



## ¿Qué plantea para la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes de la educación básica el actual modelo educativo mexicano?: un análisis

*What is the proposal for the continuous training and professional development of teachers of basic education the current Mexican education model?: an analysis*

Elena del Rocío Manrique-Bandala<sup>1</sup>

Lisette Huerta-Domínguez<sup>2</sup>

Recibido: 10/02/2023

Aceptado: 26/04/2023

### Resumen

En el presente estudio de corte documental, dado su revisión de textos normativos y pedagógicos, se identifican y analizan los planteamientos sobre la formación continua (FC) y el desarrollo profesional docente (DPD) contenidos en el modelo educativo mexicano para la educación básica que ha emprendido la actual Administración federal. Lo anterior, a fin de constatar la congruencia argumentativa respecto al papel del docente y la solidez de la normatividad vinculada con el desarrollo de acciones en materia de DP y FC, cuyo enfoque debería recuperar los saberes y las experiencias de los docentes, sin embargo, al menos para el ciclo escolar 2022 la mayoría de las líneas de acción se orientaron hacia la comprensión

<sup>1</sup> Doctora en Gobierno y Administración Pública por la Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente. Actualmente, adscrita a la Universidad Pedagógica Veracruzana, donde se desempeña como docente y asesora académica. Líneas de investigación: Formación docente, Diseño curricular y Políticas educativas. ORCID: <0000-0003-2810-9940>. Contacto: <elenamanriqueb@gmail.com> y <ele\_manrique@hotmail.com.mx>.

<sup>2</sup> Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona. Actualmente, adscrita a la Universidad Pedagógica Veracruzana, donde se desempeña como docente e investigadora. Líneas de investigación: Formación del profesorado, Análisis curricular y Tecnologías de la información y comunicación. ORCID: <0000-0001-7647-5940>. Contacto: <lisshuerta@gmail.com> y <lhuerta@msev.gob.mx>.

»» ¿Qué plantea para la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes de la educación básica el actual modelo educativo mexicano?: un análisis  
Elena del Rocío Manrique-Bandala y Lissete Huerta-Domínguez

del plan de estudio vigente únicamente desde la contextualización de los saberes, soslayando aspectos de tipo axiológico, que permiten trascender hacia un verdadero desarrollo profesional docente.

Palabras clave: formación continua, desarrollo profesional docente, políticas educativas, revalorización, práctica docente.

### Abstract

*In this documentary study, given its review of normative and pedagogical texts, the approaches to continuous training (FC) and teacher professional development (DPD) contained in the Mexican educational model for basic education that have undertaken by the current federal Administration. The foregoing, in order to verify the argumentative consistency regarding the role of the teacher and the strength of the regulations linked to the development of actions in the field of PD and CF, whose approach should recover the knowledge and experiences of teachers, however, At least for the 2022 school year, most of the lines of action were oriented towards understanding the current study plan only from the contextualization of knowledge, ignoring axiological aspects, which allow transcending towards a true professional development of teachers.*

*Keywords: continuous training, teacher professional development, educational policies, revaluation, teaching practice.*

## Introducción

La formación continua (FC) y el desarrollo profesional docente (DPD) han sido encumbrados por un sinnúmero de perspectivas teóricas, políticas públicas, enfoques académicos, autoridades educativas y gubernamentales, docentes, incluso ciudadanos, como vías clave e ineludibles para el logro de la calidad y la excelencia educativa de casi cualquier sistema educativo, y el mexicano no es la excepción. Sin embargo, pese a la indudable relevancia de tales procesos de formación, escasean los estudios que permitan teorizarlos a la luz de

los retos y entornos educativos contemporáneos (cambiantes, globalizantes y complejos), así como de los nuevos horizontes y modelos de atención y discusión.

Dados estos tiempos de mutación social, económica, política, pública en México, se vislumbra vital la reconfiguración de los procesos formativos del docente mexicano –especialmente aquel de la educación básica– desde un enfoque integral y estratégico que le articule una formación (inicial y continua) situada, al interior de un espacio de reflexión susten-

tado en marcos teórico-conceptuales y prácticas profesionales, sin ignorar componentes políticos y éticos, junto a una perspectiva crítica que le permita actuar a manera de un agente social de cambio. Es decir, mientras su experiencia educativa con sentido le facilite adoptar nuevas visiones, su formación le haga imperante vincular ambas con la mejora de sus escuelas, el impulso a la innovación, apoyada esta última en procesos de asesoramiento y acompañamiento pedagógico oportunos.

He ahí la razón de que este trabajo busque aportar y abonar elementos teóricos y metodológicos significativos para comprender las propuestas y políticas públicas mexicanas referentes a la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes, sobre todo de la educación básica mexicana, con miras a aterrizar estrategias que atiendan la complejidad de los contextos educativos y formativos en los cuales se sitúan dichos procesos, a partir de examinar precisamente los textos normativos y pedagógicos que tratan tales procesos y conforman el *corpus* principal del actual modelo educativo mexicano (MEM).

Además, un análisis documental de tal tipo “posibilita reconstruir y recuperar los avances epistemológicos, teóricos y metodológicos sobre una temática a indagar, diversas posturas de la misma” (Cifuentes, 2011, p. 78), en este caso, sobre la FC y el DPD por medio de preguntas de investigación como ¿cuáles son las bases normativas y pedagógicas que soportan las acciones de formación continua de acuerdo con el actual MEM?, ¿cómo es entendida la FC y el DPD en dicho modelo?,

¿cómo se llevan a cabo actualmente los procesos de formación continua y de desarrollo profesional de docentes de la educación básica?, ¿hacia dónde se orientan sus acciones?, ¿cuáles son las áreas de oportunidad identificadas? Mismas que se desarrollarán en cuatro momentos establecidos por Sandoval (1996), y adaptadas al presente tema de estudio de la siguiente forma:

- Rastrear e inventariar los documentos que podrían formar parte de la revisión, priorizando aquellos enmarcados en las propuestas del actual MEM y desprendidos del Gobierno federal en turno.
- Clasificar los documentos según su tipología, luego dividirlos en dos grupos: los de carácter normativo y aquellos de carácter pedagógico. Al mismo tiempo, identificar las instancias que los emiten.
- Seleccionar aquellos con información relevante y pertinente respecto al objeto de estudio.
- Leer los textos y separar aquellos con los cuales construir elementos de análisis que permitan extraer información relacionada con el objetivo de esta investigación, entonces interpretar la información recabada, a fin de responder las preguntas de investigación.

### Breve panorama estadístico de la FC y el DPD mexicano

Antes de responder las mencionadas preguntas, vale la pena sopesar ciertos datos extraídos de estudios emprendidos por organismos internacionales y nacionales respecto a la FC y

el DPD en Latinoamérica, aunque priorizando la información en dichos rubros para el caso mexicano. Así, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publicó en 2013 el segundo ciclo de su denominado Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), un análisis comparativo sobre los perfiles de profesores y directores –sus oportunidades de formación y de desarrollo profesional, prácticas de enseñanza y satisfacción laboral– de 34 países, incluidos tres países latinoamericanos: Brasil, Chile y México.

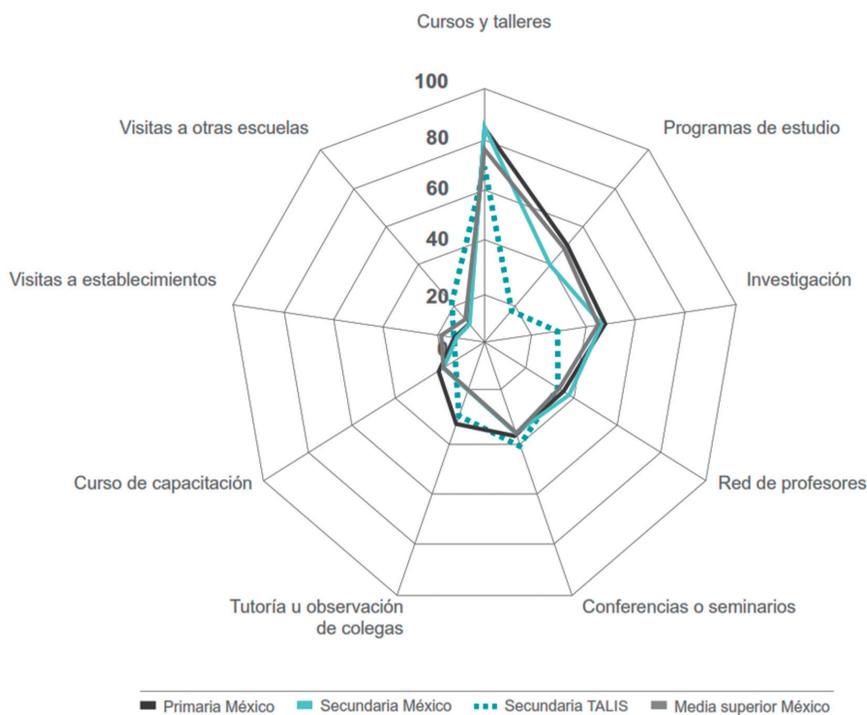
Posteriormente, Backhoff y Pérez (2015) coordinaron un informe nacional que partió de los resultados internacionales del TALIS 2013 para analizar el contexto formativo de los docentes latinoamericanos, especialmente los mexicanos, encontrando que respecto a la FC estos difieren de la media hallada por el TALIS 2013, esto es, de su proporción de 9 de cada 10 profesores que completan un programa de formación docente especializada, Chile reporta 85%, Brasil 75% y México únicamente 61%, aun cuando estos últimos dos países cuentan con más de 90% de sus docentes titulados. En cuanto al DPD, el TALIS arrojó que 88% del profesorado encuestado ha participado en alguna ocasión en cursos, talleres, conferencias, seminarios o visitas a centros educativos, no obstante, Brasil y México superan tal cifra con 92% y 96% respectivamente, en tanto Chile obtuvo 72%. También se identificó que los docentes demandan mayor preparación para atender

estudiantes con necesidades especiales y desarrollo de sus habilidades en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Hablando específicamente de México, continúan Backhoff y Pérez, si bien logró números superiores a 90% en DPD, este porcentaje corresponde exclusivamente a sus docentes de educación primaria, quienes intervienen mayormente en cursos y talleres aislados; de hecho, se reduce a 40% cuando se aplica a su participación en programas de estudio de posgrados y actividades de investigación, así como llega a 20% en acciones de aprendizaje colaborativo, conferencias o seminarios, tutoría y cursos prácticos (ver Figura 1).

Cabe resaltar que, aun cuando los docentes reconocen el impacto del aprendizaje colaborativo en su práctica, solo 44% de los encuestados manifestó participar en formaciones basadas en el aprendizaje entre iguales y el trabajo en red. Al mismo tiempo, 50% de ellos expresó que dicha participación está limitada por la carga excesiva de trabajo y la desarticulación del DPD con aspectos de promoción e incentivos laborales (OCFE, s. f.). Lo anterior representa un área de oportunidad para ampliar las opciones formativas y enfocarla hacia donde sea posible vincular la teoría con la práctica para la generación de conocimiento (investigación sobre la enseñanza) y, como menciona Vezub (2020), pueda compartirse con sus pares fortaleciendo así una formación situada.

Figura 1. Actividades de desarrollo profesional que los docentes mexicanos (%) realizaron en los 12 meses previos al TALIS 2013



Fuente: Tomado de “Actividades y apoyo para el desarrollo profesional continuo de los docentes”, por E. Backhoff y J. C. Pérez (coords.), *Segundo Estudio Internacional...* (p. 83), 2015, INNE. (<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D501.pdf>). © 2013, OCDE.

Relacionado con el acceso a programas de inducción o tutoría para los ingresados al servicio docente, México obtuvo grandes avances al registrar 57%: ocho puntos porcentuales por encima de la media del TALIS 2013 (49%), dejando muy atrás a Chile (37%) y Brasil (32%). Números que vislumbran la importancia de dotar a los docentes noveles de herramientas y apoyos que favorezcan el comienzo de sus funciones (Backhoff y Pérez, 2015).

De igual forma, Backhoff y Pérez (2015) identificaron que dentro del rubro de evaluación la retroalimentación al trabajo de

los docentes latinoamericanos produce un efecto positivo en sus prácticas de gestión del aula, pues aumenta sus conocimientos y comprensión de temas, mejora sus prácticas de enseñanza, así como los motiva a dedicar más tiempo a su desarrollo profesional. Esto último reflejado en que 70% de los encuestados reportó un incremento del número de horas dedicadas a su formación profesional después de recibir retroalimentación, en comparación con la media de 46% del TALIS 2013.

Dicho estudio además reveló que el magisterio de Brasil, Chile y México destina

alrededor de 25 horas laborales, seis horas más que el promedio internacional (19 horas); sin embargo, sus horas de enseñanza están por debajo de la media del TALIS, es decir, ocupan menos tiempo en la planificación de sus clases, la capacitación y el trabajo colaborativo, con lo que enriquecerían sus prácticas, ya que sus jornadas los hace más propensos a padecer agotamiento. Esto se observa en los siguientes datos: Brasil invierte 67%, Chile 73% y México 75%, ambos por debajo de la media (79%) (Cumsille, 2014).

La información previamente revisada permite apreciar que, en general, el profesorado de educación básica (EB) en diversos países, incluido México, está interesado en el desarrollo de su profesión, dispuesto a formarse a lo largo de su carrera para atender las demandas sociales, así como entiende la importancia de su rol en el desarrollo académico de la niñez y juventud mexicana, su aportación en la mejora de sus resultados de aprendizaje, sin embargo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) menciona que “necesitan tiempo y espacio para tomar más la iniciativa de trabajar con colegas y los directores de los establecimientos, así como para aprovechar las oportunidades de desarrollo profesional” (p. 54).

Desde hace algunos años, ciertos estudiosos de la formación docente (Imbernón, 1989; Ávalos, 2007; Vezub, 2019) han establecido la importancia de ofrecer al docente una formación permanente producto de su formación inicial (FI) con una formación con-

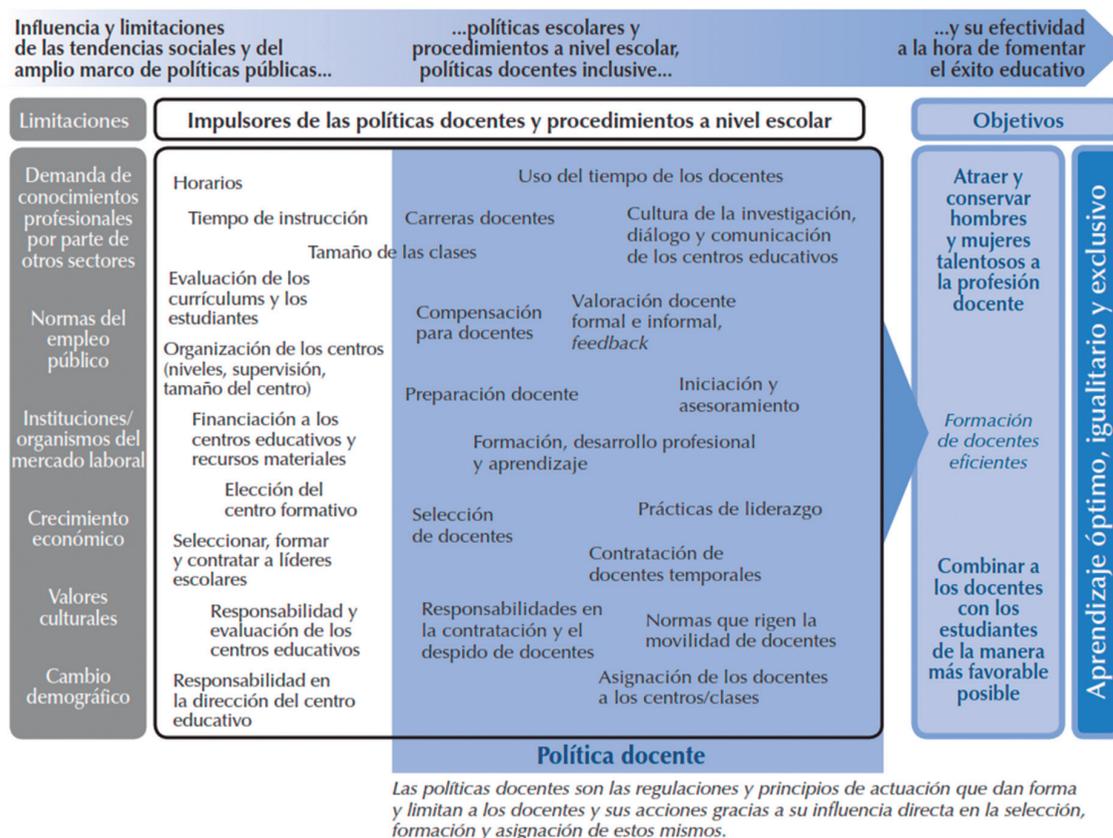
tinua desarrollada a lo largo de su vida profesional. Un enfoque retomado por diversas reformas educativas que, incluso cuando han basado su marco de actuación en un sinnúmero de estrategias, sus resultados poco han contribuido al encuentro de un estatus superior para el maestro, un cambio cultural de su profesión, que verdaderamente impacte en el aprendizaje del alumnado y posibilite transformar su contexto educativo inmediato. Ello a causa de problemáticas identificables en las políticas de FC de las naciones latinoamericanas como:

[...] la discontinuidad de los programas y las acciones; las escalas de operación; los modelos, diseños y procesos frecuentemente alejados de intereses, entornos y necesidades de los sujetos; las dificultades de acceso; la precariedad de los formadores; la insuficiencia de recursos; y la falta de definición sobre el tiempo que [...] pueden dedicar a estos procesos. (Vezub, 2019, p. 11)

Abonan a lo anterior informes de la UNESCO (2015), los cuales indican que la formación continua impacta directamente en el favorecimiento de la calidad de los resultados de aprendizaje, aun estando sujeta a múltiples condiciones que a la vez influyen en los docentes y su trabajo. Allí se subrayan las limitaciones de los impulsores de políticas y objetivos educativos, y cómo estas condiciones diversas se entrelazan creando un escenario complejo para los procesos formativos en México (ver Figura 2).

»» ¿Qué plantea para la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes de la educación básica el actual modelo educativo mexicano?: un análisis  
 Elena del Rocío Manrique-Bandala y Lisete Huerta-Domínguez

Figura 2. Escenario de las políticas docentes en México



Fuente: Tomado de *Políticas docentes efectivas. Conclusiones del Informe PISA. Resumen* (p. 6), por OCDE, 2018 (<https://www.oecd.org/pisa/Políticas-docentes-efectivas-Conclusiones-del-informe-PISA-Resumen.pdf>). © 2018, OCDE.

En lo que respecta a las estrategias de formación implementadas, Vezub (2020) destaca lo aislada y descontextualizada que generalmente resulta la oferta formativa brindada a los docentes; la desvinculación entre la teoría y la práctica; el escaso fortalecimiento de aspectos curriculares, didácticos y éticos; las escasas oportunidades de diálogo y sociali-

zación debido al empleo excesivo, en recientes procesos, de la modalidad a distancia; la necesidad de reforzar el desempeño docente en el aula a través del acompañamiento y fortalecer el desarrollo de estrategias de enseñanza orientadas al aprendizaje permanente y la atención de las diversas condiciones académicas y sociales del alumnado.

## Análisis de datos

El anterior vistazo a los vericuetos todavía por sortear de procesos formativos tan relevantes para la docencia de la educación básica mexicana, y de que estén sustentados en una normatividad sólida y clara, admite el empleo del presente análisis de contenido, a fin de que los investigadores formulen, a partir de ciertos datos, inferencias aplicables al contexto. En otros términos, “estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes, conforme a las categorías establecidas, con el fin de identificarlas de manera sistemática y objetiva dentro del mensaje” (Ander-Egg, citado en Martínez y Galán, 2014, p. 290): conceptos, ideas, sustentos teóricos y filosóficos del actual modelo educativo mexicano sobre la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes de la educación básica mexicana.

En primer lugar, se establecieron los documentos a analizar (aquellos enmarcados en el actual modelo educativo mexicano), con miras a identificar los elementos que se consideraron esenciales para la operación de la FC y el DPD. En segundo lugar, se determinó una serie de categorías con los cuales emprender el análisis de la información resultante; finalmente, se sondearon las similitudes, diferencias e inconsistencias entre los documentos revisados con el propósito de vincular los hallazgos con el objeto de estudio en cuestión.

Además, toda vez que esta investigación aborda cuestiones de política educativa, la unidad de análisis se centró en el *documento administrativo o documento normativo institucional*, soporte donde se materializan los distintos actos de la Administración pública federal en turno, y regulan y establecen directrices que conducen el desarrollo de actividades administrativas al interior de los distintos niveles jerárquicos: las políticas, los reglamentos, los acuerdos, las normas, los lineamientos, los criterios, entre otros (Universidad Autónoma de Madrid, 2013; Iglesias, 2018).

Vale mencionar que una primera revisión teórica arrojó como fin en común de la FC y el DPD impactar en la práctica docente para la mejora de los aprendizajes, en consecuencia, se incorporó la valoración bibliográfica de *documentos de orientación pedagógica*, los cuales aluden instrumentos que orientan el quehacer docente en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta las metas, los objetivos y las acciones educativas planteadas para los niveles macro, meso y micro.

Con tal marco conceptual en mente, en la siguiente tabla se presentan las tres dimensiones y doce categorías que se emplearon para analizar los documentos seleccionados, construidas de manera deductiva, pues surgieron de la revisión de la literatura mexicana sobre la FC y el DPD.

Tabla 1. Dimensiones y categorías de análisis

Dimensión	Categoría	Definición de las categorías
Fuentes de la información	Tipo de documento institucional	Documentos y recursos normativos y pedagógicos emitidos por las autoridades educativas relacionados con los procesos de FC y DPD.
	Nombre del documento	Denominación o título asignado a determinado documento con el fin de identificar la información que refiere.
	Instancia emisora	Ámbito de gobierno o entidad que emite el documento fuente.
Planteamiento de la FC y el DPD de la educación básica en la respectiva política educativa mexicana	Conceptos o elementos clave relacionados con la FC y el DPD en la política o el modelo educativo mexicano vigente	Conceptos o elementos sobre la FC y el DPD que permean en aquellos textos institucionales relacionados con la actual política educativa mexicana.
	Percepción del docente	Caracterización de la actual política educativa de los docentes activos que se desempeñan en la educación básica y son sujetos a participar de la FC y el DPD.
	Concepto de formación docente	Caracterización de la actual política educativa sobre el proceso de adquisición o fortalecimiento de las capacidades para el desempeño de la profesión docente.
	Concepto de formación continua	Caracterización de la actual política educativa sobre el proceso permanente de adquisición o fortalecimiento de las capacidades del profesorado en activo.
	Concepto de desarrollo profesional docente	Caracterización de la actual política educativa sobre el proceso de crecimiento (personal y profesional) que vive el docente en torno al quehacer educativo, el cual permite mejorar su acción y la comprensión del mismo (Salgado y Silva, 2019, p. 64).
	Enfoque o perspectiva teórica de la FC y el DPD	Paradigma asumido por la política educativa actual a través del cual se plantea la FC y el DPD.

Conformación de los procesos de FC y DPD en la educación básica	Elementos relacionados con el diseño de la FC y el DPD	Componentes o acciones que integran la planificación de la FC y el DPD.
	Elementos relacionados con la operación de la FCD y el DPD	Componentes o acciones involucrados en la puesta en marcha (implementación u operación) de la FC y el DPD.
	Elementos relacionados con la evaluación de resultados de la FCD y el DPD, así como con acciones de mejora	Aspectos que la actual política educativa considera para valorar la eficacia de las acciones formativas en cuanto al cumplimiento de objetivos y la atención de las necesidades identificadas previamente y la posterior toma de decisiones para el desarrollo de acciones de mejora o ajuste.

Fuente: Elaboración propia.

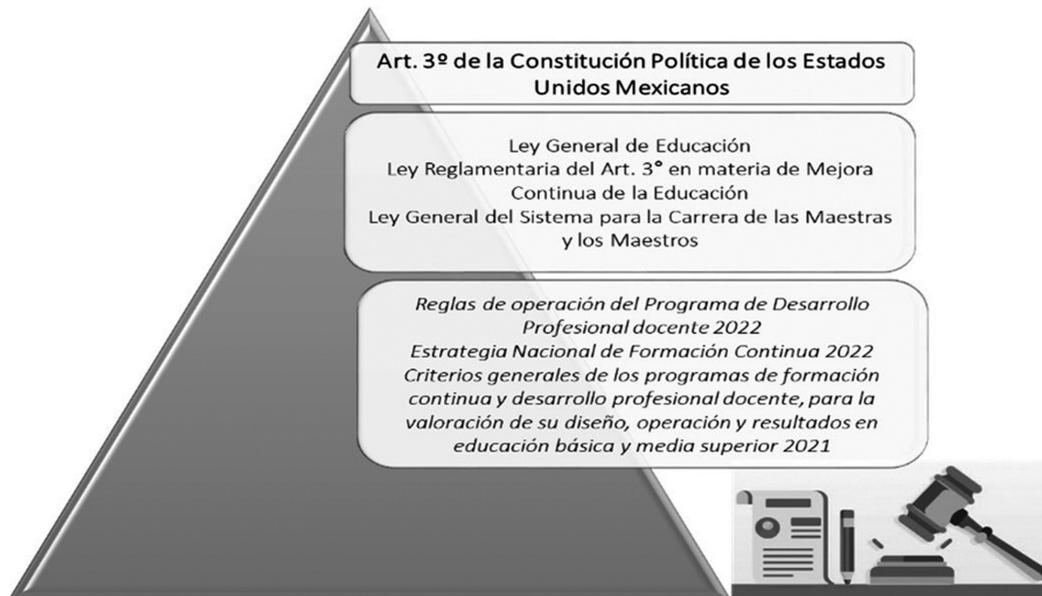
## Resultados (de las preguntas de investigación)

Ahora bien, enseguida se describen los hallazgos encontrados conforme cada pregunta de esta investigación. Así, en cuanto a ¿cuáles son las bases normativas y pedagógicas que soportan las acciones de FC y DPD, de acuerdo con el actual modelo educativo mexicano? Se identificó que dichas bases tienen su origen, en el ámbito federal, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2019), específicamente en la modificación de su Artículo 3.º y la emisión de leyes secundarias, por medio de las cuales se intenta reconocer el derecho de toda persona a la educación, lo que hace necesario que el Estado cree las condiciones para garantizar su impartición.

Estas leyes secundarias –*Reglas de operación...*, *Estrategia Nacional...* (ENFC) y *Criterios Generales...* (ver Figura 3)– se han emitido anualmente y refieren la serie de documentos normativos que orientan las acciones nacionales de FC y DPD, pues en su conjunto dan estructura a un programa marco emitido desde lo federal que se articula con las autoridades educativas estatales para la implementación de las leyes secundarias en sus territorios, es decir, un trabajo conjunto entre los entes emisores de tales leyes: la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021), la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFCDD, 2021, 2022), dependiente de la SEP, y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOR-REDU, 2021), respectivamente.

»» ¿Qué plantea para la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes de la educación básica el actual modelo educativo mexicano?: un análisis  
 Elena del Rocío Manrique-Bandala y Lissete Huerta-Domínguez

Figura 3. Documentos normativos (federales) como base de la FC y el DPD de la EB mexicana



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las primeras (*Reglas de operación...*), representan el conjunto de disposiciones que precisan la forma de operar de dicho programa, también llamado PRODEP, el cual tiene una cobertura nacional y está en consonancia con las directrices de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) al buscar:

Contribuir a la equidad, excelencia y a la mejora continua en la educación [...] para ello impulsa a través de la formación de las maestras y maestros el desarrollo humano integral para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, enfatizando el trabajo en equipo, el aprendizaje colaborativo, [...] y a la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales con base en el respeto a los derechos humanos. (SEP, 2021, p. 29)

El PRODEP, así, centra su marco de actuación en fortalecer un perfil *ad hoc* para el desempeño de funciones de los maestros de la educación básica y media superior (personal docente, directores, supervisores o asesores técnico-pedagógicos) dentro de centros educativos públicos y a través de programas de formación, actualización académica, capacitación y proyectos de investigación con igualdad de oportunidades (SEP, 2021). Asimismo, se identificó que la ENFC brinda elementos para una formación contextualizada por medio de acciones como las siguientes:

Orientar la política nacional en materia de formación continua para maestras y maestros de Educación Básica, considerando sus necesidades formativas, contextos regiona-

les y locales; a partir del establecimiento de directrices que acompañen la toma de decisiones y guíen a las Autoridades Educativas de los Estados y la Ciudad de México. Así mismo regular los procesos para la organización, seguimiento y validación del diseño de una oferta de formación continua que favorezca el desarrollo profesional docente, en el marco de los principios de equidad, excelencia y mejora continua de la Nueva Escuela Mexicana. (DGFCDD, 2022, p. 12)

Por último, la MEJOREDU (2021) expidió por primera vez sus *Criterios Generales...* con el objeto de definir las bases para la formulación de propuestas de tal naturaleza. Allí reconoció que estos criterios deben ser atendidos por la SEP, la Comisión misma, las autoridades de la educación media superior (EMS), las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México y los organismos descentralizados, a fin de enmarcar aspectos que van desde los principios que deberán conducir sus proyectos, los elementos que los integrarán, las etapas bajo las que se desarrollarán, la forma de operarse y de valorar su impacto.

Tras la revisión de estos documentos, es posible afirmar que desde el ámbito federal se cuenta con fundamentos normativos sólidos a través de los cuales se amplían y especifican los principios y las consideraciones que deben guiar el desarrollo e implementación de las acciones formativas de los docentes de la EB, no obstante, constituyen apenas la base jurídica que imagina la creación de una organización adecuada con nuevas condiciones, a partir de las cuales se establezcan lineamien-

tos claros tendientes a garantizar igualdad de oportunidades para los maestros que participen de este tipo de formación.

Por otra parte, sobre ¿cómo es entendida la FC y el DPD en el actual modelo educativo mexicano de la EB? Es necesario primero considerar que la política educativa del país basa su actuar en la Nueva Escuela Mexicana, la cual concibe estos procesos de FC y DPD como parte de su política de revalorización docente, una condición indispensable para el logro de sus objetivos, pues lleva implícito el desarrollo profesional (Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior [SEMSyS], 2019). Por lo tanto, según la Ley General de Educación (LGE, 2019):

El Estado [...] buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las NNAJ [niños, niñas, adolescentes y jóvenes]. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. (Artículo 11, p. 6)

En ese sentido, la NEM es la institución del Estado responsable de brindar condiciones propicias para que niños y jóvenes entre 0 y 23 años ejerzan por igual su derecho a la educación y la formación integral a partir de un aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo (SEMSyS, 2019). Ante tales premisas, este trabajo buscó

localizar aquellos conceptos o elementos alrededor de la FC y el DPD presentes en los documentos normativos y pedagógicos relacionados con la actual política educativa y la NEM.

De acuerdo con lo mostrado en la tabla 2, la revalorización del magisterio es un asunto determinante dentro de las políticas educativas actuales, sobre todo aquellas encaminadas hacia la FC y el DPD del país, ya que allí se reconoce fortalecer estos procesos en los agentes de la docencia por medio del diseño de una serie de estrategias de actualización y capacitación, al igual que la creación de espacios de intercambio de saberes y experien-

cias que los vinculen y comprometan con la comunidad y el entorno donde laboran. También destaca la contextualización del sistema de formación, entendida como dejar de centralizarla, es decir, abrir paso a la creación de una oferta formativa coherente con las necesidades de los docentes.

Otro elemento fundamental para la comprensión de la formación continua y el desarrollo profesional de los maestros de la EB mexicana yace en conceptualizar su papel de docente. La presente investigación identificó en los documentos analizados lo que se observa en la tabla 3.

Tabla 2. Conceptos o elementos relacionados con la FC y el DPD en los documentos normativos y pedagógicos analizados

Documentos	Citas textuales recuperadas
Ley General de Educación	<p>“III. Fomentar la creación de redes académicas para el intercambio de saberes y experiencias entre las maestras y los maestros de los diferentes sistemas y subsistemas educativos; [...] V. Promover la integración de un acervo físico y digital en las instituciones formadoras de docentes, de bibliografía actualizada que permita [...] acceder a las propuestas pedagógicas y didácticas innovadoras; VI. Promover la acreditación de grados académicos superiores [...]; VIII. Garantizar la actualización permanente, a través de la capacitación, la formación, así como programas e incentivos para su desarrollo profesional” (Artículo 95, p. 33).</p> <p>“Reconocer su experiencia, así como su vinculación y compromiso con la comunidad y el entorno donde labora, para proponer soluciones de acuerdo a su contexto educativo” (p. 32).</p>
Ley General del Sistema para la Carrera de los Maestros y las Maestras	<p>“I. Fortalecer su desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización; [...] IV. Reconocer su experiencia, así como su vinculación y compromiso con la comunidad y el entorno donde labora, para proponer soluciones de acuerdo a su contexto educativo” (Artículo 3., p. 2).</p>

<p>Ley Reglamentaria del Artículo 3.º de CPEUM, en materia de mejora continua de la educación</p>	<p>“El Estado garantizará lo necesario para que dicho personal [...] tenga opciones de formación, capacitación y actualización, cuyos contenidos serán elaborados con perspectiva de género, enfoque de derechos humanos, además de tomar en cuenta los contextos locales y regionales de la prestación de los servicios educativos, así como las condiciones de vulnerabilidad social” (Artículo 12, p. 5).</p>
<p>Criterios generales de MEJOREDU</p>	<p>“Tomarán en cuenta los contextos y realidades, regionales y locales, las necesidades educativas y condiciones de vulnerabilidad social...” (p. 4).</p>
<p>Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas</p>	<p>“La Revalorización del Magisterio contempla, entre otras acciones, la reestructuración global de una carrera docente que permite el desarrollo profesional de las maestras y los maestros para su ingreso, promoción, reconocimiento y retiro. La revalorización es la reivindicación del papel del cuerpo docente como garante de la comprensión, conservación y transmisión del conocimiento, la ciencia y los mejores valores de una sociedad compleja, en permanente cambio e inmersa en crecientes niveles de incertidumbre. La revalorización no puede llevarse a cabo sin que la acompañen transformaciones profundas en la atracción de talento, la formación inicial, el desarrollo profesional y la culminación de la carrera docente” (p. 11).</p>
<p>Estrategia Nacional de Formación Continua 2022</p>	<p>“Su revalorización, desde el reconocimiento como profesionales de la educación y agentes fundamentales del proceso educativo, requiere el fortalecimiento de la formación continua [...] Proveer una formación de excelencia y equidad que contribuya a la mejora de las diferentes funciones de las maestras y los maestros. insistir desde la formación docente en la construcción de nuevos saberes en colectivo” (p. 13).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. El papel del docente en los documentos normativos y pedagógicos analizados

Documentos	Citas textuales recuperadas
<p>Artículo 3.º de la CPEUM</p>	<p>“Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización” (p. 1).</p>
<p>Ley General de Educación</p>	<p>“III. Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, profesionales de la formación y del aprendizaje con una amplia visión pedagógica” (Artículo 14, p. 7).</p>

Ley General del Sistema para la Carrera de los Maestros y las Maestras	“La presente Ley sienta las bases para reconocer la contribución a la transformación social de las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo” (Artículo 1, p. 1).
Ley Reglamentaria del Artículo 3.º de..., en materia de mejora continua de la educación	“III. El reconocimiento de las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y de la transformación social” (Artículo 6, p. 3).
Plan de Estudios de la Educación Básica 2022	“Las maestras y los maestros son profesionales de la educación que han aprendido y desarrollado conocimientos y experiencias que les otorgan una visión amplia y profunda de los procesos educativos, por lo que se reconoce su condición de intelectuales que convocan a las y los estudiantes al saber disciplinar, escolar, comunitario, científico, social y cultural [...] La NEM reconoce su papel fundamental [...] en la construcción de la ciudadanía y su condición de intelectuales que convocan al saber en distintos espacios de formación, dentro y fuera de la escuela, los considera como profesionales de la educación y la cultura, capaces de formar sujetos para una ciudadanía mundial solidaria” (p. 69).

Fuente: Elaboración propia.

El docente, al interior de los citados textos, se le connota como un sujeto fundamental del proceso educativo, una pieza clave para hacer efectivo el derecho a la educación, que contribuye al logro de los aprendizajes de niños, adolescentes y jóvenes, por ende, su labor no debe quedarse solo en el salón de clases, sino trascender: reconocérsele su incidencia en el ámbito local y comunitario.

Dada la relevancia para este análisis documental de ubicar y posteriormente valorar la concepción de docente y el desarrollo de su práctica que la contemporánea política educativa le otorga, se abrió la búsqueda de referentes hacia los perfiles profesionales, los criterios e indicadores emitidos por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM, 2021), mismos que

se organizan en cuatro dominios, donde los docentes:

- I. [Asumen] su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana;
- II. [Conocen] a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia;
- III. [Generan] ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las NNA;
- IV. [Participan y colaboran] en la transformación y mejora de la escuela. (pp. 15, 17, 20, 22)

Llama la atención la correlación del primer y tercer dominios (previamente referidos) con sus correspondientes criterios e indicadores, ya que establecen tácitamente la

responsabilidad de los docentes respecto a su propia formación, a manera de medio de fortalecimiento de su práctica y así contribuir a la mejora educativa del país. Compromiso reflejado cuando la maestra o el maestro que labora en la educación básica:

1.3.1 Se compromete con su formación profesional permanente, conforme a sus necesidades profesionales, así como a los retos que implica en su enseñanza el logro de los aprendizajes y el desarrollo integral de todos sus alumnos. 1.3.2 Utiliza los avances de la investigación educativa y científica, vinculados con su ejercicio profesional, así como las TIC como medios para enriquecer su quehacer pedagógico. 1.3.3 Reconoce al diálogo, el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica como herramientas que apoyan el aprendizaje profesional. (USI-CAMM, 2021, p. 17)

En consecuencia, es plausible afirmar que la actual política educativa mexicana asume la formación docente desde una visión amplia y comunal, a modo de un intento por articular los distintos saberes que poseen y van fortaleciendo los profesores desde su formación inicial, sumado al desempeño diario de su práctica y los que surgen de atender las demandas de diversos planteamientos curriculares. Así lo reafirma el Plan de Estudios de la Educación Básica 2022, el cual enuncia que la formación docente

[...] tiene como propósito crear puentes entre el saber que plantean el plan, los programas de estudio y los saberes docentes desarrollados en su formación inicial a lo largo de su desempeño profesional. Es un diálogo que establecen profesoras y profesores con diferentes instancias que aportan conocimientos para la comprensión, seguimiento y construcción de soluciones a los problemas de la escuela, la didáctica, la integración curricular, la recuperación de los saberes docentes, el proceso formativo y la relación con la comunidad que enfrentan cotidianamente. (SEP, 2022, p. 5)

Lo anterior a la vez demanda que las estrategias de FC y DPD partan de las experiencias y los saberes de maestros, aunque con especificidades de los contextos donde se desempeñan, esto es, con significados producto del espacio escolar, los cuales viabilicen construir lo común a partir de forjar una relación de sus saberes con las culturas de sus estudiantes, sin olvidar que sus saberes promueven el desarrollo de las capacidades de sus alumnos. Entonces, la formación continua y el desarrollo profesional docente constituyen al interior de la NEM acciones sin las cuales sería posible la revalorización docente, mismos que coinciden con los siguientes aportes conceptuales encontrados en los *Criterios Generales...* emitidos por la MEJOREDU (2021).

Tabla 4. Concepciones sobre FC y DPD en los *Criterios Generales...* (MEJOREDU, 2021)

Conceptos	Citas textuales recuperadas
Formación continua o permanente	“Proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente que abarca etapas que van de la formación inicial y la inserción laboral en distintas funciones, a la formación en el servicio y hasta la vida laboral. 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” (p. 3).
Desarrollo profesional docente	“El proceso de aprendizaje de la profesión y construcción de la identidad docente, que ocurre principalmente en el tiempo y el espacio de las interacciones que se producen en el aula y la escuela y que está determinado por diversos factores, 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, [...] las condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje, el currículo y materiales educativos, el contexto, la cultura escolar, o la infraestructura y 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 la seguridad” (p. 2).

Fuente: Elaboración propia.

Puede notarse que, al menos teóricamente, en los programas de FC y DPD se busca atender la mejora de la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes, pero apela de los maestros

[...] un esfuerzo planificado y consciente [...], donde, a partir de sus saberes y conocimientos, promueven la formación integral, en ambientes para el aprendizaje que atiendan la diversidad de las NNAJ, desde un enfoque con justicia social que impulse la inclusión, la participación y la cultura de paz. (MEJOREDU, 2021, p. 4)

En tanto, bajo un enfoque metodológico y procedimental la Estrategia Nacional de Formación Continua 2022 brinda elementos para concebir o comprender los procesos de FC y DPD, así como establecer acciones concretas desde la complejidad de sus diferentes contextos. Por tanto, considera a la FC

[un] proceso sistémico que involucra actores, procedimientos y acciones orientados a impulsar el desarrollo y superación profesional, así como el desarrollo humano integral de las maestras y los maestros [...] a través de una oferta de formación, capacitación y actualización diversa, pertinente y relevante

en la que se dinamicen y movilicen sus saberes, experiencias y conocimientos, para promover relaciones pedagógicas que impulsen el aprendizaje y la colaboración [...] en aulas, la escuela y la comunidad, la autonomía pedagógica y de liderazgo en la gestión escolar, la generación de ambientes escolares y áulicos propicios para el aprendizaje, así como la corresponsabilidad en el aprendizaje a partir del acompañamiento y colaboración con el colectivo, las familias y otras figuras sociales y educativas. (DGFCDD, 2022, p. 14)

En tal tenor, las actuales políticas educativas examinan y accionan la FC por medio de una visión humanista y crítica, principalmente porque tal enfoque

[...] favorece en los educandos habilidades socioemocionales, que lo integra a una comunidad en armonía con la naturaleza, que resuelve situaciones problemáticas de manera autónoma y colectivamente, que desarrolla sus actitudes y habilidades para su participación en los procesos productivos, democráticos y comunitarios, además de que genera mecanismos para la creación y difusión artística que contribuyan a su desarrollo cultural y cognoscitivo. (DGFCDD, 2021, p. 8)

Asimismo, dicha estrategia coincide con los criterios de MEJOREDU no solo en que bajo esa perspectiva humanista la FC implica un proceso dinámico donde convergen el conocimiento, la apropiación, la práctica y la resignificación de contenidos, saberes y expe-

riencias, sino que con la transversalidad de tales elementos se pretende que

[...] la transformación de la práctica educativa tome de base el diálogo como la estructura fundamental del conocimiento, y la reflexión-acción-reflexión como un eje que permita repensar esta práctica, para que las maestras y los maestros tomen conciencia de sus acciones, experiencias e intereses, tanto individuales como colectivos, lo cual les permita analizar su acción docente, problematizarla y transformarla. (DGFCDD, 2022, p. 22)

También en tal pretensión se reconocen dos nociones interrelacionadas: la formación continua situada y la investigación acción participativa, esta última es referida por el mismo ente emisor de los *Criterios...* en los siguientes términos:

[...] un proceso permanente y reflexivo sobre lo que se hace y cómo se hace en el aula y en la escuela, se concreta en programas de formación que fortalecen las capacidades, conocimientos, aptitudes, habilidades, destrezas, actitudes y competencias de docentes y directivos, que les permitan fortalecer y transformar su práctica para contribuir al logro de mejores aprendizajes en los educandos. (MEJOREDU, 2021, p. 9)

Allí mismo, formación docente situada es descrita como el proceso donde el aprendizaje de las y los maestros es interpelado por factores o componentes del contexto y del territorio.

Mientras, el primero involucra

[...] la subjetividad, saberes y conocimientos que los docentes han adquirido a lo largo de sus historias profesionales y de vida; [el segundo] no es tan sólo un contexto con características identificables, sino un espacio complejo, con tensiones entre las subjetividades y las instituciones donde coexisten procesos sociales, recursos, sujetos, pautas culturales y conflictos, entre otros. [Por ende, la FC] es situada respecto a las condiciones existentes que favorecen u obstaculizan la participación del docente en el colectivo escolar, en un espacio de aprendizaje común, con características propias. (p. 3)

Los hallazgos de esta segunda pregunta de investigación permiten emitir un posicionamiento respecto a lo imperante de la creación de un sistema de formación capaz de brindar a los docentes herramientas críticas y reflexivas que les permitan mirar su práctica desde sus contextos particulares y diversos, dándoles un papel protagónico en su formación. Paralelamente, se insta a la promoción de más planteamientos que reconozcan los saberes y las experiencias de los docentes, quienes en calidad de proveedores de oportunidades pueden construir y deconstruir los saberes en beneficio del territorio en el que desarrollan su tarea: el docente y su formación como entes vinculantes cuyo fin último sea lograr un cambio sustancial en la excelencia educativa del país.

Respecto a la última pregunta de esta investigación –¿cómo se llevan a cabo actual-

mente los procesos de FC y DPD en la educación básica mexicana?, y sus subsiguientes interrogantes: ¿hacia dónde se orientan sus acciones? y ¿cuáles son las áreas de oportunidad identificadas?–, sus resultados permiten afirmar que el trazo de las directrices y el desarrollo en sí de la FC y el DPD se efectúan desde la Administración federal, misma que los fundamenta normativamente en las ya citadas Ley Reglamentaria..., las Estrategia Nacional... 2021 y 2022, así como los Criterios Generales emitidos por MEJOREDU, los cuales en conjunto originan al Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización (SIFCA).

La relevancia de dicho sistema recae en que propicia una vinculación entre el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros dirigido por la USICAMM y el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación coordinado por la MEJOREDU, lo cual puede apreciarse en algunos de sus objetivos siguientes:

II. Garantizar que las maestras y los maestros [cuenten] con opciones de formación, capacitación y actualización que contribuyan a su desarrollo y superación profesional, así como a su desarrollo humano integral; III. Impulsar que la formación, capacitación y actualización [...] promueva la equidad, la excelencia, la interculturalidad y la inclusión en los procesos de aprendizaje de NNA, promoviendo una orientación integral. (DGFCCD, 2022, p. 17)

De forma simultánea, el SIFCA contempla la instrumentación de tres tipos de acciones

formativas, definidas en el apartado de mejora continua de la referida Ley Reglamentaria (CPEUM, 2019), cuyos puntos medulares se transcriben a continuación:

I. Actualización, a la oferta para la adquisición y desarrollo del conocimiento educativo actual, con el fin de mejorar permanentemente la actividad profesional; II. Capacitación, conjunto de acciones encaminadas a generar aptitudes, transmitir conocimientos o detonar habilidades específicas para el ejercicio de la función [y] III. Formación, al conjunto de acciones [...] para proporcionar las bases teórico prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación. (Artículo 15, p. 6)

Tomando como base la NEM, entonces el SIFCA propuso como prioridades de la FC para 2022 ampliar la cobertura de atención a docentes en activo, es decir, atender sus necesidades de formación según los ejes articuladores del Plan y los Programas de estudio de la educación básica 2022, con los cuales se asume la formación docente como un espacio de apoyo para trabajar el currículum, cuyo centro radica en

[...] la comunidad-territorio, y [la promoción] de acciones orientadas a la justicia social y a la solidaridad con el entorno, evitando así la reproducción de desigualdades y exclusiones [...] en la práctica docente, para fomentar prácticas incluyentes, de carácter colonial, basadas en el reconocimiento de las diferencias, que visibilicen las contribuciones, [...] de

los grupos históricamente oprimidos y excluidos. (DGFCDD, 2022, p. 20)

Cabe precisar que la ENFC 2021 y 2022 considera una planeación estratégica basada en acciones de coordinación, pues constituida a manera de un marco de referencia para la formación continua en la EB asume elementos del enfoque humanista, así como prioridades y especificaciones contempladas *a priori* en su conformación y esperadas en su operación. Al mismo tiempo, es la base para el diseño y regulación de una EEFC que habrá de desarrollarse en cada entidad federativa.

También en tal dirección, MEJOREDU (2021) apuesta, a través de sus criterios, por un tipo de planificación a mediano y corto plazos de los programas de FC y DPD, donde los entiende como el eje central del SIFCA, con alcance multianual y organizados en intervenciones formativas cada ciclo escolar, lo cual se espera facilite el planteamiento de procesos continuos de formación, acordes con la complejidad de la práctica, pero sin desfavorecer su flexibilidad y adaptabilidad para ser mejorados y reorientados.

Para garantizar lo anterior, ofrece a quienes diseñen estas intervenciones un aparato teórico y conceptual denominado Marco de Saberes y Conocimientos para la Formación Continua, a fin de orientar los procesos de problematización y determinación de sus aspectos de mejora, en términos de propósitos y contenidos. Así, mientras la ENFC plantea líneas de acción desde una visión macro, los segundos proporcionan elementos en lo

meso y micro para la organización, de manera específica, de la oferta formativa.

Otro aspecto significativo localizado en esta revisión se relaciona con la valoración de los programas de formación. La MEJOREDU (2021), a fin de favorecer el análisis y la reflexión sobre el cumplimiento de sus objetivos y contar con datos para su mejora, sugiere llevar a cabo tal evaluación mediante tres etapas:

En la etapa de diseño se formula el programa [...] y las intervenciones formativas con base en los criterios de pertinencia, coherencia y factibilidad. [...] En la operación se pone en marcha el programa, [...] valorando la contribución del acompañamiento y su gestión atendiendo a los criterios de suficiencia, oportunidad y coordinación. [...] En la etapa de resultados se realiza un análisis sobre el logro del objetivo del programa y los propósitos de las intervenciones formativas [...] con base en el criterio de eficacia. (p. 9)

De esta forma, se vislumbra que los procesos de formación continua y desarrollo profesional docente de la educación básica mexicana se encuentran claramente regulados y definidos desde lo macro, meso y micro, por medio de directrices que aportan elementos para garantizar su eficacia, sin desatender tanto metas como objetivos previamente establecidos.

## Conclusiones

De lo tratado previamente, puede concluirse que en el actual modelo educativo de nuestro país se considera a los maestros como agentes

fundamentales del proceso educativo mexicano, y se les reconoce su contribución a la transformación social de los contextos donde se desempeñan (CPEUM, 2019); en consecuencia, se han impulsado reformas educativas con las cuales se espera elevar la calidad de la formación y el desempeño de sus docentes, así como garantizarles excelencia, equidad e inclusión dentro de sus servicios educativos.

A saber, en las ENFC 2021 y 2022 se establece que la FC se brinde mediante una oferta de tres tipos: formación, capacitación y actualización. Oferta que debe a la par caracterizarse por ser diversa, con variedad de modalidades y contenidos; pertinente, debe precederle un diagnóstico de necesidades que asegure ser afín a las características de los sujetos a formarse, sus perfiles y los contextos donde desarrollan su práctica (formación situada); relevante, propiciar una verdadera dinamización de su práctica y movilización de sus saberes, experiencias y conocimientos; promotora de relaciones, de autonomía pedagógica y, ante todo, ser corresponsable del aprendizaje a partir del acompañamiento y la colaboración.

Por su parte, la MEJOREDU (2022), en la manera de conceptualizar y describir la FC, determina la relación necesaria entre la formación inicial y aquella brindada a los docentes a lo largo de su vida laboral, incluso propone que tal acercamiento se produzca mediante cursos de inducción al servicio docente, similares a los ofrecidos en los últimos dos años. Además, igual que la ENFC 2022, reconoce que la FC no significa lograr el DPD, pues este requiere del “fortalecimiento de saberes, prácticas y

autonomía profesional de maestras y maestros, [y] también de factores institucionales y sociales que lo posibiliten” (p. 3).

Tales manifestaciones permiten a quienes escriben este estudio asumir una postura crítica y propositiva, orientada hacia el desarrollo de procesos de formación que realmente contribuyan al DPD y se encaminen a mejorar las condiciones educativas necesarias del magisterio mexicano, más allá de su capacitación, ya que supondría un cambio en las instituciones educativas, iniciando con un replanteamiento de la función docente, el cual debería gestarse en las instituciones formadoras y a través de la consolidación de programas de formación idóneos. Es decir, pensar y diseñar programas que contemplen los tipos de conocimiento, las habilidades y los saberes que posee el profesorado, y a partir de ellos desarrollar propuestas de formación que los motive a convertirse en generadores de auténticos aprendizajes y experiencias, determinados por un conocimiento real de los contextos diversos donde se desarrolla su respectivo proceso educativo.

Se infiere así que se debe ir más allá de la concepción de FC si se desea transitar al DPD, entendiéndose este último como un proceso de búsqueda permanente de alternativas de crecimiento profesional y personal, donde se

le dé peso específico tanto a la cualificación y actualización en áreas pedagógicas como al desarrollo de capacidades que posibiliten a los maestros participar en procesos colaborativos de innovación pedagógica, y asumir el compromiso con la propia superación y la transformación educativa de su entorno.

Si bien lo anterior representa un reto tanto para los docentes y las autoridades responsables de estos procesos –los primeros al ser sujetos con capacidad para asumir el compromiso de su propia formación y desarrollo profesional, y los segundos con la implementación de una oferta que responda a las necesidades y demandas derivadas de la FC y el DPD de los primeros–, también vislumbra un cambio paradigmático de la formación docente en nuestro país: un parteaguas al ir más allá de simplemente ofrecer cursos y talleres aislados, como los ofrecidos por la USICAMM 2023, sino pensarlos con miras a la formación integral del estudiantado. Pese a vacíos relacionados con el diseño, la implementación y la valoración de los resultados de las estrategias desarrolladas a partir de un programa marco, el *corpus* principal del presente trabajo documental supone un escenario interesante para continuar explorándolo en próximas investigaciones. ♦

»» ¿Qué plantea para la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes de la educación básica el actual modelo educativo mexicano?: un análisis  
Elena del Rocío Manrique-Bandala y Lissete Huerta-Domínguez

## Referencias

- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe* [Informe preparado para el Diálogo Regional de Política]. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/formacion-docente-continua-y-factores-asociados-la-politica-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>
- Backhoff, E. y Pérez, J. (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/PID501.pdf>
- Cifuentes, I. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *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*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios\\_270522.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf)
- Cumsille, B. (2014). Percepciones y prácticas de los maestros de todo el mundo. *The Dialogue* [Blog]. <https://thediologue.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/TALIS-Brief-Spanish-9-23-14.pdf>
- Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3.º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. (2019, 15 de mayo). *Diario Oficial de la Federación* [DOF: 15/05/2019]. México. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true)
- Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos. (2021). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2021*. SEP. [https://dgfcdd.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202103/202103-RSC-4it2pxeMQh-ENFC21VFPorta\\_.pdf](https://dgfcdd.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202103/202103-RSC-4it2pxeMQh-ENFC21VFPorta_.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2022). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2022*. SEP. [https://dgfcdd.sep.gob.mx/multimedia/2022/Docs/ENFC\\_2022.pdf](https://dgfcdd.sep.gob.mx/multimedia/2022/Docs/ENFC_2022.pdf)
- Iglesias, C. (2018). *Guía para la elaboración de documentos normativos*. El Salvador: Ministerio de Cultura.
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 487-499. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117680.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Características educativas de la población* [Conjunto de datos]. <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>

- \_\_\_\_\_. (2021, 13 de mayo). *Estadística a propósito del día del maestro* [Comunicado de prensa Núm. 278/21]. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP\\_MAESTRO21.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_MAESTRO21.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2022, febrero). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (Nueva edición) (ENOE<sup>N</sup>)*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enoe/15ymas/doc/enoe\\_n\\_presentacion\\_ejecutiva\\_trim4\\_2021.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enoe/15ymas/doc/enoe_n_presentacion_ejecutiva_trim4_2021.pdf)
- Ley General de Educación. (2019, 30 de septiembre). DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. *Diario Oficial de la Federación* [DOF: 30/09/2019]. México. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/497432/decreto-ley-gral-educacion-dof-30092019.pdf>
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2019, 30 de septiembre). *Diario Oficial de la Federación* [Nueva Ley DOF 30-09-2019]. México. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM\\_300919.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf)
- Ley Reglamentaria del Artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación. (2019, 30 de septiembre). *Diario Oficial de la Federación* [Nueva Ley DOF 30-09-2019]. México. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3\\_MMCE\\_300919.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf)
- Martínez, C. y Galán, A. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030*. UNICEF; Banco Mundial; UNFPA; PNUD. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*. <https://www.oecd.org/pisa/Políticas-docentes-efectivas-Conclusiones-del-informe-PISA-Resumen.pdf>
- Salgado, I. y Silva, I. (2009). Desarrollo profesional docente en el contexto de una experiencia de investigación-acción. *Paradigma*, 30(2), 63-74. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512009000200005&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000200005&lng=es&tlng=es)
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES.
- Santos, A. y Delgado, A. (Coords.) (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11240.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2019\\_2020\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf)

»» ¿Qué plantea para la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes de la educación básica el actual modelo educativo mexicano?: un análisis  
Elena del Rocío Manrique-Bandala y Lissete Huerta-Domínguez

- \_\_\_\_\_. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan\\_de\\_estudio\\_para\\_la\\_educacion\\_preescolar\\_primaria\\_secundaria\\_2022.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2021, 30 de diciembre). *Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2022* [Anexo del ACUERDO 39-12-21]. [https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sites/default/files/2022-01/ANEXO\\_DEL\\_ACUERDO\\_39\\_12\\_21.pdf](https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sites/default/files/2022-01/ANEXO_DEL_ACUERDO_39_12_21.pdf)
- Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior. (2019). *Nueva Escuela Mexicana, principios y orientaciones pedagógicas*. SEP. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientación%20pedagógica.pdf>
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2021). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. SEP. [http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/Marco\\_EB.pdf](http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/Marco_EB.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2023). *Catálogo de las acciones y programas de formación 2020, 2021 y 2022 en Educación Básica. Oferta formativa para el elemento multifactorial (Actualización y Desarrollo Profesional)*. SEP. [http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/promocion\\_horizantal/catalogos/catalogo\\_acciones\\_programas\\_formacion.pdf](http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/promocion_horizantal/catalogos/catalogo_acciones_programas_formacion.pdf)
- Universidad Autónoma de Madrid. (s. f.). *Modelos de documentos administrativos*. <http://www.llf.uam.es/~fmarcos/textos/documentosadmon/Documentosadministrativos.htm>
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. UNESCO; IIEP.
- Vezub, L. (2020). Formación docente situada y el juicio práctico. Desafíos del desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades. En *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades* (pp. 84-94). Organización de Estados Iberoamericanos; MEJOREDUCIÓN. <https://www.mejoreducion.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>