ODELO EDUCAL ORMACION DOC E CONTINUA MO DEDUCATIVOFC ACION DOCENT ONTINUA MODE DUCATIVO FORM ION DOCENTE C NUAMODELOE

Modelo Educativo. Marco para el desarrollo de la formación docente continua. Educación Básica.



# FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

Marco para el desarrollo de la formación docente continua. Educación Básica





#### SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Aurelio Nuño Mayer

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Javier Treviño Cantú

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN CONTINUA, ACTUALIZACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL PARA MAESTROS José Martín Farías Maldonado

Primera edición, 2017

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2017 Argentina 28, Centro 06020, Ciudad de México

Estrategias en el marco del Modelo Educativo ISBN: 978-607-8558-48-3

Marco para el desarrollo de la formación docente continua. Educación Básica ISBN: 978-607-8558-51-3

Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

En los materiales dirigidos a las educadoras, las maestras, los maestros, las madres y los padres de familia de educación preescolar, primaria y secundaria, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emplea los términos niño(s), adolescente(s), jóven(es), alumno(s), educando(s), aprendiz(ces), educadora(s), maestro(s), profesor(es), docente(s) y padres de familia aludiendo a ambos géneros, con la finalidad de facilitar la lectura. Sin embargo, este criterio editorial no demerita los compromisos que la SEP asume en cada una de las acciones encaminadas a consolidar la equidad de género.

#### Presentación

oy vivimos en un mundo complejo e interconectado, cada vez más desafiante, que cambia a una velocidad inédita. En muchos sentidos, más que una era de cambios, nos encontramos frente a un cambio de era.

En medio de esta incertidumbre, tenemos la responsabilidad de preparar a nuestros hijos e hijas para afrontar el difícil momento histórico que están viviendo y logren realizarse plenamente. Estoy convencido de que el presente y el futuro de México están en los niños y jóvenes. Si logramos darles las herramientas que necesitan para triunfar, nuestro país será más próspero, justo y libre.

En 2012, nuestro país emprendió el camino del cambio educativo con una profunda reforma que tocó los aspectos estructurales del sistema. En 2017, hemos dado paso a un segundo tiempo de transformaciones que profundizan en lo pedagógico a partir de un nuevo Modelo Educativo que replantea las formas de enseñar y de aprender en las escuelas.

Uno de los elementos más importantes del Modelo es la formación y el desarrollo profesional docente, porque los maestros y los directivos son quienes encabezan el cambio en nuestras escuelas y hacen posible una nueva pedagogía en las aulas. En ese sentido, los postulados pedagógicos y el planteamiento curricular del Modelo Educativo implican un voto de confianza a los maestros.

Reconocemos que los docentes son profesionales capaces de tomar decisiones sobre lo que necesitan aprender y sobre cómo quieren hacerlo. A nosotros, las autoridades educativas corresponde generar las condiciones para que esto sea posible y de esta manera puedan enfrentar exitosamente los retos que se les presentan diariamente.

La *Formación Continua Docente* busca promover un profundo cambio cultural, remover creencias sin fundamento y emprender un camino que exige trabajo basado en la confianza hacia los profesores.

Hacer realidad los cambios necesarios será un proceso gradual y complejo que supera el horizonte de este gobierno. El reto consiste en hacer del Modelo Educativo, mucho más que una política gubernamental, un auténtico proyecto de Estado. Ha sido un honor encabezar esta noble tarea porque estoy convencido del poder de la educación. En ella se encuentra no sólo la oportunidad de cambiar la vida de las personas, sino de transformar algo mucho más grande: México.

**AURELIO NUÑO MAYER** 

Secretario de Educación Pública

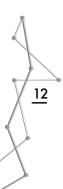
## Índice

Siglas y Acrónimos	11		
I and the second	12	V	44
Introducción		El campo de la formación docente continua en la escuela	
<u>II                                   </u>	20	VI	60
Bases del Marco para el desarrollo de la formación docente continua		El campo de la formación continua fuera de la escuela	
<b>III</b> 26		VII	68
Los docentes mexicanos y su formación docente continua		Marco para el desarro de la formación docen continua	
IV	32	Anexo 1. Los docentes	
Características de la formación docente		mexicanos Referencias bibliográficas Índice de elementos	76 92
continua en un marco de desarrollo profesional		gráficos Créditos	95 96



### Siglas y acrónimos

CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
DOF	Diario Oficial de la Federación
EMS	Educación Media Superior
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
LGCDC	Ley General de Cultura y Derechos Culturales
LGE	Ley General de Educación
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
SEP	Secretaría de Educación Pública



# 1

#### Introducción

oncretar el Modelo Educativo en las aulas y las escuelas de nuestro país depende en gran medida del desarrollo profesional de los maestros de educación básica y, específicamente, de su formación docente continua. El Servicio Profesional Docente (SPD) es la base normativa para dar cauce y reconocer los esfuerzos que los profesionales de la educación realizan, día a día, con el fin de mejorar sus prácticas educativas; es decir, con el fin de enseñar mejor.

El aspecto más visible del SPD ha sido hasta ahora la evaluación, en particular, la del desempeño. Sin embargo, el propósito de impulsar el desarrollo profesional de los maestros no se cumple solamente con los mecanismos de evaluación. Estos representan una parte esencial, pero no la única ni la más importante del SPD.



Para que la evaluación cumpla con su cometido, es necesario que esté acompañada de manera permanente por el impulso y el desarrollo de los diversos procesos y mecanismos de aprendizaje docente. Si, de acuerdo con el Modelo Educativo, los educandos se forman en la escuela para aprender a aprender, sus maestros también deben disfrutar de oportunidades para aprender a lo largo de su vida profesional, con el fin de consolidarse progresivamente como mejores profesores.

El SPD sólo puede cumplir plenamente su cometido como uno de los factores que impulsan una educación de calidad con equidad, si da lugar a un amplio desarrollo de las capacidades de los maestros para enseñar con éxito, es decir, para que sus estudiantes alcancen, en condiciones de equidad e inclusión, los fines planteados para la educación.

Aprender es tarea de maestros. No sólo de niños y adolescentes. Aprender, querer aprender y seguir aprendiendo a lo largo de la vida profesional debe ser un valor de la profesión docente, cuidadosamente fomentado por la autoridad educativa, preservado por las comunidades profesionales, cultivado por los colectivos docentes, y por cada maestra y maestro en lo individual. Con el aprendizaje docente hay desarrollo profe-



sional y con éste, es posible vislumbrar cómo puede llevarse a cabo una buena y suficiente educación para todos los niños y adolescentes mexicanos.

La evaluación de las capacidades docentes y el reconocimiento al mérito en el servicio educativo deben estar acompañados de vigorosos procesos de formación docente continua. Estos aspectos deben nutrirse mutuamente para constituir un robusto y atractivo proceso de desarrollo profesional. Para que la evaluación no sea sólo una constatación de inercias, es necesario que exista aprendizaje profesional sistemático y reflexivo.

Si el siglo XXI ha traído consigo una transformación inédita de la vida social, también ha dado posibilidades nuevas para el aprendizaje y, por ende, para el desarrollo profesional de los maestros. A diferencia de hace dos décadas, hoy es posible pensar en el impulso a diversos procesos de formación docente continua y de desarrollo profesional a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. La popularización del internet ofrece caminos nuevos para las iniciativas en materia de formación docente y abre a los profesores puertas insospechadas de libertad en su propio aprendizaje y en el quehacer del aula.

De acuerdo con el Modelo Educativo: "... el docente [...] lejos de ser únicamente

un transmisor del conocimiento, es un profesional capaz de guiar y participar activamente en la comprensión de los estudiantes, sus motivaciones, intereses y formas de aprender. Además, tiene el dominio necesario de los contenidos que enseña, los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el siglo xxi, y la capacidad de monitorearlos y evaluarlos.¹ Los docentes son mediadores entre los saberes y los estudiantes, el mundo social y escolar, que propician las condiciones para que cada estudiante aprenda.".²



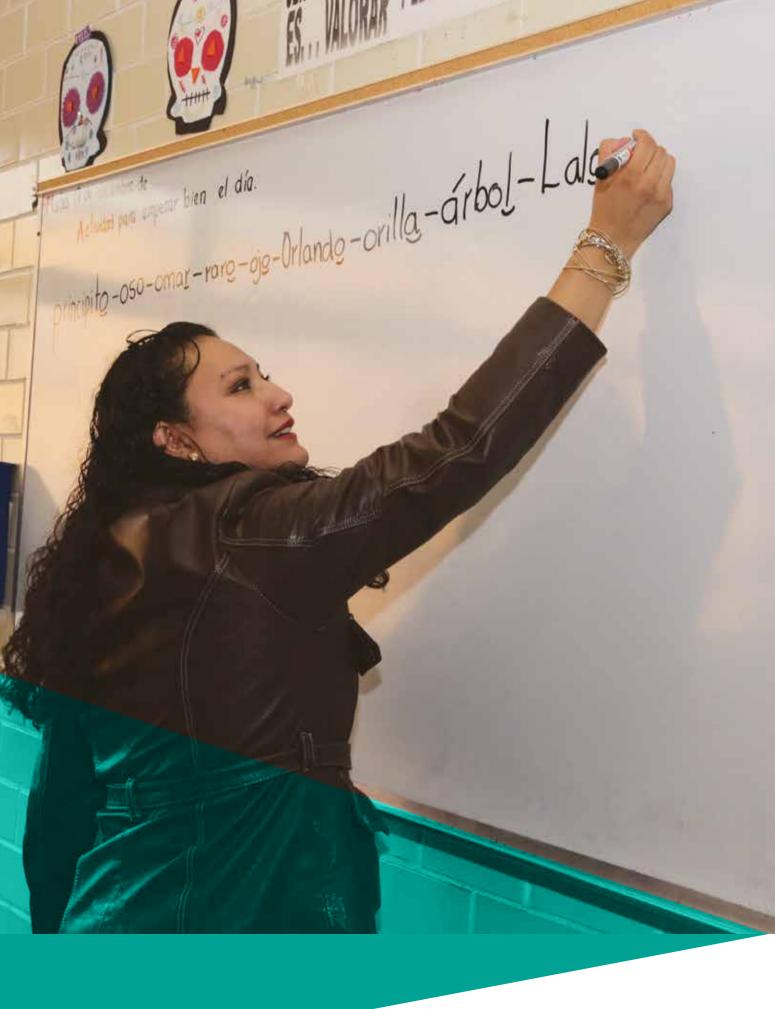
John Hattie, What are the Attributes of Excellent Teachers? Teachers Make a Difference. What is the Research Evidence?, Melbourne, Australian: Council for Educational Research, 2003, p.5.

Secretaría de Educación Pública, Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad, México: SEP, 2017, p.86.

¿Cómo llegan profesores formados en el siglo xx, mediante métodos y prácticas útiles en otras condiciones sociales, a convertirse en los docentes que necesita el Modelo Educativo para ser una realidad en las aulas y las escuelas de nuestro país?

La respuesta no es simple, porque formarse como el docente que hoy se requiere, no es sólo cuestión de una formación inicial de buena calidad, del acceso a cursos interesantes y variados o de una evaluación periódica de desempeño. Implica algo más complejo, es participar de una comunidad profesional que se transforma, que reflexiona acerca de su identidad, la construye y la moldea de acuerdo con principios y valores centrados en el corazón del quehacer docente, en el logro del aprendizaje de los estudiantes. Es también el resultado de la interacción de múltiples actores comprometidos con el mismo propósito: las autoridades educativas, las instituciones formadoras de docentes, los centros de investigación, la sociedad y sus organizaciones, las escuelas, sus colectivos docentes y sus comunidades educativas, la determinación personal y colectiva de los maestros de ser profesionales de la educación que enseñan a los niños con saber, pasión y convicción.

A las autoridades educativas, federal y estatales, toca establecer condiciones para que las acciones educativas se lleven a cabo de la mejor manera posible. Entre estas condiciones, tienen un lugar de primera importancia aquellas que propician el desarrollo profesional de los docentes. Para que esto ocurra se requiere, ineludiblemente, de la voluntad expresa de los maestros. Los profesores habrán de asumir un compromiso activo con su profesionalidad. Las políticas públicas de desarrollo profesional docente son imprescindibles para dar soporte a los profesores. Son una obligación ineludible porque la docencia es de interés nacional. Revalorar la enseñanza como profesión sustantiva es tarea social y gubernamental, y una empresa de los propios docentes. La revaloración de la profesión es tanto producto del establecimiento de condiciones para el desarrollo de la profesión, como de maestros y maestras empeñados en ejercer de manera competente. Docentes centrados en lograr que los niños y adolescentes se formen de manera integral en la escuela, porque a diferencia de hace unos años, hoy pueden tener la certeza de que su crecimiento profesional depende de su propio mérito. Tal y como se establece e instrumenta en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).



En este documento, la Secretaría de Educación Pública presenta el *Marco para el desarrollo de la formación docente continua* en la educación básica, con el propósito de que la ejecución del tercer eje del Modelo Educativo cuente con el sustento normativo necesario para guiar la acción de las autoridades, las instituciones y los colectivos docentes. Un Marco perfectible mediante la reflexión, el análisis de la experiencia, la propuesta y el trabajo conjunto de los involucrados.

El Marco es un documento de carácter normativo, que describe las bases sobre las cuales ha de desarrollarse la formación continua para contribuir a que los profesores de educación básica alcancen el perfil profesional esperado, mismo que se expone en el documento denominado *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica* (PPI).<sup>3</sup>

En este Marco, los PPI se consideran como la hoja de ruta de la práctica profesional necesaria. Son un instrumento valioso para guiar la práctica docente cotidiana y un método de contraste que permite a cada

profesor hacer un diagnóstico para ubicar y describir sus retos formativos.

El perfil, sus parámetros y sus indicadores permiten al profesor ubicar las características de su desempeño presente, para encaminarse hacia el desarrollo profesional necesario para él y para el sistema educativo. Los PPI son descriptores de una práctica centrada en los estudiantes en los que cada maestro puede mirarse para confirmar o modificar su quehacer profesional. En este sentido, la formación continua es un factor determinante para que cada maestro estudie y aprenda lo que necesita para acercarse cada vez más al perfil deseado, y a la satisfacción profesional.<sup>4</sup>

El presente Marco indica cómo desarrollar las actividades de formación docente continua para apoyar a los profesores de educación básica a alcanzar el perfil deseado. En la primera parte de este documento se reconocen los retos que el Modelo Educativo plantea a la formación continua de los profesores en servicio. En el capítulo dos se aprecia quiénes son los

Secretaría de Educación Pública, Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica. Ciclo escolar 2017-2018, México: SEP, 2017, disponibles en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI\_DOC\_TECNICO\_DOCENTES.pdf, consultados el 7 de junio de 2017.

<sup>4 &</sup>quot;[...]el perfil, los parámetros y los indicadores de desempeño que sean referentes para una práctica profesional que propicie mejores logros de aprendizaje en todos los alumnos." *Ibíd.* p. 11; "los perfiles, parámetros e indicadores de desempeño de docentes y técnicos docentes permitirán orientar las acciones de formación continua para fortalecer su desarrollo profesional." *Ibíd.*, p. 7.

maestros que enseñan hoy en las escuelas de educación básica y se hace un breve recuento de las políticas de formación continua.

En la tercera parte, se plantean los conceptos que están en el sustrato de este Marco, con el convencimiento de que la claridad conceptual, cotejada constantemente con el conocimiento de las realidades en que se desempeñan los profesores, contribuirá a tomar las decisiones adecuadas para abonar a su formación docente continua. Se establecen, asimismo,

los principios y propósitos de la formación y las características organizativas que ha de adquirir para su concreción.

Un cuarto apartado habla del campo de formación continua en la escuela como el espacio privilegiado de la formación docente. En tanto, el quinto capítulo se refiere al campo de formación continua fuera de la escuela y describe opciones complementarias a las del campo anterior. En el sexto apartado se describe el sistema necesario para operar exitosamente la formación docente continua.





#### Bases del Marco para el desarrollo de la formación docente continua

esde 2013, México dispone de una política nacional para el desarrollo profesional docente con un marco normativo en cuya base se encuentra la LGSPD. Este mandato legal sienta las bases para que los maestros mexicanos dependan exclusivamente de sus propios méritos para acceder, permanecer y ascender en su carrera profesional.



La evaluación docente para demostrar el mérito y la formación continua para construirlo, constituyen los pilares sobre los que se asienta el SPD. Los Artículos 59 y 60 de la correspondiente Ley garantizan la existencia de una oferta suficiente y adecuada de programas y cursos para la formación docente continua. El Artículo 60 determina las características generales:

- Favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación;
- Ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal;
- III. Ser pertinente con las necesidades de la escuela y de la zona escolar;

- IV. Responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional;
- V. Tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate, y
- VI. Atender a los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las autoridades educativas, los organismos descentralizados y el instituto.

El personal elegirá los programas o cursos de formación en función de sus necesidades y de los resultados en los distintos procesos de evaluación en que participe.



Por su parte, el Modelo Educativo en su tercer eje *Formación y el desarrollo profesional docente* plantea con claridad el para qué, el qué y el cómo de la enseñanza y el aprendizaje necesarios para que los estudiantes puedan desempeñarse con éxito en el demandante siglo XXI. Estos *para qué*, *qué* y *cómo* son, asimismo, la piedra clave para el desarrollo profesional docente y, en específico, para la formación continua de los maestros de los tres niveles de la educación básica, en sus distintas funciones.

De acuerdo con el Modelo, la formación continua de los docentes debe servir para:

- a) Cumplir los fines de la educación
- b) Llevar a los alumnos a alcanzar el perfil de egreso de la educación obligatoria
- c) Asumir el enfoque humanista del planteamiento curricular
- d) Desarrollar y planear la enseñanza conforme a la noción de aprendizajes clave
- e) Asumir que el desarrollo personal y social de los estudiantes y, en especial, el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, es tan importante como la formación académica

 f) Aprovechar la autonomía curricular para adecuar plenamente la enseñanza a los intereses y las necesidades específicas del alumnado

Los maestros cobran un papel determinante en la puesta en marcha del Modelo en las aulas y las escuelas.

Los docentes cumplen un rol esencial para que los estudiantes aprendan y logren trascender los obstáculos de su contexto. Los maestros que cuentan con conocimientos disciplinares y pedagógicos adecuados, las habilidades para aprender por sí mismos y las actitudes y valores para comprender las múltiples necesidades y contextos de sus estudiantes, hacen una enorme diferencia en el éxito del aprendizaje de las niñas, niños y jóvenes.<sup>5</sup>

De esta definición, se deriva el *qué* de la formación docente continua, con contenidos generales de cuatro tipos:

- 1. Conocimientos disciplinares
- 2. Conocimientos pedagógicos
- Habilidades para aprender por sí mismos
- Actitudes y valores para comprender las características de sus estudiantes

<sup>5</sup> Secretaría de Educación Pública, Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad, México: SEP, 2017, p. 216.



Partiendo de estas bases, es posible describir las características que el desarrollo profesional y, en particular, la formación continua han de cumplir para satisfacer las necesidades formativas que el propio Modelo plantea y los derroteros que la LGSPD le marca.

Los principios pedagógicos del Modelo requieren tener su correlato en el enfoque y la práctica de la formación docente, para que ésta sea significativa y relevante, y contribuya auténticamente en la transformación de las prácticas de enseñanza. Los principios pedagógicos de la labor docente descritos en el Modelo Educativo deben convertirse en los *cómo* de la formación docente continua, a partir de un trabajo de

comprensión de sus implicaciones para ese proceso.

Por su parte, en la Escuela al Centro del Sistema Educativo —el segundo eje del Modelo Educativo— se plantean postulados que son pertinentes a la formación docente continua. En particular, la autonomía de gestión necesaria para el pleno desarrollo de las escuelas como centros educativos eficaces, la cual es imprescindible para dar lugar a la formación docente en la escuela. Uno de los ámbitos de la autonomía escolar es, precisamente, el del desarrollo profesional de los maestros.

Se plantea que la escuela es la unidad básica de organización del sistema educativo y debe enfocarse en alcanzar el máximo logro de aprendizaje de todos sus estudiantes. Por ello es indispensable pasar gradualmente de un sistema educativo que históricamente se ha organizado de manera vertical a uno más horizontal, para gradualmente construir un sistema compuesto por escuelas con mayor autonomía de gestión, es decir, con más capacidades, facultades y recursos: plantillas de maestros y directivos fortalecidas, liderazgo directivo, trabajo colegiado, menor carga administrativa, infraestructura digna, acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, conectividad, un presupuesto propio, asistencia técnico-pedagógica de calidad, y mayor participación de los padres y madres de familia.7

Si la escuela es la unidad básica del sistema, el lugar donde el hecho educativo sucede, en la interacción entre profesores, estudiantes y conocimiento, es también el espacio donde concurren los elementos para que los profesores en servicio sigan formándose a lo largo de su vida profesional.

[...] hacer realidad el nuevo planteamiento pedagógico en las aulas implica apoyar la formación de docentes —el tercer eje del Modelo— no sólo para que estén mejor preparados sino para que sean partícipes en un proceso de desarrollo profesional permanente. Dentro del marco nacional que define la SEP, el objetivo es que los maestros construyan interacciones educativas significativas,



con creatividad e innovación, a fin de estimular a los estudiantes a que alcancen los resultados esperados, en condiciones de equidad. Para ello se proyecta la consolidación de los procesos del Servicio Profesional Docente —evaluaciones, promociones, reconocimientos y formación continua—, así como el fortalecimiento de la formación inicial, con el objeto de atraer y retener en el sistema educativo a los mejores maestros.<sup>8</sup>

Tan relevantes para el diseño de una nueva etapa de la formación docente de los maestros mexicanos como la Ley General del Servicio Profesional Docente y el Modelo Educativo, son el Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. Este instrumento desglosa las características del perfil esperado en un profesor de educación básica, en concordancia con lo establecido en el Modelo.

Tabla 1. Perfil, párámetros e indicadores para Docentes y Técnicos Docentes

Dimensión	Descripción
1	Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
2	Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.
3	Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
4	Un docente que asume las responsabilidades éticas y legales inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
5	Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

El rediseño de la política de formación docente continua se basa, entonces, en lo establecido en tres instrumentos normativos: la Ley General del Servicio Profesional Docente, el Modelo Educativo, y el Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica.

<sup>8</sup> *lbid.*, p. 53

Secretaría de Educación Pública, Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica. Ciclo escolar 2017-2018, México: SEP, 2017, p.12.





## Los docentes mexicanos y su formación docente continua

l rediseño de la política de formación docente continua debe considerar también el perfil actual de los maestros —los sujetos de la formación— y tomar en cuenta los aprendizajes realizados en 25 años de políticas en la materia.

### Los docentes mexicanos hoy

La docencia como profesión ha experimentado cambios significativos a lo largo del tiempo, no sólo en México, sino en el mundo, de la misma forma en que el perfil demográfico de los profesores se ha ido modificando. Para trazar un marco idóneo que propicie su formación continua, es preciso conocer y reconocer el perfil real de los profesores a quienes dicha actividad profesional va dirigida.<sup>10</sup>

Por ejemplo, hay que comprender que los maestros de hoy son diferentes de los que se incorporaron al servicio hace 10 o 20 años, que su ingreso a las instituciones formadoras tuvo características distintas a las de generaciones anteriores, que las nuevas generaciones de profesores son usuarios competentes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. La entrada en vigor de la LGSPD ha modificado las características de los

profesores noveles, ya que la cultura de las educadoras es distinta a la de los maestros de educación secundaria, asimismo, los maestros indígenas o de aulas multigrado enfrentan realidades complejas que pueden llegar a distar mucho de las que afrontan los profesores de zonas urbanas. En la actualidad, los maestros también enfrentan retos hasta hace poco desconocidos, como son: el escaso reconocimiento a su autoridad por parte de las familias, entornos violentos y la escasa, o casi inexistente, participación de la inmensa mayoría

de los maestros en asociaciones o redes profesionales.

El magisterio no es homogéneo. Hay una amplísima y rica diversidad que debe ser reconocida, en todos sus aspectos, como una enorme oportunidad de aprendizaje compartido y, también, como un indicador claro de que la formación docente continua no ha de conformarse con soluciones estandarizadas y ajenas a las necesidades de aprendizaje de los profesores y a su participación como sujetos activos en ella.

#### ¿Quiénes son los maestros mexicanos?<sup>11</sup>

En el Sistema Educativo Nacional (SEN), en los tres niveles de la educación básica, en 2013, trabajaban 1,201,517 docentes. De los cuales 66.8% eran mujeres y 33.2% hombres. En cuanto a rango de edad, 72% tenía entre 20 y 44 años¹² y más de la mitad se desempeñan en las zonas urbanas de más de 100 mil habitantes. En el ciclo escolar 2016- 2017, el SEN contaba con 1217, 191 docentes y 225, 757 escuelas de educación básica, las cuales atendieron a 25, 780,693 alumnos.

En las zonas rurales laboran los docentes que atienden las modalidades indígena y comunitaria en preescolar y primaria, así como las opciones comunitarias para secundaria y una buena proporción de las telesecundarias.

Datos del ciclo escolar 2013-2014.

INEGI, Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) 2013, disponible en: http://cemabe.inegi.org.mx/, consultado el 12 de junio de 2017.

El 86.8% de los docentes de educación básica labora en escuelas públicas. Del total, cerca de 82% enseña únicamente en un centro de trabajo, con excepción de los profesores de educación secundaria que siguen, en muchos casos, laborando en más de un plantel.

El 48.2% de los profesores de nivel básico trabajan en la educación primaria, 31.9%, en la secundaria y 18.2%. en preescolar.

Existe una mayor concentración de docentes en el turno matutino -75% del total-, y son las mujeres las que tienen una mayor presencia en éste, situación que se invierte en el turno vespertino.

La proporción de estudiantes por profesor es de 33 para México y de 24.1 para el promedio de la OCDE;<sup>13</sup> según datos de esta organización, un profesor en México dedica aproximadamente 22.7 horas frente a grupo, 6.2 para preparar clases, y 4.3 horas para revisar trabajos y tareas, es decir, un total de 33.2 horas semanales, un poco más de 2 horas que el promedio de los países revisados por el TALIS 2013.

De acuerdo, con el mismo informe, más de 95% de los docentes se siente satisfecho con su trabajo, porcentaje mayor al que presenta el promedio de los países de la OCDE con un poco más de 90%.<sup>14</sup>

Más del 85% de los docentes cuenta con grado de licenciatura.

Eduardo Backhoff y J. C. Pérez-Morán (coords.), Segundo estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México, México: INEE, 2015, p. 177.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> *Ibid.*, p. 153.

## Evolución de la formación docente continua

La formación docente en México tiene una larga historia de emprendimientos y logros de enorme relevancia, así como de tensiones reiteradas. Esos emprendimientos hicieron posible, en un lapso históricamente breve, la formación de una gran cantidad de maestros para atender la acelerada expansión de la escuela pública, ocurrida entre las décadas de 1920 y 1960. Instituciones como las Normales orales o el Instituto Federal de

Capacitación del Magisterio hicieron historia al habilitar a decenas de miles de profesores.

En las décadas de 1970 y 1980, la actualización y capacitación se reducían a actividades esporádicas e, incluso, periféricas a la enseñanza. Fue hasta el período gubernamental 1989-1994, con el proyecto de Modernización Educativa, cuando se comenzaron a diseñar políticas generales destinadas a la actualización.



En el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en 1992, se reconoció la relevancia que tienen los docentes en los resultados educativos de los estudiantes y la importancia de que continúen su formación a lo largo de su carrera profesional. El Acuerdo dedica un capítulo, el VI, a la revaloración de la función magisterial. Uno de sus contenidos centrales es el referido a la actualización de conocimientos de los profesores en servicio. 15

Entre 1995 y 2006, la SEP llevó a cabo el *Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio* (PRONAP) y se crearon los Centros de Maestros. A partir de 2007, se trabajó en el ordenamiento de un catálogo nacional de formación continua que llegó a tener más de 3 mil propuestas.

Los maestros mexicanos han tenido a lo largo del tiempo una oferta constante de cursos de actualización y capacitación. Sin embargo, como el estudio TALIS de la OCDE<sup>16</sup> indica: "[a] pesar de los elevados niveles de participación México también tiene el más elevado porcentaje de maestros a los que les hubiera gustado tener más desarrollo del que tuvieron." <sup>17</sup>

Este Marco se plantea, acorde con las necesidades de transformación pedagógica establecidas en el Modelo Educativo, y con los planteamientos de la Reforma de 2013, esto es, encausar la formación docente continua por los senderos que la experiencia y la investigación educativa muestran como los más provechosos para que los maestros crezcan profesionalmente y sus alumnos aprendan más y mejor.





# Características de la formación docente continua en un marco de desarrollo profesional

ejorar la calidad de la formación continua y garantizar su impacto favorable en la transformación positiva de las prácticas de enseñanza requiere reconocer a los maestros como sujetos, como actores de su propio desarrollo. Por ello, desde el Modelo Educativo: "[s]e concibe al docente como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometido con la mejora constante de su práctica y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico.<sup>18</sup>

En consecuencia, se asume que la perspectiva adecuada para la formación docente continua es la del desarrollo profesional. Ésta, como cualquier otra definición no tiene un

ocde, Creando entornos de enseñanza y aprendizaje eficaces: primeros resultados del estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS) de la OCDE. Nota informativa sobre México, disponible en: https://www.oecd.org/edu/school/43058076.pdf, consultado el 26 de junio de 2017.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> *Ibíd.*, p. 5

Secretaría de Educación Pública, Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad, México: SEP, 2017, p. 28.

significado unívoco, por lo que conviene clarificar sus términos.<sup>19</sup>

- a) En este Marco se asume que los profesores van construyendo su profesionalidad a lo largo de su carrera docente, en un continuo que se inicia desde el momento en que eligen profesión hasta que concluyen su ciclo laboral. "El énfasis hoy día se pone no en la defensa de la docencia como profesión sino en la función de construcción de la profesión por parte del propio docente, realizada a través del conocimiento que le entrega su experiencia y de las oportunidades de ampliar su visión a las que tiene acceso...".20
- b) Así, el desarrollo profesional incluye las diversas estaciones por las que un profesor va transitando para hacerse maestro y consolidarse profesionalmente: el ingreso a la institución formadora, la formación inicial docente, el ingreso al servicio, la etapa

- de incorporación al mismo, la consolidación profesional, la formación continua.
- c) El desarrollo profesional abarca, también, el conjunto de acciones a través de las cuales el profesor toma en sus manos su proceso de profesionalización continua: el estudio independiente, las lecturas, la tutoría, la asistencia a foros profesionales, congresos, seminarios, la conversación profesional con colegas, la participación en redes y comunidades de aprendizaje, la organización de colegios profesionales y la participación en ellos, asumir actividades de desarrollo curricular. y muchas otras vertientes del esfuerzo individual y colectivo por reforzar los saberes que inciden en la mejora continua de la calidad de la propia práctica docente y, a la vez, en la generación de conocimiento profesional compartido y progresivamente renovado.

De acuerdo con Vaillant: "El concepto de profesión es el resultado de un marco sociocultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan. Por tanto, no existe "una" definición, sino que profesión es un concepto socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones de acuerdo con las condiciones sociales e históricas de su empleo." Denise Vaillant, La profesión docente: lecciones para decisores políticos sobre reformas que funcionan, p. 2, disponible en: http://denisevaillant.com/articulos/2010/ForProf2010.pdf, consultado el 14 de junio de 2017.

Beatrice Ávalos, "El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua" citado Denise Vaillant, loc. cit.

Figura 1. Desarrollo docente profesional



Es frecuente, en la literatura disponible, asimilar el desarrollo profesional con formación continua o permanente de los maestros. En este Marco, con base en la experiencia de nuestro país, se sostiene que la formación continua es una parte del desarrollo profesional docente, pero, de ninguna manera es el todo. Los estudios TALIS citados antes, entre otros, han demostrado que en México hay una gran oferta de formación continua, entendida como cursos, pero ésta no se refleja en el desarrollo profesional, comprendido como el perfeccio-

namiento de los saberes docentes para la transformación de la práctica. "El porcentaje de maestros mexicanos cuya escuela reporta una falta de maestros calificados como un factor que dificulta el aprendizaje es casi dos veces el promedio de los otros países (64% frente al 38% del promedio de TALIS)".<sup>21</sup>

En este Marco se asume que el desarrollo profesional docente, para serlo, necesita estar ligado a la mejora de las prácticas de enseñanza. No hay mejora de la escuela sin desarrollo profesional docente.

OCDE, Creando entornos de enseñanza y aprendizaje eficaces: primeros resultados del estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS) de la OCDE. Nota informativa sobre México, disponible en: https://www.oecd.org/edu/school/43058076.pdf, consultado el 26 de junio de 2017., p. 4.

El desarrollo profesional docente requiere, simultáneamente, de ciertas condiciones ofrecidas por las políticas para que el aprendizaje ocurra y de la más amplia disposición de los maestros para aprender. Como señala Pablo Latapí:

La condición esencial para que el maestro aprenda es que tenga disposición a aprender. Aprender implica hacernos vulnerables, suprimir seguridades, asumir riesgos. Como en esta profesión lo nuevo tiene que ser confrontado con la prueba del ácido del aula, ese riesgo es muy real [...]. <sup>22</sup>

El desarrollo profesional docente se nutre del aprendizaje profesional. La investigación educativa ha mostrado cómo se lleva a cabo el aprendizaje de los maestros. Darling-Hammond, por ejemplo, enuncia los requisitos para que ocurra:

 Debe involucrar a los maestros en tareas concretas de enseñanza, evaluación, observación y reflexión que enriquezcan los procesos de aprendizaje y desarrollo.



- Debe basarse en la indagación, reflexión y experimentación.
- Debe ser colaborativo, lo que implica que el conocimiento se comparta entre los educadores, y se enfoque en las comunidades de práctica docente más que en los maestros individuales.
- Debe relacionarse y derivarse del trabajo de los maestros con sus estudiantes.
- Debe ser sostenido, continuo e intensivo; apoyarse en la experiencia y en la capacitación, así como en la resolución colectiva de problemas específicos de la práctica.
- Debe relacionarse con otros aspectos de cambio escolar.<sup>23</sup>

Pablo Latapí Sarre, ¿Cómo aprenden los maestros? Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, Cuadernos de Discusión, núm. 6, México, SEP, 2003. p.18.

Linda Darling-Hammond y Milbrey W. McLaughlin, El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, Cuadernos de Discusión, núm. 9, SEP, México, 2003, p.8.

#### Pablo Latapí, como otros autores, coincide con este planteamiento:

...la gran conclusión es que los maestros aprenden principalmente en su práctica diaria, sea porque tienen la capacidad de ir ajustando su enseñanza a las exigencias de la clase, sea porque comparan su práctica con un modelo que han interiorizado y hacia el cual tienden conscientemente. Pero estos procesos nunca se dan en el aislamiento, sino se generan en la interacción

con otros maestros. El supervisor debiera jugar aquí un papel destacado —así sucede en otros países— pero en su defecto algún maestro asume una función informal de liderazgo o asesoría, o bien el grupo de docentes aporta sus observaciones, comentarios y juicios, a partir de los cuales se aprende.<sup>24</sup>



## Principios de la formación docente continua

De todo lo expuesto, es posible concluir que los principios en que se basa el impulso permanente a la formación continua de los maestros, entendida como proceso inherente al desarrollo profesional docente, y, por tanto, imprescindible para la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, son los siguientes:

- Los maestros son profesionales de la educación.
- La docencia es la profesión del aprendizaje.
- La profesión docente es dinámica y altamente sensible a los cambios sociales.
- El desarrollo profesional docente implica necesariamente la mejora continua de la escuela, es decir el progreso de su capacidad para producir aprendizajes de calidad en los estudiantes.
- El desarrollo profesional requiere del perfeccionamiento continuo de las competencias docentes, a través del aprendizaje permanente de los maestros.
- El desarrollo de competencias docentes demanda habilidades intelectuales altamente desarrolladas, y de la ampliación constante de los horizontes culturales de los maestros.

- Los docentes aprenden al reflexionar con otros docentes, al analizar y buscar soluciones para sus problemas pedagógicos, por lo que:
  - la práctica docente es el referente fundamental de la formación,
  - el espacio de la formación y el del trabajo constituyen un continuo.
- La docencia, como actividad social, se complejiza cada vez más por lo que la acción educadora requiere de colectivos docentes fortalecidos (presenciales y virtuales: redes, comunidades profesionales de aprendizaje).
- El diálogo y la inserción en grupos de pares y redes deben convertirse en mecanismo de formación continua, ya que a trabajar en colectivo se aprende trabajando en colectivo.
- La docencia, por su complejidad creciente, requiere de un andamiaje externo que le proporcione soporte (Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela).
- Cada escuela es singular, por lo que requiere de un apoyo formativo singular.



Las opciones formativas externas a la escuela son útiles sólo cuando responden a las preguntas previamente formuladas por los profesores, vinculadas con su quehacer docente y con la ruta de mejora de la escuela.

## Propósitos generales de la formación docente continua

De los propósitos del Modelo Educativo, surgen los de la formación docente continua con enfoque de desarrollo profesional. Estos propósitos generales son los siguientes:

- Estudiar los conocimientos disciplinares necesarios para la enseñanza.
- Estudiar los enfoques pedagógicos y didácticos necesarios para aprender y enseñar en el siglo xxI.
- Desarrollar los valores y las habilidades para gestionar un aula y una escuela democráticas e inclusivas, en las cuales sea posible para los estudiantes aprender y formarse como ciudadanos

- autónomos, responsables y creativos.
- Estudiar cómo se desarrollan y aprenden los estudiantes; diagnosticar sus necesidades de aprendizaje y comprender los múltiples contextos en que se desenvuelven.
- Cultivar los valores, las actitudes y las capacidades que permiten el desarrollo de ambientes sanos, pacíficos y democráticos de aprendizaje y convivencia escolar.
- Desarrollar los valores, las actitudes y las capacidades para trabajar colaborativamente, aprender de sus alumnos y con sus colegas, vincularse con las familias de los estudiantes y con la comu-

- nidad en que se enclava la escuela.
- Desarrollar las habilidades para aprender por sí mismos a lo largo de su carrera profesional, incluyendo las capacidades TIC y el dominio del inglés.
- Apreciar la cultura, el arte y todas las manifestaciones del espíritu humano, imprescindibles para un docente del siglo xxI.

En otras palabras, a través de las diversas acciones involucradas en la formación continua de los maestros de educación básica en servicio, se busca contribuir a que los docentes se dispongan al aprendizaje permanente y al estudio, como parte de sus obligaciones profesionales, y como un sendero seguro de búsqueda y logro de la satisfacción profesional.

### Organización

Tradicionalmente, en México, se ha dividido a la formación docente continua en actividades de capacitación, actualización, superación profesional y más recientemente de regularización.

En nuestra historia reciente, la mayor parte de esas actividades se han traducido en una oferta de cursos o diplomados que han surgido como propuesta de las autoridades o de alguna institución. La efectividad de dichas actividades formativas ha sido baja, porque, al desconocer el carácter profesional de los maestros, se dejaron de lado los requisitos del aprendizaje docente y, en especial, la necesaria vinculación con la práctica real en el aula y la escuela.



El distanciamiento de la oferta formativa de la realidad de las aulas y las escuelas ha sido uno de los factores que ha contribuido a fijar las creencias de los profesores sobre lo que es enseñar y aprender; esas ideas se han ido estereotipando y la forma de establecer la relación pedagógica se ha arraigado, recurriendo, casi como único recurso, a la clase frontal y memorística.

En este Marco se plantea una visión de la formación que reconoce que los maestros saben cuáles son sus necesidades de aprendizaje y pueden trabajar sobre ellas para resolverlas, siempre y cuando dispongan de las condiciones institucionales adecuadas y de la voluntad de seguir aprendiendo a lo largo de su vida profesional.

## Campos de la formación docente continua

Con el propósito de mejorar la efectividad de las acciones de formación continua, este Marco establece que se organizará en dos campos. El primero se denomina: campo de formación continua en la escuela, mientras que el segundo se denomina: campo de formación continua fuera de la escuela.

El campo de formación en la escuela resulta central para el desarrollo profesional de los maestros, pues es el que les permite aprender para resolver los problemas que la práctica les presenta día a día. Se trata de un aprendizaje situado en el más extenso sentido de la palabra. Es, además,

un aprendizaje colaborativo y cooperativo que requiere del colectivo docente para llevarse a cabo. Es un aprendizaje para actuar, para tomar decisiones informadas y ejecutarlas. Involucra el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que se reflejan en la mejora de las prácticas de enseñanza. La supervisión escolar y el SATE asesorarán y apoyarán en el desarrollo de estas actividades. Cada escuela decidirá cómo se organiza y cómo emplea los tiempos disponibles para obtener el mejor provecho de ellos.



La formación docente, inicial y particularmente en servicio, sólo resultará transformadora de prácticas pedagógicas si es que se realiza lo más cerca posible del aula. Las comunidades profesionales entre docentes sólo tendrán vida fértil si es que se centran en los desafíos propiamente pedagógicos que deben enfrentarse por cada profesor, y que pueden ser iluminados al ser revisados y enfrentados colectivamente. El rol de los directivos debe priorizarse en términos del apoyo y monitoreo de la labor de los docentes de aula, foco que tampoco deben prender las autoridades de nivel intermedio [...].<sup>25</sup>

La formación que ocurre en el campo dentro de la escuela tiene un carácter obligatorio, tanto para el maestro, puesto que es parte ineludible de sus compromisos profesionales expresados en la tercera dimensión del perfil docente, como para el Estado, que debe construir las condiciones que permitan a los profesores desarrollarse profesionalmente en el ejercicio de su quehacer cotidiano. A través de la evaluación de desempeño los maestros verificarán sus avances profesionales y tendrán un referente para renovar sus prácticas y decidir hacia donde encaminar su formación continua. Como se señala en el Modelo Educativo:

José Weinstein Cayuela, "Volver a lo esencial", Presentación de la Fundación Chile en Richard Elmore, Mejorando la escuela desde la sala de clases, Santiago: Fundación Chile, 2010, p. 8.

[...] la evaluación, [es] concebida como un medio imprescindible para el crecimiento profesional, ya que un docente que de manera periódica revisa su desempeño, puede mejorar su práctica y favorecer el logro de mejores resultados de aprendizaje. <sup>26</sup>

Se prevé, asimismo, el desarrollo del campo de formación fuera de la escuela. Éste considerará amplias opciones para que los maestros tengan la oportunidad de expandir su bagaje. Este campo de la formación no estará restringido a lo estrictamente pedagógico o educativo, incluirá el arte, la literatura, la ciencia, todo aquello

que muestra el espíritu humano en plenitud, con el fin de que los maestros fortalezcan su ánimo, su capacidad de mirar al mundo y lo mejor de él, renueven su curiosidad, y amplíen el contenido de sus vidas y, en consecuencia, de sus prácticas pedagógicas.

Este campo es opcional para los profesores, aunque para el Estado resulta obligatorio garantizar su existencia y establecer las alianzas que lo posibiliten. Ambos campos de la formación tienen como su objetivo el aprendizaje docente, en la práctica, se entrecruzarán y nutrirán mutuamente generando una espiral ascendente de aprendizaje y acción.



Secretaría de Educación Pública, Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad, México: SEP, 2017, p. 131.

Figura 2. Desarrollo profesional docente.



Mejora de la escuela

Fuente: Elaboración propia.

## Los sujetos de la formación docente continua

Son sujetos de la formación docente continua los profesores y sus colectivos docentes de escuela o zona escolar. Aunque este Marco ejemplifica sus propuestas haciendo referencia a los maestros frente a grupo, debido a su importancia fundamental en el proceso educativo, esto no significa que lo que aquí se señala se restringe a ellos. Concierne, con los ajustes propios de la función que desempeñan, a directores, supervisores, asesores técnico-pedagógicos y a otras figuras en el sistema educativo. En otras palabras, también los directores, los supervisores, los asesores y los tutores se forman en la escuela, en la reflexión sobre su quehacer profesional, en el intercambio

entre pares, y en el diálogo con los maestros que ejercen otras funciones, y todos se benefician de la ampliación de horizontes culturales que fomenta el campo fuera de la escuela.





# El campo de la formación docente continua en la escuela

ara que ocurra el aprendizaje docente en la escuela, se requiere de un conjunto de condiciones institucionales dentro de las cuales las de espacio, tiempo, asistencia técnica y autonomía de gestión, resultan primordiales. Los avances que la reforma educativa ha realizado a este respecto son propicios para hacer de la escuela la ubicación central de la formación continua.

Desde la reforma de 2013 está normado que las escuelas dispongan de 13 días al año para sesionar en colectivo. El Consejo Técnico Escolar<sup>27</sup> tiene dos períodos de trabajo. En esas sesiones, el colectivo docente delibera, produce y da seguimiento a una ruta de mejora; <sup>28</sup> es decir, genera una vía para resolver los asuntos que traban el avance escolar, entre ellos el relativo a la formación permanente de sus maestros.

En mayo de 2017 fueron publicados los lineamientos que rigen el funcionamiento del SATE<sup>29</sup> entre cuyos objetivos se encuentran:

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Secretaría de Educación Pública, *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares en Educación Básica*, publicados en el DOF el 10 de octubre de 2017.

<sup>28</sup> Loc cit

Secretaría de Educación Pública, Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica, disponibles en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/225920/LINEAMIENTOS\_SAT\_may25\_2017.pdf, consultados el 21 de junio de 2018.

Apoyar en la identificación de las necesidades de formación continua del personal docente y directivo para su atención por las autoridades educativas.

[...] coadyuvar, en su ámbito de competencia, a una formación docente orientada a la autonomía pedagógica y a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, considerando las características de los docentes y técnicos docentes, los contextos socioculturales y lingüísticos en que se ubican las escuelas.

Como se observa, la reforma educativa ha generado condiciones institucionales muy importantes para que se avance en el desarrollo del *campo de formación continua en la escuela*. Ahora importa trabajar en su consolidación.

En el Modelo Educativo se reconoce que: "[en] buena medida, las escuelas han sido el último eslabón en la cadena burocrática. Las exigencias administrativas que deben atender limitan severamente su capacidad para

llevar a cabo las tareas pedagógicas."<sup>30</sup> Estas exigencias pueden afectar también la posibilidad de que los profesores se formen en la escuela.

La autonomía de gestión y la autonomía pedagógica son una declaración expresa y firme de confianza en el profesionalismo de los docentes; dichos espacios de autonomía tendrán que irse consolidando con el trabajo firme y sostenido de maestros y autoridades. Se trata de un cambio complejo, ya que toca tradiciones muy arraigadas que deben ser, paulatina pero firmemente, transformadas en horizontalidad, pertinencia y flexibilidad. La formación del conjunto del personal educativo, desde la escuela hasta los equipos directivos, es siempre una vía privilegiada del cambio organizacional.<sup>31</sup>

El Consejo Técnico Escolar debe ser un espacio de libre y auténtica deliberación profesional, en el que los maestros vayan constituyendo, con el liderazgo del director y la asistencia del SATE, una verdadera comunidad de práctica y aprendizaje,

<sup>30</sup> Secretaría de Educación Pública, Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad, México: SEP, 2017, p.95.

Como señala Serafín Antúnez: "[...] sabemos que para que las innovaciones tengan continuidad y arraigo deben hacerse dirigiéndolas al Centro escolar en su totalidad, pensando en él y concibiéndolo como la verdadera unidad de cambio y no a través de pequeñas actuaciones aisladas, de ámbito reducido que afectan a pocos individuos durante poco tiempo. El posible éxito o fracaso de las innovaciones depende sobre todo de variables organizativas tales como: planificación, toma de decisiones, resolución de conflictos, seguimiento de los acuerdos, metodología del trabajo en grupo, colaboración, utilización racional del espacio y del tiempo, liderazgo, participación, formas de agrupar a los alumnos, etc. Todas estas variables tienen que ver con decisiones tomadas colaborativamente." Serafín Antúnez, La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización, disponible en: http://normalexperimental.edu.mx/red/files\_articulos/La%2oeducaci\_\_n%2oescolar%2o se%2odesarrolla%2oen%2oel%2oseno%2ode%2ouna%2oorganicaci\_\_n%2o-%2oSeraf\_\_n%2oAntunez.pdf, consultado el 16 de junio de 2017.

que les permita reconocer los problemas reales de su escuela y trazar senderos de resolución, en un ambiente de confianza centrado en el interés común que a diario se cultiva: la obligación compartida de educar a los estudiantes.

Cada escuela es distinta, cada contexto aporta sus posibilidades y retos, cada colectivo docente tiene su historia, por lo cual pretender uniformar sus acciones, encasillarlas en formatos determinados por otros, no conduce al fin buscado, ni es útil para que el aprendizaje docente ocurra.

El campo de formación continua en la escuela no se consolidará en todas partes de forma inmediata; caminará de la mano con la constitución del SATE, y deberá ser objeto de esfuerzos enérgicos y sistemáticos de creación de condiciones por par-

te de la autoridad federal y, sobre todo, de las autoridades educativas locales. La asistencia técnica del SATE para ser efectiva, debe basarse en lo que Darling-Hammond y McLaughlin denominan el "ad hoc sistemático, un proceso basado en objetivos compartidos con una gran flexibilidad en las estrategias de acción". 32

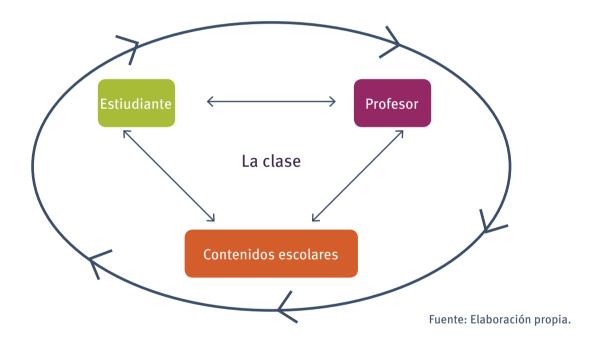
Si bien una buena parte de las condiciones institucionales importantes para asentar la formación docente en la escuela tienen ya un respaldo jurídico y normativo, es necesario atender a la creación de, al menos, dos condiciones más, de importancia mayor para que ocurra el desarrollo profesional docente: a) reestablecer el valor de la clase y b) promover el más amplio y libre acceso a materiales de apoyo al trabajo docente.



### El valor de la clase

Para que los maestros se formen en su trabajo cotidiano, se requiere urgentemente de una revaloración de la importancia de la clase,<sup>33</sup> la lección, la estrategia didáctica, la situación didáctica<sup>34</sup> o el proyecto de enseñanza, <sup>35</sup> como se le quiera denominar. Hay que dirigir la mirada del conjunto del sistema educativo al "núcleo pedagógico, es decir, a la relación entre el profesor y el estudiante en presencia de los contenidos",<sup>36</sup> como lo ha hecho ya el Modelo Educativo al señalar: "Los docentes son mediadores entre los saberes y los estudiantes, el mundo social y escolar, que propician las condiciones para que cada estudiante aprenda".<sup>37</sup>

Figura 3. El núcleo pedagógico



- Cuando se emplean estos términos que, aunque no son sinónimos, remiten todos al mismo momento educativo, no se está haciendo referencia a un modelo frontal y discursivo de enseñanza. Se usan en el sentido de Elmore, como el "núcleo pedagógico" del quehacer educativo.
- De acuerdo con el Modelo Educativo "El profesor busca que el estudiante aprenda en circunstancias que lo acerquen a la realidad, simulando distintas maneras de aprendizaje que se originan en la vida cotidiana, en el contexto en el que él está inmerso, en el marco de su propia cultura.", Secretaría de Educación Pública, Modelo Educativo..., p, 88.
- 35 Esther Padilla, "Replanteamiento de la evaluación del desempeño docente 2017", Red. Revista de evaluación para docentes y directivos, núm. 6, disponible en: http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio/blog-revista-red/610-blog-revista-red-home/blog-revista-red-articulos/2724-videocapsula-5, consultado el 26 de junio de 2017.
- 36 Richard Elmore, op. cit., p. 11.
- 37 Secretaría de Educación Pública, Modelo educativo..., p. 86.

En nuestro país, diversos fenómenos llevaron a minimizar la importancia de colocar la mirada y la reflexión docente, directiva y de la supervisión en la planeación cuidadosa de cada clase, en su implementación consciente, en la reflexión de los procesos y resultados de la misma. Estas actividades fundamentales para los resultados educativos fueron, con dignas excepciones, relegadas a la responsabilidad, iniciativa o capacidad de cada profesor en lo individual, sin que fueran objeto de análisis colaborativo ni de planeación común, mucho menos de observación y retroalimentación por pares, directivos o supervisores.

Sin embargo, la materia prima fundamental del quehacer docente y lo que da sentido al resto de las funciones del sistema educativo es, precisamente la clase y sus resultados; en ella se conjugan el conocimiento del contenido de enseñanza, de su enfoque didáctico, y el conocimiento de los estudiantes y su contexto.

El centro de la formación docente continua debe estar puesto, precisamente, en desarrollar las capacidades docentes para producir clases relevantes que propicien el aprendizaje significativo, profundo y relevante, contrapuesto al memorístico, superficial y de poca duración.

Las dimensiones 1 y 2 del Perfil docente deseado, sus parámetros e indicadores, hacen referencia, precisamente, a las capacidades docentes relacionadas con la clase, con el "núcleo pedagógico": un



38 Secretaría de Educación Pública, Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica. Ciclo escolar 2017-2018, México: SEP, 2017, pp. 19-20.

docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender y un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.<sup>38</sup>

Los descriptores presentes en parámetros e indicadores son de gran utilidad para que los docentes comprendan qué significa trabajar sobre la clase, sobre el "núcleo pedagógico" de educación. Son un espejo donde mirar la práctica propia y la del colectivo docente que debe cotejarse, de manera sistemática, con los resultados cotidianos de aprendizaje de los estudiantes.

La clase ha estado oculta dentro del aula de cada profesor. Mejorar en forma significativa los resultados de aprendizaje pasa por sacar la clase de la oscuridad, colocar todos los reflectores en ella y generar el conjunto de mecanismos que posibiliten la mejora sistemática y progresiva de las capacidades docentes para planear, implementar, reflexionar y retroalimentar las clases.

Es indispensable para colocar luz sobre la clase, generar ambientes de confianza, respeto y sentido compartido de la misión social de la escuela. Esos ambientes son tan indispensables para que los educandos aprendan a aprender, como para que sus

maestros se formen y desarrollen profesionalmente. Como se señala en el Modelo Educativo:

La comunidad de aprendizaje comprende diversos actores y todos participan en el intercambio de saberes. Sin embargo, para hacer posible el mayor logro de los estudiantes, los docentes deben priorizar las interacciones significativas entre ellos. Esto requiere que las comunidades educativas propicien un aprendizaje más activo, colaborativo, situado, autorregulado, afectivo, orientado a metas y que facilite los procesos personales de construcción de significado y de conocimiento.<sup>39</sup>

Desde luego que estos conceptos se aplican, también, al aprendizaje docente situado en el lugar de trabajo. El SATE tiene una misión relevante en esta empresa. El intercambio de ideas, de sugerencias, de experiencias y de conocimiento es imprescindible para que todos los maestros aprendan y construyan formas comunes de plantear las clases en un aprendizaje entre pares. Un acompañamiento informado, conocedor, y sensible a las necesidades de aprendizaje profesional de los colectivos



docentes es imprescindible para ubicar la clase como el foco del hacer de los docentes.

Los integrantes del SATE manejarán con soltura el Perfil, sus dimensiones, parámetros e indicadores, comprenderán cabalmente sus implicaciones y serán capaces de trabajarlos junto con los maestros en el análisis concreto de las lecciones impartidas y en la reflexión de las evidencias del aprendizaje.

Llegar al punto de que el colectivo docente se convierta en una comunidad de aprendizaje profesional pasa por un trabajo formativo en dos sentidos: el que refiere al desarrollo didáctico y que implica conjuntar conocimiento sobre la materia de enseñanza, sobre los alumnos, sobre los enfoques pedagógicos, y el que tiene que ver con el trabajo colaborativo. ¿Cómo se trabaja en conjunto? ¿Cómo se asume una responsabilidad colaborativa? ¿Qué implica dialogar? ¿Cómo se llega a acuerdos? Son preguntas que requieren de una respuesta práctica, de un aprendizaje en el hacer.

Muchas experiencias internacionales y particularmente latinoamericanas muestran que los maestros aprenden más cuando el ambiente está determinado por una comunidad a la que el docente se adscribe libremente, es decir por un grupo de colegas que se reúnen en torno a un interés común: por ejemplo, el aprendizaje de la escritura, las consecuencias de la repetición, el uso del tiempo escolar, el sistema multigrado, la discusión de los

enfoques cognitivos y sus aplicaciones, o el aprendizaje colaborativo, etcétera. Otros grupos se reúnen con el propósito de compartir los "portafolios de evaluación" de sus alumnos para revisarlos en común.

Pueden bastar dos maestros, por ejemplo de Álgebra, que se reúnen diariamente para discutir cómo enseñaron un determinado contenido y cómo programar su clase del día siguiente; esto los lleva a seleccionar los problemas más adecuados que propondrán a sus estudiantes en función del dominio de los conceptos matemáticos fundamentales o de los estadios del desarrollo cognitivo de sus alumnos o de las evidencias que muestran su avance. En todo caso, son grupos de reflexión y discusión en torno a un interés común.<sup>40</sup>

Al centrar la mirada de los docentes en la clase se encaran los contenidos generales de de los cuales se habló al abordar el qué de la formación docente continua en este Marco: a) conocimientos disciplinares, b) conocimientos pedagógicos, c) habilidades para aprender por sí mismos y d) actitudes y valores para comprender las características de sus estudiantes, ya que,

para planear una estrategia didáctica, se requiere: definir el contenido de enseñanza que se trabajará en clase, lo que implica la movilización de los conocimientos disciplinares del profesor; elaborar una buena secuencia de actividades de aprendizaje, lo que se relaciona, simultáneamente, con el manejo del conocimiento disciplinar, con conocimientos pedagógicos y con el conocimiento de cómo aprenden los estudiantes. Si un profesor no tiene el suficiente manejo de la disciplina deberá hacer uso de sus habilidades para aprender y alcanzar el nivel debido de conocimiento para preparar e impartir la clase. Para que sus alumnos aprendan deberá generar un ambiente de



aula interesante, respetuoso y cálido, situando el aprendizaje en el contexto donde se ubica la escuela y remitiéndose a los conocimientos previos de los estudiantes.

Planear, revisar, observar las clases, y, sobre todo, analizar las evidencias de sus resultados, son actividades con potencial transformador de las prácticas pedagógicas, y que deben convertirse en parte inherente y cotidiana del quehacer docente.

Parte de la disciplina de la práctica debiera consistir en predecir lo que esperamos que suceda a partir de nuestras mejores ideas pedagógicas, luego monitorear lo que efectivamente sucede con los aprendizajes escolares, y finalmente valernos de la evidencia de ese monitoreo para modificar nuestras acciones. Quisiera ser claro en este punto: estoy hablando de predecir, monitorear y reflexionar como parte intrínseca de los procesos de mejoramiento pedagógico y escolar, no de una evaluación retrospectiva realizada con posterioridad a los hechos. Me estoy refiriendo a un monitoreo y una retroalimentación permanentes y en tiempo real de decisiones pedagógicas reales con estudiantes reales, y la comprensión consecuente del mejoramiento escolar como una serie de acciones fundadas en evidencias. 41

El trabajo de directivos y supervisores consiste en liderar, monitorear y apoyar a los profesores en la realización de ese cambio, pasar de una práctica rutinaria y estereotipada, a una consciente, informada y analítica. La formación docente es clave para ello. Su fuente y su propósito se encuentran en la transformación de las prácticas de enseñanza. El "norte" que guía esta labor está en el *Perfil, parámetros e indicadores*.

La formación docente continua tiene que ver con aprender a mirar los tres componentes del "núcleo pedagógico" en acción, en comprender cómo generar entre ellos las relaciones que conducen al aprendizaje significativo, y en atender a las necesidades de aprendizaje docente que surgen de ese análisis. Los integrantes del SATE, asesores y supervisores, tendrán que aprender a asesorar mirando al "núcleo pedagógico" y a sus resultados:

[...] es la relación entre el profesor, el alumno y los contenidos —y no las cualidades de cada uno de estos componentes por separado— la que determina el carácter de la práctica pedagógica, y cada elemento del



núcleo pedagógico tiene su propio rol y sus propios recursos que aportar al proceso educativo. 42

[...] El cambio en los conocimientos y las habilidades que los profesores incorporan en sus prácticas, el tipo de contenido al cual tienen acceso los alumnos y el rol que ellos juegan en su propio aprendizaje, son los elementos que determinan lo que aprenderán los estudiantes y lo que serán capaces de hacer. Si los cambios en el agrupamiento de los alumnos no alteran el núcleo, entonces la probabilidad de que afecten el aprendizaje escolar es remota.<sup>43</sup>

Las estrategias para alcanzar esa trans-

formación de las concepciones que se encuentran en el sustrato de las prácticas de enseñanza son diversas y deben ser cuidadas del exceso de controles; no requieren informes, comprobantes, ni estadísticas, reclaman, en cambio, atención a su veracidad, asistencia técnica competente y empática, y creación de condiciones para que se realicen.

El resultado de participar en actividades formativas en la escuela podrá mostrar a los propios docentes si es necesario renovar o consolidar sus conocimientos. Tal vez no será suficiente para lograrlo con las estrategias de aprendizaje en la escuela y se

<sup>42</sup> *lbíd.*, p. 19.

<sup>43</sup> *Ibíd.*, p. 21.

requiera que ese maestro estudie, por su cuenta o con otros profesores, e incluso de manera formal en alguna institución, los conocimientos que le hagan falta, sea sobre contenidos disciplinares, pedagógicos o algunos otros; para ello será imprescindible la disponibilidad de opciones diversas de alta calidad.

Uno de los problemas más severos que enfrentan muchos docentes es su débil formación disciplinar. Se trata de un obstáculo mayor que afecta seriamente la calidad de la enseñanza. Uno de los objetivos centrales del SATE tiene que ser ayudar a los maestros a reconocer esa de-

bilidad y colaborar con ellos en la búsqueda de vías para realizar los aprendizajes necesarios. La planeación de la clase, su impartición, la revisión de sus evidencias, la retroalimentación a los estudiantes requiere necesariamente de un conocimiento disciplinar suficiente. De otra manera, los errores de los docentes se trasladan a los alumnos. Corresponderá a las autoridades cerciorarse de que existen suficientes opciones de distinta naturaleza para que los profesores puedan estudiar los contenidos disciplinares.

### Ejemplos de estrategias del campo de formación continua en la escuela

- Planeación de clases por equipos de grado o ciclo. Puede darse también por equipos de zona escolar. Análisis posterior de lo sucedido atendiendo a las evidencias de los resultados de aprendizaje. Rearmado de la planeación y nueva aplicación en el aula.
- Visitas del colectivo docente al salón de clases de un profesor. Análisis conjunto de la clase y de las evidencias de aprendizaje.
- Visitas de maestros del mismo grado de la zona a un profesor destacado para observar su clase. Análisis de evidencias de aprendizaje y vinculación con lo ocurrido en cada momento de la lección.
- Visita de maestros en lo individual al grupo de otro colega; conversación sobre la clase y las evidencias de aprendizaje.

- Intercambio de planes de clase entre maestros, prueba en aula y conversación sobre las evidencias de aprendizaje.
- Concursos por zona o sector escolar de estrategias didácticas que incluyan evidencias analizadas y analizables de aprendizaje.
- Construcción de un blog de profesores sobre estrategias didácticas con evidencias de aprendizaje analizadas y puestas a discusión de otros maestros.
- Análisis de las reacciones de los estudiantes a una determinada clase. Cuándo se involucraron. Cuándo se distrajeron. Qué tipo de preguntas hicieron. Cómo mostraron su aprendizaje. Indagar a qué se debieron esas reacciones ligándolas al plan de clase y a la manera de presentar el contenido del maestro.
- Desarrollo de un canal de zona escolar de video electrónico con filmaciones

- de clases y sus análisis por maestros. *Chats* abiertos para ofrecer opiniones o presentar estrategias.
- Entrevistas a los alumnos filmadas y llevadas a Consejo Técnico o Academia para analizarlas y relacionar lo que señalan con lo que hacen los maestros en clase.
- Expediciones pedagógicas. Maestros que se ponen de acuerdo con otros maestros y viajan a ver clases y hacer análisis conjuntos de las mismas.
- Construcción real y virtual de redes de profesores interesados en un contenido, en una propuesta pedagógica, en la enseñanza en un determinado grado, etcétera.
- Constitución de comunidades de práctica que se nutren mutuamente por vía electrónica.

## Libre acceso a materiales de apoyo al trabajo docente

Una condición fundamental para que los profesores puedan emprender con éxito el camino de su desarrollo profesional, a través de su formación continua, es el acceso a materiales de diversa índole que les sirvan para planear, implementar y evaluar

sus clases; para incrementar su conocimiento de las disciplinas a enseñar y de los enfoques didácticos; que les sean útiles para ampliar sus horizontes culturales y detonar su imaginación pedagógica.



Por fortuna, hoy en día, la popularización del internet abre amplias posibilidades para que los maestros accedan a propuestas diversas. Una de las condiciones que se requieren, en una primera fase de instalación de la propuesta contenida en este Marco, es que la autoridad educativa habilite, sostenga y renueve continuamente un espacio virtual donde haya disponibilidad de una gran variedad de recursos educativos, de los cuales los maestros puedan hacer uso para fines de su formación continua y desarrollo profesional.

La curaduría de un espacio así debe atender a los principios del Artículo 3º Constitucional y dar cabida a muy distintas expresiones de lo educativo, lo pedagógico y de lo humano. Arte, literatura,

ciencia, historia, filosofía, deben formar parte de este sitio.

En la medida en que los docentes vayan adquiriendo la cultura del estudio autónomo, serán ellos quienes ubiquen nuevos materiales y los incorporen a la página electrónica. También se irá nutriendo de las aportaciones de los propios profesores, las estrategias didácticas que han probado contando con alguno de los materiales electrónicos o de otra naturaleza, las nuevas clases que han diseñado, implementado, retroalimentado y les han satisfecho.

Hasta ahora diversos materiales o cursos para los maestros no coincidían con los tiempos de la escuela, invaden la programación de la ruta de mejora o, simplemente, carecen de vinculación con ella y con el

trabajo que se está realizando en las aulas. Todo lo cual genera el efecto contrario al buscado, invalidando propuestas que tienen sentido y utilidad, pero que llegan mal a los planteles, generando molestia entre los profesores y carga administrativa adicional.

Si esas propuestas, en cambio, se colocan en un sitio único y quedan allí a disposición de los colectivos docentes, se usarán cuando sea oportuno para cada uno. Seguir este procedimiento es, por un lado, lo debido de acuerdo con el segundo eje del Modelo Educativo, La escuela al centro del sistema educativo y, por otro, una muy importante prueba para la relevancia y utilidad de esos materiales, propuestas o cursos.

Una plataforma como la mencionada no sólo debería poner a disposición de los maestros materiales, sino también propuestas de formación continua, cursos de diversa naturaleza, propósito y duración, que cada profesor o cada colectivo docente, elegirá. La modalidad de Mooc (Massive Open Online Course) resulta muy prometedora para fomentar el acceso de los maestros a opciones formativas de diversas fuentes que atiendan a la multiplicidad de temas necesarios para una docencia creativa y propositiva.

Dicha modalidad, basada en la noción de aprendizaje abierto, permite a los profesores estudiar de manera gratuita, a su ritmo, en sus tiempos y de acuerdo con sus necesidades, en un formato en línea,



con interacción, sincrónica o asincrónica, entre pares y con moderadores, tutores o profesores, con recursos de audio, video y texto.

Es necesario que la oferta incluya suficientes opciones de formación disciplinar que abarquen el conjunto de las disciplinas presentes en el currículo de la educación básica, colocando el énfasis en lengua y matemáticas, pero sin dejar de lado ninguno de los once ámbitos en que se organiza el perfil de egreso. Por fortuna, existe una disponibilidad interesante de propuestas abiertas y gratuitas enfocadas en el conocimiento disciplinar.

Será importante que los asesores del SATE conozcan esa oferta y puedan encaminar a los maestros hacia ella.

La incorporación de tales mecanismos formativos a una página de recursos para el desarrollo profesional docente ampliaría las posibilidades de los maestros para formarse de manera individual o en colectivos de escuela y zona escolar. El anhelo de horizontalidad y autonomía de gestión y pedagógica presente en el Modelo Educativo encontrará, de esta forma, una manera relevante de incorporar la formación continua a la escuela.



# VI

# El campo de la formación continua fuera de la escuela

ste campo, además de contribuir significativamente al logro del perfil propuesto por la Secretaría de Educación Pública, favorece el desarrollo personal y cultural del maestro; enriquece su noción de vida; amplía sus horizontes, y refuerza su potencialidad en lo humano y lo social. Todo esto hace más robustas sus capacidades como educador.

Un buen docente no es sólo aquel capaz de seguir un programa de estudios, manejar un conjunto de libros de texto y cumplir una serie de ordenanzas de sus superiores. Un profesor es una persona entusiasta del conocimiento, alguien que lo procura para sí mismo, en primer lugar, y lo comparte con emoción con los alumnos y sus familias; alguien que ha preservado de manera consciente su curiosidad infantil y la ha nutrido con saber y capacidad de búsqueda y sistematización de información. Es alguien que disfruta de la lectura y la practica cotidianamente como parte esencial de su forma de vida, que ama la literatura y lleva a sus alumnos poemas y relatos, no para que los repitan, sino para que los disfruten. Goza del arte en sus distintas manifestaciones y comprende cómo incorporar esas expresiones a sus clases para hacerlas más claras, ilustradas, disfrutables y enriquecedoras de la formación cultural de sus alumnos; alguien que aprecia la naturaleza y se preocupa por la preservación de las especies y la limpieza del medio ambiente; alguien que estudia la historia porque encuentra allí explicaciones sobre el mundo actual y sobre lo que acontece; que aprecia la filosofía porque le ayuda a reflexionar sobre el sentido de

la vida y de su quehacer profesional; que conoce el patrimonio histórico y cultural de su región, que lo valora e invita a sus alumnos a conocerlo y preservarlo; alguien que, como decía Claudio de Moura Castro "Sabe mostrar al alumno la belleza y el poder de las ideas".

El maestro también comprende la maravilla de vivir en un país multicultural, multiétnico y multilingüe; sabe que de ello se derivan posibilidades amplias de convivencia y aprendizaje ciudadano; aprecia el respeto, la convivencia pacífica, cultiva el diálogo y propicia la creatividad propia y ajena, especialmente la de sus alumnos.

En suma, un buen profesor ha hecho suyos los postulados fundamentales del Artículo 3º Constitucional y los pone en práctica: "La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano..."45

Una formación integral de los estudiantes comienza en la formación integral del profesor. Por fortuna, perviven entre los docentes prácticas relevantes de autoformación y de aprecio por el desarrollo cultural que pueden observarse en su asiduidad para visitar regiones y sitios del país, conocer sus espacios históricos y arqueológicos, participar en grupos corales



o en conjuntos de danza regional; muchos maestros escriben y publican poesía, relatos, novelas, hay extraordinarios pintores y escultores entre ellos; también se encuentran practicantes asiduos de las tradiciones de sus comunidades, que contribuyen a su preservación y desarrollo, hablantes de lenguas indígenas y creadores en dichas lenguas. Más recientemente se ha dado cuenta de la asiduidad con la cual asisten los profesores a encuentros pedagógicos, congresos y conferencias.

Estas arraigadas tradiciones que mantienen y renuevan muchos docentes, son, sin duda alguna el cimiento de un desarrollo formativo integral que, con el apoyo de las autoridades educativas y del Estado en general, puede convertirse en un punto clave de mejora de la calidad educativa.

El acceso a la lectura es también parte importante del desarrollo docente, no sólo en lo que toca a lo estrictamente profesional, sino en el que tiene que ver con ensanchar la experiencia humana. Un maestro lector aprende a aprender, a vivir y a ser.<sup>46</sup> Un propósito central del campo de formación continua fuera de la escuela tiene que ser, precisamente, encontrar vías para que los maestros tengan un amplio acceso a libros de todo tipo de contenidos, literarios, históricos, filosóficos, científicos, pedagógicos.<sup>47</sup>

Frente a fenómenos cada vez más extendidos de ruptura del tejido social, de violencia estructural, de abandono de la crianza y de las tareas familiares de socialización de niños y de adolescentes, que repercuten, inevitablemente, en las escuelas, es preciso que los maestros se encuentren armados a partir de un sólido desarrollo personal y con la fortaleza que deriva de estar en contacto con lo mejor que el ser humano ha creado, cualidades

que se cultivan, precisamente, en espacios de creación, recreación e inteligencia.

El campo de formación continua fuera de la escuela implica la creación de condiciones y oportunidades para que los docentes se desarrollen de manera integral. Acorde con la visión humanista de la educación que da lugar al Modelo Educativo, este campo busca articular los esfuerzos que ya realizan multitud de entidades para que también los maestros puedan formarse, como el Modelo postula, para la libertad y la creatividad.

Las autoridades educativas establecerán los acuerdos pertinentes con los organismos, dependencias, organizaciones de la sociedad civil, grupos o asociaciones, para que los maestros de educación básica puedan acceder a las propuestas y actividades que promueven, y contribuyan a los fines de este campo formativo. Cada entidad federativa posee una riqueza de instituciones gubernamentales y sociales que pueden colaborar con las autoridades educativas en la apertura de sus espacios a los docentes.

<sup>46</sup> Álvaro Marchessi, "Lectura y bibliotecas escolares: un objetivo estratégico para las políticas educativas y culturales", en Inés Miret y Cristina Armendano (coords.), *Lectura y bibliotecas escolares*, Colección Metas Educativas 2021, Madrid: OEI-Fundación Santillana, s/f., p. 7.

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> Los Centros de Maestros creados en todo el país en el marco del Pronap tienen una amplia biblioteca que, en 2007, tenía alrededor de 12 mil volúmenes seleccionados *ex* profeso para los docentes.

### Ejemplos de estrategias del campo de formación continua fuera de la escuela

Establecer convenios para que los maestros tengan facilidades de acceso a actividades que tienen lugar en su entorno y a las que en su beneficio se organicen en:

- Museos
- Bibliotecas
- Casas de la cultura
- Universidades
- Centros de educación continua de IES
- Zonas arqueológicas
- Zonas de protección medioambiental
- Grupos de conservación ecológica
- Grupos de preservación de las lenguas indígenas
- Asociaciones de desarrollo artístico
- Grupos de productores alternativos de productos del campo
- Asociaciones de danza, de educación física

Garantizar que en instituciones u organizaciones como las mencionadas arriba y en otras que existieren en las entidades federativas, incluyendo las formadoras de docentes, se trabaje en programas especiales mediante los cuales:

- Se habilite el uso libre de la biblioteca en beneficio de los docentes.
- Se organicen cafés literarios y otros espacios de fomento a la lectura, por ejemplo: leer para cocinar, leer para reparar muebles, leer para criar hijos, etcétera.
- Se organicen visitas virtuales, colectivas, a museos del mundo cuyas páginas web están en línea.
- Se organicen visitas virtuales a ciudades del mundo a través de sus páginas web, previo diseño del propósito y mecánica de la visita.
- Se organicen talleres de exploración y conocimiento de páginas científicas: la de CONABIO o la de la NASA, por ejemplo.
- Se ofrezcan talleres de escritura, poesía, narrativa, matemáticas, ciencias, de rescate de la historia local, de historia oral, entre otros.
- Se organicen talleres de escritura y gramática de lenguas indígenas.
- Se promuevan encuentros virtuales con maestros de otros países.

- Se elaboren talleres en los que se aborden retos a resolver por la vía de la exploración de páginas web.
- Se generen encuentros con personajes de interés (artistas y otros creadores, deportistas, etcétera) para charlas libres con ellos.
- Se promuevan videoclubs sistemáticos y periódicos.

Como se observa, existe una gama enorme de posibilidades que dependen de ampliar la visión de lo que es la formación docente continua, que son posibles a partir de un buen trabajo de organización y de construir un vínculo con los propios maestros, quienes irán marcando el ritmo de lo que requieren para su desarrollo, convirtiéndose, a lo largo del proceso, en aliados entusiastas para la extensión de la formación docente continua.

La organización y extensión de los dos campos de la formación docente continua contribuirán al logro generalizado de la tercera dimensión del Perfil esperado: *Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje*.<sup>48</sup>



### El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela y la formación docente continua

La tarea central del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) es procurar la formación continua de los maestros de educación básica y su desarrollo profesional. El supervisor, como cabeza del Servicio, y los asesores técnicos que de él dependen deben tener claridad de que su actuación cotidiana está enfocada, en parte muy importante, en la mejora de la enseñanza y que ésta pasa, necesariamente, por la renovación de conocimientos de los docentes mediante la reflexión de la práctica y el estudio organizado y sistemático.

El proceso de acompañamiento a las escuelas, en las condiciones y bajo los presupuestos establecidos en los Lineamientos Generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, comprende un conjunto de actividades destinadas a que los profesores aprendan permanentemente sobre su quehacer profesional y lo mejoren en continuo. Esas actividades de formación continua están regidas por el presente Marco y responden a los conceptos, organización e indicaciones aquí contenidos.

Los integrantes del SATE hacen de la observación, el diálogo, la conversación profesional, la reflexión compartida con los maestros y el director, así como del análisis de las evidencias del aprendizaje, sus herramientas fundamentales de actuación en todos los ámbitos de su labor. Esos mismos instrumentos son imprescindibles para atender a la formación continua de los profesores.

El SATE se concentrará en la detección de necesidades formativas generales e individuales. Hará el primer diagnóstico de espacios de oportunidad, a través del trabajo con los docentes en la interpretación de los resultados de las evaluaciones internas y externas, así como de los productos cotidianos del trabajo de los estudiantes. Impulsará a los maestros a la toma de decisión y a la acción en esta materia.

Entre otras estrategias, los asesores modelarán la enseñanza, de forma tal que los docentes puedan apreciar formas distintas de afrontar la clase, que les conduzcan, a través de la observación de esas alternativas y en el diálogo con los asesores o el supervisor, a comprender dponde radican sus propios retos formativos.

Los integrantes del SATE estarán al tanto de los aportes recientes de la didáctica y la pedagogía, y los compartirán con las escuelas y sus colectivos docentes. Les participarán los hallazgos de nuevas propuestas y materiales presentes en la red o físicamente. El espacio colaborativo del Consejo Técnico Escolar será el indicado para ello.

Los asesores también harán sugerencias directas y explícitas o canalizarán a los docentes para que estudien y aprendan los contenidos necesarios. Mostrarán, asimismo, cuáles son las opciones al alcance, sea en la página electrónica o en instituciones diversas.

Es fundamental que los asesores y el supervisor alienten al cambio de actitudes, así como al reconocimiento de dificultades, problemas, errores y al impulso a su superación como actitud sistemática, bienvenida y deseada. Es fundamental que desde el SATE se cultive el aprecio por el desarrollo intelectual y cultural, así como por el aprendizaje derivado de actividades permanentes y vitales de los docentes.

Los asesores deberán tener claridad de la necesidad de establecer metas y compromisos individuales y colectivos, con objetivos y plazos precisos y verificables en la formación continua de los profesores. Esto es especialmente relevante para el caso de los maestros cuyos resultados en las evaluaciones no sean los esperados y en los cuales los asesores deben poner atención cuidadosa para que puedan alcanzar los niveles de conocimientos y desempeño requeridos para una enseñanza adecuada.





# Marco para el desarrollo de la formación docente continua

a Ley General de Educación prevé en su Artículo 12, fracción VI, que corresponde a

Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica. Dicho sistema deberá sujetarse a los lineamientos, medidas, programas, acciones y demás disposiciones generales que resulten de la aplicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente...

En tanto, de acuerdo con el Artículo 13, fracción IV, corresponde a las autoridades educativas locales:

Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine, conforme a lo dispuesto por la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Con el propósito de que el Marco para la Formación Docente Continua, que aquí se presenta, cuente con las condiciones para ponerse en práctica en el país, resulta conveniente establecer las obligaciones concurrentes que corresponden a las autoridades educativas en el Sistema previsto por la Ley, con el fin de llevar a cabo el conjunto de los procesos y actividades correspondientes al nuevo diseño de la formación docente continua de los profesores de educación básica en servicio.

Conviene señalar que no se prevé la creación de ninguna instancia adicional a las ya existentes para operar el Sistema. Éste cuenta con las dependencias, organismos e instituciones necesarias para su operación regular, tanto a nivel federal, como local. Por lo tanto, no es necesario crear ningún tipo de instancia administrativa o académica adicional.

Resulta imprescindible, en cambio, y requerirá esfuerzos sistemáticos y permanentes de todas las autoridades educativas, establecer entre las instancias ya existentes —instituciones, dependencias, organismos— la debida coordinación y las sinergias necesarias para dar lugar a la

transformación del modelo de formación docente continua ya caduco, y sustituirlo por el que se ha descrito en las secciones anteriores de este Marco. Serán los conceptos expresados, especialmente, en el tercer apartado de este documento y la descripción del sentido de los dos campos de formación continua (apartados 4 y 5) los que rijan los esfuerzos de coordinación, que, en uso de las competencias que la Ley les otorga, encabezarán las autoridades educativas.

Las obligaciones que se enuncian enseguida derivan de los postulados de la Ley General de Educación y legislación relacionada.



### Secretaría de Educación Pública

Corresponde a la SEP, en su carácter de autoridad educativa federal:

- 1. Establecer, consensuar, difundir y mantener actualizado el Marco para el Desarrollo de la Formación Docente Continua.
- 2. Difundir ampliamente las características conceptuales y de procedimiento que dispone el Marco.
- 3. Establecer, difundir y hacer valer las normas que rigen la formación continua de los docentes de educación básica en servicio y derivan de este Marco. Estas normas se refieren a los dos campos de la formación: en la escuela y fuera de la escuela. Se aplican y son obligatorias, en primer lugar, para las diversas instancias de la SEP que realizan actividades de formación docente continua, así como para las autoridades educativas locales.
- 4. Asegurar que la normatividad que rige al Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) sea acorde con lo planteado en este Marco en lo relativo a sus tareas de formación docente continua en la escuela.
- 5. Atender permanentemente a los resultados de la evaluación docente en sus diversas modalidades, así como a otros insumos que provengan directamente del análisis de los avances y necesidades formativos de las escuelas, por ejemplo, los proporcionados por el SATE, con el fin de dar seguimiento puntual a sus resultados y conclusiones, así como cuidar la pertinencia de los contenidos de los programas y materiales destinados a la formación docente continua.
- 6. Desarrollar, solicitar y seleccionar una amplia gama de materiales específicos para atender las necesidades formativas de los maestros en servicio con una visión de desarrollo profesional.
- 7. Gestionar una plataforma electrónica de alta calidad y pertinencia para la formación continua y el desarrollo profesional docente de acuerdo con lo descrito en este Marco.

- 8. Vigilar que las escuelas dispongan de los tiempos normativos establecidos para los Consejos Técnicos Escolares y que hagan uso de su autonomía de gestión, con el fin de disponer de ellos con fines de desarrollo profesional y formación docente en la escuela.
- 9. Vigilar que las acciones y procesos de formación continua no se conviertan, en ningún aspecto, en carga administrativa para los docentes y las escuelas.
- 10. Establecer acuerdos y convenios con instancias gubernamentales y sociales con el fin de promover el *campo de formación continua fuera de la escuela*.
- 11. Establecer los mecanismos compensatorios necesarios para garantizar que reciban atención formativa privilegiada los maestros que trabajan en situaciones complejas: profesores de educación indígena, de grupos multigrado, de niños jornaleros migrantes, de zonas marginales y violentas, y otras semejantes.
- 12. Asegurar la coordinación y diálogo con las autoridades educativas locales para la operación del presente Marco y su actualización oportuna.
- 13. Coadyuvar con las autoridades educativas locales en la formación de los equipos encargados de la formación docente continua.
- 14. Coadyuvar con las autoridades educativas locales en el ordenamiento de lo que actualmente se encuentra disperso, con el fin de que las diversas dependencias e instituciones involucradas en la formación docente continua se ciñan a lo expresado en este Marco.
- 15. Garantizar que los recursos destinados a la formación docente continua se empleen, de acuerdo con este Marco, en el desarrollo de las actividades y procesos de los dos campos establecidos.

<sup>49</sup> Los Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares (definen los Ámbitos de la Autonomía de Gestión Escolar, de la siguiente manera: "Espacios en los que el director y el colectivo docente están facultados para tomar decisiones a partir de las necesidades educativas y el contexto escolar, con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Comprenden: las iniciativas pedagógicas y contextualización curricular en la clase, la organización escolar, el desarrollo de capacidades técnicas entre pares, el involucramiento de los padres de familia, los procesos de evaluación interna, gestión y el uso de recursos educativos y financieros que llegan directamente a la escuela, la solicitud de asesoría técnica. Los marcados en negritas corresponden, específicamente, al desarrollo profesional y la formación continua, como ha sido definida en este Marco. Secretaría de Educación Pública, Lineamientos para la organización..., p. 2.

### Autoridades educativas locales

#### Corresponde a las autoridades educativas locales:

- 1. Contribuir en la definición y actualización permanente del Marco para el desarrollo de la formación docente continua.
- 2. Garantizar que el desarrollo de sus acciones de formación docente continua se lleva a cabo conforme se establece en el presente Marco.
- 3. Difundir y hacer valer en el ámbito de su competencia la normatividad derivada del presente Marco.
- 4. Asegurar que la operación del SATE sea acorde con lo planteado en este Marco en lo relativo a las tareas de formación docente continua que tienen lugar en la escuela.
- 5. Atender permanentemente a los resultados de la evaluación docente en sus diversas modalidades, así como a otros insumos que provengan directamente del análisis de los avances y necesidades formativos de las escuelas, por ejemplo, los proporcionados por el SATE, con el fin de dar seguimiento puntual a sus resultados y conclusiones, así como cuidar la pertinencia de los contenidos de los programas y materiales destinados a la formación docente continua que se desarrollen localmente.
- 6. Desarrollar, solicitar y seleccionar una amplia gama de materiales específicos para atender las necesidades formativas de los maestros en servicio a su cargo, con una visión de desarrollo profesional y ajustándose a lo planteado en el presente Marco.
- 7. Garantizar que las escuelas dispongan de los tiempos normativos establecidos para los Consejos Técnicos Escolares y que hagan uso de su autonomía de gestión, con el fin disponer de ellos con fines de formación docente en la escuela.
- 8. Garantizar que las acciones y procesos de formación continua no se conviertan, en ninguna circunstancia, en carga administrativa para los docentes y las escuelas.

- 9. Difundir entre los maestros de educación básica en servicio la plataforma electrónica destinada para la formación continua y el desarrollo profesional docente, promover su uso, así como contribuir con contenidos y secciones de interés local y, llegado el caso, generar su propia plataforma con las mismas finalidades y atendiendo la misma normatividad.
- **10.** Establecer acuerdos y convenios con instancias gubernamentales, municipales y sociales para operar el *campo de formación continua fuera de la escuela*.
- 11. Establecer y operar los mecanismos compensatorios necesarios para garantizar que reciban atención formativa privilegiada los maestros que trabajan en situaciones complejas: profesores de educación indígena, de grupos multigrado, de niños jornaleros migrantes, de zonas marginales y violentas, y otras semejantes que existieren en la entidad federativa.
- 12. Establecer y coordinar la operación de un sistema estatal de formación continua que ordene, articule y genere diálogo y sinergias entre las dependencias, instituciones y organismos oficiales que la ofrecen, con el fin de que colaboren, de acuerdo con lo establecido en este Marco, en el desarrollo de los dos campos de la formación continua.
- 13. Operar la formación permanente de los equipos estatales y de instituciones locales con el fin de asegurar la debida puesta en marcha y operación del presente Marco.
- 14. Asegurar la existencia de las condiciones necesarias para el desarrollo de los dos campos de formación docente continua, en la escuela y fuera de la escuela, incluyendo la provisión regular y el establecimiento de recursos financieros, materiales y humanos.
- 15. Garantizar que los recursos destinados a la formación docente continua se emplean exclusivamente en el desarrollo de las actividades y procesos de los dos campos establecidos.

Las obligaciones que se expresan en este Marco deberán ser cumplidas por las autoridades educativas, que deberán estar vigilantes de no incurrir en la reducción de la formación continua de los docentes a una oferta de cursos. A través de la Ley General del Servicio Profesional Docente, el Estado mexicano ha reconocido que los maestros son sujetos que construyen activa y cotidianamente su profesionalidad, y que, por lo tanto, son capaces de trazar su propio desarrollo, mismo que es reconocido y estimulado a través de la evaluación de desempeño. El Modelo Educativo ha reafirmado esta concepción y reiterado la importancia de la formación continua para alcanzar resultados educativos satisfactorios para los estudiantes y para sus

maestros. Corresponde a la autoridad construir y sostener las condiciones que permitan a los maestros impulsar el desarrollo de su profesión.

La formación continua y la evaluación son dos elementos complementarios para el propósito de reconocer y estimular las buenas prácticas educativas de los maestros mexicanos; aquellas que deben conducir a generalizar en nuestro país una educación que despliegue plenamente el potencial de cada niña, niño y adolescente, en bien del presente y el futuro de todos y cada uno. Es el camino para cumplir satisfactoriamente con el mandato constitucional de garantizar para todos los mexicanos una educación de calidad.



# Anexo

### Los docentes mexicanos

En este Anexo se hace un acercamiento a las características generales de los profesores mexicanos de educación básica. Resulta impensable construir un nuevo *Marco para el desarrollo de la formación docente continua* sin considerar a los sujetos de dicha formación. Si algo queda claro, después de una revisión general de datos disponibles, es que la característica más clara del profesorado nacional es la heterogeneidad. Reconocerla es el primer paso para la construcción de una política que genere las condiciones para el desarrollo profesional de todos y cada uno de los maestros mexicanos desde su diversidad y riqueza.

La información que se presenta a continuación fue toman de las Estadísticas del Sistema Educativo Nacional, así como del *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial* (CEMABE) que se llevó a cabo en 2013, esto permitió abordar aspectos puntuales del Sistema Educativo Nacional. Además se consideraron informes sobre instrumentos para conocer el panorama sobre los docentes en México, como el estudio TALIS 2013.

### 1. Aspectos demográficos

Población. De acuerdo con la información estadística de la Secretaría de Educación Pública, al cierre del ciclo escolar 2016-2017, el Sistema Educativo Nacional

contaba con 1,217,191 docentes y 225,757 escuelas de educación básica, las cuales atendieron a 25,780,693 alumnos.

Tabla 1. Número de alumnos y docentes en educación básica. Ciclo escolar 2016-2017

Nivel educativo	Número de alumnos	Número de docentes
Preescolar	4,931,986**	234,635**
Primaria	14,137,862	573,284
Secundaria	6,710,845	409,272

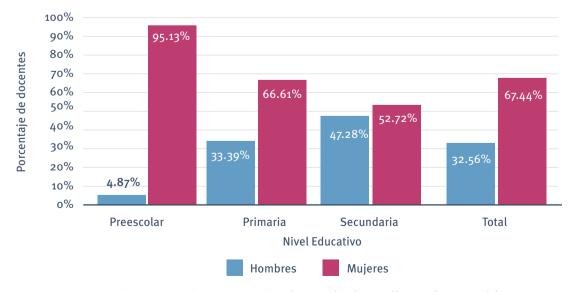
\*\* Incluye educación inicial

Fuente: SEP, Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. Ciclo 2016-2017.

Sexo. En el ejercicio de la docencia predominan las mujeres, sobre todo en los primeros niveles del sistema educativo, aunque su presencia decrece en niveles superiores: en preescolar, 95.13% del total de maes-

tros son mujeres; en primaria, 66.7%; y en secundaria, 52.72%. Se observa una diferencia en las primarias indígenas, en las cuales trabajan más hombres que mujeres (59.48%).

Figura 4. Participación porcentual de docentes por sexo y por nivel educativo

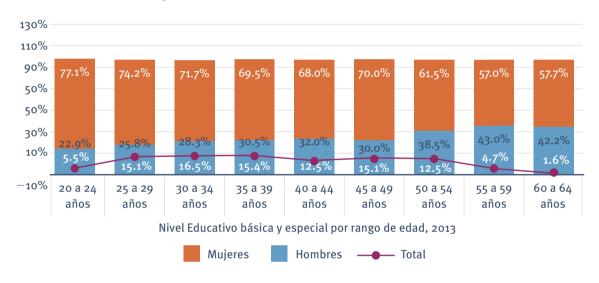


Fuente: SEP, Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. Ciclo 2016-2017.

Edad. En el ciclo 2013-2014, de acuerdo con los datos de CEMABE, aproximadamente 72% del total de docentes del país contaban con edades entre los 20 y los 44 años<sup>50</sup>. A medida que aumenta el rango de edad, la

presencia de hombres en cada intervalo se hace mayor, lo que se refleja en la feminización de la docencia en los rangos de edad más jóvenes.

Figura 5. Participación porcentual de docentes de educación básica y especial por rango de edad, 2013



Fuente: Elaboración propia con datos del CEMABE 2013 de INEGI.

### 2. Aspectos laborales

distribución geográfica. En México, más de la mitad de docentes se ubican en las grandes concentraciones urbanas de más de 100 mil habitantes, le siguen los que atienden a estudiantes de áreas de menos de 15 mil con 29.3% y solamente 14.4%

están presentes en áreas de entre 15 y 100 mil habitantes. A este aspecto conviene agregar que el número de docentes que se ubican en poblaciones con 3 mil habitantes o menos decrece en niveles educativos mayores. Así, en este tipo de poblaciones se

<sup>50</sup> INEGI. Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) 2013, Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) 2013 Base de datos, 2013, disponible en: http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=talis\_2013#, consultada el 8 de septiembre de 2017.

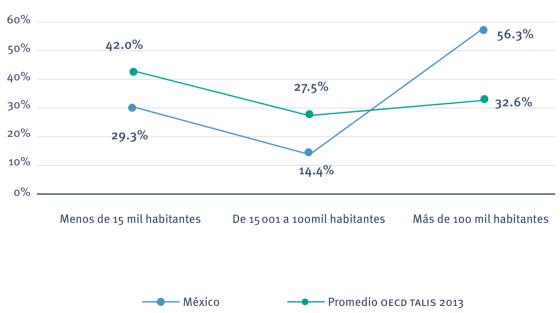
<sup>51</sup> INEE, Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México, México, INEE, 2015, p. 29.

observa que 31% de los maestros están en primaria, 26% en secundaria y 6% en media superior.

En lo que concierne a las poblaciones rurales, esto es aquellas con 1,000 habitantes o menos, el porcentaje de maestros de primeria y de secundaria es de poco más del 20 y 15%, respectivamente. Los principales servicios provistos en este tipo de poblaciones son las modalidades indígena y comunitaria en preescolar y primaria, así como secundaria comunitaria y telesecundaria. Es importante advertir que, en el caso de los instructores comunitarios, dada la naturaleza del servicio, éstos se ubican en poblaciones considerablemente menores a los 1,000 habitantes. Los instructores comunitarios (81.4%) se encuentran en zonas de alta y muy alta marginación.

Con lo anterior, es posible concluir que la mayor parte de los docentes trabaja en escuelas públicas y en zonas urbanas. Los maestros indígenas, los de cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y los de telesecundaria, en su mayoría lo hacen en localidades con altos niveles de marginación.

Figura 6. Participación porcentual de docentes por tamaño de localidad en la que laboran



Fuente: Elaboración propia con datos de OCDE (TALIS 2013)

Tipo de servicio. Los docentes de preescolar, primaria y secundaria se encuentran distribuidos en distintos servicios dependiendo de los contextos de los alumnos y de las características de la matrícula.

Tabla 2. Distribución de docentes por tipo servicio educativo

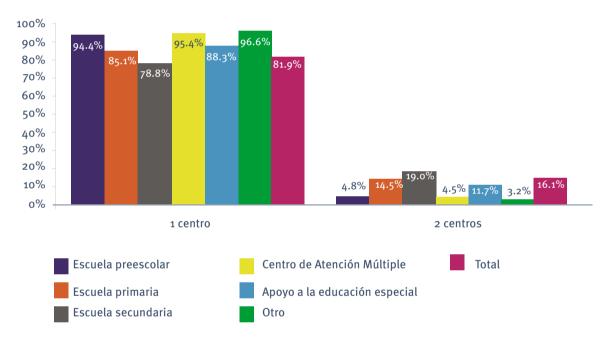
Tipo de Servicio	Número de docentes	Porcentaje	
Preescolar	234,635		
Inicial	3,052	1.30	
General	193,069	82.28	
Indígena	19,031	8.11	
Comunitaria	19,483	8.30	
Primaria	573,284		
General	524,483	91.49	
Indígena	37,030	6.46	
Comunitaria	11,771	2.05	
Secundaria	409,272		
General	228,364	55.80	
Técnica	101,035	24.69	
Telesecundaria	73,063	17.85	
Trabajadores	2,523	0.62	
Comunitaria	4,287	1.05	
Total	1,271,191		

La mayor parte de los docentes de educación básica (86.1%) labora en escuelas públicas: 81.3% en preescolar, 89.3% en primaria y 84.7% en secundaria.

Centros de trabajo. Entre los docentes, un número considerable labora en más de

una escuela o centro de trabajo, tal y como se observa en la siguiente figura.

Figura 7. Participación porcentual de docentes que laboran en más de un centro de trabajo, 2013



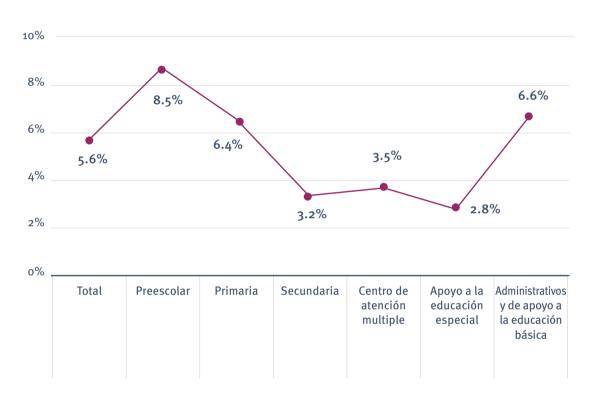
Fuente: Elaboración propia con datos del CEMABE 2013.

Del total de docentes en servicio, cerca de 82% labora únicamente en un centro de trabajo o escuela. Es en la secundaria donde se da la mayor cantidad de profesores que laboran en más de un centro con 19.2%, le siguen los docentes de primaria con 14.5%.

Estabilidad laboral. A la fecha del levantamiento del CEMABE poco más del 5% de los profesores reportaron que no contaban con una plaza en sus centros de trabajo; la figura 6 da cuenta de esta situación. Es en pre-

escolar donde se da la mayor cantidad de docentes sin plaza, pues casi 9% no cuenta con una. El caso opuesto se tiene en secundaria, ya que sólo 3.2% de los profesores carece de plaza.

Figura 8. Participación porcentual de docentos de educación básica y especial que no cuentan con plaza, 2013

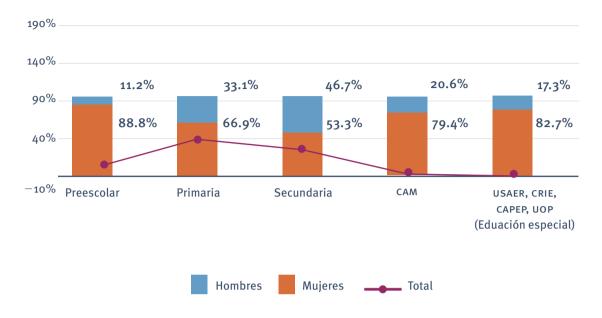


Fuente: Elaboración propia con datos del CEMABE 2013

Distribución por nivel educativo. Casi la mitad de los profesores de nivel básico laboran en la educación primaria con 48.2%, le sigue la secundaria (31.9%) y el preesco-

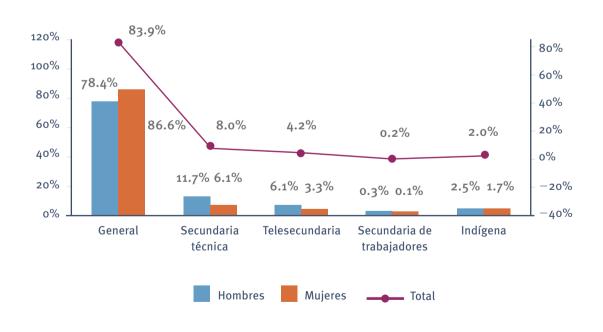
lar (18.2%). Por modalidad, el CEMABE 2013 muestra que más del 80% de los profesores labora en las escuelas generales.

Figura 9. Participación porcentual de docentes por nivel educativo y sexo, 2013



Fuente: Elaboración propia con datos del CEMABE 2013

Figura 10. Participación porcentual de docentes por tipo de servicio de educación básica y por sexo, 2013

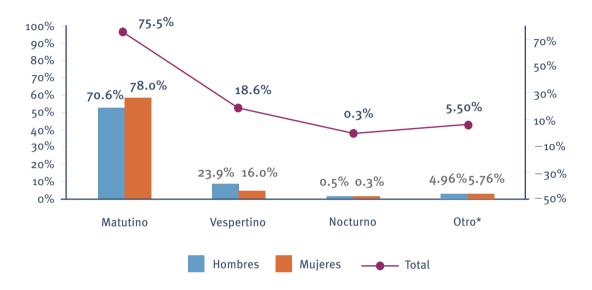


Fuente: Elaboración propia con datos del CEMABE 2013

Turnos de enseñanza. Existe una mayor concentración de docentes en el turno matutino —de los cuales 75% son muje-

res—, situación que se invierte en el turno vespertino, donde trabajan más hombres que mujeres.

Figura 11. Participación porcentual de docentes por turno y por sexo, 2013



Nota: Incluye Discontinuo, Continuo tiempo completo, Continuo jornada ampliada y complementario

Fuente: Elaboración propia con datos del CEMABE 2013.

Relación alumno/maestro. En México se tiene un promedio de 416.8 alumnos y 25.4

maestros por escuela, lo que se traduce en 15.1 alumnos promedio por profesor.

Tabla 3. Escuela y promedio de alumnos

País	Promedio de estudiantes en las escuelas	Promedio de docentes en las escuelas	Razón de estudiantes por profesor	Tamaño promedio de grupo
México	416.8	25.4	15.1	33
Promedio OCDE TALIS 2013	546.4	45.5	12.4	24.1

Fuente: Elaboración propia con datos de: OCDE TALIS 2013, base de datos.

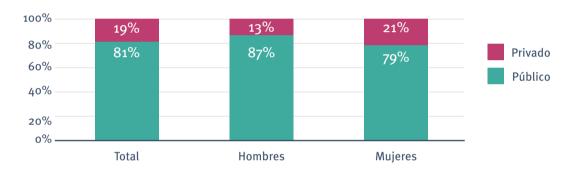
UNESCO. Unesco Institute for Statistics, base de datos.

La proporción de estudiantes por profesor en México es de 33, mientras que para

el resto de los países que participan en TA-LIS es de 24.1.

Tipo de sostenimiento del centro de trabajo. Por el tipo de sostenimiento de las escuelas de nivel básico, 8 de cada 10 docentes se ubican en centros educativos de tipo público. Por sexo, el CEMABE reporta una mayor proporción de mujeres en escuelas privadas.

Figura 12. Participación porcentual de docentes por sostenimiento del centro de trabajo y por sexo, 2013



Fuente: Elaboración propia con datos del CEMABE 2013.

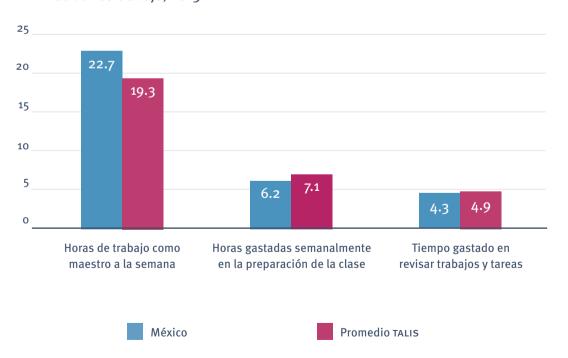
Información de 2013 muestra que la proporción de mujeres en educación preescolar tanto en las escuelas de sostenimiento público como privado, es mayoritaria (24 de cada 25 docentes). Esta proporción disminuye en la modalidad indígena y comunitaria, en donde los porcentajes de docentes del sexo femenino son de nueve y siete de cada 10, respectivamente.<sup>54</sup>

En el nivel primaria, continúa la presencia mayoritaria de mujeres docentes. Sin embargo, al analizar por tipo de sostenimiento se advierte que en las escuelas primarias generales públicas la participación de mujeres es menor (65.9%) que en escuelas primarias generales privadas. En nivel secundaria la participación de mujeres docentes es superior en ambos tipos de sostenimiento. Únicamente en primaria indígena, secundaria comunitaria y para trabajadores, la participación masculina es mayor. En primaria comunitaria la presencia es prácticamente la misma.54

La tendencia se sostiene entre los estudiantes de las escuelas normales, ya que la mayoría son mujeres y un porcentaje importante (59%) procede de familias cuyo ingreso se encuentra por debajo de la línea de bienestar mínimo definida por la Comisión Nacional de Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (coNEVAL). Es importante considerar que entre los jóvenes que ingresan a la licenciatura en educación intercultural bilingüe, la mayoría son mujeres indígenas.

Jornada laboral. Según datos de la OCDE (TALIS 2013 y PISA 2009), en México un profesor dedica aproximadamente 22.7 horas a la semana a su trabajo de docente, además de 6.2 horas para preparar la clase y 4.3 horas para revisar trabajos y tareas, esto da un total de 33.2 horas semanales, un poco más de 2 horas que el promedio de los países revisados por TALIS 2013.

Figura 13. Horas semanales empleadas por los docentes en diversas actividades relacionadas con su trabajo, 2013



Fuente: Elaboración propia con datos de las figuras y tablas en Excel de OCDE: TALIS 2013 y del reporte de OCDE: Education at a Glance 2011.

Experiencia y satisfacción laboral. De acuerdo con el informe de la OCDE, en promedio, los docentes en México tienen una carrera en la educación de un poco más de 3 lustros, ligeramente menor al promedio reportado por todos los países del TALIS.

Por otro lado, los profesores en México se caracterizan por pasar la mayoría de su carrera en un sólo centro de trabajo, mientras que el promedio de la OCDE sólo se queda en una misma escuela alrededor de 10 años. Otro factor que resalta el TA-LIS 2013 es que los profesores en México tienden a ejercer otro tipo de labores que no están totalmente desvinculadas de la educación, estos "otros" roles implican casi cinco años de experiencia al profesor mexicano, casi el doble de lo que representan para el profesor de otro país.

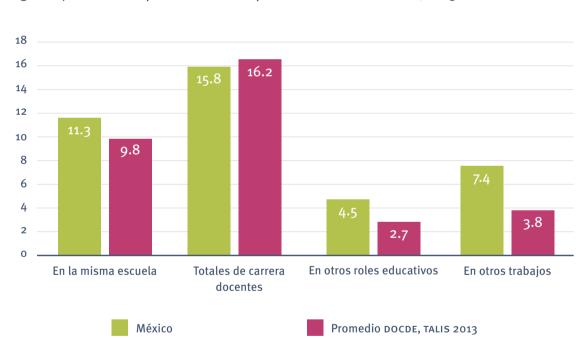


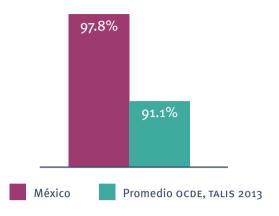
Figura 14. Años de experiencia laboral promedio de los docentes, 2013

Fuente: Elaboración propia con datos de OCDE (TALIS 2013)

De acuerdo con el informe de la OCDE, más de 95% de los docentes se siente satisfecho con su trabajo, porcentaje mayor al que se presenta en el promedio de los países de la OCDE con un poco más de 90%.<sup>56</sup>

OCDE. "Figuras y tablas en Excel". TALIS, Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje, Informe en español, 2013, disponible en: http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm, consultado el 10 de septiembre de 2017.

Figura 15. Participación porcentual de docentes satisfechos con su trabajo en México, 2013



Fuente: Elaboración propia con datos de OCDE (TALIS 2013)

Salarios. Las plazas docentes se caracterizan por las horas que debe cubrir cada docente en su jornada laboral. Para preescolar y primaria éstas consisten en 25 horas semanales. En secundaria, los distintos tipos de servicio dan origen a distintos tipos de plaza, también medidas por el número de horas.

Los resultados para México de TALIS 2013 señalan que más de la mitad de los docentes en educación primaria trabaja tiempo completo (64%). En el caso de la educación secundaria general, este porcentaje decrece de manera importante hasta llegar al 44% del total de docentes. 57 Este último caso contrasta con lo concerniente a la telesecundaria, en donde el 60.2% de los docentes están empleados

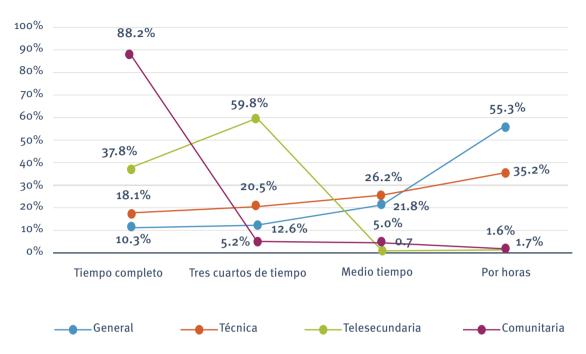
tiempo completo.<sup>58</sup> Lo anterior debido a que en esta modalidad existe un docente por grado, quien además suele desempeñar funciones directivas en las escuelas.

En educación básica, desde 1993, operó el Programa de Carrera Magisterial para la promoción horizontal de los docentes. Para 2012, se beneficiaban de este programa 454,930 personas, es decir, quienes ingresaban se mantenía en él de manera permanente. Aunque la mayoría de los beneficiarios se ubicaba en el nivel inicial del programa, éste logró una importante diferenciación salarial al interior de la carrera docente. Sin embargo, no parece haber tenido impacto en el logro educativo de los alumnos.

<sup>57</sup> INEE, Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México, México, INEE, 2015, p. 25.

<sup>58</sup> INEE, Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México (Anexo), México, l'INEE, 2015, p. 11

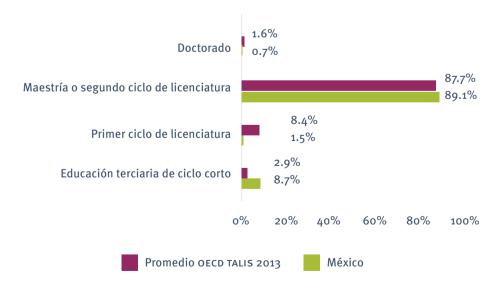
Figura 16. Participación percentual de plazas laborales docentes y tipo de servicio educativo



Fuente: Gráfica elaborada a partir del cuadro incluido en el informe INEE, Los docentes en México, 2015, p. 56.

Formación Académica. En cuanto a la formación de los docentes, más del 85% de maestría.

Figura 17. Nivel educativo de los docentes por tipo de grado, 2013



Fuente: Elaboración propia con datos de OCDE (TALIS 2013), y del Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras 2015-2016. 1ª. Edición. Enero 2017

Un aspecto que resalta en la formación docente es que el promedio de los países de la OCDE cuenta con el doble de docentes con el grado de doctor que en México. De acuerdo con la información que entrega el INEE, se presenta la siguiente tabla con el nivel máximo de escolaridad por nivel educativo.

Tabla 4. Máximo nivel de escolaridad de docentes de educación básica por nivel educativo

Nivel de escolaridad	Preescolar		Primaria		Secundaria	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Máximo educación media superior	15,748	8.2	14, 028	2.9	23,272	6.7
Normal o licenciatura incompleta	635	0.3	1,363	0.3	470	0.1
Normal preescolar terminada	24,645	12.8	2,988	0.6	413	0.1
Normal primaria terminada	3,485	1.8	81,817	16.6	2,305	0.7
Normal superior terminada	9,802	5.1	43,264	8.8	89,882	25.9
Licenciatura terminada	99,469	51.6	249,228	50.7	139,366	40.1
Posgrado	17,274	9.0	48, 274	9.8	60,880	17.5
Total	192,807	100	492,042	100	347,653	100

De acuerdo con los resultados obtenidos en los exámenes que hasta hace poco se aplicaban a los estudiantes normalistas, a mitad y término de la carrera, el 50% de los alumnos obtienen resultados insuficientes. En lo que refiere a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), los resultados no son menos preocupantes: Los resultados del primer concurso de ingreso al servicio profesional docente en julio de 2014, en el cual presentaron exámenes 130,512 sustentantes, permitieron conocer que quienes obtuvieron los puntajes más bajos en esta evaluación fueron los egresados de la UPN, ya que siete de cada 10 obtuvo resultados de no idoneidad.

Un factor que se suma a las deficiencias en la preparación de los estudiantes normalistas es la situación de vulnerabilidad de la que provienen, sobre todo en aquellas Escuela Normales que se ubican en zonas marginales y más cercanas a regiones campesinas y agrícolas, y cuyas

trayectorias académicas tampoco han sido las idóneas.

Entre los docentes de educación secundaria, 40% reporta contar con una licenciatura completa, mientras que los que cuentan con normal superior completa representan poco más de la cuarta parte, y sólo una proporción muy reducida tiene normal o licenciatura incompleta. La proporción de docentes con posgrado es significativamente más alta que en los niveles educativos previos (17.5% en comparación con alrededor de 10%). Como en educación preescolar, hay una presencia similar de docentes cuya escolaridad no rebasa la educación media superior.

Un fenómeno que se observa entre los maestros de educación básica que se encuentran en las aulas, es que las generaciones de profesores jóvenes cuentan con mayor grado de escolaridad que las que están próximas al retiro y el número de docentes con posgrado se ha incrementado.

## Referencias bibliográficas

- Antúnez, Serafín, La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización", disponible en: http://normalexperimental.edu.mx/red/files\_articulos/La%20educa-ci\_n%20escolar%20se%20desarrolla%20en%20el%20seno%20de%20una%20organicaci\_n%20-%20Seraf\_n%20Antunez.pdf, consultado el 16 de junio de 2017.
- Backhoff, Eduardo y Pérez-Morán, J. C. (coords.), Segundo estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México, México, INEE, 2015.
- Darling-Hammond, Linda y McLaughlin, Milbrey. El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo, en SEP, Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, Cuadernos de Discusión, núm. 9, México, SEP, 2003.
- Elmore, Richard, *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago: Fundación Chile, 2010.
- Hattie, John, *What are the Attributes of Excellent Teachers? Teachers Make a Difference*. What is the Research Evidence? Melbourne: Australian Council for Educational Research, 2003.
- INEE, Segundo estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México, México, INEE, 2015.
- \_\_\_\_\_\_, Segundo estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México (Anexo), México, INEE, 2015.
- \_\_\_\_\_,Los docentes en México, Ciudad de México, 2015.
- http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm, consulta en línea el 10 de septiembre de 2017.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) 2013 Base de datos, 2013*, disponible en: http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=talis\_2013#, consulta en línea el 8 de septiembre de 2017.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Resultados definitivos del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) 2013, 2014, disponible en: http://www3.inegi.org.mx/sistemas/descarga/?c=100, consulta en línea el 8 de septiembre de 2017.
- Latapí Sarre, Pablo. ¿Cómo aprenden los maestros?, en SEP, Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, Cuadernos de Discusión, núm. 6, México, SEP, 2003.
- Marchessi, Álvaro. "Lectura y bibliotecas escolares: un objetivo estratégico para las políticas educativas y culturales", en, *Lectura y Bibliotecas escolares*, Colección Metas Educativas 2021, Madrid: OEI-Fundación Santillana, s/f.
- OCDE, Creando de entornos de enseñanza y aprendizaje eficaces: primeros resultados del estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS) de la OCDE. Nota informativa sobre México, disponible en: https://www.oecd.org/edu/school/43058076.pdf, consultado el 22 de junio de 2017.
- Padilla, Esther, "Replanteamiento de la evaluación del desempeño docente 2017", *Red. Revista de evaluación para docentes y directivos*, núm. 6, disponible en: http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio/blog-revista-red/610-blog-revista-red-home/blog-revista-red-articulos/2724-videocapsula-5, consultado el 26 de junio de 2017.
- Secretaría de Educación Pública, *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos*. *Principales cifras 2015-2016*. México: SEP, 2017, 1ª. Edición. Enero.
- \_\_\_\_\_\_\_, Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad, México, SEP, 2017.
- Vaillant, Denise, *La profesión docente: lecciones para decisores políticos sobre reformas que funcionan*, disponible en: http://denisevaillant.com/articulos/2010/ForProf2010.pdf, consultado el 14 de junio de 2017.
- Weinstein, José, *Volver a lo esencial. Presentación de la Fundación Chile*, en Elmore, Richard. Mejorando la escuela desde la sala de clases, Santiago, Fundación Chile, 2010.

### **Normatividad**

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Ley General de Educación

Ley General del Servicio Profesional Docente

Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, publicado en el DOF el 19 de mayo de 1992.

Secretaría de Educación Pública, *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares en Educación Básica*, publicado en el DOF el 10 de octubre de 2017.

Secretaría de Educación Pública, *Lineamientos Generales para la Prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica*, México, SEP, 2017, disponibles en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/225920/LINEAMIENTOS\_SAT\_may25\_2017.pdf, consultados el 21 de junio de 2017.

### Sitios de internet

INEGI, Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), México, 2013, disponible en: http://cemabe.inegi.org.mx/, consultado el 12 de junio de 2017.

The World Bank. Data Bank. https://datos.bancomundial.org

UNESCO. UNESCO Institute for Statistics Data Base. http://data.uis.unesco.org/Index.aspx

# Listado de elementos gráficos

Figura 1. Desarrollo docente profesional	34
Figura 2. Desarrollo profesional docente	43
Figura 3. El núcleo pedagógico	47
Figura 4. Participación porcentual de docentes por sexo y por nivel educativo	77
Figura 5. Participación porcentual de docentes de educación básica y especial	//
por rango de edad, 2013	78
Figura 6. Participación porcentual de docentes por tamaño de localidad en la que	70
laboran	70
Figura 7. Participación porcentual de docentes que laboran en más de un	79
centro de trabajo, 2013	81
Figura 8. Participación porcentual de docentes de educación básica y especial que	01
no cuentan con plaza, 2013	82
Figura 9. Participación porcentual de docentes por nivel educativo y sexo, 2013	83
Figura 10. Participación porcentual de docentes por tipo de servicio de educación	03
básica y por sexo, 2013	83
	_
Figura 11. Participación porcentual de docentes por turno y por sexo, 2013	84
Figura 12. Participación porcentual de docentes por sostenimiento del centro	0-
de trabajo y por sexo, 2013	85
Figura 13. Horas semanales empleadas por los docentes en diversas actividades	0.6
relacionadas con su trabajo, 2013	86
Figura 14. Años de experiencia laboral promedio de los docentes, 2013	87
Figura 15. Participación porcentual de docentes satisfechos con su trabajo en	0.0
México, 2013	88
Figura 16. Participación porcentual de plazas laborales docentes	
y tipo de servicio educativo	89
Figura 17. Nivel educativo de los docentes por tipo de grado, 2013	89
Table 4. Número de alumnes y desentes en educación básica	
Tabla 1. Número de alumnos y docentes en educación básica.	
Ciclo escolar 2016-2017	77
Tabla 2. Distribución de docentes por tipo servicio educativo 80	0.
Tabla 3. Escuela y promedio de alumnos	84
Tabla 4. Máximo nivel de escolaridad de docentes de educación básica	
por nivel educativo	90

#### COORDINACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica

### **CUIDADO DE LA EDICIÓN**

Anaid Reyes Hernández Elizabeth Martínez Suástegui Jorge Alejandro Acevedo Piña

### **CORRECCIÓN DE ESTILO**

Enio Ramírez Campos

### FORMACIÓN E ICONOGRAFÍA

Elizabeth Martínez Suástegui

### **DISEÑO**

Marina Rodríguez Uribe Miguel Ángel García Rodríguez

### CRÉDITOS FOTOGRÁFICOS Y DE IMÁGENES

Dirección General de Comunicación Social, SEP