejoredu, 2021c: 287-288).¹⁸

Los Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México, correspondientes al análisis del ciclo escolar 2019-2020 (Mejoredu, 2021c), plantean lo siguiente:

- ▶ el dominio de la lengua indígena y el español de algunos docentes es deficiente; en 7.8% de las escuelas de nivel preescolar con población infantil hablante de lengua indígena (HLI), no había ningún docente que hablara la misma lengua que los estudiantes, porcentaje que alcanza 11.5% en primarias (Mejoredu, 2021c: 279),
- ▶ existe personal con funciones docentes sin acreditación académica o certificación de competencias profesionales; 47.4% de los docentes en escuelas preescolares indígenas unitarias no cuentan con nivel de licenciatura acreditada, porcentaje que es de 45.6% para primarias indígenas (Mejoredu, 2021c: 188 y 196),
- ▶ de los docentes de preescolar en escuelas indígenas 13.3% son directores frente a grupo, en tanto que 4.8% asume funciones de dirección en escuelas primarias (Mejoredu, 2021c: 187 y 194).

¹⁸ Aunque la mayor parte de los pueblos y las comunidades indígenas se encuentran concentrados en localidades de hasta 2 500 habitantes, donde alrededor de 16% de la población de 3 a 17 años es hablante de lengua indígena (HLI), esta población también se ubica en localidades urbanas y rurales. En localidades urbanas y semiurbanas habita casi medio millón de HLI en edad escolar, que representa 1.7% del total en ese rango de edad. En preescolar, el porcentaje de escuelas en las que se registró al menos un estudiante HLI fue de 10.1%, de 13.2% en primarias y de 10.8% en secundarias (Mejoredu, 2021c: 275).

Con respecto a la formación de docentes para el trabajo en el medio indígena, se requiere ampliar los conocimientos, las habilidades, actitudes y metodologías que aporten elementos para la valoración de las especificidades lingüísticas y socioculturales de cada contexto indígena en particular (Sartorello y Wence, citados en INEE, 2017: 179), de la misma forma que se requieren herramientas para fortalecer el desarrollo del trabajo docente en condiciones de vulnerabilidad considerando que NNAJ que enfrentan barreras para lograr el acceso, la permanencia y la transición entre grados y niveles educativos, ya sea por cuestiones de género, discapacidad, pertenencia a un grupo indígena, migración interna e internacional, enfermedad, dispersión geográfica, entre otras, están en situación de vulnerabilidad.

Es importante considerar que “los grupos no ‘son’ vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales” (Loyo y Calvo, citadas en Terigi, 2014: 71).

Situación actual de la formación continua de docentes en servicio

En México, la formación continua de los docentes en servicio en el tipo básico se realiza desde hace más de dos décadas mediante programas federales operados y realimentados por las entidades federativas.

En 1992 se inició con el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PREAM), que continuó con el Programa de Actualización de Maestros (PAM) en 1993, siguieron el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) de 1995 y el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSPMS) que se implementó en 2008 y dejó de operar hasta 2013.

Desde el 2014, a nivel federal, opera el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) con el cual se destinan recursos financieros a la formación continua de los docentes que laboran en los tipos educativos básico, medio superior y superior.

A continuación, se presentan algunos datos relevantes sobre la oferta que se ha puesto a disposición de los docentes del tipo básico a nivel nacional que se reporta en el *Informe final de seguimiento del PRODEP 2019-2020. Educación básica y educación media superior*¹⁹ (Mejoredu, 2020c).

Oferta de formación por nivel educativo. En 2019, de un total de 859 opciones formativas, 408 (47.5%) no especificaron a qué nivel educativo estaban dirigidas, mientras que 308 (35.9%) opciones formativas indicaron que se trataba de docentes de educación básica en general. El restante 16.6% corresponde a cursos, talleres y diplomados ofertados para un nivel exclusivo: 92 (10.7%) para secundaria, 31 (3.6%) para primaria, 17 (2%) para preescolar y 3 (0.3%) para inicial.

¹⁹ Cabe destacar que esta caracterización se realizó a partir de lo que las autoridades educativas locales (AEL) planearon en sus Estrategias Estatales de Formación Continua.

Por su parte, la oferta formativa en 2020 tuvo una distribución distinta a la del año anterior. De un total de 610 opciones formativas, 322 (52.8%) buscaron atender niveles educativos combinados, 46 (7.5%) no especificaron el nivel, 81 (13.3%) se reportaron como opciones para toda la educación básica, 73 (12%) opciones para secundaria, 61 (10%) para primaria, 25 (4.1%) para preescolar y 2 (0.3%) para inicial.

En particular, de las 322 ofertas de varios niveles: 235 (73%) estuvieron dirigidas a preescolar, primaria y secundaria, 43 (13.4%) a preescolar y primaria, 31 (9.6%) a educación inicial, preescolar, primaria y secundaria y 13 (4%) a primaria y secundaria. Esto quiere decir que el grueso de la oferta formativa se basó en cursos, talleres o diplomados que tenían como objetivo la atención de 2 o más niveles educativos (Mejoredu, 2020c: 24).

En la tabla 4.6 se observa que de 2019 a 2020 se incrementó la oferta específica por nivel educativo, principalmente en primaria.

Tabla 4.6 Comparativo de la oferta de formación por nivel educativo 2019-2020

Preescolar		Primaria		Secundaria	
2019	2020	2019	2020	2019	2020
2%	4%	3.6%	10%	10.7%	12%

Fuente: elaboración propia con base en Mejoredu, 2020c: 24.

Por tipo de servicio. En 2019, las reglas de operación del tipo básico establecieron que la oferta formativa que se contratara con recursos del programa tendría como prioridad la atención de las figuras educativas que laboran en contextos de vulnerabilidad, por ejemplo, docentes de los servicios indígena, especial, multigrado, migrante y telesecundaria. Así, 60.8% (523) de la oferta dejó abierta la participación de docentes de todos los tipos de servicio, es decir, que no se enfocaban exclusivamente a los servicios de contextos vulnerables, mientras que 8.8% (76) se dirigió a telesecundaria, 8.1% (70) a educación especial, 8% (69) a multigrado, 6.7% (58) a indígena y 2.5% (22) a migrantes. El porcentaje restante corresponde a educación física (4), regular general (10), sin especificar (11) y combinado (16).

En 2020, del total de la oferta formativa (610), 38% (234) buscó atender a servicios de contextos vulnerables combinados, 18.1% (111) estuvo dirigido a multigrado, 16.7% (102) a regular/general, 8% (49) a todos los servicios educativos, 8.6% (53) no lo especificó, 7% (43) a telesecundaria, de educación especial 1.15% (7), para migrantes 0.33% (2), indígena 1.31% (8) y de educación física 0.16% (1) (Mejoredu, 2020c: 25).

Por ámbito de formación. En 2019, el ámbito pedagógico-didáctico tuvo 32.48% (279) del total de la oferta PRODEP, el ámbito educación moral, ética y civismo 23.05% (198), el disciplinar 17.11% (147), el de gestión escolar 8.85% (76), combinado 8.03% (69), actualización en la función 3.61% (31), mejoramiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) 2.91% (25), aprendizajes clave 2.21% (19), acompañamiento 1.16% (10), asesoría técnica 0.47% (4) y sin especificar 0.12% (1).

La Estrategia Nacional de Formación Continua 2020 definió 4 ámbitos de formación: 1) pedagógico-didáctico; 2) educación moral, ética y civismo; 3) disciplinar; y 4) gestión escolar. En este año, el ámbito pedagógico-didáctico fue el que tuvo mayor preponderancia con 44.9% (274) del total de la oferta PRODEP, el ámbito educación moral, ética y civismo con 21.9% (134), el disciplinar con 16.5% (101) y el de gestión escolar con 8% (49). De las opciones formativas, 7.8% (48) no especificaron el ámbito al que estaban alineadas. El porcentaje restante no se especificó y 2% aparece como combinado.

La tabla 4.7 muestra un comparativo entre 2019 y 2020 sobre los ámbitos de formación que las entidades ofertaron en cada año, destaca que sólo el ámbito pedagógico-didáctico tuvo un incremento en la oferta.

Tabla 4.7 Comparativo de la oferta por ámbito de formación 2019-2020

Pedagógico-didáctico		Educación moral, ética y civismo		Disciplinar		Gestión escolar	
2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020
32.5%	44.9%	23%	21.9%	17.1%	16.5%	8.9%	8%

Fuente: elaboración propia con base en Mejoredu, 2020c: 26.

Por modalidad de formación. En 2019, la modalidad semipresencial representó 39.3% (338) del total de la oferta formativa, 26.5% (228) no lo especificó, 18.8% (161) fue en línea y 15.4% (131) presencial. En 2020, en el marco de la contingencia sanitaria, 31% (189) de la oferta formativa no especificó la modalidad en que se implementaría, mientras que 21.6% (132) se planeó que fuera en línea, 21.1% (129) bimodal, 12.3% (75) a distancia, 10.2% (62) autogestivo y 3.8% (23) presencial (sólo en caso de que las condiciones lo permitieran).

Por tipo de formación. La Estrategia Nacional de Formación Continua (ENFC) considera como tipos de formación para estructurar y desarrollar la oferta de formación continua con recurso PRODEP el curso, el taller, el diplomado y los trayectos formativos. Sin recursos PRODEP la ENFC propuso el seminario, la conferencia, la conferencia magistral, la conferencia dialogada, el círculo de estudio, las jornadas y las mesas de trabajo.

En 2019, 63.8% (548) de las opciones formativas se ofertan como curso, 24.4% (210) opciones no especificaron, 6.4% (55) como talleres y 5.4% (46) en diplomados. En el año 2020, no se especificó qué tipo de formación se instrumentaría en 72.1% (440) de las opciones formativas, mientras que 21.5% (131) fueron cursos, 5.7% (35) representaron talleres, 0.5% (3) diplomados y 0.2% (1) conferencias.

Para conocer más sobre la oferta formativa financiada con recursos PRODEP, de manera adicional se realizó un ejercicio de sistematización de las estrategias de formación continua

2020²⁰ de las treinta y dos entidades federativas con el fin de identificar las principales temáticas de atención que los estados han priorizado. En total se identificaron doscientas treinta y una ofertas de formación con recurso PRODEP.

La distribución de la oferta por ámbitos de formación es la siguiente: 103 (44.59%) en Formación pedagógica y didáctica, 56 (24.24%) en Campos para el desarrollo disciplinar/curricular, 50 (21.65%) en Educación moral, ética y civismo y 22 (9.52%) en Gestión escolar.

La tabla 4.8 muestra las temáticas que destacan porque aparecen con mayor frecuencia (más de tres referencias) en la información que ofrecen las entidades.

Tabla 4.8 Temáticas con frecuencia mayor a tres menciones en la oferta PRODEP estatal

Campo	Temáticas	Porcentaje
Pedagógico	• Planeación didáctica y evaluación de aprendizajes (20)	8.66
	• Fortalecimiento de la práctica docente (8)	3.46
	• Estrategias didácticas para la enseñanza (12)	5.19
	• Evaluación del aprendizaje (6)	2.60
	• Tutorías y comunidades de aprendizaje (5)	2.16
	• Temáticas diversas que se presentan 2 o menos veces (52)	22.51
Formación moral, cívica y ética	• Educación socioemocional (14)	6.06
	• Inclusión y equidad (12)	5.19
	• Educación sexual (11)	4.76
	• Temáticas diversas que se presentan 2 o menos veces (13)	5.63
Disciplinar	• Lengua materna (16)	6.93
	• Estrategias para la enseñanza de las matemáticas (11)	4.76
	• Desarrollo del pensamiento matemático (9)	3.9
	• Ciencias (5)	2.16
	• Educación física (4)	1.73
	• Temáticas diversas que se presentan 2 o menos veces (11)	4.76
Gestión	• Gestión y liderazgo (15)	6.5
	• Temáticas diversas que se presentan 2 o menos veces (7)	3.03

En lo que se refiere a la distribución por niveles en específico, sin que se comparta con otros niveles, 12 (5.19%) son de educación preescolar, 34 (14.72%) de educación primaria, 39 (16.88%) de educación secundaria y 3 (1.30%) de telesecundaria. El porcentaje restante son opciones en donde la oferta se dirige a 2 o más niveles compartidos.

De acuerdo con datos del sistema de monitoreo del Consejo Nacional de la Política de Desarrollo Social (Coneval), en 2020 los participantes inscritos en acciones del Programa

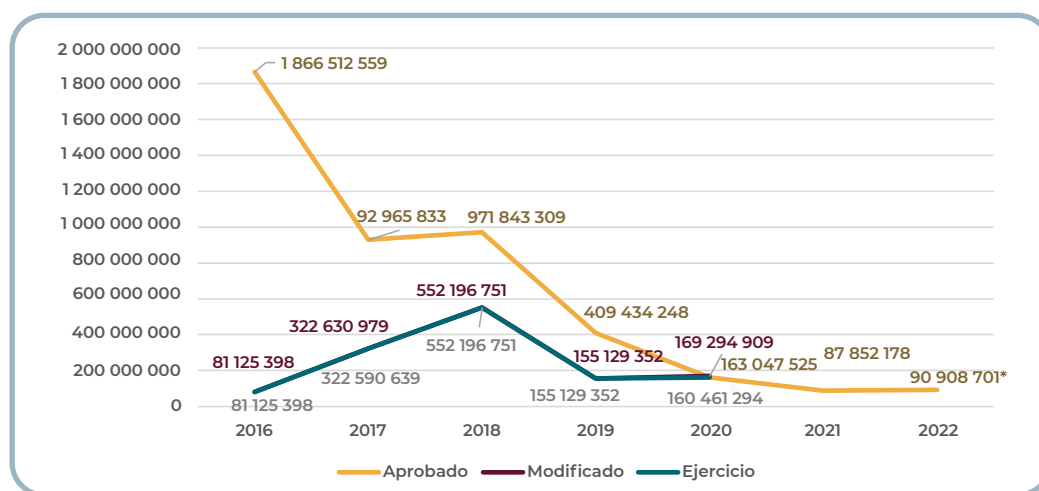
²⁰ Para el estado de México se consideró la *Estrategia de formación continua 2019*, debido a que fue el documento más actual al que se logró acceder.

para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) fueron 307 570 docentes de educación básica, es decir, apenas 10.5% de maestras y maestros tuvieron oportunidad de participar en alguna acción de formación mediante este programa (Coneval, 2021).

Lo anterior se vincula directamente con los recursos federales destinados al PRODEP. En la gráfica 4.1 se observa que desde 2016 se ha reducido de modo significativo el presupuesto asignado para PRODEP, excepto en 2018 y 2022 que presentaron un ligero incremento. Si se compara la asignación presupuestal de 2016 con el presupuesto proyectado para 2022, la caída ha sido de 95.13%.

También destaca la brecha que hay entre el presupuesto aprobado y el presupuesto ejercido, sobre todo en 2016 cuando la SEP y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) sólo ejercieron 4.5% del presupuesto aprobado. En cambio, en 2020 se observa que el presupuesto ejercido fue mayor al presupuesto aprobado y modificado.²¹

Gráfica 4.1 Evolución del presupuesto del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, tipo básico (pesos corrientes)



* En 2022 el presupuesto corresponde al proyectado.

Fuente: elaboración propia a partir de SHCP, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 y 2022.

De forma adicional, existen programas presupuestarios con reglas de operación que cuentan con un componente de capacitación para el abordaje de contenidos específicos, algunos ejemplos son el Programa Nacional de Inglés (PRONI), el Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE), el Programa de Expansión de la Educación Inicial (PEEI) o en su momento el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), entre otros.

²¹ El ejercicio de la mayor parte del presupuesto estuvo a cargo de la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica de la SEP: una parte menor del presupuesto fue ejecutado por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM); de acuerdo con las reglas de operación del programa, la USICAMM puede destinar hasta 1.05% del total del presupuesto para gastos de operación relacionados con los procesos de selección previstos en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM).

Asimismo, se identifican instancias nacionales que plantean acciones, materiales y recursos de formación como la plataforma MéxicoX; diversas instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas; diferentes direcciones de la Subsecretaría de Educación Básica e instituciones educativas que desarrollan programas de posgrado.

También, algunos organismos e instituciones internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL); el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), entre otros, participan con acciones de formación docente.

Aspectos para fortalecer la formación continua de docentes en servicio

La formación docente se mantiene como uno de los desafíos educativos actuales más críticos no sólo en México, sino a nivel mundial, “pues no obstante los distintos programas de reforma implementados desde los gobiernos, la realidad educativa sigue mostrando una escasa correlación entre las acciones propuestas para la formación de los maestros y los aprendizajes de los alumnos de educación básica” (Sandoval *et al.*, 2009: 85).

Los cambios acelerados e inestables del contexto social, económico y tecnológico generan nuevos desafíos a los que se enfrentan los docentes todos los días (Vezub, 2007). La profesión docente es compleja, está en constante cambio y se desarrolla en diversos contextos, lo cual requiere el fortalecimiento y desarrollo de nuevos conocimientos y saberes pedagógicos, científicos y culturales (Imbernón, 2001; Vázquez, 2018; OIT, 2009). Además, las tareas que por tradición han realizado los docentes también se han diversificado debido a las transformaciones de los sistemas educativos, la atención a una gran diversidad de estudiantes y las nuevas formas en que se accede al conocimiento, entre otros aspectos (Vezub, 2007; UNESCO, 2002).

Esta complejidad implica la necesidad de fortalecer la práctica docente, mediante propuestas de formación que la consideren como un proceso de larga duración y que destaquen su evolución desde diferentes aristas.

Al respecto, la OCDE (2016 y 2020) plantea que la formación de maestras y maestros debe ser vista como un continuo que les proporcione un medio para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, a partir de consideraciones como:

- ▶ Los docentes son intermediarios que potencializan su propio conocimiento, por lo que una de las propuestas para mejorar su acceso al desarrollo profesional continuo está en el reconocimiento de las redes de trabajo que “trascienden las paredes de la escuela”.
- ▶ La formación docente debe adecuarse al punto específico de su carrera o a su circunstancia individual procurando fomentar la participación de aquellos que enseñan en comunidades rurales o en comunidades con desventaja socioeconómica.
- ▶ La importancia que tiene el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la formación continua de los docentes va más allá de los sistemas de educación formal, implica articular los diferentes procesos educativos, las condiciones escolares, las redes de trabajo entre docentes, la organización escolar, los contenidos de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2015: 59).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) afirma que la educación y la formación pedagógica, desde un enfoque humanista, requiere una mirada inclusiva. Así como un planteamiento trans e interdisciplinario que posibilite la atención a los desafíos del mundo actual.

En años recientes, esta misma instancia ha recomendado a los sistemas educativos dejar de centrarse en la detección de problemas del alumnado, para identificar las barreras de los propios sistemas que impiden el acceso, la participación y el éxito en la educación; en este sentido señala que “una formación docente de buena calidad, oportuna y pertinente es esencial para reducir la brecha de aprendizaje entre alumnos y alumnas de diferentes orígenes y con distintas capacidades” (UNESCO, 2020b: 70).

Son varios los aspectos que pueden limitar el acceso a la educación de los estudiantes, por lo que es necesario que el personal docente reciba una formación que contribuya a su reconocimiento, ya que éstos pueden permear en sus prácticas de enseñanza. Algunas de las situaciones que la UNESCO (2020) señala y que es fundamental que el personal docente identifique en su práctica son los mecanismos de discriminación, estereotipos y estigmatización, que son similares para todos los estudiantes que corren riesgo de exclusión: poblaciones migrantes, estudiantes de pueblos indígenas, con barreras para el aprendizaje y la participación de carácter físico o cognitivo, sesgos de género, carencias socioeconómicas, situaciones de desplazamiento, privación de la libertad, diversidad sexual y otras situaciones de vulnerabilidad.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) comparte esta postura e indica que la educación es una herramienta que permitirá reconstruir con igualdad y sostenibilidad a la región. Lo anterior debería implicar también tener especial cuidado en que las diferencias entre los estratos económicos de los docentes no condicionen su ejercicio al derecho a la educación, evitando con ello que se agudicen las desigualdades entre la población que atienden (CEPAL-UNESCO, 2020).

Adicionalmente, la emergencia sanitaria debido a la covid-19 trajo consigo al magisterio mexicano retos como los siguientes: la limitación de conocimientos y capacidades del personal docente sobre plataformas digitales y recursos de educación a distancia; la constante actualización de las plataformas tecnológicas educativas; la carencia de equipos informáticos adecuados para brindar educación en línea y la gestión de las tareas del hogar con la impartición de clases (UNICEF, 2020; Quiroa, 2021).

El gran desafío durante la pandemia ha sido movilizar los aprendizajes de acuerdo con las singularidades de los diferentes territorios, atendiendo la gran diversidad de condiciones socioeconómicas, de bienestar y saberes colectivos del estudiantado. Por ello, en la formación continua, los docentes deben recibir formación, asesoría y recursos para trabajar en diferentes formatos de educación a distancia o en modalidades híbridas. Esto implica, entre otras cosas, que puedan tomar decisiones curriculares contextualizadas y flexibles tanto en la evaluación como en la retroalimentación del aprendizaje; además de contar con el desarrollo de competencias sobre la enseñanza en materia de habilidades socioemocionales para las y los estudiantes y sus familias (CEPAL-UNESCO, 2020).

Atención a prioridades formativas para fortalecer la práctica docente

Una de las preocupaciones reiteradas por diversos autores es la falta de vinculación de la oferta formativa con las prioridades que surgen en la práctica de los docentes en las escuelas y las aulas. El Coneval (2012) indica que la oferta formativa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSPMS) careció de mecanismos para asegurar que cada docente accediera directamente a los cursos relacionados con sus necesidades académicas y su práctica, además de programas estatales desarticulados, discontinuos y sin sustento o vinculación con las necesidades de formación continua de los docentes. Lo anterior explica la carencia de efectos, tanto en la práctica como en el aprendizaje de los estudiantes, resultado de una participación docente en programas formativos que no son acordes a sus requerimientos, motivaciones e intereses.

Este aspecto fue notado también en el funcionamiento del PRONAP, pues Silvia Finocchio mencionó al respecto que faltó un esfuerzo por impulsar a la escuela como espacio fundamental que generara e instituyera pautas de profesionalización en función de las necesidades de los docentes (Finocchio, 2006). Situación que sigue siendo evidente en años más recientes, pues de 2015 a 2018, en el marco del Servicio Profesional Docente, el PRODEP tuvo como prioridad atender los resultados de las evaluaciones de desempeño, dejando de lado el trabajo en el aula y las prioridades en la formación de los docentes (Mejoredu, 2021d).

A pesar de que en este caso la ENFC se ha descentralizado cada vez más, aún falta atención contextualizada a las necesidades de formación regionales (Mejoredu, 2021d) y fortalecer las limitadas capacidades institucionales para determinar prioridades de formación de las entidades desde la voz de los propios actores y las escuelas, a partir de la reflexión individual y colectiva de los principales problemas que se presentan en las escuelas y las aulas y que afectan en el aprendizaje de los estudiantes y en garantizar su derecho a una educación con equidad y excelencia.

Diferentes estudios han permitido identificar prioridades de atención en la formación continua de los docentes como:²²

- ▶ Formación docente inclusiva, que implica, entre otros aspectos, contar con herramientas pedagógicas para lograr los aprendizajes escolares desde el reconocimiento de la diversidad como riqueza para el aprendizaje.
- ▶ Trabajo colaborativo, que requiere desarrollar un conjunto de saberes para aprender desde y con los otros, a fin de lograr el beneficio educativo de todos.

²² Los aspectos señalados son las coincidencias resultado de un análisis realizado desde diferentes documentos que exploran las políticas y los programas destinados a fortalecer la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes de educación básica en México, entre ellos: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que surge en 1992 y el sistema de Carrera Magisterial (CM) (DOF, 1992); el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) que surge en 1995; el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio que inició su operación en 2009, como sucesor del PRONAP (DOF, 2008); y el Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), que se implementó dentro del marco del Servicio Profesional Docente (SPD) y se estableció con la Reforma Educativa del 2013 (DOF, 2013).

- ▶ Atención a las prioridades formativas de la práctica docente, de manera que se atiendan las problemáticas desde el análisis de los propios docentes y donde ellos se vean involucrados en las decisiones de los aspectos sobre los que requieren fortalecer o trabajar para mejorar su práctica.
- ▶ Evaluación de los procesos de formación, como parte de las estrategias de mejora para avanzar hacia la pertinencia de las propuestas formativas.
- ▶ Relación teoría-práctica-experiencia, de manera que se logre aportar a la reflexión de la práctica cotidiana con el análisis de diversos referentes teóricos y a su vez esos mismos puedan ser contrastados con la realidad específica para retroalimentar la práctica.

Los estudios que recuperan opiniones de los docentes respecto de su formación²³ corroboran lo anterior señalando, además, otros elementos como: herramientas para la aproximación al contexto escolar, gestiones del docente y liderazgo escolar, trabajo colaborativo, cultura de paz, manejo de grupo o disciplina en el aula, acompañamiento a la práctica docente, conocimiento curricular, evaluación, diseño e implementación de recursos y materiales didácticos, uso pedagógico de las TIC, atención a necesidades formativas relacionadas con las prácticas específicas de los docentes, habilidades socioemocionales del docente, educación socioemocional, reflexión sobre la práctica, desarrollo del pensamiento reflexivo.

Los aspectos señalados en este apartado posibilitan identificar algunos de ellos como elementos de atención a partir de las coincidencias en los análisis y las recomendaciones sobre los procesos formativos para los docentes en servicio, tales como: inclusión y equidad, uso y aprovechamiento de las TIC, atención a los cambios, trabajo colaborativo, implicaciones de la pandemia, relación teoría-práctica-experiencia. En los siguientes párrafos se presenta una descripción general de cada uno de ellos.

Inclusión y equidad

El reconocimiento de la diversidad de contextos, así como las características particulares de los servicios y las condiciones de las aulas, requieren seguir trabajando en marcos de equidad, lo cual implica mayores esfuerzos para apoyar a la población en situación de vulnerabilidad. Supone, entre otros aspectos, reconocer las necesidades específicas, muchas de ellas asociadas al rezago escolar, lo cual exige una mayor y mejor oferta formativa para la atención de la educación en estos contextos.

Ante esto, conviene mirar esta diversidad y su correspondiente atención como riqueza y no como obstáculo. Esta perspectiva precisa que el docente trascienda, de la atención homogénea, a repensar la escuela y el aula como espacios de diversidad de conocimientos y saberes que pueden ser aprovechados en el aprendizaje de todos.

²³ Con la finalidad de analizar las experiencias documentadas en el campo de la formación, el desarrollo profesional y los problemas específicos de la práctica docente en los últimos veinte años, se sistematizaron y analizaron setenta y dos referencias de diversas investigaciones que focalizan la reflexión académica especializada en formación docente y que recogen las voces de los docentes en servicio en el país, aunque también se incluyen algunos referentes de América Latina (en el Anexo 2 se incluyen las referencias completas de los documentos analizados).

La formación para construir aprendizaje inclusivo que comprende, entre otros aspectos, reconocer la diversidad en el aula y garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes, sin distinción, lo que implica saber analizar y atender situaciones de discriminación.

En el caso de escuelas y aulas en contextos indígenas, se requiere una formación para atender a la población con diversos niveles de bilingüismo, con el propósito de reconocer y valorar los saberes de los contextos desde una perspectiva intercultural y lingüística que considere sus dimensiones epistemológicas y éticas. Todo ello, en aras de apoyar y contribuir al desarrollo de los estudiantes como sujetos bilingües.

Asimismo, es preciso reconocer que la diversidad existe como característica inherente de todas las escuelas y aulas, donde cohabitan distintas formas de aprender, capacidades, intereses, etcétera. La formación de los docentes requiere que éstos analicen, reflexionen y apliquen diferentes opciones didácticas para abordar la diversidad antes descrita, como consustancial al trabajo educativo en las escuelas y aulas, en contraposición a la homogeneidad que muchas veces se considera para la planeación e implementación didáctica.

Uso y aprovechamiento de las TIC

Más allá de la importancia de los entornos virtuales como innovación para la enseñanza, las experiencias recientes producto de la pandemia por covid-19 han puesto de relieve las posibilidades del uso de las TIC –que abarcan la televisión, la radio, la red de internet y otros dispositivos– para el aprendizaje escolar.

Sin embargo, en términos de equidad, el principal reto es atender el acceso y la conectividad para todos los estudiantes y docentes. Una vez garantizado esto, la necesidad de la formación para el uso adecuado de estos recursos plantea diversas aristas temáticas y metodológicas. Por ejemplo: a) la consideración de la prevalencia del aprendizaje reflexivo y significativo para los estudiantes que, para el caso de las TIC, sugiere un uso crítico de las mismas; b) la relación y el vínculo humano, lo cual requiere ubicar a la tecnología como herramienta y medio y no como fin o sustituto de la presencialidad; y c) el acompañamiento pedagógico, para el cual los docentes han de formarse como tutores para el apoyo del aprendizaje personalizado.

Atención a los cambios del conocimiento y la sociedad

La globalización, la presencia y el uso intensivo de las TIC han provocado una vertiginosa circulación de información. Con esto, se han generado nuevos conocimientos en las diferentes disciplinas científicas. En consecuencia, el conocimiento que se enseña en la escuela cada vez es más cambiante y cuestionable, así como la manera en que se imparte.

Más aún, los avances en las ciencias desde diversos enfoques, como las perspectivas inter, multi o intra disciplinarias, han tenido un desarrollo que en momentos parece más veloz que su comprensión y análisis para beneficio de la sociedad.

Lo anterior implica que el docente, como todo profesional, sea capaz de mantener un proceso continuo de formación, que no sólo le permita estar actualizado, sino desarrollar procesos de reflexión sobre los contenidos escolares y su enseñanza. De manera que esté en condiciones de ofrecer a los estudiantes acercamientos a la realidad cultural y social que los formen como ciudadanos críticos y propositivos. Esto requiere la implementación de procesos de formación

colectiva y colegiada para que se puedan compartir experiencias de prácticas diversas, las cuales, además de apoyar el trabajo de aula, permitan avanzar en la consolidación de la profesión.

Implicaciones de la pandemia y sus consecuencias

Resulta necesario comenzar a documentar los desafíos que ha conllevado la pandemia mundial que ha tenido lugar en 2020, 2021 y 2022, así como sus repercusiones en la educación en nuestro país para los años venideros. Se ha señalado la relevancia de considerar y atender las brechas socioeconómicas y, por ende, las brechas digitales para el acceso a la educación. Es insistente la reflexión en diversos foros de que frente a la estrategia de política educativa del programa Aprende en Casa, estas brechas y su ensanchamiento se han visibilizado. Por ello, los retos para la formación docente en la actualidad no pueden dejar de señalar las implicaciones del regreso a la presencialidad, además de los desafíos para atender las modalidades presencial, a distancia o híbrida, así como temas de salud y bienestar, aspectos socioemocionales, deserción escolar y rezago educativo.

Esta circunstancia mundial convoca a pensar en procesos de formación continua que rescaten las experiencias y los aprendizajes de docentes y estudiantes durante y después de la pandemia, a fin de recuperarlos en una nueva realidad que, bajo la incertidumbre y esperanza, se vislumbra como un desafío para la educación en México y el mundo.

Trabajo colaborativo

La necesidad de avanzar en los procesos de formación que impliquen la colegialidad y la colaboración es reconocida a nivel internacional, no sólo para la profesión docente, sino para otras profesiones. En este sentido, los procesos formativos de todo el trayecto que abarca el desarrollo profesional docente requieren dotar de intencionalidad a estas formas de relación profesional. Esto sugiere que, además de definir propósitos formativos explícitamente dirigidos a desarrollar habilidades y actitudes, como el diálogo y la escucha activa, éstos también se puedan evaluar, con la finalidad de retroalimentar dichos procesos. Es menester recordar que el trabajo colaborativo no sólo está orientado al logro de tareas, sino al aprendizaje de todos los participantes.

Relación teoría-práctica-experiencia

Conlleva el diseño y la implementación de programas de formación en los que, desde perspectivas teórico-metodológicas como la investigación-acción o la formación situada, se reconleque la teoría y voz de los especialistas en un lugar donde sirvan de apoyo y fortalecimiento a la reflexión sobre la propia práctica, articulando las necesidades de cada escuela y de cada docente con los requerimientos de formación nacionales o institucionales.

Repensar a la teoría como un insumo, y no como una ley que se utiliza de manera incuestionable en el ejercicio de la profesión docente, requiere procesos formativos en los que se deben involucrar situaciones específicas a resolver, así como replantear los procedimientos tradicionales de formación vertical y unidireccional.

A partir de lo descrito en este apartado es posible destacar que aún se requiere fortalecer los esfuerzos para generar propuestas de formación que atiendan las prioridades que los propios docentes identifican para mejorar su práctica. Lo mismo ocurre con la oferta para cada nivel específico, por parte de PRODEP, si bien se presentan opciones para preescolar, primaria

y secundaria, el mayor porcentaje de la oferta se encuentra en la combinación de niveles o sin un nivel específico.

Cabe destacar que la atención a la diversidad y a los docentes que se encuentran en escuelas en contextos vulnerables, a pesar de ser prioridades para la formación que se explicitan desde los referentes revisados, siguen siendo temas que se requieren fortalecer y ampliar para garantizar el acceso de todos los docentes a toda la oferta formativa, así como generar contenidos específicos para las prácticas docentes que en términos de equidad requieran más apoyo.

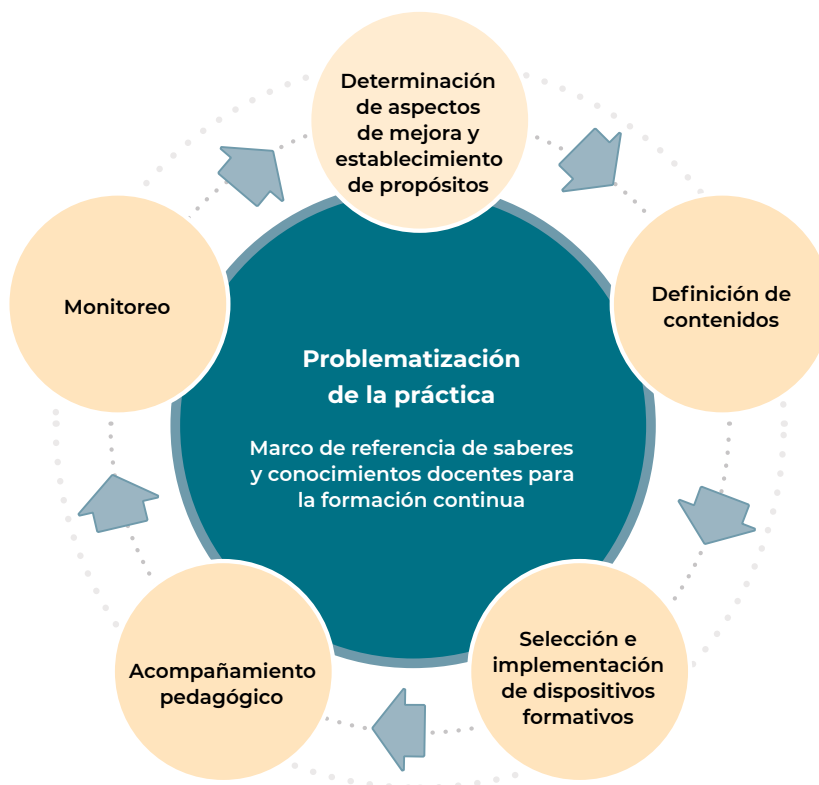
5. Intervenciones formativas

Las intervenciones formativas son el conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo del programa de formación, que generan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica docente y la teoría para contribuir a la movilización, la resignificación y el fortalecimiento de los saberes y conocimientos y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes de un tipo, nivel, modalidad, opción o servicio educativo.

Las intervenciones son progresivas debido a que se desarrollan en fases anuales que permiten alcanzar el objetivo del programa a mediano plazo e incluyen tanto la diversidad de contenidos que debe considerar la formación continua como la profundización necesaria en ellos para atender la complejidad de la práctica. Asimismo, son graduales porque avanzarán para ofrecer opciones formativas a los docentes de todos los niveles, servicios educativos, modalidades y alternativas de acuerdo con el tipo educativo.

La formulación de las intervenciones formativas considera los siguientes componentes: la problematización de la práctica, los aspectos de mejora y propósitos, los contenidos, los dispositivos formativos, el acompañamiento pedagógico y el monitoreo (figura 5.1).

Figura 5.1 Componentes de las intervenciones formativas



Fuente: elaboración propia.

Problematización de la práctica

La formulación de intervenciones formativas tiene como punto de partida la problematización de la práctica, la cual consiste en un ejercicio de reflexión que busca comprender las causas de los problemas educativos, determinar los aspectos que se pueden mejorar y los propósitos de la intervención; lo que permitirá definir los contenidos y seleccionar los dispositivos que se pondrán en marcha.

La problematización pone en el centro las experiencias de enseñanza y el saber práctico sobre el quehacer educativo para que mediante la reflexión se reformule, amplíe y transforme 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). Con ello se plantea la innovación de las formas de *interpelar* a los docentes para que participen en la reconstrucción de su propia memoria pedagógica y del colectivo docente.²⁴

La problematización de la práctica no se desarrolla sólo durante la etapa de diseño de la intervención formativa, sino que es un proceso continuo que se lleva a cabo también durante su implementación, buscando movilizar permanentemente los saberes y conocimientos docentes mediante la reflexión sobre situaciones de la práctica.

Esta problematización se puede realizar con el apoyo del “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua” (anexo 1) elaborado por Mejoredu, el cual ofrece orientaciones para que quienes formulan y desarrollan intervenciones formativas realicen procesos de reflexión sobre la práctica y experiencia de docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos en su propio contexto, situación y ámbito de actuación y responsabilidad (aula, escuela, zona escolar y entidad federativa).

Aspectos de mejora y propósitos formativos

La determinación de aspectos de mejora de la práctica establece un contraste y distanciamiento del tradicional proceso de detección de *necesidades de formación*, en el que se consulta a los docentes de forma individual sobre sus requerimientos personales y se asume de manera tácita un enfoque carencial de la formación, que pretende que los docentes, mediante acciones de capacitación y actualización, subsanen aquellas deficiencias o ausencias que limitan su práctica.

Una vez realizada la identificación de situaciones problemáticas el “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua” permite establecer los aspectos de mejora y los propósitos de las intervenciones formativas mediante el reconocimiento y la articulación de la multiplicidad de saberes y conocimientos docentes, organizados en los siguientes núcleos y dimensiones:

- a) saberes y conocimientos sobre el porqué y para qué de la educación, relacionados con los fines y propósitos de la educación y aquellos que involucran la práctica profesional y su función social;

²⁴ Colectivo docente se refiere al grupo de docentes, directivos y –dependiendo de la estructura administrativa existente en cada escuela, zona o región–, al personal de acompañamiento pedagógico.

- b) saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje, que constituyen los fundamentos científicos, disciplinares y pedagógicos para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el compromiso en conjunto de docentes y demás actores educativos para la mejora del aprendizaje de los estudiantes;
- c) saberes y conocimientos para la mejora en colaboración, relacionados con la comunicación, vinculación, el acompañamiento y la cultura colaborativa, orientada a la mejora de los procesos que se desarrollan en el aula, la escuela y la zona escolar;
- d) saberes y conocimientos de la práctica y la experiencia, que se construyen a partir de la destreza en la docencia, dirección y gestión escolar, así como en el acompañamiento y la asesoría; permiten identificar, reconocer, movilizar y poner en práctica procesos y estrategias para resolver diversas situaciones que se presentan de manera cotidiana; y
- e) saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional, vinculados con valores, habilidades socioemocionales, conocimiento de sí mismo, y capacidad de agencia para guiar las acciones educativas y el desarrollo de un proyecto profesional.

Definición de contenidos

El término *contenidos* supera su comprensión como simples temas por abordar para plantear un significado más amplio de éstos; su definición considera la movilización de saberes y conocimientos en virtud de que el desarrollo de los seres humanos no se produce en el vacío; las intervenciones formativas no se reducen a la transmisión de información, obviando el desarrollo de habilidades y actitudes que demanda la práctica misma. Por ello deben establecerse luego de un proceso reflexivo sobre los conceptos, procedimientos y el análisis de actitudes que posibiliten a los docentes y las figuras educativas la resolución de situaciones problemáticas, la construcción de nuevos significados sobre la práctica y mejores herramientas para afrontar los desafíos de la profesión, a partir de la movilización de sus saberes y conocimientos; de aquí que el uso del “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua” constituya también un apoyo para definir los contenidos.

En síntesis, los contenidos de cada intervención formativa se definen a partir de la problematización de la práctica, contribuyen con el propósito que se establezca, y son un medio para la mejora y transformación de los saberes y conocimientos implicados en la situación problemática identificada. Su selección implica establecer la secuencia y progresividad y definir las relaciones entre ellos.

Selección e implementación de dispositivos formativos

En la cultura de la formación de profesionales de la educación, de manera tradicional se han priorizado estrategias de formación tales como cursos, talleres y diplomados. Dado su carácter en general episódico y fragmentado, y su asociación con una formación enciclopédica y descontextualizada, es necesaria su resignificación a fin de reorientar su sentido y mirar a estos dispositivos desde otra perspectiva.

Un planteamiento en este sentido es el propuesto por Marta Souto, quien concibe el dispositivo de formación como un arreglo instrumental que conjuga u organiza tiempos, espacios,

finalidades, acuerdos teóricos y técnicos, instrumentos y materiales, en el que subyace una concepción sobre la forma en que los docentes construyen y desarrollan sus saberes y conocimientos, con la función de posibilitar sus aprendizajes (Souto, 2019).

Desde esta noción, los dispositivos formativos destacan por su carácter estratégico y su potencialidad para transformar las prácticas docentes a partir de la reflexión sobre éstas de forma colectiva. Así, los dispositivos ponen en marcha las intervenciones formativas desde una lógica compleja que incorpora procesos de formación dialógicos y no lineales, que se van construyendo en y desde las interacciones que ocurren entre los sujetos y los contenidos de formación, entre los propios sujetos, sus prácticas y las diversas situaciones de su contexto. Por ello, su condición es abierta y flexible ya que, mediante la problematización dinámica y permanente de la práctica, atiende las diversas circunstancias del quehacer educativo.

Los dispositivos formativos se apoyan en materiales y recursos diseñados en soportes físicos o digitales que ofrecen, a quienes participan en la intervención formativa, actividades que privilegian la reflexión individual y colectiva y ponen en juego referentes para pensar y movilizar la práctica –narrativas y espirales reflexivas–, y detonadores para la reflexión –observación de la práctica y el diálogo reflexivo, diarios personales, uso de la metáfora, estudios de caso, incidentes críticos, ensayos docentes e historias de vida, entre otros–. Algunos de los dispositivos que hacen posible la organización y promoción del aprendizaje docente son el encuentro, la tertulia pedagógica-dialógica, el grupo de análisis de la práctica, la jornada, la observación entre pares, el diplomado, el taller y el curso.

Acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico se refiere al apoyo *in situ* o a distancia en la implementación de las intervenciones, que busca favorecer la interlocución y retroalimentación en los procesos de formación mediante acciones de asesoría, orientación, tutoría u otras. Es impulsado por la autoridad educativa y los equipos técnicos estatales y puede ser realizado por quienes coordinan la intervención formativa: supervisor, asesor técnico pedagógico, director, coordinadores de academia, entre docentes, o algún otro profesional de la educación.

Este acompañamiento se desarrolla desde el comienzo de una intervención formativa, en la problematización de la práctica y durante las diversas actividades propuestas en los dispositivos formativos. Es importante que después se realicen acciones de acompañamiento que permitan dar continuidad y retroalimentar las mejoras de la práctica profesional.

El acompañamiento pedagógico potencializa el trabajo colaborativo mediante la constitución o el fortalecimiento de comunidades profesionales de práctica, el aprendizaje situado, la reflexión individual y colectiva sobre la práctica, la profundización en los contenidos de formación y la retroalimentación de los aprendizajes docentes.

Monitoreo de la intervención formativa

El monitoreo implica un proceso sistemático de recolección, análisis y uso de información para la retroalimentación y mejora de las intervenciones formativas, permitiendo conocer el grado de cumplimiento de sus propósitos específicos en el marco del objetivo del programa.

Su puesta en marcha corresponderá a las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México.

Los mecanismos de monitoreo recuperan, de manera periódica durante y al final del desarrollo de la intervención, las voces y perspectivas de los participantes. Por ello, Mejoredu en coordinación y con el apoyo de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México llevará a cabo encuestas, entrevistas, visitas y observaciones de las actividades de formación en las entidades federativas. La información obtenida se documentará en informes que serán insumo para llevar a cabo el seguimiento que permitirá la retroalimentación y mejora, así como la evaluación del programa a los tres y seis años de iniciado.

6. Ruta de avance

El *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica* define un horizonte de mediano plazo y plantea una ruta de avance organizada de forma anual. En ésta, se especifican las intervenciones formativas que Mejoredu formulará para ponerlas a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México como una alternativa para atender la formación de docentes en servicio,²⁵ por lo que no limita la posibilidad de que éstas formulen intervenciones formativas propias para ampliar la disponibilidad y pertinencia de opciones para todos los docentes.

La presente ruta tiene en cuenta la formulación, la implementación, el seguimiento y la valoración de intervenciones formativas que consideran la complejidad y dimensión de los niveles y servicios en educación básica, así como los aprendizajes derivados de la investigación educativa y de lo vivenciado por los actores educativos en el contexto de la emergencia sanitaria, por lo que prioriza la atención educativa a poblaciones en situación de vulnerabilidad sin dejar de valorar la emisión de intervenciones dirigidas a todos los niveles y servicios educativos.

Como se ha señalado anteriormente, la formación continua se concibe como un proceso de aprendizaje permanente a lo largo de la trayectoria profesional de maestras y maestros. En este sentido, la ruta considera:

- f) La formulación de intervenciones formativas a partir de la problematización de la práctica de docentes en servicio, con base en el marco de referencia correspondiente (anexo 1).
- g) Intervenciones formativas anuales para avanzar de manera gradual y progresiva hacia el cumplimiento del objetivo de mediano plazo del programa considerando todos los niveles y servicios de la educación básica.
- h) Intervenciones formativas para atender a los grupos que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad, por ello se priorizan las que se dirigen a docentes de educación básica de todos los niveles que atienden al servicio de educación multigrado, especial e indígena, así como de los docentes que prestan atención a poblaciones en contextos migratorios, quienes por lo general habitan en zonas de alto rezago social o localidades rurales y aisladas.

²⁵ La Comisión emitirá programas de formación que atenderán a los docentes de un tipo educativo y una etapa formativa específica –inserción o formación en servicio–, y la función que desempeñan, puesto que en cada una de éstas se plantean desafíos distintos.

Figura 6.1 Ruta de avance del *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica* para la formulación de intervenciones formativas

Nivel educativo	2022	2023	2024	2025	2026	2027	
Preescolar	Multigrado Educación especial CAM	General	Indígena	General	Multigrado	Indígena	
Primaria		General	Indígena	General		Indígena	Multigrado
Secundaria		Todos los servicios	Telesecundaria	General		Técnica	Telesecundaria multigrado
		Niñas y niños en contextos migratorios		Niñas y niños jornaleros indígenas migrantes			
			Educación especial USAER / UDEEI		Educación especial CAM		
						Educación especial USAER / UDEEI	

Fuente: elaboración propia.

7. Mecanismos de difusión del programa y las intervenciones formativas

Mejoredu pondrá a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México el documento del programa, los de las intervenciones formativas y los recursos y materiales previstos para uso de los participantes. Algunos de los medios para la difusión serán: comunicación vía oficio, la página web y redes sociales de Mejoredu, así como las reuniones con equipos técnicos estatales.

A su vez, las autoridades educativas pondrán en marcha las acciones de difusión necesarias para que los destinatarios del programa conozcan y tengan acceso a éste en condiciones de igualdad una vez que hayan decidido adoptar y adaptar el programa propuesto por Mejoredu al contexto y las condiciones estatales, o porque hayan diseñado uno propio incorporando en éste las intervenciones formativas formuladas por Mejoredu, tal y como establecen los *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior*.

Se sugieren las siguientes acciones estratégicas de difusión:

- ▶ Emisión de convocatorias públicas a través de las páginas web y redes sociales institucionales, en las que se invite a los docentes a participar en las intervenciones formativas que de manera progresiva se incorporen al programa.
- ▶ Invitación por medio de la estructura educativa a participar en el programa de formación y las intervenciones formativas.
- ▶ Difusión permanente de las intervenciones formativas que se desarrollarán, a través de los medios de comunicación institucional y social con los que se cuente.
- ▶ Elaboración de folletos, trípticos u otros materiales de difusión que se consideren pertinentes.

8. Mecanismos de seguimiento

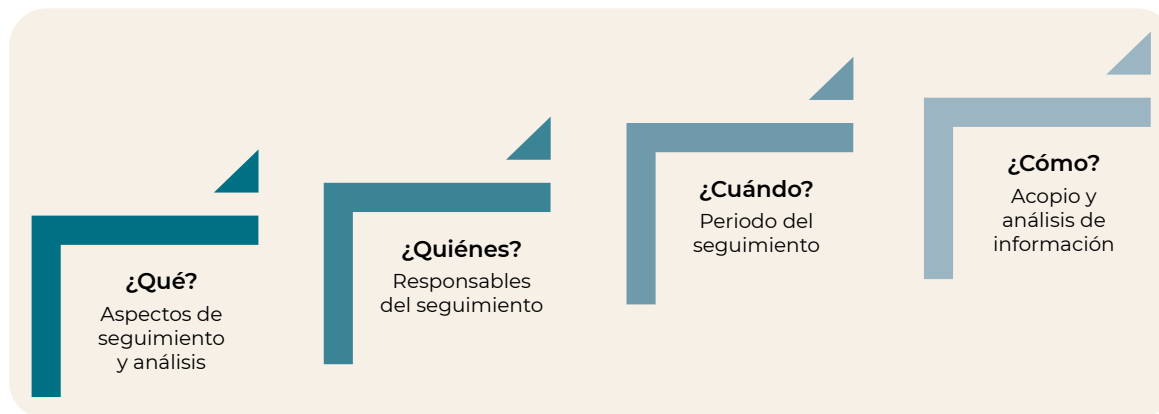
El seguimiento tiene como fin determinar el cumplimiento de la ruta de avance y verificar que se cumpla el objetivo de mediano plazo durante la operación del programa de formación. Además, busca identificar el grado de participación, apropiación y satisfacción de los participantes en las intervenciones formativas.

El seguimiento, al igual que el monitoreo, implica un proceso sistemático de recolección, análisis y uso de información. En el seguimiento se busca retroalimentar y mejorar el programa de formación, en tanto que el monitoreo se centra en la mejora de las intervenciones formativas.

Por lo anterior, Mejoredu implementará un plan de seguimiento que facilite delimitar los avances con respecto a lo programado y las dificultades y problemáticas que pudieran impedir su desarrollo, a través de instrumentos que permitan obtener, generar, analizar y sistematizar información para mejorar el programa.

El seguimiento se estructura a partir de la definición de los siguientes elementos (figura 8.1):

Figura 8.1 Elementos del seguimiento del programa



Fuente: elaboración propia.

Aspectos de seguimiento y análisis

Los aspectos que se analizarán en el seguimiento de este programa consideran información referida a:

- ▶ Cantidad de intervenciones formativas propuestas por Mejoredu en la ruta de avance, en función de los niveles, los servicios educativos y las modalidades implementadas por las autoridades educativas.
- ▶ Satisfacción de los participantes respecto a la relevancia de las acciones de formación propuestas en cada una de las intervenciones.

- ▶ Suficiencia y pertinencia de las intervenciones formativas, dispositivos, recursos y materiales para el abordaje progresivo de los contenidos seleccionados.
- ▶ Condiciones institucionales que facilitan o impiden la operación del programa y sus intervenciones formativas.
- ▶ Características de la vinculación y comunicación entre Mejoredu, autoridades y actores externos durante la operación del programa.
- ▶ Suficiencia de los mecanismos de difusión del programa y sus intervenciones formativas por parte de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México, a fin de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación.

Responsables del seguimiento

El seguimiento de este programa es responsabilidad de Mejoredu con apoyo de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México que lo operan.

Periodo del seguimiento

El seguimiento es un proceso permanente que se realizará durante la vigencia del programa y se alimentará a partir de la información que brinde el monitoreo de las intervenciones formativas anuales, así como del acopio de información que realicen Mejoredu y las autoridades educativas.

Acopio y análisis de la información

Para recopilar evidencias que permitan verificar los aspectos de seguimiento y análisis definidos en el plan de seguimiento del programa, además de considerar la información sobre el monitoreo de las intervenciones formativas que lleve a cabo Mejoredu, se podrá recopilar información complementaria y por lo tanto recurrir a diferentes instrumentos como encuestas, entrevistas individuales, grupos focales, observación, listas de control con preguntas, recopilación documental, entre otros.

Con base en el análisis de esta información, se realizarán informes de seguimiento para comunicar los hallazgos sobre el avance del programa.

Valoración de resultados del programa

La valoración de resultados consiste en realizar un análisis para conocer el grado en que el programa logró su objetivo con equidad y relevancia; es decir, que garantizó el acceso, la permanencia y la conclusión de los docentes en el programa e incidió en la mejora de la práctica; explicando las causas que llevaron a los resultados deseados o los motivos que obstaculizaron su concreción (Mejoredu, 2021a).

Esta valoración se retroalimentará de varias fuentes, tales como la información recabada a partir del seguimiento del programa, de las investigaciones que documenten la incidencia del programa en la mejora de la práctica profesional, así como de diversas evaluaciones sobre sus resultados.

Anexo 1. Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua²⁶

Docente y técnico docente.

Núcleo I. Saberes y conocimientos sobre el porqué y para qué de la educación.

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
<i>Saberes y conocimientos que se involucran</i>			
Sobre el derecho a la educación	Procesos para la atención a la diversidad, la interculturalidad y la equidad que contribuyan a la inclusión educativa de todos los estudiantes (características, contextos, intereses, necesidades y expectativas de las niñas, niños y adolescentes).	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se identifican los elementos que posibilitan el derecho a la educación? • ¿Qué estrategias se pueden implementar en el aula para afrontar las dificultades que obstaculizan el derecho a la educación? • Qué actitudes de la práctica docente propician la inclusión educativa en el aula? • ¿Cómo incorporar en la labor docente prácticas equitativas, inclusivas, de atención a la diversidad? • ¿Qué indicadores se utilizan para identificar el acceso, tránsito, permanencia y logro en el aprendizaje en el aula de los estudiantes? • ¿Qué recursos se pueden aprovechar en el aula para que los estudiantes permanezcan en la escuela? 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y comprensión del Derecho a la educación considerando el marco de referencia y sus expresiones en el contexto escolar para contribuir en el desarrollo de una educación inclusiva que respete la diversidad individual, cultural y social, con enfoque de género, que responda a las necesidades de los estudiantes, así como a su desarrollo físico, cognitivo y emocional. • Integración de las características de la escuela y comunidad para implementar enfoques participativos que propicien la inclusión educativa y promuevan la implementación de estrategias, técnicas didácticas y recursos de utilidad en la mediación pedagógica en el aula para la educación en la diversidad.
	Acciones pedagógicas que contribuyan al acceso, tránsito, permanencia, avance académico y egreso oportuno a través del ejercicio de la docencia.		
	Procesos de acompañamiento a estudiantes en el aula en atención a sus necesidades formativas y personales a partir del contexto donde éstas se generan y el reconocimiento de las diversas formas de aprendizaje.		

²⁶ No aplica para figuras educativas en educación inicial.

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones en el aula y en la escuela fortalecen el avance en el desempeño o aprendizaje de los estudiantes? • ¿Cómo se motiva e impulsa a los estudiantes en la construcción de metas para su trayectoria escolar, proyecto de vida o plan vocacional? • ¿Cómo identificar los avances y las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes? • ¿Qué factores favorecen o dificultan el aprendizaje de los estudiantes? • ¿Qué estrategias favorecen el acompañamiento a los estudiantes en su proceso de aprendizaje o desempeño en el aula y en el entorno escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de indicadores de reprobación, deserción escolar, abandono, eficiencia terminal, etc. para el diseño e implementación de estrategias y prácticas de integración, seguimiento y apoyo para la ampliación de la cobertura educativa, así como acciones que hacen posible el tránsito escolar entre tipos y niveles educativos, y el egreso oportuno. • Generación de dispositivos de acompañamiento asesoría y tutoría a estudiantes para el fortalecimiento del desempeño escolar y para la identificación de factores que favorecen o dificultan el aprendizaje.
Sobre los fines de la educación	Los fines de la educación, bajo un enfoque humanista, de derechos humanos y de la cultura de la paz en la práctica, así como su apropiación e impacto en la formación y el aprendizaje de los estudiantes considerando los elementos del contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo apropiarse del enfoque humanista de la educación? • ¿Qué valores se fortalecen al apropiarnos de los fines de la educación y su cumplimiento? • ¿Cómo propiciar el enfoque de derechos humanos y de la cultura de la paz en el entorno escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de los supuestos filosóficos que enmarcan y fundamentan a los fines educativos del SEN para desarrollar y construir una filosofía de la educación compartida. • Apropiación del enfoque humanista de la educación, así como del de derechos en la práctica educativa para la conformación de una cultura de paz en el entorno escolar.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Principios que orientan la mejora continua de la educación y la normatividad derivada de la legislación educativa que guían las acciones en el aula.	Enfoques y principios pedagógicos, teorizaciones y esquemas metacognitivos que dan sentido a las acciones docentes en el aula en atención a los propósitos educativos.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se desarrollan estrategias que incidan en la formación de los estudiantes considerando su contexto? • ¿Cómo responde la práctica educativa desde las diversas funciones a la normatividad y a los principios de la mejora continua de la educación? • ¿Cómo se identifica la apropiación de los elementos del currículo en la práctica profesional y en el desarrollo de las intervenciones? • ¿Cómo se puede adaptar o adecuar lo que prescribe el currículo a fin de atender situaciones de aprendizaje prioritarias en el contexto escolar? • ¿Cómo se construyen nuevos aprendizajes y se desarrollan habilidades que fortalezcan la práctica a partir de tomar como referente lo prescrito por el currículo y de los planes y programas de estudio? • ¿Cómo construir ambientes de aprendizaje y convivencia sana en común acuerdo con los miembros de la comunidad? 	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación de las referencias institucionales, marcos normativos generales y específicos correspondientes a la función y tipo educativo, así como de los enfoques pedagógicos y elementos que fundamentan el currículo para la implementación de acciones que den sentido a la labor educativa y para la mejora continua de la educación. • Comprensión de los planes y programas de estudio vigentes, enfoques pedagógicos y elementos en los que se organiza el currículo para el desarrollo de una práctica educativa acorde con la función que desempeña en atención a los propósitos educativos. • Generación de estrategias que permitan la apropiación de normas de convivencia y de trabajo en el aula y entorno escolar para crear ambientes sanos y propicios para el diálogo, el trabajo colaborativo y la cultura de paz.
Acciones para promover normas de convivencia y de trabajo procurando un ambiente sano en el aula, que favorezcan la convivencia escolar, la cultura de paz, el diálogo y el trabajo colaborativo.			



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo motivar la participación del colectivo en la construcción de una cultura escolar? • ¿Qué estrategias se plantean para la administración de recursos humanos, materiales y económicos? • ¿Cómo se identifican y priorizan las necesidades de la institución en correspondencia con los fines del servicio? • ¿Qué acciones se deben seguir para administrar de manera adecuada los recursos disponibles? • ¿Qué actitudes del docente hacen posible la conceptualización de enfoques y principios pedagógicos, teorizaciones y esquemas metacognitivos para que a través de la práctica se logren aprendizajes significativos en los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los elementos que se ponen en juego para la administración de recursos humanos, materiales y económicos a fin de priorizar y atender las necesidades escolares en atención de los fines educativos.
Sobre la formación integral de los estudiantes	Prácticas pedagógicas para favorecer la formación integral del aprendizaje significativo y al desarrollo humano.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué elementos se ponen en práctica para planear e implementar acciones pedagógicas en el aula y entorno escolar a fin de favorecer la formación integral de los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de los procesos de desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de los niños, niñas y adolescentes para la implementación de acciones y estrategias pedagógicas a favor de la formación integral y el desarrollo humano.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
<i>Saberes y conocimientos que se involucran</i>			
Acciones formativas para el fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria que permita a los estudiantes reconocer e interactuar con su entorno.		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y valores en la práctica docente influyen en la formación integral de los estudiantes? • ¿Cómo se determinan las acciones que favorecen la formación integral considerando aspectos físicos, cognitivos, sociales y emocionales de los estudiantes? • ¿Cómo se promueve en el aula, los valores que posibiliten el fortalecimiento de una personalidad respetuosa y responsable? • ¿De qué manera se promueve el pensamiento crítico y creativo entre los estudiantes para que se vea reflejado en su interacción con el entorno? • ¿Qué estrategias se pueden promover desde la intervención en el aula con el objetivo de preservar, promover y acrecentar la cultura tanto en la comunidad estudiantil como en la sociedad en general? • ¿Qué estrategias son efectivas para la difusión de la cultura, el arte, las humanidades y la investigación entre los estudiantes y otros actores de la comunidad escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño e implementación de procesos que promuevan en los estudiantes el desarrollo de una personalidad responsable, basada en valores, pensamiento crítico y creativo que les permita relacionarse e interactuar con su entorno en ambientes solidarios. • Búsqueda, selección y generación de acciones y estrategias que propicien el incremento de la cultura, la apreciación por el arte, las humanidades, la investigación y la vinculación con otras instituciones como herramientas que favorecen la formación integral de los estudiantes y que potencian su aprendizaje. • Diseño e implementación de estrategias de intervención pedagógica en el aula que permita a los estudiantes el desarrollo habilidades socioemocionales que les posibilite reaccionar de manera favorable ante situaciones emergentes, en la resolución y mediación de conflictos y otras situaciones problemáticas que se presentan en su entorno.
Estrategias pedagógicas de extensión, difusión cultural, del arte y las humanidades, investigación y vinculación que fortalezcan el currículo, contribuyan al aprendizaje permanente y al desarrollo de todas las potencialidades de los estudiantes.			
Estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes que posibilite la atención a situaciones de emergencia, así como conciliar y manejar conflictos para favorecer ambientes sanos para el aprendizaje y la convivencia.			



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
	<p>Actualización de conocimientos en los ámbitos sociales, científicos, tecnológicos y productivos que contribuyen a que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes para la vida productiva y su vinculación con el trabajo, en la formación técnico profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo a partir de conocimientos actualizados en los ámbitos sociales, científicos, tecnológicos y productivos se pueden desarrollar habilidades en los estudiantes para su vida laboral y productiva? • ¿Qué estrategias se pueden impulsar con los estudiantes para propiciar su interés hacia la formación técnico profesional? • ¿Qué factores emocionales del docente repercuten en la enseñanza y el aprendizaje? • ¿Qué habilidades socioemocionales se requiere desarrollar o fortalecer en los estudiantes? • ¿De qué manera se pueden aprovechar situaciones emergentes para la conformación de ambientes sanos para el aprendizaje en el aula y con la comunidad escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y actualización sobre ámbitos sociales, científicos, tecnológicos y productivos que permitan la implementación de acciones con los estudiantes para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para la vida productiva y su vinculación con el sector técnico profesional.

Núcleo II. Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje.

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
<i>Saberes y conocimientos que se involucran</i>			
Sobre el vínculo con los estudiantes	Procesos enfocados en la interacción con los estudiantes en el aula considerando las etapas de desarrollo, su contexto, las estrategias para la atención de habilidades socioemocionales.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes en la práctica docente permiten motivar a los estudiantes a la socialización, participación y colaboración? • ¿Cómo motivar la participación de los estudiantes para que se involucren en las actividades formativas? • ¿Qué estrategias promueven la interacción profesional con los estudiantes y su familia? • ¿Qué herramientas y recursos se pueden promover para desarrollar un vínculo pedagógico positivo con los estudiantes en los espacios escolares? • ¿Qué actitudes contribuyen y fortalecen la comunicación, el diálogo y la interacción con los estudiantes en el aula? • ¿A través de que estrategias se puede acompañar el logro de los aprendizajes de los estudiantes en la intervención pedagógica en el aula? • ¿Cómo se identifican dificultades de aprendizaje y qué estrategias se pueden desarrollar para atenderlas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de las relaciones dialógicas o intercambios que ocurren durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula que contribuyen a la construcción del conocimiento. • Análisis de los elementos que interactúan en el aula como son: los objetivos de aprendizaje, los valores, las actitudes, las emociones, la pertenencia y la conectividad que permite la mejora de los aprendizajes en contextos específicos. • La actitud docente, la comunicación, el diálogo y el respeto para favorecer la interacción con los estudiantes y enfrentar la atención a las demandas educativas. • Análisis de conductas de riesgo en niños, niñas, adolescentes y jóvenes, así como las barreras que dificultan el aprendizaje para prevenir la deserción y abandono escolar. • Desarrollo de estrategias de acompañamiento en el aula que contribuyan a la prevención del abandono y la deserción escolar.
	Estrategias de acompañamiento a los estudiantes para crear un ambiente propicio para la construcción del aprendizaje.		
	Estrategias para la atención a problemáticas con los estudiantes e implementación de acciones para enfrentar dificultades en los procesos de aprendizaje y la participación.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
<i>Saberes y conocimientos que se involucran</i>			
Sobre la enseñanza y el aprendizaje	Conocimiento del currículo, planes y programas de estudio propios del nivel y tipo educativo, para la enseñanza y el desarrollo de la práctica que favorezca el aprendizaje en los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes docentes favorecen el aprendizaje de los estudiantes? • ¿Qué elementos del currículo son significativos y permiten que la intervención docente propicie el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes? • ¿Cómo estrategias, procesos y recursos permiten adaptar y adecuar los contenidos del currículo para atender situaciones de aprendizaje prioritarias en el contexto educativo? • ¿Qué elementos permiten planificar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje en el aula considerando los intereses, necesidades, capacidades y demandas de los estudiantes? • ¿Qué estrategias posibilitan una enseñanza situada que permita el vínculo entre el aprendizaje escolar y educación para la vida? • ¿Qué valores se ven implicados en la vinculación entre el aprendizaje escolar y educación para la vida? 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la organización, propósitos y estructura del currículo para identificar la complejidad de los procesos educativos y promover cambios en los alumnos, a través de los aprendizajes que construyen. • Apropiación de los elementos para la organización eficiente de la clase o instrumentación didáctica, que promueva la orientación y acompañamiento en el proceso de aprendizaje. • Conocimiento de la enseñanza situada centrada en prácticas educativas contextualizadas para promover aprendizajes significativos y reflexivos. • Desarrollo de técnicas e instrumentos de evaluación formativa y retroalimentación en el aula que permitan fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. • Conceptualización de la profesión docente, sus funciones y competencias en el ámbito social.
	Bases conceptuales requeridas para la función social de la profesión docente, promoción de valores para la convivencia, la ciudadanía e interacciones con la comunidad escolar de acuerdo con los propósitos curriculares.		
	Conocimientos académicos de los campos formativos y/o disciplinas a enseñar y planeación interdisciplinaria de los contenidos que favorezcan el aprendizaje significativo.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Acciones para planificar y adecuar el aprendizaje y la enseñanza para responder a las necesidades que se presentan en la práctica y en situaciones educativas emergentes.		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo diversificar las estrategias de enseñanza en el aula y el espacio escolar de los diferentes campos formativos y disciplinas recuperando los enfoques y métodos particulares de estos saberes? • ¿Qué actitudes y habilidades requiere el docente para atender a procesos de enseñanza y aprendizaje ante situaciones emergentes? • ¿Qué estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden adecuarse ante situaciones emergentes que den respuesta a las necesidades de los estudiantes? • ¿Qué estrategias permiten evaluar los distintos momentos del proceso de aprendizaje? • ¿Qué elementos de las evaluaciones aplicadas a los estudiantes son necesarios analizar para ajustar mi práctica profesional? • ¿Qué estrategias para la retroalimentación se implementan en el aula para devolver a los estudiantes información sobre su proceso de aprendizaje y que a la vez permita valorar mi práctica? • ¿Qué actitudes hacen posible una retroalimentación emocionalmente positiva? 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la función docente en la construcción del conocimiento y en el desarrollo social y afectivo de los estudiantes.
Acciones para ajustar la práctica docente y uso de estrategias de evaluación formativa (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) con sus estudiantes y acciones de retroalimentación del aprendizaje y de la práctica docente.			



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
<i>Saberes y conocimientos que se involucran</i>			
Sobre los recursos de apoyo a la práctica docente	Procesos y estrategias de selección, transformación y adaptación de los recursos para su enseñanza, conocimiento y representación sobre el campo de formación o disciplina que enseña.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo potenciar el diseño y uso de recursos y materiales en el aula para fortalecer la práctica docente y favorecer el aprendizaje de los estudiantes? • ¿Cómo organizo los recursos y los materiales a implementar en mi práctica para lograr la progresión del aprendizaje? • ¿Qué estrategias se implementan para la selección, adaptación y transformación de recursos para la enseñanza y sean acordes a las necesidades de los estudiantes? • ¿Cómo a partir de los enfoques del campo formativo o disciplina se adaptan o transforman los recursos disponibles para la enseñanza? • ¿Cuáles son los desafíos que plantea el mundo de la tecnológica en la educación y que cambios implica en la práctica docente? • ¿Qué estrategias y recursos permiten el uso de la tecnología en condiciones poco favorables para su uso? • ¿Qué recursos, herramientas y materiales promueven la incorporación de tecnologías que facilitan el proceso de enseñanza en el aula? 	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a las características o recursos que éstas requieren para su efectivo desarrollo • Análisis para la selección y adecuación de materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales • Diseño e implementación de materiales y recursos educativos didácticos como apoyo pedagógico que refuerzan la actuación del docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Identificación de recursos que respondan a los requerimientos de los estudiantes motivando y despertando su interés, permitiendo la articulación de los contenidos teóricos con las situaciones prácticas.
	Acciones para propiciar un ambiente que favorezca el aprendizaje considerando los objetivos de aprendizaje, estrategias y técnicas, así como, espacios y tiempos para su desarrollo para acercar al estudiante al conocimiento.		
	Manejo de las tecnologías disponibles para el aprendizaje y pedagogía de la virtualidad para la mejora de la actividad docente y desarrollo de modelos híbridos en la enseñanza.		

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
<i>Saberes y conocimientos que se involucran</i>			
	Acciones para la elaboración, adecuación y aprovechamiento de medios y recursos didácticos para apoyar la enseñanza y que facilitan el proceso de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿A partir de qué estrategias se identifican y disminuyen las brechas generadas por el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje? • ¿Qué actitudes reflejan un interés por incluir las tecnologías en la práctica docente como recurso para la enseñanza y el aprendizaje? 	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso de los docentes y la actualización sobre el manejo de las nuevas tecnologías ya sea en el uso o desarrollo de recursos informáticos con o sin conexión a Internet que permitan articular los elementos que intervienen en las clases con la simulación, fortaleciendo el aprendizaje significativo. • Adquisición de las nuevas competencias para la enseñanza en línea y su adaptación para asegurar interacciones significativas e integradas del estudiante con el contenido, con sus compañeros y con los docentes • Reconocimiento e incorporación del ámbito digital en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje y los nuevos roles del docente y el estudiante. • Conocimiento de las capacidades autónomas del estudiante y las estrategias de acompañamiento en el aula para el logro del aprendizaje a través de la mediación digital y a distancia. • Análisis de las necesidades de equipamiento y conectividad para la implementación de los modelos híbridos.

Núcleo III. Saberes y conocimientos para la mejora en colaboración.

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
<i>Saberes y conocimientos que se involucran</i>			
Sobre la vinculación y colaboración interna con la comunidad escolar	Procesos para el reconocimiento de las características y condiciones del contexto social, escolar y familiar que posibilitan o limitan el proceso de aprendizaje en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se articulan los saberes docentes sobre el contexto (creencias o preconcepciones) con la información disponible sobre el contexto y las formas de colaboración en la comunidad escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración argumentada de rasgos del contexto social, escolar y familiar, así como de las características culturales, económicas, geográficas que pueden incidir en las prácticas educativas y su influencia en el aprendizaje. • Evaluación de las posibilidades y retos que ofrece el contexto para generar una cultura escolar de colaboración basada en el respeto a las diferencias y el apoyo mutuo. • Estrategias y procedimientos de toma de decisiones para situar las prácticas docentes y de gestión de acuerdo con las características de diversidad contextual de las escuelas. • Análisis de ámbitos y estrategias de participación de los diferentes actores educativos (estudiantes, docentes, directivos, familias) para movilizar acciones sostenidas de colaboración en la comunidad escolar.
	Participación e intercambio colectivo sobre las prácticas docentes y su mejora a partir del análisis de las condiciones contextuales y factores que influyen en la enseñanza, considerando situaciones emergentes que influyen en la enseñanza y el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué implicaciones tiene para el aprendizaje de los estudiantes la articulación del contexto con las prácticas docentes? • ¿Qué actitudes y valores se requieren para reconocer y respetar la cultura y las costumbres de la comunidad escolar? 	
	Estrategias de comunicación, escucha activa, respeto a la diversidad de ideas y la responsabilidad colectiva orientadas a fortalecer el aprendizaje colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes en la práctica docente permiten motivar a la comunidad escolar para la comunicación, socialización, participación y colaboración? • ¿Qué características tienen las acciones que promueven la participación en la comunidad escolar y de qué manera influyen en el desarrollo de habilidades colaborativas? 	
	Orientación a las familias para el aprendizaje continuo de los estudiantes, la formación integral y el aprendizaje para la vida.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué características e implicaciones tiene la participación docente en actividades orientadas al aprendizaje de los estudiantes? 	



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
<i>Saberes y conocimientos que se involucran</i>			
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera se pueden desarrollar formas de participación no presencial que contribuyan a fomentar la colaboración orientada a la mejora de los aprendizajes, formación integral de los estudiantes y la mejora de la operación de la escuela? • ¿Qué estrategias de comunicación son adecuadas para promover la colaboración de todos los integrantes de la comunidad escolar, en la formación integral de los estudiantes y la mejora del funcionamiento escolar? • ¿Qué tipo de estrategia comunicativa permite impulsar una cultura de trabajo colaborativo entre los diferentes actores educativos que integran la comunidad escolar? • ¿Qué acciones propician el establecimiento de puentes de comunicación efectivos entre diversos actores de la comunidad escolar para propiciar el trabajo colaborativo? • ¿Qué habilidades docentes propician la colaboración de los padres de familia con las actividades escolares y con el aprendizaje de sus hijos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de construcción de formas de participación en el contexto escolar y su implicación para el aprendizaje de los estudiantes, en la interacción escuela-familia, escuela comunidad. • Estrategias de comunicación efectiva (diálogo reflexivo, diálogo orientado a consensos, escucha activa, respeto, pensamiento crítico, técnicas de comunicación clara, suficiente, oportuna) dirigidas a diferentes actores educativos (estudiantes, pares, familias) para la construcción de acuerdos y metas compartidas. • Comparación de las características y funcionalidad de herramientas, dispositivos y recursos no presenciales para orientar su uso pertinente en acciones de colaboración de la comunidad escolar.

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo acciones docentes fortalecen la colaboración entre padres de familia y escuela para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes? • ¿Cómo se pueden establecer metas comunes entre padres de familia y docentes o personal directivo sobre la formación de los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Características de la difusión de información en los diferentes espacios y audiencias de la comunidad escolar para que sea clara, oportuna, suficiente y contribuya al trabajo colaborativo. • Estrategias de comunicación, establecimiento de contextos y liderazgo que impulsan la colaboración de las familias en la trayectoria escolar, aprendizaje y formación integral de los estudiantes, así como en la mejora del funcionamiento escolar. • Estrategias de orientación para formar corresponsabilidad y colaboración de las familias en el cuidado de la salud física y socio emocional de los estudiantes.
Sobre la vinculación y colaboración externa en apoyo a la formación integral	Estrategias para la vinculación y articulación con otros tipos educativos, instituciones y organismos para emprender proyectos de colaboración que enriquezcan el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera se obtiene información fidedigna y relevante sobre las instancias externas a la escuela? • ¿Qué implicaciones puede tener la vinculación con instancias externas en la operación escolar y en el aprendizaje de los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de búsqueda de información sobre instancias externas a la escuela y de experiencias de colaboración que han documentado vínculos de colaboración orientados a la formación integral de los estudiantes y a la mejora escolar.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
<i>Saberes y conocimientos que se involucran</i>			
	<p>Estrategias para el aprovechamiento de los elementos que proporciona el entorno para la definición de acciones que promuevan cambios institucionales, así como en la vinculación con sectores sociales y organizaciones externas a fin de incorporar mejoras en el desempeño de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se articulan proyectos de docencia con instancias educativas de la localidad? • ¿Cómo se puede fortalecer el vínculo entre los docentes y la comunidad en contextos que resultan adversos o de alto riesgo? • ¿Qué beneficios representa la vinculación docente-escuela-comunidad para el funcionamiento de la escuela y para el sector social? • ¿Cómo se construyen proyectos de vinculación con la comunidad que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes? • ¿Cómo desarrollar una actitud de apertura y empatía hacia instancias externas a la escuela para favorecer una práctica docente y la formación integral del estudiante? 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de los beneficios que representa el vínculo de la escuela con instancias externas (agencias, organismos, instituciones, industria...) para el aprendizaje de los estudiantes, para la actualización de los actores educativos y para la mejora de la operación escolar. • Estrategias y procesos de vinculación sector social, productivo y empresarial con el fin de identificar oportunidades de vinculación para proyectos de colaboración orientados a la formación integral o la mejora de operación escolar. • Análisis de la construcción social de la relación escuela-sociedad, con el fin de definir líneas de actuación (de acuerdo con su ámbito de competencia) para establecer comunicación efectiva que permita construir vínculos de colaboración con la comunidad.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
			<ul style="list-style-type: none"> • Comparación de las características que tienen diversos modelos de vinculación con la comunidad para identificar las que se adapten mejor a las necesidades del contexto escolar. • Diseño de proyectos de colaboración con la comunidad a partir del análisis colectivo currículo, las condiciones del contexto y las expectativas de los participantes con el fin de impulsar la mejora de aprendizajes, la formación integral y el desarrollo comunitario.
La mejora continua en colaboración	Acciones de colaboración con la comunidad escolar para el desarrollo de alternativas enfocadas en la mejora escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y valores se requieren en el docente para reconocer su lugar y ser parte de un colectivo que comparte metas en común? • ¿Qué actitudes favorecen interacciones docentes receptivas, adaptables, solidarias, colectivas y cooperativas? • ¿Cómo se puede construir una visión compartida de la enseñanza, el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, considerando las diferentes “miradas” de los integrantes de la comunidad escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de estrategias para el trabajo colaborativo que permita la comprensión y valoración de la importancia de la responsabilidad individual y compartida, la participación comprometida, y la reciprocidad para la consecución de objetivos comunes en la escuela. • Desarrollo de estrategias y procesos para la participación en espacios de diálogo profesional que favorezcan la colaboración, la reflexión, el aprendizaje individual y colectivo.
	Acciones de recuperación, valoración y sistematización de evidencias de aprendizaje para identificar aspectos de mejora en la práctica docente.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
<i>Saberes y conocimientos que se involucran</i>			
	<p>Conformación de comunidades profesionales de aprendizaje para la atención y solución de problemas, la mejora en los procesos institucionales, el acompañamiento y la reflexión de la práctica que permitan fortalecer los vínculos entre la comunidad escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera se puede hacer una retroalimentación colaborativa que derive de información fidedigna, que sea clara, oportuna y útil para las prácticas docentes? • ¿Cómo desarrollar una actitud receptiva ante la retroalimentación de un colega y valorar posibles cambios en la práctica? • ¿Cómo se pueden generar espacios de reunión entre el colectivo docente que se orienten a la solución efectiva de problemas puntuales de enseñanza y aprendizaje? 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de acciones que propicien espacios para el diálogo, la deliberación y el aprendizaje experiencial entre docentes como medio para la conformación de una comunidad de aprendizaje. • Implementación de procesos de conformación y consolidación de comunidades de aprendizaje como espacio para el análisis, la resignificación de percepciones, representaciones, y emociones, para mejorar la práctica de docente. • Desarrollo de estrategias comunicativas y de liderazgo para la construcción de consensos orientados a la formulación colaborativa de metas comunes. • Apropiación de los principios y propósitos del aprendizaje colaborativo entre pares mediante el enfoque de Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Sus procesos de organización, investigación, comunicación y retroalimentación.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
<i>Saberes y conocimientos que se involucran</i>			
			<ul style="list-style-type: none"> • Planeación y desarrollo de métodos de sistematización de la práctica que permitan la descripción, el análisis, la contrastación y la resignificación de la propia práctica en colaboración con pares. • Implementación de estrategias que permitan focalizar el trabajo colaborativo que se realiza en (Comités de participación, Cuerpos colegiados, Consejo Técnico) para la construcción de consensos y metas compartidas centradas en la solución puntual de situaciones de enseñanza y aprendizaje o de mejora de la operación escolar.

Núcleo IV. Saberes y conocimientos de la práctica y la experiencia.

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
<i>Saberes y conocimientos que se involucran</i>			
Sobre la innovación de la práctica	Estrategias que permitan la incorporación de cambios en la práctica para mejorar el proceso de enseñanza y transformar el aprendizaje en algo apasionante y de disfrute en los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes favorecen la implementación de cambios y nuevas prácticas docentes? • ¿Cómo emprender un cambio en la práctica docente que sea oportuno para mejorar los procesos enseñanza aprendizaje y acompañamiento a los estudiantes? • ¿Qué características del contexto y condiciones educativas es indispensable valorar para proponer cambios en la adecuación del currículo a los contextos específicos? • ¿Qué mecanismos y medios facilitan la implementación de cambios para el aprendizaje de los estudiantes? • ¿Qué implica realizar prácticas innovadoras en el aula a partir de los contextos educativos específicos? • ¿Qué detona el proponer nuevas prácticas para la mejora continua, cambio, fortalecimiento o transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje? • ¿Cómo enfrentar desde la interacción en el aula las problemáticas educativas en las que se involucra generar ambientes y situaciones de aprendizaje que propicien la apropiación del currículo? • ¿Qué nivel de responsabilidad se asume dentro del aula, en la solución de problemas de aprendizaje y de enseñanza en cada contexto escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los procesos de cambio e innovación en el aula que contribuyan a la mejora de los aprendizajes. • Valoración de las características y condiciones del contexto escolar que facilitan o determinan la propuesta de nuevas prácticas en el aula. • Análisis y valoración de recursos disponibles y contribución de actores educativos para emprender cambios en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y acompañamiento a los estudiantes. • Implementación de prácticas innovadoras el aula en correspondencia con los contextos escolares específicos y en atención a las necesidades educativas de los planteles que no han sido superadas o atendidas.
	Acciones innovadoras y creativas para la resolución de situaciones problemáticas del contexto en colaboración con otros agentes educativos, así como situaciones que se presentan en las interacciones áulicas y escolares.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la reflexión de la práctica	Procesos para el reconocimiento y valoración de la práctica docente para la mejora continua.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y valores del docente favorecen los procesos de reflexión sobre, desde y para la mejora de la práctica? 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones para la reflexión sobre, desde y para la mejora de la práctica docente que permita la concepción del cambio orientada a la mejora continua. • Desarrollo de procesos de autoevaluación y reflexión sobre, desde y para la mejora de la práctica a partir del proceso metacognitivo que se experimenta. • Desarrollo de procesos de reflexión para la selección de estrategias didácticas acordes con las necesidades y características del contexto y las posibles consecuencias de su implementación. • Desarrollo de procesos de reflexión crítica a partir del cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con la función educativa que se desempeña. • Desarrollo de proceso de reflexión para la mejora de la práctica que permiten anticiparse a los problemas, necesidades o cambios en el ámbito de su intervención educativa. • Identificación y valoración de las áreas de oportunidad a partir de detonadores de reflexión que posibilitan mejoras, cambios y fortalecimiento de la práctica docente. • Desarrollo del pensamiento crítico en la implementación de procesos de autoevaluación que contribuyan a la mejora de la práctica docente.
	Procesos de reflexión (individual y colectiva) sobre y desde la práctica como parte del desarrollo profesional del docente y la formación continua para resignificar, actuar y planear la mejora de la práctica.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias de valoración permiten reconocer si el desarrollo de la práctica docente es adecuado a los cambios educativos? • ¿Cómo se generan procesos de reflexión sobre, desde y para la mejora de la práctica docente? • ¿Qué rasgos de la reflexión de la práctica docente permite tomar decisiones y modificar procesos de enseñanza y el logro de los objetivos educativos? 	
	Procesos enfocados en el desarrollo del pensamiento reflexivo, creativo y crítico para promover relaciones solidarias.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué implica desarrollar el pensamiento crítico en la práctica docente? • ¿Cómo aprovechar la evaluación, comunicación y diálogo con los estudiantes, entre pares y demás actores de la comunidad escolar para retroalimentar la práctica docente? 	
	Procesos de análisis y autoevaluación sobre el efecto de la práctica de enseñanza y retroalimentación de la atención a las necesidades, intereses y expectativas de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo incorporar el proceso de autoevaluación como una forma de mejora continua de la práctica docente? 	



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
<i>Saberes y conocimientos que se involucran</i>			
Sobre la práctica y experiencia	Sistematización de la intervención educativa para la comprensión y análisis de la práctica docente para incorporar acciones para la mejora continua.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Como a partir de las experiencias en la práctica docente y acompañamiento a los estudiantes se recupera el aprendizaje significativo para la mejora de la práctica? • ¿Qué insumos, resultado del análisis de la práctica docente son relevantes para la toma de decisiones que orienten la mejora continua en los procesos de enseñanza y aprendizaje? • ¿Qué acciones permiten que la práctica docente responda a necesidades educativas reales del contexto educativo? • ¿Cómo generar compromiso y una actitud crítica, ética y responsable que haga posible la mejora de la práctica? 	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de una actitud crítica, ética y responsable en las acciones e intervenciones docentes relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje y acompañamiento pedagógico de los estudiantes. • Valoración del alcance de la práctica docente con relación a la gestión escolar y con los vínculos de colaboración de la comunidad educativa. • Análisis y adecuación de experiencias de éxito de prácticas docentes en el aula que se fundamentan en la investigación educativa, para la mejora del proceso de enseñanza y acompañamiento de la comunidad escolar.
	Procesos enfocados en la búsqueda, selección, análisis y uso de información que promueva la definición e incorporación de acciones de mejora de la práctica y el aprendizaje de los estudiantes.		
	Planeación de acciones de intervención pedagógica en el aula como resultado del análisis con el colectivo escolar de los procesos de mejora en colaboración.		

Núcleo V. Saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional.

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
<i>Saberes y conocimientos que se involucran</i>			
Sobre la autonomía docente	Procesos que promuevan el desarrollo de la autonomía en la práctica docente que propicie la incorporación de estrategias diversas que incidan en el aprendizaje y la colaboración escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y valores conlleva el desarrollo de la autonomía docente? • ¿Cómo desarrollar la autonomía profesional docente? • ¿Cómo catalizar la identidad docente a partir de la autovaloración, el compromiso ético y el sentido de pertenencia? • ¿Qué habilidades, herramientas y recursos se requieren para diseñar un trayecto formativo de manera autónoma, que sea pertinente con el contexto y las necesidades de los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la autonomía en la práctica profesional (dimensión individual, dimensión social y dimensión institucional-escolar) para atender las necesidades e intereses educativos. • Proceso de autoevaluación para la toma de conciencia sobre la necesidad de autogestionar el propio proceso formativo. • Identificación de necesidades e intereses formativos a partir de un autodiagnóstico que integre desde la reflexión de lo personal (misión, identidad, creencias), hasta el análisis externo (oportunidades y necesidades del entorno). • Comprensión de la actuación responsable y ética en la propia construcción y formación como tareas inherentes a la función educativa. • Diseño de trayectos formativos que respondan a la complejidad de la función educativa que se desempeña.
	Formación autogestiva para la construcción de su proyecto profesional docente.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la auto percepción y autoconstrucción	Conocimiento y significado que le da la función para la construcción de una identidad profesional, adquisición de habilidades inherentes a la profesión docente (saber ser y saber devenir, búsqueda del sentido de ser docente, apropiación de nuevas estrategias, cuestionamiento y adecuación de sus decisiones).	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y valores posibilitan la autoconstrucción de la identidad profesional docente? • ¿Cómo fortalecer la auto percepción, el reconocimiento de la labor social de la docencia y el nivel de compromiso docente para la construcción de la identidad y para los procesos de mejora de la práctica docente? • ¿Qué acciones permiten valorar la función educativa y plantear nuevos retos en la práctica a partir de la reflexión individual y colectiva? 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de la identidad profesional a partir de la comprensión y significado otorgado a la función educativa que se desempeña, así como de la autoevaluación y reflexión para la mejora de la práctica. • Procesos para la deconstrucción de creencias sobre la práctica educativa a partir de la recuperación de saberes y experiencias. • Comprensión y valoración de la función educativa que se desempeña para enriquecer la experiencia, el intercambio y la reflexión entre colegas profesionales de la educación. • Diseño e implementación de estrategias para el desarrollo habilidades socioemocionales que favorezcan la comunicación, la empatía y el manejo de conflictos entre colegas.
	Descubrimiento y valoración de quiénes son como enseñantes a partir de la actuación en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo realizar procesos de reflexión para resignificar la práctica educativa y diseñar trayectos formativos que respondan la complejidad de la función docente? 	
	Habilidades socioemocionales para el desarrollo personal, la resiliencia y empatía con los estudiantes y la comunidad escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo desarrollar habilidades socioemocionales para mejorar la comunicación, la convivencia y el trabajo colaborativo entre docentes? 	



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
<i>Saberes y conocimientos que se involucran</i>			
Sobre la pertenencia y la identidad	Actitudes y valores que propician el compromiso ético con su profesión y el reconocimiento de su función social y como agente de cambio para desarrollo de su práctica.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes son fundamentales para ejercer una práctica profesional docente? • ¿Qué actitudes y valores propician el compromiso ético de la profesión y el reconocimiento de la función social del docente? • ¿Qué acciones propician el compromiso ético y la responsabilidad social de la función docente? ¿Cómo incorporarlas a la práctica para construir identidad profesional? • ¿Qué estrategias permiten deconstruir creencias acerca de la práctica docente? • ¿Qué acciones impulsan el sentido de pertenencia e identidad profesional? • ¿Qué acciones emprender para reflexionar y comprender la complejidad en y desde la práctica? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y análisis del compromiso ético de la profesión y reconocimiento de la responsabilidad social como agente de cambio como parte de su práctica profesional. • Estrategias que permitan asumir la función educativa desde la representación social que conlleva, así como la construcción del sentido de pertenencia y el desarrollo de la identidad con el colectivo para favorecer las interacciones, los cambios educativos y la disposición para cumplir las metas institucionales. • Procesos de reflexión y comprensión de la complejidad de la función educativa y su relación con la mejora institucional, el desarrollo profesional y el aprendizaje comunitario.
	Representaciones acerca del ser docente y su influencia para la construcción del sentido de pertenencia e identidad profesional.		
	Acciones para reconocer, reflexionar y comprender la complejidad de su profesión, así como las dimensiones que la atraviesan y dan sentido a su tarea e identidad profesional.		

Anexo 2. Referencias sistematizadas y analizadas

- Aguilar, N., Novelo, M. y Nelly, G. (2019). *Perspectivas del profesor de preescolar para la inclusión de niños con discapacidad* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1515.pdf>>.
- Alvarado, K. (2016). Cultura de paz en la escuela: Retos para la formación docente. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 27(2). <<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/8943/10504>>.
- Álvarez, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(17). <<http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/77/80>>.
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, 37(148). <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011>.
- Arguedas, E., Núñez, L., Torres, R., Vásquez y A., Vargas, C. (2008). La participación en el aula escolar rural: un reto para la transformación. *Revista Educare*, 12(extraordinario): 163-169. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781036>>.
- Avendaño, E. (2019). *Reconfiguración de las prácticas docentes para afrontar las diversas situaciones de incertidumbre en dos niveles educativos* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3578.pdf>>.
- Bautista, Y. y Zúñiga, M. (2021). La práctica docente mediada por las Tecnologías de la Información y Comunicación. Retos y experiencias en educación básica. *Conrado, Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 17 (79). <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000200081>.
- Calzada, B., Reyes, E. y López, G. (2019). *Congruencias e incongruencias entre el discurso declarativo de la propia práctica docente y lo que se observa en el aula a través de la videograbación* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2845.pdf>>.
- Castellanos, S. y Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (41): 1-18.
- Castro, F. y Rodríguez, A. (2019). *Estrategias didácticas en contextos diversos: el caso de dos preescolares multigrado* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0970.pdf>>.
- Ceballos, C., Palafox, P. y Cota, B. (2019). *El desarrollo profesional del docente desde una concepción que relaciona la teoría y la praxis en escuelas primarias públicas de una zona escolar* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3303.pdf>>.
- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2): 233-246. <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782017000200015&script=sci_arttext>.

- Chuquilin, J. (2016). *La formación continua de los docentes en México: Problemas y perspectivas*. XI Seminario internacional de la Red Estrado. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización.
- Chuquilin, J. y Zagaceta, M. (2019). *Progresión de la práctica reflexiva en docentes de educación básica en México* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0621.pdf>>.
- Córdova, C. y Calderón, J. (2019). *La reflexión de la práctica educativa. Un caso de profesores de telesecundaria en formación* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2869.pdf>>.
- Díaz de León, L. (2019). *La inteligencia emocional y el estilo de liderazgo del profesor y su influencia sobre el clima de clase en grupos de estudiantes de secundaria* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1941.pdf>>.
- Espino, H. (2019). *Profesores de telesecundaria: Experiencias en el ingreso a la profesión y saberes docentes* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3566.pdf>>.
- Fermín, M. (2007). Retos de la formación del docente de educación inicial: la atención a la diversidad. *Revista de Investigación*, 31(62). <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142007000200006>.
- Flores, M. (2009). *Retos y problemáticas en la formación de docentes de educación básica. Un acercamiento a los procesos cognitivos* [ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0931-F.pdf>.
- Garces, D. (2016, 7 de junio). Los retos de quienes ejercen la docencia. *Red de apoyo a la gestión educativa* [blog]. <<http://www.redage.org/opinion/los-retos-de-quienes-ejercen-la-docencia>>.
- Gaytán, C., Gutiérrez, M. y Armendáriz, H. (2019). *La participación del profesorado de primaria en tres municipios del estado de Chihuahua* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1245.pdf>>.
- González, A., Fuentes, R. y Rodríguez, M. (2019). *Los intervalos de la práctica docente* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa 2019, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1328.pdf>>.
- González, M. y Hernández, N. (2019). *Cambio de paradigma de enseñanza, retos y procesos del maestro de educación normal* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1595.pdf>>.
- Gutiérrez, E., Aguilera, M. y Ávalos, A. (2019). *La práctica docente de los aprendices de maestro: Recomendaciones del profesorado en servicio* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1096.pdf>>.
- Gutiérrez, R. y Vásquez, M. (2019). *Los relatos pedagógicos: instrumento autorreflexivo para la identificación de las necesidades formativas centrado en la práctica docente* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa 2019, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0884.pdf>>.
- Imbernón, F. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. Universidad de Barcelona.
- Iridián, M. (2019). *La implementación de estrategias para la mejora del proceso de comprensión lectora en quinto grado* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3801.pdf>>.

- Juárez, M. (2015). *Pensamiento complejo como paradigma educativo en México: Implicaciones y retos para la práctica docente*. Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C. <<http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/38>>.
- Leyva, Y. y González, M. (2019, 12 de agosto). Fortalecimiento de la formación continua para docentes en servicio. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México* [blog]. <<https://historico.mejoredu.gob.mx/fortalecimiento-de-la-formacion-continua-para-docentes-en-servicio/>>.
- Leyva, Y. y Guerra, M. (coords.) (2019). *Práctica docente en educación básica y media superior. Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño 2015*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Martínez, R. (2019). *Saberes docentes en el nivel preescolar. Del estado del arte a la definición del objeto de estudio* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3297.pdf>>.
- Martínez, S. (2019). *La enseñanza de la lecto-escritura: entre el marco normativo y la práctica docente en el aula* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2563.pdf>>.
- Medina, I., Estrada, D. y Razo, A. (2019). *Escuelas de tiempo completo: Una comparación de las prácticas pedagógicas en escuelas rurales y urbanas del estado de Aguascalientes* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3119.pdf>>.
- Meza, J. (s/f). Malestar docente: realidades in-visibles. En Oviedo, P. y Pastrana, L. *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI* (139-158). Kimpres.
- Miralles, P., Maquilón, J., Hernández, F. y García, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1): 19-26. <<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398001.pdf>>.
- Montero, M. (2000). La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(1): 1-20. <<https://www.redalyc.org/pdf/567/56751266006.pdf>>.
- Morán, P. (2003). El reto pedagógico de vincular la docencia y la investigación en el espacio del aula. *Contaduría y Administración*, (211): 17-30. <<https://www.redalyc.org/pdf/395/39521104.pdf>>.
- Niño, J., Morán y R., Fernández, F. (2018). Educación inclusiva: Un nuevo reto para la labor docente en el siglo XX. *Revista Infometric@*, 1(2). <<http://www.infometrica.org/index.php/ssh/article/view/78/77>>.
- Olivares, M. y Mairena, N. (2002). Retos didácticos en la práctica docente. *Inter Sedes, Revista Electrónica de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica*, 3(5): 91-102. <<https://www.redalyc.org/pdf/666/66630508.pdf>>.
- Oller, M., Navas, C. y Carrera, J. (2018). Docencia compartida en el aula: retos y posibilidades. *Aula*, (275):45-50. <<https://portal.edu.gva.es/cefirealacant/wp-content/uploads/sites/220/2020/03/Article-Docencia-compartida1.pdf>>.
- Ortiz, J., Ortiz, C. y Madrueño, J. (2019). *Estrategias de una maestra para atender la diversidad, la inclusión y el aprendizaje en su aula* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3640.pdf>>.
- Ortiz, K., Robles, H. y Silva, B. (2019). *Estrategias y actividades didácticas en ambientes de aprendizaje de la formación docente: perspectivas de estudiantes normalistas* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3228.pdf>>.
- Oviedo, P. (comp.) (2014). El docente ante los desafíos del siglo XXI (13-26). Kimpres. <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117032546/investigacion.pdf>>.

- Páez, D., Ruiz, S. y Alarcón, D. (2009). *La distribución del tiempo en actividades de la jornada escolar* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2403.pdf>>.
- Pallares, F. y Guerrero, J. (2014). Problemáticas (contextos) a las que se enfrenta el docente para implementar las tic en su práctica docente. *Alternativas en Psicología*, 18(31): 156-166. <<http://alternativas.me/attachments/article/71/10.%20Problem%C3%A1ticas%20%28contextos%29%20a%20las%20que%20se%20enfrenta%20el%20docente%20para%20implementas%20las%20TIC.pdf>>.
- Pérez, E. (2019). *Estrategias didácticas sobre comprensión lectora. Un trabajo colectivo entre docentes de la Escuela primaria Josefa Ortiz de Domínguez, en la alcaldía Magdalena Contreras, Ciudad de México* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1093.pdf>>.
- Pixel-Bit. (2019). *Revista de Medios y Educación*, (34): 31-47.
- Polendo, P. (2019). *El trabajo colaborativo en el colectivo docente* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2633.pdf>>.
- Ponce, L. (2008). *Principales dificultades en la práctica docente y en el documento recepcional* [archivo PDF]. <<http://www.cieen.com.mx/Seguimiento/Ensayos/PRIMARIAJAL/PonceOlguinLidiceArely.pdf>>.
- Ramírez, M. (2019). *Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación. El vínculo como referente básico* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <[comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0629.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0629.pdf)>.
- Rangel, C. (2019). *Las representaciones sociales de las necesidades de formación del docente multigrado para el diseño de una propuesta formativa a distancia* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1882.pdf>>.
- Rangel, Y., Arzola, D. y Herrera, R. (2019). *Género, toma de decisiones y manejo de conflictos, percepciones de docentes de primaria del estado de Chihuahua* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1203.pdf>>.
- Reyes, L. (2017). La profesionalización del magisterio de educación básica en servicio. Propuesta oficial, problemas y retos. En *Problemas y retos de la formación docente* (61-90). Universidad Pedagógica Nacional.
- Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación*, 16(16). <<https://core.ac.uk/download/pdf/334393689.pdf>>.
- Rodríguez, B. y Leal, R. (2019). *El trabajo docente en una clase de español: un análisis desde las consignas y la autoconfrontación cruzada* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3020.pdf>>.
- Rodríguez, J. y Alvarado, J. y Guzmán, A. (2019). *El sentido de autoeficacia en los docentes de educación básica, media superior y superior* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1704.pdf>>.
- Rodríguez, J. y Hernández, K. (2018). Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Revista de Psicología Educativa Propósitos y Representaciones*, 6(1): 507-541.
- Rodríguez, N. (2004). Retos de la formación de docentes en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, (25): 73. <http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-97922004000200002&script=sci_arttext>.

- Romero, R. (2019, 18 de diciembre). Retos y desafíos de la formación de docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos en la reforma educativa de la 4T (Parte I). *Educación Futura* [blog]. <<https://www.educacionfutura.org/retos-y-desafios-de-la-formacion-de-docentes-directivos-y-asesores-tecnico-pedagogicos-en-la-reforma-educativa-de-la-4t-parte-i/>>.
- Rosas, L., Valles, S. y Silva, B. (2019). *Percepción que tienen los docentes hacia la inclusión educativa* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0761.pdf>>.
- Salazar, M. (2012). Retos a los que nos enfrentamos como docentes. *Normal Pablo Livas* [blog]. <<https://www.normalpablolivas.edu.mx/difusion/voz-normalista/20-retos-a-los-que-nos-enfrentamos-como-docentes.html>>.
- Salmerón, N., Herdosay, J. y Adame, M. (2019). *Necesidades educativas especiales, un saber fundamental en la formación de docentes* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1093.pdf>>.
- Tamez, M. y Tamayo, J. (2019). *Desarrollo de habilidades de investigación docente para la innovación de la práctica pedagógica* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1875.pdf>>.
- Tedesco, J. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55): 31-47. <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a01.pdf>>.
- Tello, J. y Aguaded, J. (2009). *Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos*.
- Tequida, M., Soto, Y. y Ruiz, A. (2019). *Percepción sobre el uso de las TIC en el nivel preescolar: un fenómeno global* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2570.pdf>>.
- Toalá, A. (2013). *Retos y desafíos de los docentes de educación secundaria en la implementación del enfoque basado en competencias* [tesis de maestría no publicada].
- Trigueros, F., Sánchez, R. y Vera, M. (2012). El profesorado de Educación Primaria ante las tic: realidad y retos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1): 101-112.
- Vázquez, A., Miranda, M. y Reyes, A. (2019). *La construcción de la identidad docente en la universidad veracruzana-región Veracruz-Boca del Río* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3414.pdf>>.
- Vega, L. (1999). El docente del siglo XXI. Formación y retos pedagógicos. *Revista Española de Educación Comparada*, (5): 209-230.
- Zepeda, G. y García, E. (2019). *Práctica docente para la promoción del aprendizaje de las matemáticas en un aula multigrado. Un estudio de caso* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1493.pdf>>.

Referencias bibliográficas

- Ballesteros, D. (2017). Representaciones sociales de los profesores en escuelas primarias multigrado sobre la Reforma integral de Educación Básica. *Debates en Evaluación y Currículo Congreso Internacional de Educación Currículum*, 5(3): 1-11. <<https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/E132.pdf>>.
- Cano, A., Ibarra, E. y Ortega, J. (2017). Necesidades de profesionalización de los docentes multigrado de educación primaria. En *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado* (33-58). Editora Nómada.
- CEPAL-UNICEF. Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Informe covid-19 CEPAL-UNICEF. Protección social para familias con niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe Un imperativo frente a los impactos del covid-19* <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46489/1/S2000745_es.pdf>.
- CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación. (2012). *Evaluación de Consistencia y Resultados 2011-2012 del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/36328/Informe_Final_S127.pdf>.
- , (2021), *Módulo de indicadores de los programas y acciones de desarrollo social*. Sistema de Monitoreo de la Política Social. <<http://sistemas.coneval.org.mx/SIMEPS/>>.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- DOF. Diario Oficial de la Federación. (2019, 30 de septiembre). Ley Reglamentaria del Artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación.
- , (1992, 19 de mayo). Decreto para la Celebración de Convenios en el Marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4666809&fecha=19/05/1992#:~:text=positivas%20y%20solidarias,-,El%20Acuerdo%20Nacional%20para%20la%20Modernizaci%C3%B3n%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20B%C3%A1sica,eleva%20la%20calidad%20de%20la>.
- , (2008, 31 de diciembre). Acuerdo número 465 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5076674&fecha=31/12/2008>.
- , (2013, 9 de noviembre). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013>.
- , (2021, 13 de diciembre). Criterios Generales de los Programas de Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente, y para la Valoración de su Diseño, Operación y Resultados en Educación Básica y Media Superior. CGPFCDPD-2021. Diario Oficial de la Federación. <https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5638012&fecha=13/12/2021>.
- Downes, N. y Roberts, P. (2016). *Revisiting the schoolhouse: A literature review on staffing rural, remote and isolated schools in Australia 2004-2016*. Australian and International Journal of Rural Education.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Finocchio, S. (2006). *La formación de los maestros mexicanos en clave PRONAB (1996-2006)*. Centro de Estudios en Políticas Públicas. <<http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/FINOCCHIO-La-formacion-de-los-maestros-mexicanos-en-clave-PRONAP.pdf>>.
- Imbernón, F. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. Universidad de Barcelona.

- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/3/images/educacion_preescolar.pdf>.
- , (2017). *La Educación Obligatoria en México, Informe 2017*. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I242.pdf>>.
- Lave, J. y Wenger, E. (1999). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Cambridge University Press.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020a). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>>.
- , (2020b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales.pdf>>.
- , (2020c). *Informe final de seguimiento del PRODEP 2019-2020. Educación Básica y Educación Media Superior*. Unidad de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje [documento interno].
- , (2021a). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/modelo-interno_para_la_elaboracion_de_programas_FDPD.pdf>.
- , (2021b). *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* [documento interno]. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/596819/modelo-formulacion_de_lineamientos_y_criterios-fdpd.pdf>.
- , (2021c). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf>.
- , (2021d). *La formación continua y el desarrollo profesional docente. Marco institucional de referencia* [documento interno].
- Murillo, F. y Román, M. (2013). Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral. Situaciones e implicaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58): 893-924.
- OCDE. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. <https://www.oecd-ilibrary.org/education/supporting-teacher-professionalism_9789264248601-en>.
- , (2020). *Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina*. <https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/Aprovechar_al_m%C3%A1ximo_la_tecnolog%C3%ADa_para_el_aprendizaje_y_la_formaci%C3%B3n_en_Am%C3%A9rica_Latina.pdf>.
- OIT. Organización Internacional del Trabajo. (2019). *El trabajo de cuidados y los trabajadores de cuidados: Para un futuro con trabajo decente*. <[Care Word and Care Jobs interiores.indd \(ilo.org\)](https://www.ilo.org/publications/0/0/Care_Word_and_Care_Jobs_interiores.indd)>.
- Ortega, S. (2011). Maestros: autorretrato. *Nexos*, (401).
- Quiroa, L. (2021). *Impact on Mexico's Online Education and Remote Learning. Covid-19 Reports on Latin America and the Caribbean. No. 41*. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. <<https://lawlibrariansmonitoringcovid19.com/2021/03/03/impact-on-mexicos-online-education-and-remote-learning/>>.
- Rockwell, E. (2018), *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. Clacso.
- Sandoval, E., Blum-Martínez, R. y Harold, I. (coords.) (2009). *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte*. Universidad Pedagógica Nacional.

- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención. Dirección de Educación Especial.*
- , (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.* <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf>.
- , (2019). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019* <Principales_cifras_2019_(1-10)--- (sep.gob.mx)>.
- , (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020* <Principales_cifras_2019_(1-10)--- (sep.gob.mx)>.
- , (2020b). *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.*
- , (2021). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021* <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf>.
- SHCP. Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2016). *Cuenta pública 2016. Estado analítico del ejercicio del presupuesto de egresos en clasificación funcional-programática 11 educación pública (pesos).* <<https://www.cuentapublica.hacienda.gob.mx/work/models/CP/2016/tomo/III/Print.R11.03.EAEPFPGF.pdf>>.
- , (2017). *Cuenta pública 2017. Estado analítico del ejercicio del presupuesto de egresos en clasificación funcional-programática 11 educación pública (pesos).* <<https://www.cuentapublica.hacienda.gob.mx/work/models/CP/2017/tomo/III/Print.R11.03.EAEPFPGF.pdf>>.
- , (2018). *Cuenta pública 2018. Estado analítico del ejercicio del presupuesto de egresos en clasificación funcional-programática 11 educación pública (pesos).* <<https://www.cuentapublica.hacienda.gob.mx/work/models/CP/2018/tomo/III/Print.R11.03.EAEPFPGF.pdf>>.
- , (2019). *Cuenta pública 2019. Estado analítico del ejercicio del presupuesto de egresos en clasificación funcional-programática 11 educación pública (pesos).* <<https://www.cuentapublica.hacienda.gob.mx/work/models/CP/2019/tomo/III/Print.R11.03.EAEPFPGF.pdf>>.
- , (2020). *Cuenta pública 2020. Estado analítico del ejercicio del presupuesto de egresos en clasificación funcional-programática 11 educación pública (pesos).* <https://www.cuentapublica.hacienda.gob.mx/es/CP/Informacion_Presupuestaria-2020>.
- , (2021). *Presupuesto de egresos de la federación 2021. Análisis funcional programático económico (pesos).* <<https://www.pef.hacienda.gob.mx/es/PEF2021/tomoll>>.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. En *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): 16-31. <<https://doi.org/10.17227/01224328.1228>>.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (71-87). <<https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>>.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países.*
- , (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* <<https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2016/01/unesco-replantear-educacion.pdf>>.

- , (2020). *Garantizar un aprendizaje a distancia efectivo durante la disrupción causada por la covid-19. Guía para docentes*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375116_spa>.
- , (2020b). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <<https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Informe%20de%20seguimiento%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20mundo%2C%202020%20-%20Inclusi%C3%B3n%20y%20educaci%C3%B3n%20-%20todos%20y%20todas%20sin%20excepci%C3%B3n.pdf>>.
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Covid-19: Preparación y respuesta educativa. Respuesta de unicef a los desafíos de educación en América Latina y el Caribe durante el covid-19*. <<https://www.unicef.org/lac/la-educacion-frente-al-covid-19>>.
- Vázquez, P. (2018). Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en educación: retos y prospectiva. *Gaceta INEE*. <<https://local.inee.edu.mx/agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible-en-educacion-retos-y-prospectiva/>>.
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docentes: algunos conceptos para su abordaje. *Revista del IIICE*, (22): 3-12. <<http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/9899>>.
- , (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1): 1-23. <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>>.
- , (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. <<http://www.ub.edu/obipd/hacia-una-pedagogia-del-desarrollo-profesional-docente-modelos-de-formacion-continua-y-necesidades-formativas-de-los-profesores/>>.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026.
Educación básica es una publicación digital de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación.
Julio de 2022.



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-8829-45-3



9 786078 829453

ISBN: 978-607-8829-46-0



9 786078 829460