

Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026



Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026



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

Primera edición. 2021
ISBN de la serie: 978-607-8829-26-2
ISBN: 978-607-8829-27-9

Coordinación general

Susana Justo Garza y David Cruz Velasco

Coordinación académica

Oswaldo Cuautle Reyes y Edgar Monsalvo Gutiérrez

Redacción

Janet Pamela Domínguez López, Óscar Rafael García
Martínez, Santiago Medina Bautista, Juan Carlos Palafox
Pérez de Salazar, Susana Quinto Simón.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradece la generosa colaboración de autoridades educativas estatales, consejeros técnicos y ciudadanos de Mejoredu que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración del *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación media superior*.

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

Fotografías de interiores. freepik.com

Hecho en México. Prohibida su venta.

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

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu.

Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

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

**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
Destinatarios	8
1. Programas de formación continua y desarrollo profesional docente elaborados por Mejoredu	9
Características de los programas	13
2. Análisis del estado de la situación de la inserción docente	18
Particularidades de la educación media superior (EMS) y los retos de los docentes de nuevo ingreso a la EMS	18
Antecedentes en la atención a docentes de nuevo ingreso	19
3. Marco de referencia para los procesos de inserción docente	21
Procesos de inserción y desarrollo profesional docente	21
Enfoque del Programa para la inserción de docentes	21
Formación docente en la pandemia	22
4. Objetivo de mediano plazo	24
5. Ruta de avance general	24
6. Mecanismos de seguimiento	26
Valoración del Programa	28
7. Mecanismos de difusión del Programa	29
Referencias	30

Presentación

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

De acuerdo con Mejoredu, la formación continua del personal docente¹ es el proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente que se organiza en trayectos, desde la formación inicial y la inserción laboral en distintas funciones hasta la formación en el servicio y el final de la vida laboral docente (Mejoredu, 2020).

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

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

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

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

¹ Las palabras *docente* y *docentes* refieren a todas las maestras, maestros y figuras educativas que se desempeñan en la educación básica y educación media superior, desarrollando funciones docentes, directivas, de supervisión y de asesoría técnico-pedagógica, entre otras.

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

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

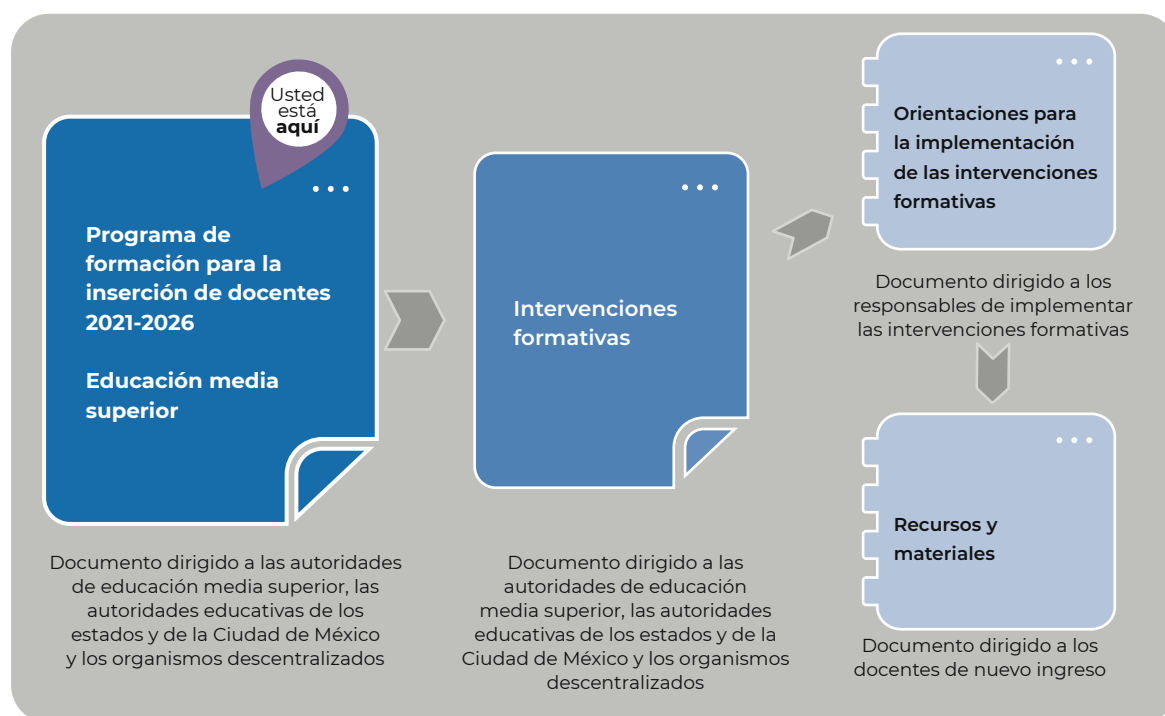
Introducción

El *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación media superior* fue elaborado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) en el marco de sus atribuciones conforme lo establece la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) (Cámara de Diputados, 2018) y estará a disposición de las autoridades de educación media superior (EMS), las autoridades de los estados y la Ciudad de México y de los organismos descentralizados para fortalecer las capacidades profesionales de maestras y maestros. Es una opción de formación que podrán considerar para su operación en los diferentes servicios educativos o elaborar la propia en función de su contexto con base 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.

Este Programa es un instrumento de planeación que define una perspectiva y un objetivo de mediano plazo para la mejora de la etapa formativa de inserción a la docencia en EMS. Establece el enfoque y el sentido para mejorar la práctica docente; expresa la situación deseable que se aspira lograr mediante intervenciones formativas progresivas formuladas de acuerdo con las particularidades de los docentes y las características de los contextos educativos.

Lo anterior significa que dicho Programa incluye intervenciones formativas que se concretan a partir de dispositivos que cuentan con recursos de apoyo para su operación (figura 1).

Figura 1. Documentos que integran la propuesta de formación para la inserción de docentes de EMS



Fuente: elaboración propia.

El diseño de los programas reconoce, de entrada, que los docentes de nuevo ingreso poseen conocimientos y saberes que es necesario movilizar mediante acciones de formación; asimismo, se destaca la importancia de la socialización en los primeros años de esta etapa formativa y los retos a los que se enfrentan los docentes para el fortalecimiento de sus prácticas. Por ende, se plantea un enfoque de formación situada que coloca a los planteles escolares como el lugar de donde surgen los problemas de la enseñanza y donde se puede resolver la mayor parte de ellos, a partir de la reflexión sobre las prácticas y el trabajo colaborativo. Con ello, se pretende contribuir a la construcción de su identidad como profesionales de la educación, teniendo siempre como horizonte la formación integral de los estudiantes.

Esta perspectiva implica valorar lo aprendido durante la contingencia sanitaria y darse la oportunidad de planear como comunidad escolar, junto con todos los actores educativos, el regreso a la presencialidad; considerar las condiciones para que el plantel ofrezca un regreso seguro y esté preparado para enfrentar nuevas contingencias; asimismo, tener en cuenta la participación de los docentes de nuevo ingreso en la reflexión sobre lo que se espera de la educación en el presente y el futuro.

El documento que tiene en sus manos ofrece los elementos básicos del Programa: el enfoque de la formación continua y el desarrollo profesional docente² que se consideró para su diseño; el estado de la situación que enfrenta la formación para la inserción de docentes en EMS; el objetivo del Programa y la ruta de avance anual en el periodo comprendido entre 2021 y 2026, así como el mecanismo de monitoreo, seguimiento y evaluación de los resultados de dicho Programa.

Destinatarios

El Programa se orienta a la formación de docentes que:

- ▶ Ingresan por primera vez, de manera temporal o definitiva, a la función docente en el tipo educativo medio superior.
- ▶ Cuentan con experiencia en la docencia en EMS e ingresan a la misma función, de forma temporal o definitiva, en un servicio educativo de educación media superior diferente.

² En el primer apartado se utiliza el término *docente* de forma genérica para referirse a los siguientes actores educativos: docentes, directivos, supervisores y asesores técnico-pedagógicos.

1. 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 decreta el derecho que tienen a acceder a un Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización. Determina que el Estado garantizará lo necesario para que todos los docentes tengan opciones de formación, capacitación y actualización, por lo que establece que se trata de una responsabilidad compartida por las autoridades educativas del país y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).

En este marco, los programas de formación continua y desarrollo profesional docente diseñados por Mejoredu buscan contribuir desde una visión más amplia de la formación continua y el desarrollo profesional docente, para diferenciarse de los enfoques con una tradición epistemológica y teórica centrada en aspectos carenciales de la práctica docente, los cuales han usado de manera indistinta los conceptos de formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización como sinónimos de desarrollo profesional (Vezub, 2004).

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

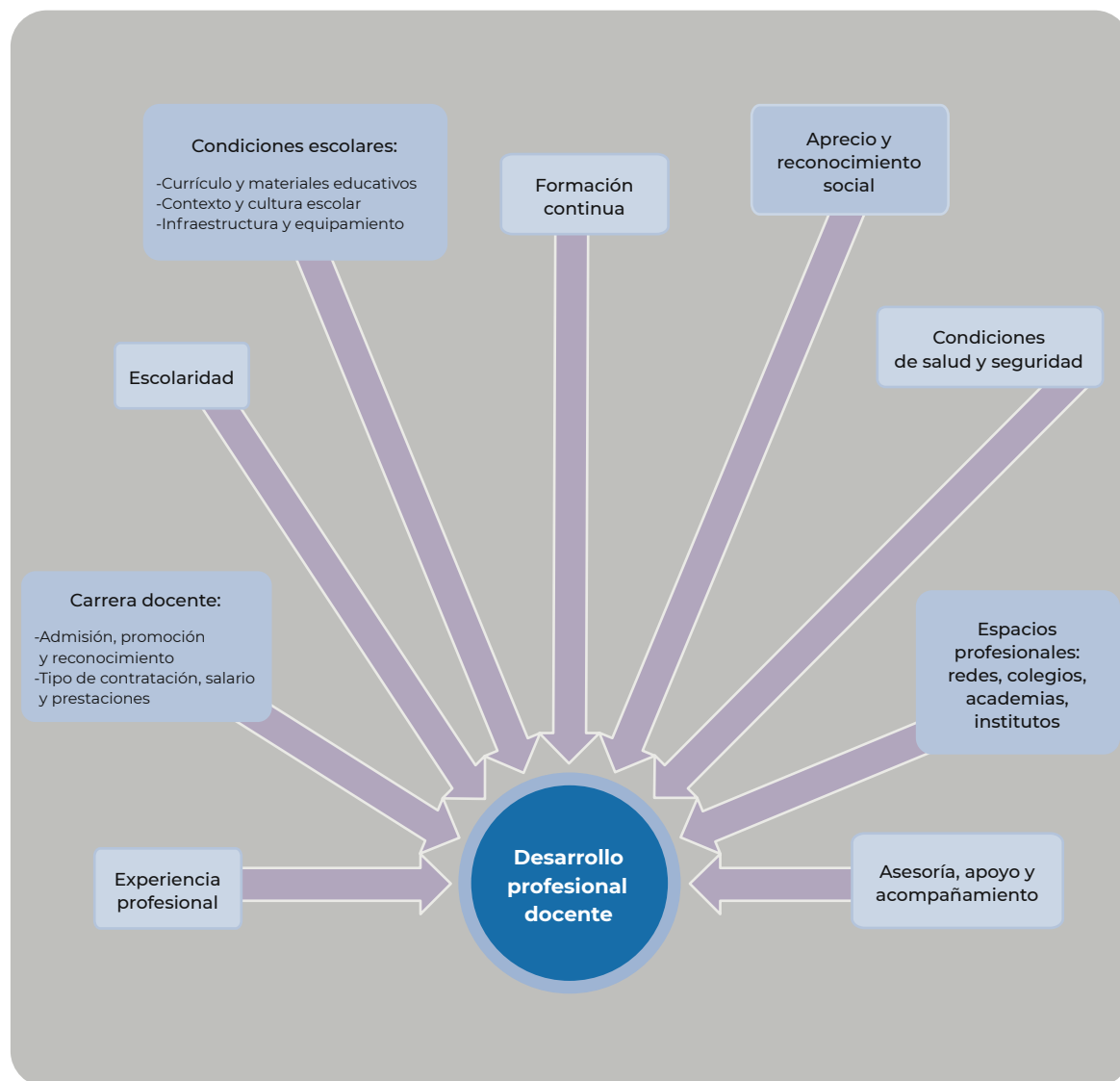
Pensar la formación como un continuo implica: a) concebirla como un proceso de larga duración y superar la visión instrumental para destacar, en cambio, la evolución de la práctica (Ortega, 2011; Vezub, 2013); b) establecer y reconocer las particularidades de cada etapa formativa (formación inicial,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

En el mismo sentido, “la formación continua contribuye al desarrollo profesional docente, aunque no lo agota, ya que el fortalecimiento de saberes, prácticas y autonomía profesional de maestras y maestros depende también de factores institucionales y sociales que lo posibilitan o impiden” (Mejoredu, 2020: 36).

En este marco, el desarrollo profesional se concibe como un proceso subjetivo y autónomo de construcción de conocimientos compartidos que ocurre en el tiempo y el espacio del aula y 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 lo 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, planificación y las prácticas profesionales adecuadas con los jóvenes y colegas en cada fase de su vida docente (Day, 2005).

Desde una comprensión integral de la profesión, las trayectorias de los docentes son resultado de un conjunto de condiciones personales, institucionales y sociales que posibilitan o impiden que los docentes progresen en el ejercicio de su profesión, entre las que se destacan (figura 2):






Figura 2. Factores para el desarrollo profesional docente







Fuente: elaboración propia.

El desarrollo de programas de formación continua responde a una concepción particular de cómo aprenden y ejercen su profesión los docentes. De acuerdo con Vezub (2019), en países de la región se identifican rasgos de una perspectiva predominantemente instrumental, en la cual los docentes son vistos como sujetos con carencias que necesitan ser remediadas y como operadores de políticas educativas; aun cuando México no participó en ese estudio la realidad no es distinta, por lo que es relevante una perspectiva que identifique al docente como un intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea.

La visión de la formación continua y el desarrollo profesional docente que Mejoredu ratifica se fundamentan en 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 currículum y los sistemas educativos; y por otra, en que es indeterminada, porque las decisiones que toman las y los docentes no son indiscutibles o permanentes y no hay rumbos seguros para su desarrollo. Es a la vez única, porque se reconoce que se produce en circunstancias específicas, las cuales requieren que el personal docente tome decisiones a partir de cada contexto escolar y de aula.</p>
	<p>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 per se, la negociación es fundamental para avanzar en la mejora. El diálogo permite la deliberación colectiva, paciente y abierta, y orienta la toma de decisiones conjunta para avanzar hacia la mejora.</p>

	<p>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.³ 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, 2021b.

En el marco planteado, los programas de formación continua en educación básica y media superior son un instrumento de planeación en el cual se define una perspectiva y un objetivo de mediano plazo que puede ser formulado por las autoridades educativas de educación media superior federales, de los estados y la Ciudad de México y los organismos descentralizados, así como por Mejoredu.

Estos programas proponen una acción pública, a escala nacional o estatal, que establece el enfoque, la dirección, el sentido y las acciones necesarias para fortalecer la práctica de docentes, directivos, de supervisión, asesoría, apoyo y acompañamiento en los distintos tipos educativos y etapas formativas, en función de una concepción sobre su aprendizaje y un objetivo que expresa la situación deseable que se aspira lograr.

³ La identidad es un aspecto medular de la profesión docente, permite la construcción de las ideas acerca de cómo ser, de qué manera actuar y cómo comprender el trabajo y su lugar en la sociedad. Conformar las expectativas de los profesores sobre sí mismos, y lo que éstos perciben de los demás, desde fuera y al interior de la escuela. La identidad se constituye además por los valores, creencias, autoeficacia y agencia. Cabe señalar que es necesario un fuerte sentido de autoeficacia para construir un sentido de identidad profesional positiva en los docentes (Day, 2018: 47).

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

Con la operación de programas de formación se pretende avanzar hacia prácticas docentes⁴ más eficaces y comprometidas que mejoren las experiencias y los resultados de aprendizaje de los jóvenes en un marco de equidad e inclusión educativa. Por ello, se plantea un horizonte a alcanzar –por qué y para qué– y una ruta de acción en el tiempo –con quiénes, cómo, cuándo, con qué–. Asimismo, se propone que sea multianual, con la finalidad de superar los esquemas tradicionales de programas esporádicos, episódicos y fragmentados, y asignar el tiempo adecuado para aprender, practicar, pensar e implementar intervenciones que garanticen la continuidad de la formación.

Características de los programas

Son de alcance nacional como se especifica en el artículo 12 de la Ley Reglamentaria del artículo 3° constitucional, en el que se consigna que el Estado debe garantizar lo necesario para que, a escala nacional y estatal, docentes, directores, asesores, supervisores y agentes educativos de educación inicial tengan 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 (Cámara de Diputados, 2019).

Su temporalidad multianual permite que el diseño, la operación y evaluación de los programas de formación continua trasciendan el ciclo fiscal de planeación y presupuestación de los programas públicos. Este aspecto multianual también hace posible promover procesos graduales y evolutivos, desarrollados en un periodo de mediano plazo, que consideran un continuo en la formación y atienden las características de los integrantes de los colectivos escolares, su contexto y las problemáticas que enfrentan en la enseñanza y la gestión, así como en la asesoría y acompañamiento.

Además, los programas de formación definen sus especificidades con relación a: a) el tipo educativo (educación básica o educación media superior); b) la figura educativa (considerando a promotoras o agentes educativos de educación inicial, docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos u otras figuras educativas); y c) la etapa formativa que atiende: inserción o formación en servicio.

Finalmente, los programas se desarrollan mediante intervenciones formativas que buscan profundizar los saberes y conocimientos de los docentes y figuras educativas de un nivel, modalidad o servicio educativo a través del intercambio reflexivo, cooperativo y crítico sobre su práctica. Las intervenciones

⁴ Según Fierro, Fortoul y Rosas (2000: 21), “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”. 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.

responden a propósitos específicos que son congruentes con el objetivo del Programa. Se desarrollan de forma progresiva en función de los propósitos que se espera alcanzar con cada intervención.

La complejidad de la práctica educativa obliga a pensar en intervenciones formativas no prescriptivas que generen una constante interacción, análisis y articulación de la práctica y la teoría. En ese sentido, su diseño recupera dos características centrales: a) el énfasis en el carácter práctico, pues los contenidos se abordan vinculados al ejercicio de la práctica; y b) la orientación hacia la atención de situaciones que obstaculizan la consecución de las metas educacionales e impiden el trabajo racional y crítico en los contextos educativos (Agray, 2010). De esta manera, la práctica se considera el principal referente y el escenario idóneo para su análisis y mejora.

Los componentes para el diseño de las intervenciones formativas que se formulan en el marco de cada programa son: la determinación de aspectos de mejora y establecimiento de propósitos; la definición de contenidos; la selección e implementación de dispositivos formativos; el monitoreo, y el acompañamiento pedagógico (figura 3).

Figura 3. Componentes y proceso de diseño de las intervenciones formativas



Fuente: elaboración propia.

Problematización de la práctica

La formulación de intervenciones formativas tiene como eje la problematización de la práctica, cuya finalidad es comprender las causas de los problemas, determinar los aspectos que se pueden mejorar y los propósitos de la intervención, además de definir los contenidos y dispositivos formativos.

La problematización pone en el centro las experiencias de enseñanza, el saber práctico y las narraciones pedagógicas de los docentes, y supone la posibilidad de anticipar la práctica mediante la reflexión de lo hecho para la reformulación, ampliación y transformación de lo que se piensa sobre la propia práctica. Problematizar significa incursionar en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito (Suárez *et al.*, 2004). Con ello se plantea innovar en las formas de *interpelar* y *convocar* a los docentes para la reconstrucción de su propia memoria pedagógica y del colectivo como un objeto de formación.

La problematización de la práctica impregna el proceso de formulación y operación de las intervenciones formativas y con apoyo del “Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua”, elaborado por Mejoredu, se busca construir una correspondencia de la situación problemática identificada con los saberes y conocimientos que se desean movilizar, fortalecer y construir a partir de los procesos formativos. Este marco es una guía que reconoce y articula la multiplicidad de saberes y conocimientos que los docentes, directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos ponen en práctica, y permite orientar los procesos de reflexión para quienes formulan y operan intervenciones formativas.

Determinación de aspectos de mejora y establecimiento de propósitos

La problematización de la práctica educativa, con la orientación del “Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua”, conduce a la definición de aspectos para la mejora de la práctica (denominados comúnmente “necesidades de formación”) y al establecimiento de propósitos que dan intencionalidad y direccionalidad a la intervención formativa y hacen posible identificar los elementos que son necesarios para movilizar la práctica.

Definición de contenidos

El término *contenidos* tiene distintas acepciones en el ámbito educativo. Desde la perspectiva del diseño curricular, se entiende como el conjunto de conocimientos o formas culturales que se necesitan para aprender, o bien el conjunto de elementos que constituyen lo que se aprende y lo que se enseña.

En el ámbito de la formación docente, los contenidos son un medio para construir nuevos significados y atribuir un sentido diferente o más amplio de los saberes y conocimientos docentes. De acuerdo con Martínez y Rodríguez, “los contenidos son el fundamento cultural de las capacidades, actitudes, compromisos y valores docentes que son necesarios para la mejora de la enseñanza, las experiencias escolares y los aprendizajes del alumnado” (2017: 41), alejándose así de la consideración de contenidos como temas que se deben abordar.

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

En congruencia con el análisis holístico de la práctica que supone la problematización, es importante prever que los contenidos de la intervención formativa comprendan la apropiación de conceptos, el desarrollo de procedimientos y la expresión de actitudes que posibiliten al docente la solución de situaciones problemáticas analizadas, nuevos significados sobre su práctica y mejores herramientas para afrontar los desafíos de su profesión.

La delimitación de los contenidos para la formación docente implica:

- ▶ Comprender que son resultado de la problematización.
- ▶ Asegurar que estén subordinados al propósito de mejora que se establezca.
- ▶ Reconocer que son un medio para la mejora y transformación de los saberes y conocimientos comprendidos en la situación problemática identificada.
- ▶ Elegir cuáles son esenciales y definir sus relaciones para constituir una red que se configura como un sistema de ideas.
- ▶ Considerar que integran contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales.
- ▶ Enfatizar en su profundidad y no en su amplitud.
- ▶ Orientar el diseño de intervenciones formativas que favorecen la participación de las figuras educativas en la mejora y transformación de su propia práctica.

Selección e implementación de dispositivos formativos

En el lenguaje y la cultura de la formación de profesionales de la educación, tradicionalmente se han utilizado cursos, talleres y seminarios como modalidades o estrategias de formación. Dado el uso indiscriminado y ambiguo que se ha dado a estas modalidades y estrategias, a su planificación episódica y fragmentada, y a la asociación a una formación enciclopédica y descontextualizada, resulta conveniente renombrarlos y resignificarlos.

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

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

- ▶ Los principios para el desarrollo de la formación docente y de las intervenciones formativas. Estos principios constituyen las aspiraciones que están en la base del desarrollo de los programas de formación continua.
- ▶ Una perspectiva sobre la forma en que los docentes construyen su conocimiento pedagógico y educativo en general.
- ▶ Propósitos acordes con el planteamiento general de la intervención formativa en que se desarrolla el dispositivo.
- ▶ Contenidos definidos con base en la problematización y los aspectos de mejora de la práctica.
- ▶ Actividades para la reflexión individual y colectiva que interroguen la experiencia, desafíen los marcos del sentido común educativo y cuestionen los saberes de la práctica, poniendo en juego

algunos referentes para movilizar y pensar la práctica, y seleccionando algunos detonadores para la reflexión sobre la misma.

- ▶ Materiales y recursos en soportes físicos o digitales, acordes con el proceso de aprendizaje, que apoyen, fortalezcan, ilustren y constituyan los andamios para el fortalecimiento y la construcción de nuevos saberes y conocimientos, así como para la reflexión sobre la práctica.

Resulta fundamental la comprensión de que los dispositivos formativos deben estar vinculados con un programa de formación continua y una intervención formativa, ya que constituyen el marco que da sentido a su elección y operación.

Monitoreo

La operación de los programas de formación continua y desarrollo profesional que emita Mejoredu corresponderá a las autoridades de educación media superior, las autoridades educativas de los estados y la Ciudad de México, así como a los organismos descentralizados. Su puesta en marcha implicará, entre otras actividades, la instrumentación de mecanismos de monitoreo de las intervenciones formativas que incorporen.

El monitoreo del Programa por parte de Mejoredu permitirá contar con información sobre su diseño y la operación anual de las intervenciones formativas que se incorporen. Se recuperará información clave, cuantitativa y cualitativa, con la que se pueda valorar el diseño y las formas de operación a través de mecanismos como foros, grupos de enfoque, visitas, etc., y que permitan captar la opinión, percepción o valoración de diversos actores identificando los componentes susceptibles de fortalecimiento.

El monitoreo funcionará como un mecanismo de retroalimentación que permita analizar el grado de cumplimiento y alcance de los programas de formación continua y sus intervenciones formativas, tomando como referencia la mejora deseada, a fin de realizar ajustes en el diseño del Programa y en las subsecuentes intervenciones formativas.

Acompañamiento pedagógico

Las intervenciones formativas promoverán apoyo, asesoría, diálogo e interlocución a través de acciones de acompañamiento en las que participen, además de los responsables de su implementación, las figuras que integran el colectivo escolar tales como directivos del plantel, docentes, supervisores, asesores técnico-pedagógicos, coordinadores de academia o agentes externos.

Con estas acciones de acompañamiento se busca potencializar 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 para la movilización de saberes y conocimientos, y la retroalimentación de las actividades planteadas en las intervenciones.

2. Análisis del estado de la situación de la inserción docente

Particularidades de la educación media superior (EMS) y los retos de los docentes de nuevo ingreso a la EMS

La EMS se caracteriza por la diversidad de instituciones que proporcionan esta oferta educativa. “Todas poseen múltiples formas organizativas, propósitos, orientaciones pedagógicas, contenidos curriculares, recursos, materiales educativos, instrumentos normativos, así como distintas estructuras de auto-riedad, coordinación, gestión y financiamiento” (De los Heros *et al.*, 2020: 22).

Para atender la etapa formativa de inserción a la docencia en contextos tan heterogéneos –más de cuarenta tipos de servicio educativo–, es necesario repensar las condiciones en que trabajan los docentes, tener en cuenta las características en las cuales desarrollan su práctica, y considerar su acompañamiento debido a que esta etapa es muy compleja y, al mismo tiempo, su impronta a lo largo de la vida profesional (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Mejoredu, 2020).

En términos generales, el proceso de inserción se caracteriza por ser “un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (Marcelo, 2006: 7).

Los docentes que se insertan a la función educativa se encuentran con problemas específicos de su estatus profesional. Valli (1992, citado en Marcelo, 1999: 105) plantea que los problemas que más enfrentan los principiantes son la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza; así como “adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional” (Marcelo, 2006: 7).

Además de los problemas generales mencionados, los docentes que se insertan a la EMS encaran otros retos. La mayor parte de estos docentes provienen de disciplinas que no siempre contemplan la formación pedagógica indispensable para llevar a cabo su tarea (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2019) o bien se dedican a la docencia como segunda profesión; en este sentido, dominan los contenidos de las asignaturas que imparten, pero existen situaciones escolares en las que no se logra propiciar un aprendizaje significativo. Es común escuchar entre la comunidad estudiantil: “Ese profesor sabe mucho, está muy preparado, pero no sabe cómo enseñar”. Ser experto en el área o la materia que se imparte es una condición necesaria para ser un buen profesor, pero de ninguna manera es suficiente, es decir, el dominio de la materia, aunque necesario, no certifica por sí mismo que se pueda enseñar eficaz y adecuadamente (Oviedo y Ponce, 2012).

A lo anterior se suman otras características en este tipo educativo. “La mayoría de ellos están contratados por tiempo parcial, sufren de inestabilidad laboral, movilidad entre planteles y excesiva carga de grupos y alumnos” (Vidales, 2009, citado en Weiss, 2015: 113). La fragmentación de horas los obliga a laborar en varios planteles para lograr un ingreso suficiente y eso les resta tiempo para actividades de trabajo colegiado, induce a una menor apropiación del proyecto educativo de la institución y afecta la calidad de vida de los docentes, todo lo cual repercute a su vez en su labor.

En la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje en Educación Media Superior (ECEA EMS) (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2019)⁵ se describen resultados que evidencian los retos anteriormente mencionados, por ejemplo: 63.6% de los docentes a escala nacional dijo trabajar por horas; sólo 21.7% afirmó tener un contrato de tiempo completo, lo cual sugiere que la mayoría de los maestros de EMS pueden tener dificultad para completar su ingreso mínimo y, en consecuencia, verse en la necesidad de laborar en varios planteles. Además, 28.6% de los docentes a escala nacional refirió trabajar en dos o más planteles, teniendo un contrato de tiempo parcial. Por otra parte, 62.9% de los directores a escala nacional reportó que en sus planteles los docentes se reúnen para tratar asuntos académicos y no académicos; 26.9% dijo congregarse sólo para tratar asuntos académicos; 3.2% señaló que se juntan sólo para tratar asuntos no académicos; y 7% indicó que no se reúnen.

Ante los retos descritos se hace necesario que la formación docente sea un incentivo para maestras y maestros que contribuya a su desarrollo profesional.

Antecedentes en la atención a docentes de nuevo ingreso

La formación de docentes de nuevo ingreso se ha caracterizado por ser homogénea y general para todos los docentes en servicio, independientemente de su etapa formativa. En esta formación ha predominado un enfoque de los docentes como sujetos con déficit, en el que se hace hincapié en ofrecer un catálogo de cursos u otras opciones de formación que pretenden que los participantes *transfieran* lo aprendido a su contexto de práctica profesional. Sin embargo, con frecuencia los temas, propósitos o problemáticas que articulan estos cursos, e incluso los especialistas que los imparten, están alejados de los problemas que enfrentan los docentes de nuevo ingreso en su cotidianidad laboral.

Además de lo mencionado, con la Reforma Educativa de 2013 se planteó un programa de tutoría dirigido a docentes que ingresaron mediante el Servicio Profesional Docente (SPD), con el fin de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias de este personal; “fue el primer esfuerzo articulado que buscó abordar el acompañamiento a la inserción docente, a partir de uno de sus dispositivos más difundidos: la tutoría entre pares” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017: 141). El programa entró en funcionamiento en el ciclo escolar 2014-2015 con base en el documento denominado *Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Media Superior*, ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016 (MGTEMS).⁶

⁵ Los datos presentados únicamente corresponden a maestras y maestros del último grado de EMS.

⁶ MGTEMS ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019, en este lapso también se incluyó un Marco General de Tutoría enfocado a la regularización del personal docente y técnico docente, en el que se incluyen elementos de tutoría dirigidos a docentes y técnicos docentes que ya se encontraban en servicio. Posteriormente, se emitió el MGTEMS para los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, el cual se encuentra enfocado al personal de nuevo ingreso que cuente con nombramiento definitivo para el desempeño de sus funciones.

Este programa aún sigue vigente en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) (Cámara de Diputados, 2018) y establece que la tutoría será una estrategia de profesionalización orientada a fortalecer las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en el servicio público educativo. La tutoría se dirige a los docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso con nombramiento definitivo, quienes tendrán el acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa o el organismo descentralizado, durante un periodo de dos años (Secretaría de Educación Pública, 2019).

La tutoría tiene el propósito de fortalecer las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso para contribuir a la mejora de su práctica profesional, y así propiciar el cumplimiento de las finalidades de la educación que imparte y lograr el desarrollo integral de los educandos (Cámara de Diputados, 2019).

La labor del tutor se enfoca en mejorar las prácticas de enseñanza de los docentes y técnicos docentes, su apoyo aporta a la integración durante los primeros años de su labor educativa, proporcionándoles orientaciones esenciales para favorecer el desarrollo de las competencias docentes para este tipo educativo (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Con base en los resultados de la tutoría docente a partir de una encuesta nacional en educación básica y media superior del ciclo escolar 2015-2016 (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017), se resaltan los siguientes puntos:

- ▶ El hecho de que el diseño de la tutoría se centrara sólo en el acompañamiento del tutor sin considerar la participación de otros integrantes del plantel generó ciertas limitaciones en sus alcances.
- ▶ Uno de los inconvenientes de esta estrategia fue que los contenidos sólo abordaban temáticas de la evaluación del desempeño docente, mientras que los aspectos de mejora de los docentes y el contexto en el que se desarrollan no se tomaron en cuenta.
- ▶ En el diseño de la estrategia destaca la falta de definición de procesos como el seguimiento de las tutorías, a escala federal y local, de tal manera que fuera posible disponer de información sobre los problemas que se estaban presentando, conocer con precisión los datos y los avances del programa, identificar experiencias favorables que se pudieran replicar y estar en posibilidades de redefinir y ajustar oportunamente aquellos aspectos que se podían mejorar.
- ▶ En cuanto a la atención de los tutores, los docentes manifestaron la falta de relación entre la disciplina o asignatura impartida por los tutores y los tutorados, por lo que no era posible que se lograra un entendimiento mutuo. En algunos casos, no se realizaron las actividades de tutoría por tener otras que le impedían contar con el tiempo necesario para apoyar a los docentes.

El INEE realizó algunas recomendaciones para mejorar el programa, entre las que se destaca la necesidad de repensar otras formas de acompañamiento a los docentes de nuevo ingreso, complementarias o sustitutas de las tutorías uno a uno, que incluyan dispositivos grupales, en línea, enfocados a la evaluación, pero principalmente al desarrollo docente. Se advierte, además, la necesidad no sólo de mejorar la estrategia de tutorías, sino también de generar una política integral de inserción a la docencia que considere diversos dispositivos de acompañamiento, que sea más coherente en su diseño y tenga un modelo de gestión, coordinado y participativo, para acompañar su desarrollo y su seguimiento (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017).

3. Marco de referencia para los procesos de inserción docente

Procesos de inserción y desarrollo profesional docente

El presente Programa de formación tiene como una de sus premisas reconocer la etapa de inserción como parte del proceso de desarrollo profesional de los docentes. Identificar su carácter distintivo y determinante implica considerar el impacto que tiene en los primeros años de formación y asumir los retos específicos que enfrentan para coadyuvar en su superación. De este modo, se trata de un trayecto fundamental donde los docentes deben aprender a enseñar en un breve espacio de tiempo sorteando dudas y tensiones. Asimismo, Ávalos (2009) menciona que esto cobra gran relevancia al ser clave en la configuración de su identidad profesional.

Por otro lado, los primeros años de docencia también suponen una oportunidad para la socialización profesional, en la que los docentes interiorizan la cultura escolar a la que se integran a partir de “la creación de un clima propicio de intercambio de las experiencias profesionales y el fomento de la interacción entre los profesores” (Flores, 2008: 91). Ello constituye los cimientos para transitar de una cultura de aislamiento e individualismo a una cultura de trabajo colaborativo, promoviendo, de acuerdo con Flores (2008), la integración progresiva y efectiva de docentes en una cultura que impactaría positivamente, inclusive, en el desarrollo profesional de otras figuras de la comunidad escolar.

El oficio de enseñar está presente a lo largo de la vida activa del profesorado, pero se produce con más incertidumbre al principio, en la etapa de inserción. De manera particular, se ha identificado que los dos primeros años son críticos para la incorporación a las funciones, el fortalecimiento y el desarrollo de habilidades, conocimientos y aptitudes, así como para la configuración de la identidad profesional.

Si bien es un proceso que se gesta y desarrolla en los primeros años de práctica y ocurre con propuestas de formación o sin ellas, es de suma importancia apoyar a los docentes a insertarse en la realidad escolar de una forma más adecuada mediante el acercamiento de las herramientas necesarias para que, en colaboración con sus compañeros, consoliden saberes y conocimiento en favor de una mejora continua de su función.

Enfoque del Programa para la inserción de docentes

El presente Programa propone desarrollar diversos espacios de encuentro para que profesoras y profesores noveles escuchen y reflexionen sobre sus creencias y los contextos en que se desarrolla su práctica. Pretende favorecer la toma de conciencia que permita guiar al docente hacia decisiones sostenidas por la indagación de la práctica, en las que pueda dar cuenta de cómo y por qué enseña de determinada manera. Dicho de otro modo, se aspira a instalar entre los docentes de nuevo ingreso la cultura del cuestionamiento permanente de la práctica.

Esta propuesta de formación parte del reconocimiento de la heterogeneidad de la educación media superior (EMS) y los retos específicos que enfrentan los docentes dentro y fuera de las aulas, con el fin de diseñar intervenciones formativas con un enfoque de formación situada, centrado en los planteles y en el reconocimiento de las circunstancias particulares de cada uno de ellos y su contexto; en el desarrollo de saberes y conocimientos para enfrentar los retos específicos del quehacer educativo; el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo; el trabajo en equipo y la reflexión colectiva sobre las prácticas docentes.

Dichas intervenciones vinculan los contenidos de la formación con el ejercicio de la práctica y surgen a partir de la problematización de ésta y de la comprensión de las situaciones que obstaculizan la consecución de los objetivos educativos en contextos específicos.

Lo anterior significa fortalecer la etapa formativa de inserción con propuestas de formación más amplias a las ahora desarrolladas, incluida la estrategia de tutoría para los docentes de nuevo ingreso. Ello requiere una perspectiva que recupere sus expectativas y los haga partícipes y protagonistas de su proceso de inserción a la EMS y considere opciones de formación que posibiliten la inclusión de diferentes actores de la comunidad escolar, ya que los docentes de nuevo ingreso recurren a sus colegas y otros agentes para clarificar sus dudas; en este sentido, el trabajo colaborativo representa una oportunidad para construir un proyecto de plantel con finalidades compartidas.

Formación docente en la pandemia

Los desafíos que se tenían para la formación de los docentes antes de que iniciara la pandemia por covid-19 (el desarrollo de competencias para lograr una pedagogía relevante; la incorporación de tecnologías en la práctica; el ejercicio de una práctica de la enseñanza orientada no sólo al aprendizaje de contenidos disciplinares, sino al desarrollo de competencias fundamentales para el adecuado funcionamiento del colectivo escolar; el trabajo en equipo y la colaboración) aún siguen vigentes, pero las condiciones para la vida escolar que la pandemia ha impuesto hacen que algunas de estas prioridades adquieran un cariz diferente o requieran una atención prioritaria. Así, algunos retos para la formación docente que es necesario pensar a partir de los efectos de la pandemia son:

Relevancia del trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo entre los docentes durante la pandemia fue uno de los puntos clave que permitió dar continuidad a la vida escolar. Con el paso de las semanas y los meses surgieron y adquirieron carta de naturalidad en la vida de los colectivos las reuniones virtuales a través de distintas plataformas. Su implementación ayudó a resolver las dificultades de la nueva realidad escolar y volvió a demostrar que el trabajo individual no alcanza para abordar la complejidad y variedad de contextos de los planteles y las aulas. Desarrollar esta nueva forma de trabajo en colectivo desde la virtualidad trajo consigo múltiples aprendizajes y también evidenció de nueva cuenta las complejidades que implica el trabajo entre colegas. Esto lleva a reafirmar el objetivo que desde hace tiempo se ha tenido en la formación docente: conseguir que el trabajo colaborativo sea parte de la realidad cotidiana de todos los planteles.

Desarrollo de procesos de alfabetización digital

El cambio en las rutinas escolares que impuso la educación remota de emergencia por el covid-19 demostró la importancia de introducir en la formación y el trabajo docente no sólo el uso de las tecnologías

(alfabetización informática), sino también procesos de alfabetización que permitan a los docentes desarrollar competencias digitales como la capacidad de gestionar y evaluar información; generar, combinar y transmitir conocimiento; socializar y colaborar en entornos digitales (Piscitelli, 2009; Cobo y Moravec, 2011). Esto implica reconocer que los docentes se enfrentan todos los días al desafío de incorporar las nuevas tecnologías en la escuela y su vida cotidiana. Lo anterior hace prioritario considerar este aspecto como parte importante en la formación de los docentes.

Incorporación de nuevos espacios para la formación

Uno de los elementos más específicos de la formación docente en tiempos de covid-19 es la preocupación sobre qué hacer con los espacios para observar, discutir y reflexionar sobre la práctica. La presencialidad en los planteles facilita las prácticas de enseñanza, sin embargo, es importante reconocer que hay otras formas de realizar estas prácticas, lo cual significa:

dejar de pensar el campo de la práctica como “ir a un lugar”, y empezar a ver que ese lugar es la clase o la escuela en los medios en que se desarrolla, y no solamente el edificio escolar en el horario previsto. En esta dirección, de nuevo, lo que está permitiendo repensar la pandemia da impulso a dejar de pensar lo digital sólo como un contenido o formato optativo, y entender, por fin, que es una parte central de nuestras condiciones de existencia y que atraviesa las formas de producir y transmitir conocimientos en esta época (Dussel, 2020, citado en Victoria Zorraquín, 2020).

Uno de los grandes aprendizajes de la pandemia para la formación docente es que se puede pensar, reflexionar y aprender sobre la práctica sin estar necesariamente en el aula como espacio físico. Hoy, las propuestas para el aprendizaje de los docentes requieren diversificar sus espacios de trabajo en sitios virtuales o incluso recuperar los espacios domésticos para incorporar relatos o diarios de docentes, por ejemplo. La efectividad de recurrir a espacios tan heterogéneos radica en la posibilidad de que los mismos se conviertan en objeto de trabajo, de diseño y reflexión pedagógica, vinculados a los contenidos de la formación docente.

Reconocimiento de la importancia del contexto para la práctica docente

Los cambios que la pandemia impuso a la práctica docente resaltan también la urgencia de fortalecer sus habilidades para enseñar en contexto. Autores como Vezub (2013) o Gimeno (1999) han realizado diversos estudios sobre los saberes fundamentales que deben adquirir los docentes. Algunas coincidencias entre estos autores hablan de la importancia del conocimiento de los alumnos y su desarrollo psicológico, cultural y social; el currículo y los objetivos educativos de cada nivel; la evaluación de los alumnos y la gestión del aula. La pandemia por covid-19 destaca la importancia de incorporar en esta relación el conocimiento de los distintos contextos donde ocurre la enseñanza para que el docente pueda desarrollar su práctica de manera efectiva en ambientes complejos como la educación a distancia o híbrida. Para ello, Vezub (2016) considera necesario que la formación docente desarrolle habilidades para la flexibilidad, apertura al cambio, adaptabilidad y capacidad de resolver situaciones imprevistas y problemáticas, así como despertar el deseo de aprender con estudiantes diversos y en instituciones variadas, complejas y difíciles.

Reforzamiento del papel de la familia

Informar e involucrar a las familias es otro gran redescubrimiento de la escuela en el entorno de covid-19. La formación de los docentes deberá tener esto presente para despertar en ellos la necesidad de buscar nuevas formas de incluir a las familias y comprometerlas en el proceso educativo de sus hijos.

Los docentes deben reconocer que el tiempo escolar que se vive en el espacio doméstico está menos estructurado, es más inquietante, oscila de la permisividad al control, se abre a actividades simultáneas y heterogéneas, de acuerdo con intereses individuales, antes que a un régimen pedagógico organizador. De este modo, la pandemia hizo que los docentes se dieran cuenta de que los estudiantes pueden tomar clases mientras escuchan música, dormitan, comen, navegan por internet, entre otros.

Desde antes de la contingencia, la familia –en particular, de acuerdo con la escolaridad de madres y padres, la disposición de acompañar a sus hijos y la presencia de la cultura escrita en el hogar– es la estructura que mejor predice los logros de aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo, al interior de los factores escolares, los docentes son los sujetos que mejor pueden transformar los logros de aprendizaje. El reconocimiento de la importancia de la familia justifica la creación de espacios para la formación y reflexión docente en torno a sus problemas, necesidades y potencialidades.

4. Objetivo de mediano plazo

Favorecer el proceso de inserción de docentes de educación media superior (EMS) a través de intervenciones formativas orientadas a fortalecer sus conocimientos y saberes a partir de la reflexión sobre su práctica, así como alentar la participación y comunicación con el colectivo del plantel, con la finalidad de mejorar su labor profesional para contribuir en la formación integral de los estudiantes y consolidar su identidad como profesionales de la educación.

5. Ruta de avance general

El programa tiene un horizonte de mediano plazo con el que se busca atender, de manera progresiva, al personal que se inserta a la educación media superior y desempeña funciones de enseñanza y aprendizaje con estudiantes: docentes, técnico docentes y personal de apoyo y acompañamiento académico.

Con el fin de visualizar esta progresión, la tabla 1 –Ruta de avance general– muestra el orden en el que Mejoredu pondrá a disposición de las autoridades de los estados, de la Ciudad de México y de los organismos descentralizados las intervenciones formativas que conforman el programa.

Dirigidas a cada figura educativa está previsto desarrollar intervenciones formativas, organizadas en fases, para los dos primeros años de inicio en su nueva función. En la ruta se puede apreciar la organización de las fases de cada figura, dependiendo del servicio al que ingresa. Al hacerlo, se dio prioridad a los servicios que reciben un mayor número de docentes de nuevo ingreso al comienzo de cada ciclo escolar.

Tabla 1. Ruta de avance general

Servicio educativo	Actor ⁷	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Bachillerato general Bachillerato tecnológico Conalep	Docentes y técnico docentes	Intervención formativa fase 1	Intervención formativa fase 2				
	Personal de apoyo y acompañamiento académico					Intervención formativa fase 1	Intervención formativa fase 2
EMSAD, Intercultural y TBC	Docentes			Intervención formativa fase 1	Intervención formativa fase 2		

⁷ Los nombres utilizados para identificar a los actores en esta ruta son genéricos y se refieren a quienes, con distintas denominaciones, ejercen funciones equivalentes en la educación media superior.

6. Mecanismos de seguimiento

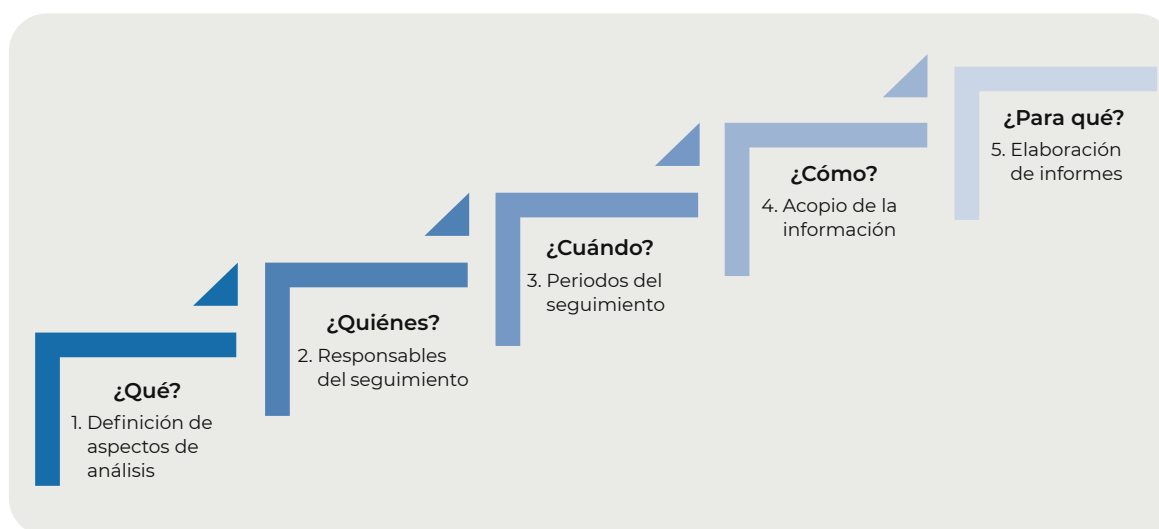
Los mecanismos de seguimiento del *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación Media Superior* tienen como finalidad dar cuenta de si el diseño y las acciones realizadas para la gestión, comunicación y operación han permitido el avance en el objetivo de mediano plazo del programa, así como el fortalecimiento de los saberes, conocimientos y la práctica de sus destinatarios. Para ello se necesita planear un proceso continuo de observación y análisis que informe puntualmente de los avances con relación a lo programado y de las dificultades y problemáticas que podrían limitar su desarrollo a través de instrumentos de apoyo para obtener, generar, analizar y sistematizar información.

El seguimiento tiene por objetivo reunir y analizar información para determinar el cumplimiento de la ruta de avance e identificar el correcto desarrollo de la operación del Programa de formación para la inserción de docentes (figura 4).

Asimismo, busca identificar el grado de participación, apropiación y satisfacción de las intervenciones formativas, sus dispositivos formativos y el uso de los recursos y materiales de apoyo por parte de los participantes del programa.

El seguimiento se estructura a partir de la definición de los siguientes elementos:

Figura 4. Elementos del seguimiento del Programa



Fuente: elaboración propia.

1. Definición de aspectos de análisis

Implica delimitar lo que se quiere analizar, el nivel de profundidad del análisis y la información que se desea obtener. Los aspectos que se analizan durante el seguimiento del Programa de formación para la inserción de docentes son:

- ▶ Cumplimiento de la progresión establecida en la ruta de avance anual.
- ▶ Atención efectiva de las figuras a quienes se dirige el Programa.
- ▶ Suficiencia de las intervenciones formativas, dispositivos, recursos y materiales para el abordaje progresivo de los contenidos seleccionados en los procesos de problematización de la práctica.
- ▶ Condiciones que facilitan o impiden la implementación del Programa y de las intervenciones formativas.

2. Responsables del seguimiento

El seguimiento es un proceso continuo en el cual se involucra a diversos actores que contribuyen a recolectar, analizar y discutir la información con el fin de utilizarla para la mejora del Programa. Por ello, el seguimiento es responsabilidad de la instancia que formula el Programa (Mejoredu) con apoyo de las autoridades de educación media superior, las autoridades educativas de los estados y la Ciudad de México y los organismos descentralizados que lo operan.

La Comisión, además de brindar orientación a las autoridades educativas que implementen el Programa, procesará la información que éstas recuperen del monitoreo de las intervenciones formativas, con el propósito de verificar los aspectos de análisis e implementar las acciones necesarias que coadyuven al cumplimiento de lo establecido en el Programa.

3. Periodos del seguimiento

El seguimiento es un proceso permanente que se realizará a lo largo de los seis años del mediano plazo del Programa y se alimentará con la información que brinde el monitoreo de las intervenciones formativas, así como con el acopio de información que realicen la Comisión y las autoridades educativas responsables de implementar el Programa.

4. Acopio de información

Parte importante del seguimiento es la obtención de la evidencia que permita verificar los aspectos de análisis definidos en el plan de seguimiento del Programa. Por ello, resulta necesario diseñar los instrumentos que se utilizarán para recolectar información. Entre las técnicas más apropiadas que se pueden diseñar y aplicar para este fin destacan las encuestas, las entrevistas individuales, los grupos focales, la observación participante, la lista de control con preguntas, el análisis de las partes interesadas, el panel de expertos y la recopilación documental.

5. Análisis y elaboración de informes

Una vez que los instrumentos han sido aplicados, se procede a la sistematización, el análisis y la elaboración de informes producto del proceso de seguimiento. Los informes son documentos que sintetizan los principales hallazgos en el avance del Programa. En ellos se incluye dos tipos de información: los datos recolectados para que los procesos puedan conocerse, enriquecerse y apreciar la forma en que se desempeña el Programa, y los análisis que resulten de la reflexión crítica de los datos.

Los informes facilitarán la toma de decisiones que permitan implementar ajustes en la operación del Programa, la ruta de avance y el diseño de las intervenciones formativas, a fin de mantener la viabilidad del objetivo de mediano plazo.

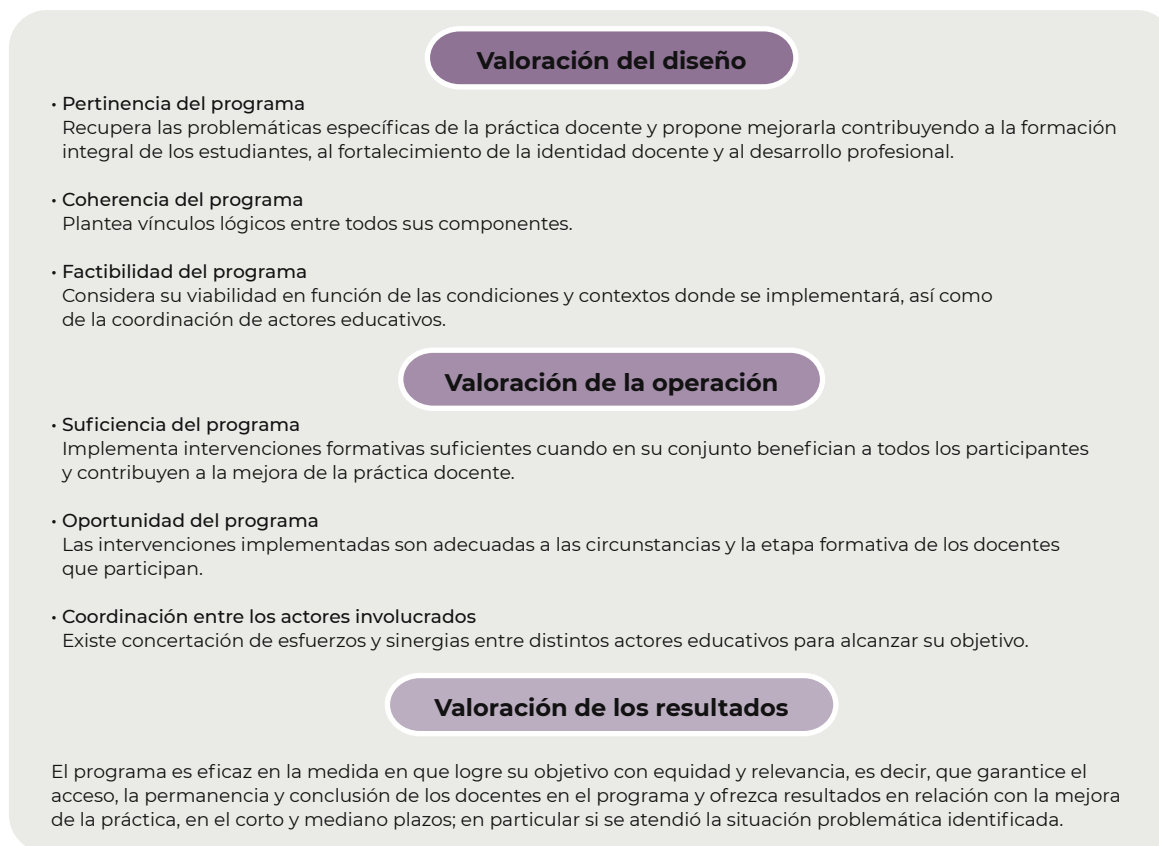
Valoración del Programa

La valoración consiste en realizar un análisis con el que se pueda conocer el grado de cumplimiento del objetivo establecido en el diseño y permita tomar decisiones de diseño y política pública para su mejora. Para ello, resulta de utilidad integrar la información recabada a partir del seguimiento como insumo para valorar hasta qué punto las intervenciones formativas han dado respuesta a los intereses y motivaciones, e inciden en la mejora de la práctica de los destinatarios.

La valoración del Programa de formación para la inserción de docentes será responsabilidad de las autoridades de educación media superior, las autoridades educativas de los estados y la Ciudad de México, así como de los organismos descentralizados que lo implementen; se realizará sobre los productos y procesos que se generen durante las etapas que comprenden el desarrollo del Programa: 1) el diseño, 2) la operación y 3) la evaluación de los resultados.

Para orientar este proceso valorativo, Mejoredu emite *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*, en los que se advierte la forma de determinar la pertinencia, coherencia y factibilidad del diseño; la suficiencia, oportunidad y coordinación de la operación; y la eficacia del Programa en función de la evaluación de los resultados (Mejoredu, 2021) (figura 5).

Figura 5. Criterios para la valoración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente



Fuente: elaboración propia con base 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 media superior

Como se observa en la figura 6, a diferencia del seguimiento, que es un proceso permanente alimentado con el monitoreo de las intervenciones formativas, la valoración del Programa se realizará en dos momentos:

1. una *parcial* a partir del tercer año de operación del Programa, la cual tendrá como objeto de valoración las etapas de diseño y operación, y
2. una *integral final* a los seis años o cuando concluya la operación del Programa, la que se centrará en verificar en qué medida se logró el objetivo e identificar las causas que llevaron a obtener o no resultados positivos.

Figura 6. Momentos del seguimiento y valoración de un programa de formación



Fuente: elaboración propia.

7. Mecanismos de difusión del programa

Las autoridades de educación media superior, las autoridades educativas de los estados y la Ciudad de México y los organismos descentralizados serán los responsables de la operación de los programas y garantes del derecho a la formación continua de los actores educativos, por lo tanto es importante que implementen las estrategias de difusión y comunicación necesarias para que todos los destinatarios del Programa tengan conocimiento del objetivo de mediano plazo del programa y de las intervenciones formativas que lo conforman.

Para ello implementarán las siguientes acciones:

- ▶ Difusión de las convocatorias públicas en las que se invite a los docentes a participar en las intervenciones formativas que progresivamente formen parte del Programa.
- ▶ Comunicación a la estructura educativa sobre el Programa de formación, su ruta de avance y la agenda en la que se implementarán en el subsistema las intervenciones formativas.
- ▶ Distribución pública y abierta de los recursos y materiales que formen parte de las intervenciones formativas; y de forma particular y directa entre el personal que se registre como participante del Programa.
- ▶ Divulgación de las actividades que se desarrollen en el contexto de los dispositivos formativos, a través de los medios de comunicación institucional que consideren pertinentes.
- ▶ Instalación de mesas de ayuda que coadyuven en la comunicación de información sobre el programa, registro, inscripción y atención a dificultades técnicas que limiten la participación de los destinatarios del Programa.

Referencias

- Agray, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 24(56), 420-427. <<https://www.redalyc.org/pdf/860/86019348023.pdf>>.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 43-59.
- Cámara de Diputados (2019). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Texto vigente al 30 de septiembre de 2019. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf>.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Universitat de Barcelona.
- Coll, C. (1992). Introducción. En C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls (comps.). *Los contenidos en la Reforma* (pp. 9-18). Santillana.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>>.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Acuerdo por el que se 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* [en edición].
- _____. (2021). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior* [en edición].
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- De los Heros, M., Zurita, U. y Valenti, G. (2020). Reformas e intervenciones de política educativa en la educación media superior de México: 2000-2018. En P. Núñez y D. Pinkasz (coords.). *Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional* (pp. 15-38). Flacso.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Flores, M. A. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza. Lecturas e implicaciones. En C. Marcelo (coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 59-98). Octaedro.
- Gimeno, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Morata.
- Holguín, E. y Sandoval, P. (2014). La tutoría en la inserción docente: estado del conocimiento. En E. N. Rodríguez, R. Martínez, H. Hernández y G. E. Rojo (coords.). *Avances de investigación en la mejora de la educación en la formación de docentes* (pp. 353-380). Universidad Autónoma Indígena de México.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I242.pdf>>.
- . (2019). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México*. Informe complementario. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D258.pdf>>.
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101-143.
- . (2006). "Políticas de inserción a la docencia": del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente [ponencia]. Taller internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano. PREAL-GTD, Conversemos sobre educación y Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Bogotá. <http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf>.
- Marcelo, C. et al. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 145-168.
- Martínez, B. y Rodríguez, M. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencias y omisiones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 41-61. <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59788>>.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo iberoamericano de encuentros con especialistas*. <<https://oei.int/oficinas/mexico/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente-en-el-contexto-de-nuevas-normalidades>>.
- Ortega, S. (2011). *Profesores para una educación para todos. Proyecto estratégico regional sobre docentes*. UNESCO-OREALC/CEPPE. <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>>.
- Ortiz, C. y Casillas, M. (2019). Inserción a la docencia y la tutoría. El caso de Veracruz [ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. Guerrero. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3005.pdf>>.
- Oviedo, E. y Ponce, S. (2012). Análisis de las percepciones de los docentes, alumnos y personal directivo en torno al Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior. En S. Ponce y V. M. Alcántar (coords.). *La formación de profesores. Propuestas y respuestas* (pp. 255-284). Juan Pablos Editor.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitectura de la participación*. Santillana.
- Ramos, G. (2015). Percepciones y autopercepción de los docentes de secundaria sobre autonomía: su dimensión intelectual y profesional en la práctica pedagógica [tesis de doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. <<http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/2019/AT19893.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Media Superior. Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso. Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016*. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.
- . (2019). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Media Superior. Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso. Ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021*. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.
- 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>>.

- 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>>.
- (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/>>.
- (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14.
- (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. OEI-IIPE-UNESCO. <<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20Pol%C3%ADticas%20Docentes.pdf>>.
- Weiss, E. (2015). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. En R. Ramírez (coord.). *Desafíos de la Educación Media Superior* (pp. 81-160). Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Zorraquín, V. (2020). Diez desafíos de la formación docente en tiempos de pandemia y pospandemia. *Sobre Tiza. Cultura de Innovación en Educación*. <<https://www.sobretiza.com.ar/2020/11/11/diez-desafios-de-la-formacion-docente-en-tiempos-de-pandemia-y-pospandemia/#1605126854897-0bada839-d3d4>>.



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-8829-26-2



9 786078 829262

ISBN: 978-607-8829-27-9



9 786078 829279