

Desafíos en la formación y desarrollo profesional de docentes de Educación Media Superior en México

Challenges in the training and professional development of upper secondary education teachers in Mexico

Elsa Patricia Reveles Aguilar

Abstract:

This article analyzes the current state of teacher training in Upper Secondary Education (Educación Media Superior, EMS) in Mexico, emphasizing its strategic importance in building an education system that contributes to human development, social justice, and the full citizenship of youth. Through a historical overview, it reviews the main programs implemented by the State to professionalize teaching staff—such as PROFORDEMS, PRODEP, and the National Strategy for Continuing Education—identifying progress, limitations, and tensions between policy design and implementation. The findings reveal weak coordination between training policies, the realities of teaching practice, and the challenges arising from diverse school contexts. Additionally, the analysis highlights low coverage, limited relevance, and insufficient follow-up of training outcomes. The article concludes that the absence of a comprehensive and sustained teacher training policy undermines the potential for educational transformation at this level. It proposes strengthening a situated training approach, with continuous support and decent working conditions as key elements for improving educational quality in EMS.

Keywords:

U Upper Secondary Education, Teacher Training, Professional Development, Educational Policy, Continuing Education Programs, Mexican Youth.

Resumen:

Este artículo analiza el estado actual de la formación docente en la Educación Media Superior (EMS) en México, destacando su importancia estratégica en la construcción de una educación que contribuya al desarrollo humano, la justicia social y la ciudadanía plena de la juventud. A partir de un recorrido histórico, se revisan los principales programas implementados por el Estado para profesionalizar al magisterio, tales como PROFORDEMS, PRODEP y la Estrategia Nacional de Formación Continua, identificando avances, limitaciones y tensiones entre diseño e implementación. Los hallazgos evidencian una escasa articulación entre las políticas de formación, la realidad del trabajo docente y las problemáticas derivadas de contextos escolares heterogéneos. Asimismo, se documenta una baja cobertura, limitada pertinencia y débil seguimiento a los resultados de los procesos formativos. Se concluye que la ausencia de una política integral y sostenida de formación docente debilita las posibilidades de transformación educativa en este nivel, por lo que se propone fortalecer el enfoque de formación situada, con acompañamiento continuo y condiciones laborales dignas como elementos clave para mejorar la calidad educativa en la EMS.

Palabras Clave:

Educación Media Superior, formación docente, desarrollo profesional, política educativa, juventud mexicana, programas de formación continua.

^a Elsa Patricia Reveles Aguilar, Universidad Internacional de la Paz | Baja California Sur | México, <https://orcid.org/0009-0004-0309-2454>,
Email: revelesaguilarelsapatricia@gmail.com

Fecha de recepción: 31/03/2025, Fecha de aceptación: 28/04/2025, Fecha de publicación: 05/07/2025

DOI: <https://doi.org/10.29057/serendipia.v1i1.15225>



Introducción

Toda persona tiene derecho a la educación la cual tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales conforme lo establece en el artículo 26 de La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948). En este marco, la educación destinada a las juventudes adquiere una relevancia particular, ya que existe un acuerdo a nivel mundial sobre “responder a sus necesidades e intereses a fin de asegurar el desarrollo pleno de sus capacidades, su integración en el mundo del trabajo y su participación en la vida activa como ciudadanos responsables” (INEE, 2013, p. 5).

Para alcanzar estos fines, es indispensable que los países consoliden sistemas educativos inclusivos y equitativos que garanticen el acceso, permanencia y egreso efectivo de todas y todos los estudiantes, que promuevan una gestión educativa eficiente, garanticen la participación de las comunidades en los procesos educativos, impulsen la mejora continua de la educación y favorezcan el desarrollo profesional de las y los docentes.

En México, la Educación Media Superior (EMS) tiene como principal población a la juventud, en el ciclo escolar 2023-2024 el 63.3% de jóvenes de entre 15 y 17 años se inscribió a este tipo educativo (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2025), cuya impartición por parte del Estado se estipula en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF 2024, 22 de marzo) y es obligatoria a partir del ciclo escolar 2012-2013 (Ibarrola y Martínez, 2021). Se ofrece bachillerato y la educación profesional que no requiere bachillerato, así como sus equivalentes (DOF, 2019, 30 de septiembre), comprende los modelos educativos bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023, noviembre).

La EMS se caracteriza por su complejidad estructural, diversidad institucional, heterogeneidad curricular y múltiples desafíos operativos. En el ciclo escolar 2023-2024 se atendió a una población de 5,103,342 estudiantes en la modalidad escolarizada, mediante clases impartidas por 289,101 docentes en 17,943 planteles (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2025). A nivel nacional hay 35 tipos de planteles, sin considerar la variedad que hay al interior de cada entidad federativa (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022, noviembre) y si bien hay puntos en común, la diversidad de opciones educativas hace compleja su operación y la migración entre opciones educativas para las y los estudiantes; además, como

afirma Miranda (2018) dificulta la conformación de identidad y equidad de la juventud “diferenciada y fracturada en su composición sociocultural” (p.4).

Desde sus orígenes, que se remontan a 1867 con la promulgación de la Ley Orgánica del Distrito Federal en la que surgió el bachillerato general impartido mediante la Escuela Nacional Preparatoria en donde se ofrecía una preparación general para continuar con la educación superior en las Escuelas de Altos Estudios (INEE, 2013), se han creado múltiples instituciones con diversas ofertas y formas de organización, con el paso del tiempo se han buscado mecanismos para generar puntos en común en la formación que reciben las y los estudiantes; en 2005 se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) que tiene entre sus atribuciones el establecimiento de normas y políticas para la planeación, organización y evaluación académica y administrativa de este tipo educativo en los ámbitos Federal y Estatal (INEE, 2018).

Además, se han implementado múltiples reformas educativas, entre cuyas finalidades se ha encontrado establecer puntos en común en la formación de las y los estudiantes; con el fin de instrumentarlas, la formación de las y los docentes se ha enfocado en el currículo, los materiales educativos, la gestión escolar, la carrera docente y la evaluación, por lo que se les ha considerado como ejecutores de acciones y decisiones tomadas por otros (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2024), sin que haya un enfoque en su desarrollo profesional.

Derivado de la importancia y complejidad de la EMS y de la relevancia de la figura docente como eje estratégico cuya intervención impacta directamente en la formación de las y los estudiantes, en este artículo se examina el proceso de formación de esta figura con el propósito de analizar si a través de ello se ha impulsado su profesionalización y con ello su participación en el avance hacia una educación que contribuya a la justicia social, al desarrollo humano y al ejercicio pleno de la ciudadanía, particularmente de la juventud mexicana.

La formación de docentes de Educación Media Superior

Al ingresar a la EMS la mayoría de las y los docentes carecen de una formación pedagógica, puesto que provienen de diversas disciplinas (INEE, 2019), aun cuando existen algunas áreas de especialización que se ofrecen para esta profesión, la mayoría no provienen de éstas.

De acuerdo con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020, noviembre) en el ciclo escolar 2018-2019, las carreras que se ofrecieron para la formación para docentes de educación media superior fueron: Licenciaturas para la docencia en educación media superior (en Educación Media Superior, de Educación Media Superior, en Formación Docente del Nivel Medio Superior) Licenciaturas para un área de conocimiento específico (Lengua y Literatura Española, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Español, Matemáticas, Comunicación y Ciencias Experimentales) con un total de 653 docentes matriculados, 239 egresados y 143 titulados.

En el ciclo escolar 2021-2022 en las unidades y subse-des de la Universidad Pedagógica Nacional se contó con dos licenciaturas de EMS con 37 estudiantes (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023, noviembre).

También existen algunas maestrías en Educación Media Superior como la ofrecida por la Universidad Nacional Autónoma de México dirigida a docentes de este tipo educativo que privilegia la formación práctica en planteles de bachillerato guiadas por expertos de la disciplina en conjunto con expertos en el campo de la psicopedagogía; tienen una orientación profesionalizante, además, se brinda un panorama amplio de las investigaciones educativas existentes mientras se estudia y se mantienen actualizados durante su futura práctica profesional (UNAM Posgrado, 2024).

Los egresados de licenciatura optan por estudios de posgrado distintos al de Formación Docente, lo cual podría deberse a que hay mayor diversidad en el campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía y que con estas carreras hay mayor posibilidad de trabajar en áreas como planeación, administración y evaluación; además de que no existen programas de posgrado para la enseñanza en los tipos o niveles en los cuales laboran; otro factor pudiera ser que recurren a posgrados en los cuales mejoran sus saberes y habilidades para actividades directivas y de gestión (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023, noviembre).

Es así como aun cuando hay opciones para la profesionalización de docentes de EMS, no hay una tendencia a que se curse antes de iniciar, ni se establece ello como requisito en las convocatorias emitidas por la Subsecretaría de Educación Media Superior. Además, las principales opciones institucionales que existen cuando estos profesionales ejercen su función son cursos orientados a proporcionar estímulos a la carrera docente y a mejorar en algo su remuneración por lo que se ha

prestado poca atención en su desarrollo profesional y no se ha impulsado una vida colegiada (Aguilar, 2015). El INEE (2015) identifica tres etapas en la formación de los docentes:

- De 1990 a 2006, se establecieron acciones para definir un perfil docente y diseñar programas que atendieran las necesidades sobre formación, actualización y capacitación profesional; sin embargo, no se contó con una definición clara ni con acciones gubernamentales articuladas por lo que fue en las instituciones con sostenimiento federal donde se llevaron a cabo acciones para atender a los requerimientos de formación, actualización y capacitación profesional docente.
- De 2008 a 2012, en el marco de la Reforma Integral de Educación Media Superior, se definió el perfil del docente de educación media superior como parte del Sistema Nacional de Bachillerato.
- En 2013, se creó el Servicio Profesional Docente (SDP) y con el fin de desarrollar el perfil docente establecido se implementó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) que operó de 2008 a 2015 junto con la Certificación de Competencias Docentes para la Evaluación Media Superior (CERTIDEMS).

En PROFORDEMS se ofreció una Especialidad en Competencias Docentes, impartida por la Universidad Pedagógica Nacional, y un Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, que proporcionaron instituciones de Educación Superior afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (SEMS, 2017).

En 2014 se implementó el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), en el marco de la reforma de 2013, con el objetivo de que los profesores recibieran formación continua en apoyo a sus esfuerzos de mejora con el cual se modificó el esquema de PROFORDEMS (Santibañez et. al 2018), en ese mismo año (2014) inició la beca para la profesionalización docente, incluida en el Programa Nacional de Becas (PNB) (INEE, 2018).

En 2016, se implementó la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, derivada de los resultados de evaluación de desempeño con el fin de fortalecer la formación los docentes y contribuir a la mejora de su trabajo en el aula, dirigida a quienes fueron evaluados estando en servicio a partir de 2015, a docentes de nuevo ingreso del ciclo escolar 2015-2016 y a quienes tenían funciones de dirección, con una oferta desarrollada en función de sus áreas de oportunidad (INEE 2018).

En el marco de la Reforma de 2019 se creó la Ley General de Maestros y Maestras que estableció en su artículo 3º su intención de fortalecer el desarrollo y superación profesional de los docentes mediante la formación, capacitación y actualización (DOF, 2019, 30 de septiembre). Las instancias que se establecieron como responsables de atender la formación continua de docentes fueron la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, la autoridad educativa federal (AEF), las autoridades de educación media superior en las entidades federativas (AEEF) y los organismos descentralizados (ODE) (Comisión Nacional de Mejora Continua de la Educación, 2024).

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación emitió los Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD- 2021) en los que se estableció la importancia de implementar procesos sistemáticos que consideraran la formación inicial, la inserción laboral y la formación en servicio, el contexto en que se lleva a cabo la práctica, así como las funciones que realizan las personas a las que se dirigen, con un enfoque de formación situada (DOF 2021, 13 de diciembre).

La Autoridad Educativa ofreció 37 opciones de formación dirigidas a docentes de los subsistemas federales y estatales en 2021, en las que concluyeron 8 045 docentes de 182, 521 destinatarios del programa (4.4% del total) (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2024).

En el ciclo escolar 2022-2023 se ofrecieron 36 diplomados y 18 cursos en línea que tuvieron una participación total de 67 169 actores escolares (SEP, 2023 como se cita en Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2024) mientras que en el ciclo 2023-2024 se brindaron 13 diplomados y 10 cursos autogestivos en línea a 27 860 profesores, técnico docentes, directores y supervisores (SEP, 2024, como se cita en Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2024). Asimismo, entre 2022 y 2024 se implementaron 36 Intervenciones formativas dirigidas a docentes y figuras directivas con un aproximado de 8 266 participantes (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2024).

Asimismo, se estableció un sitio con un programa para el desarrollo profesional docente en el cual se pusieron a disposición el acuerdo secretarial por el que se establece y regula el MCCEMS, el documento base resultado de la

discusión con docentes y expertos en diversas áreas del MCCEMS, las progresiones de aprendizaje de las diversas áreas de conocimiento establecidas en el MCCEMS, así como documentos de referencia y orientaciones para consulta de los actores educativos que implementarán la reforma curricular (SEMS, s.f.).

Si bien se han implementado programas de formación institucionales valiosos por tener como fin favorecer el desarrollo profesional docente, éstos no se han implementado con todas y todos los docentes y tampoco se han desarrollado conforme a lo planeado ni se han obtenido los resultados previstos, tal como lo han identificado diversos autores. De acuerdo con el INEE (2018) en la PROFORDEMS:

no se logró que el programa se generalizara a todos los docentes de los distintos subsistemas... la... Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior se focaliza en la regularización de... docentes y directivos que obtuvieron resultados insuficientes en las evaluaciones; no obstante, cabría preguntarse si estas evaluaciones aportan información suficiente para elaborar una oferta pertinente que satisfaga las necesidades formativas de los docentes, considerando que en este nivel educativo muchos docentes no cuentan con una formación pedagógica y didáctica (p. 246).

Según Santibañez et. al (2018) estudios elaborados por la SEMS en el marco de la Reforma Educativa de 2013 indicaron que los puntajes en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y en los siguientes años en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) continuaban bajos a pesar del PROFORDEMS, asimismo, en un estudio del Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas del Centro de Investigación y Docencia Económicas (PIPE-CIDE) realizado en 2016, se identificó que los docentes no lograban captar la atención de los alumnos e involucrarlos de manera adecuada; por tanto, la SEMS determinó replantear la oferta para impartir contenidos disciplinares y aspectos pedagógicos ligados a dichos contenidos, derivado de ello se creó el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) que modificó el esquema original de PROFORDEMS, como se mencionó anteriormente.

Hoyos y Fernández (2019) aseveran que no existe evidencia de que los resultados de las evaluaciones de desempeño se hayan utilizado correctamente para diseñar la estrategia para solventar las deficiencias que las evaluaciones detectaron en la formación de los docentes y que también se careció de indicadores y

metas para evaluar los resultados y efectos del programa de capacitación; tampoco hubo criterios para “identificar la calidad de las instancias formadoras para impartir los programas de capacitación o verificar si éstas contaban con los recursos humanos capacitados y la necesaria infraestructura física y tecnológica, especialmente cuando la mayoría de los cursos se ofreció en línea” (párr. 12).

Hoyos y Fernández (2019) afirman que el Estado no ofreció a los docentes una formación continua pertinente y a la medida de las necesidades identificadas por la evaluación, tal como se establecía en la Ley del Servicio Profesional Docente, ni asignó tutores calificados a los docentes de nuevo ingreso; de acuerdo con estos autores:

en los dos primeros años del programa los resultados fueron bastante limitados, tanto en su diseño como en su implementación. El programa se llevó a cabo en un contexto de restricciones institucionales y vacíos normativos, donde las consideraciones normativas no coincidían con la realidad de cada entidad, ni la oferta de los cursos de formación con las necesidades de los docentes (párr. 10).

Respecto a los docentes noveles, uno de cada tres no contó con un tutor y de quienes sí tuvieron el apoyo solo la mitad tuvo sesiones; en ninguna entidad federativa se cubrió la totalidad de los municipios debido a las grandes distancias entre la localidad donde se ubicaban los profesores de nuevo ingreso y el lugar donde residían los docentes experimentados que les brindarían tutoría, además del tiempo limitado para capacitar a los tutores y la falta de presupuesto para generar incentivos salariales más atractivos para docentes experimentados; otro problema fue que las autoridades educativas estatales no tenían previsto en su presupuesto los cursos de formación y tutoría para los docentes de sus entidades (Hoyos y Fernández, 2019).

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023, noviembre) afirma que la rotación que hay en EMS es una amenaza para el desarrollo de las tutorías previstas para docentes de nuevo ingreso debido a que las relaciones de confianza y los vínculos más cercanos entre las y los integrantes de la comunidad escolar constituyen el origen de estas acciones colaborativas; sin embargo, debido a que las y los profesores son contratados en su mayoría por horas, están poco tiempo dentro del plantel y su socialización está limitada, por lo cual no es posible establecer las condiciones necesarias para favorecer el trabajo colaborativo; a través de grupos focales que se llevaron

a cabo por parte de esta Comisión las y los docentes señalaron que la carencia de programas formales de tutorías y la alta rotación de personal son las principales causas de que no se favorezcan este tipo de acciones.

Santibañez et al (2018) realizaron un estudio para describir los elementos clave de la Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional, analizaron los primeros meses de implementación del programa, por medio de entrevistas y grupos de enfoque a nivel federal en diez entidades de la República Mexicana, en el que identificaron que en general, en las entidades se percibía una estrategia mejor articulada y una conexión más clara (comparada con PROFORDEMS), se valoró el reconocimiento nacional de las Instituciones de Educación Superior, y se consideró como una manera de generar mayor interés y motivación por parte de los docentes el que se ligara la capacitación a la evaluación, aunque también se mencionó resistencia por parte de algunos docentes a ser evaluados; en este estudio se detectaron algunas inconsistencias entre los objetivos de la formación continua estipulados en la Ley General del Servicio Profesional Docente y lo que se observó en el trabajo de campo, debido a que las acciones no parecieran favorecer en su totalidad las metas establecidas.

Asimismo se encontró que durante el desarrollo de la Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional, el Estado no ofreció a los docentes una formación continua pertinente ni a la medida de las necesidades identificadas por las evaluaciones que se aplicaban, las consideraciones normativas no coincidían con la realidad de cada entidad, ni la oferta de formación con las necesidades de los docentes, se careció de indicadores y metas para evaluar los resultados y efectos del programa; tampoco hubo criterios para identificar la calidad de las instancias formadoras (Hoyos y Fernández, 2019).

En lo que respecta a la Reforma de 2019, si bien se resalta la importancia de revalorizar al magisterio, reconocerlo como agente fundamental del proceso educativo y se establece su derecho de acceder a un sistema integral de formación, capacitación y actualización, en 2020 se asignó un monto de 1.2 mil millones de pesos, lo que representó el 1% del presupuesto educativo y 19% menos de lo asignado en 2019, lo cual impacta en la formación y capacitación continua pertinente para que el magisterio mejore su labor. (Fernández et al 2019).

Mientras que en 2023 se asignó un presupuesto de \$85 a cada profesor para su formación durante todo el año,

significativamente menor a la suma de \$1,644 que se destinó en 2016, con lo que se contradice la revalorización de docentes prometida por la Secretaría de Educación Pública, además de resultar preocupante en un contexto en el cual los profesores necesitaban desarrollar nuevas competencias para afrontar el rezago educativo y afectaciones emocionales de los estudiantes que afectaron su desempeño y que derivaron de la pandemia ocasionada por el sars-cov-2 (Soto, 2023, 25 de enero).

Asimismo, los cursos que se impartieron para los docentes fueron poco relevantes para la enseñanza, del total de cursos impartidos en 2022, 13.3% fueron sobre aprendizajes mientras que 48% sobre temas generales y 9.3% referentes a temas comunitarios (Soto, 2023, 25 de enero).

La formación docente se ha caracterizado por ser homogénea y general, además de pretender que las y los docentes transfieran lo aprendido a su contexto, a pesar de que frecuentemente los temas, propósitos o problemáticas que se plantean en estos cursos, así como los especialistas o personas que los imparten, son ajenos a los problemas que enfrentan las y los actores educativos en su práctica cotidiana (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022).

Adicionalmente, se ha identificado que no existe el mismo acceso a la formación continua para todas y todos los docentes de EMS, el porcentaje de quienes ingresan es bajo, aunado a que las opciones existentes no atienden la especificidad de cada subsistema que integra este tipo educativo, a las figuras educativas que trabajan en los planteles ni a las funciones que realizan; pese a la cantidad de opciones de formación dirigidas a docentes de EMS, éstas son insuficientes para garantizar el derecho de todos y todas a la formación continua (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2025).

Otro aspecto que dificulta la implementación de procesos de formación es el tipo de contratación de las y los docentes quienes están en su mayoría por hora (INEE, 2015; INEE, 2019) lo que implica que inviertan tiempo fuera de su jornada laboral, aunado a que suelen dar clases en diversos planteles lo que disminuye el tiempo para actividades de trabajo colegiado, dificulta la apropiación del proyecto educativo de la institución y afecta su calidad de vida (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022). Es importante que las autoridades consideren este contexto y faciliten

Al consultar con profesores de EMS sobre su perspectiva respecto a su labor mediante una encuesta aplicada por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2019) dirigida a docentes y técnicos docentes, manifestaron como los dos principales problemas que enfrentan en su función la carga de trabajo administrativo (17.1%) y la falta de tiempo para procesos de formación (14.8%), además, afirmaron que los programas de formación en los que han participado no cumplen en su totalidad los objetivos porque no toman en cuenta el contexto institucional (27.2%), los temas no responden a sus intereses (20.9%), los obligan a tomarlos (18%) y la formación sólo responde a necesidades o propósitos institucionales (17.2%). El 88.5% estuvo de acuerdo con que su labor puede mejorar a partir de Programas de Formación; consideran que el principal aspecto a tomar en cuenta en el diseño de la oferta son sus necesidades y/o intereses (17.6%) las necesidades de los estudiantes (16.9%) y el contexto donde se encuentra el plantel (13.8%), propusieron como opción plataformas digitales de acompañamiento (36%).

Otras perspectivas de los docentes sobre sus condiciones laborales y proceso de formación, se recuperaron durante la gestión como subsecretario de educación media superior de Tuirán (2015) quien indagó sobre las academias disciplinares, las cuales se concibieron como espacios de trabajo colegiado constituidos por profesores frente a grupo de asignaturas que pertenecían al mismo campo de formación profesional, con la prospectiva de que se fortalecería su práctica docente a partir de su participación en estos grupos; las principales respuestas fueron que faltaba mayor vinculación de las academias con las autoridades y más involucramiento de las autoridades del plantel en las actividades, mayor asistencia de los docentes a las reuniones, fortalecimiento de trabajo interdisciplinario, mejora de la transversalidad e involucramiento de las academias en la evaluación de estrategias de enseñanza para diseñar procesos de capacitación.

Como puede observarse en las investigaciones recopiladas, la formación docente requiere fortalecerse y garantizar que se cumplen los propósitos, mecanismos y resultados previstos y que los programas llegan a toda la población objetivo; además es preciso que se desarrolle con base en las características y contextos de las y los docentes, así como en las problemáticas a las que se enfrentan, asimismo, es preciso que se garantice la igualdad de oportunidades para formar parte de los procesos formativos que se propongan.

Se identifican tensiones estructurales y culturales que impactan en la calidad educativa y en el desarrollo

personal y profesional de las y los docentes. La implementación de reformas ha estado marcada por una falta de continuidad y evaluación eficiente, se ha tenido poca consideración de las características y problemáticas de las y los docentes, así como de las condiciones concretas de cada entidad federativa.

Al tener procesos poco fortalecidos de formación y desarrollo profesional docente, las y los profesores tienden, en el mejor de los casos, a desarrollar saberes basados en lo que comparten con otros colegas y en su experiencia en la docencia, sin embargo, esto no siempre ocurre de manera sistemática y reflexiva, por lo que la mejora de la práctica puede ser paulatina, con incipientes avances o bien, se convierten en lo que Marcelo (2009) describe como expertos rutinarios, es decir, personas que se desenvuelven de la misma manera a lo largo de los años sin modificar la forma que les ha dado resultado en algunas situaciones aunque no obtengan los mismos efectos en otras.

Es por ello que resulta esencial considerar nuevas alternativas que permitan fortalecer los procesos formativos. De acuerdo con Imbernón (2021) históricamente ha habido un error en la formación continua que es el formar a las y los docentes en cursos y seminarios que después apliquen en las escuelas, esto no funciona del todo porque en el tránsito de la formación al contexto se pierde innovación, sobre todo si los procesos los coordinan personas que explican utilizando lo que han aprendido desde la teoría, pero no tienen práctica.

Un enfoque que ha probado resultados favorables para el desarrollo profesional de profesores y profesoras es la formación docente situada (Imbernón, 2021, Vezub 2021; González y Díaz, 2018; Domingo 2021). Ocurre en el contexto en que se lleva a cabo la práctica en el aula, considerando las problemáticas específicas de las y los docentes, para lo cual se requiere un ambiente en el que haya un intercambio y mejora de conocimientos, actitudes y prácticas entre integrantes de un colectivo, lo que a su vez favorecerá que, con el apoyo adecuado, las comunidades se comprometan con la mejora (González y Díaz, 2018).

Este enfoque ha empezado a promoverse como parte de la Reforma Educativa de 2019, sin embargo, queda mucho camino por recorrer en materia de generación de las condiciones necesarias para su implementación, de la formación de las autoridades educativas para llevarlo a cabo y del involucramiento de todas y todos los actores de la comunidad escolar en su instrumentación, se sugiere no perder el foco del desarrollo profesional

docente como una de las figuras fundamentales para lograr que a través de la educación media superior la juventud desarrolle de manera plena sus capacidades, se integre en el mundo del trabajo o de la educación profesional y que participe en la vida activa como ciudadanos responsables.

Por ello, es importante que la política educativa nacional integre la formación situada como enfoque estructural, más allá de programas aislados. Esto implica diseñar lineamientos normativos que reconozcan la importancia de los contextos escolares como espacios legítimos de formación, así como asignar tiempos institucionales dentro de la jornada laboral para el trabajo colaborativo entre docentes. Asimismo, es fundamental que las autoridades educativas, tanto federales como estatales, se formen en este enfoque para garantizar su correcta implementación, supervisión y acompañamiento.

Además, se sugiere impulsar una estrategia nacional de fortalecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje, dotándolas de recursos materiales, tecnológicos y metodológicos que favorezcan el análisis de la práctica docente en el propio contexto escolar. Esta política debe considerar mecanismos de reconocimiento e incentivo a docentes que lideren procesos de mejora colectiva, así como la construcción de un sistema de documentación y difusión de experiencias exitosas. El desarrollo profesional debe dejar de enfocarse en la instrumentación de reformas educativas, para convertirse en un proceso continuo, reflexivo y situado que impacte directamente en la calidad educativa y la equidad para las y los jóvenes mexicanos.

Referencias

- Aguilar, N. (2015). Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México. Perfiles educativos. XXVII, 89-107. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000500007&script=sci_abstract
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022, noviembre). Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021, 3(1). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023, noviembre). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2023: cifras del ciclo escolar 2021-2022, 4(1).
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024). La revalorización del magisterio y el derecho a la formación continua de docentes de educación básica y media superior. 2024. Documento de Política.

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2025). Prontuario nacional de indicadores prioritarios de la mejora continua de la educación. Edición 2025: cifras de los ciclos escolares 2018-2019 a 2023-2024.
- (DOF) Diario Oficial de la Federación (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- (DOF) Diario Oficial de la Federación (2021, 13 de diciembre). CRITERIOS Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior. CGPFCDPD-2021. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/687750/Criterios_Generales_programas_formacion_valoracion_dise_o_operacion_resultados.pdf
- (DOF) Diario Oficial de la Federación (2022, 2 de septiembre). ACUERDO número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022#gsc.tab=0
- DOF (2024, 22 de marzo). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. Zona Próxima. (34), 3-21. <https://www.redalyc.org/journal/853/85370365002/85370365002.pdf>.
- Fernández-Rodríguez J., Miralles, F. y Cima A. (2018). Conceptualización, retos, dificultades y posturas de aprendizaje en cursos MOOC. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 9 (17). <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v9n17/2007-7467-ride-9-17-256.pdf>
- González, A. y Díaz, A. (2018). Formación docente y desarrollo profesional situado para la enseñanza del lenguaje y matemáticas en Colombia. Panorama 12(22), p.p. 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6697225>
- Hoyos, R. y Fernández, M. (2019, marzo 13). La mal llamada reforma punitiva. Nexos. Distancia por tiempos. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1693>
- Ibarrola, M. y Martínez, M. (2021). Educación Media Superior obligatoria en México: cobertura y calidad. Revista Perspectivas, (37), 73-94.
- Imbernón, F. (2021). Conferencia magistral inaugural. Formación continua y desarrollo profesional docente. En Organización de Estudios Iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura y Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades. Ciclo iberoamericano de Encuentros con especialistas. (pp. 17-27). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- (INEE) Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011. 2ª edición. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D237.pdf>
- (INEE) Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). Los docentes en México. Informe 2015. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf>
- (INEE) Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). Estudio exploratorio sobre la educación media superior: caracterización del problema del abandono escolar y la política educativa. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/media-superior-abandono-escolar-politica-educativa.pdf>
- (INEE) Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. Sintética, 51, 1-22. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/articulo/view/863/1035>.
- (ONU) Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- UNAM Posgrado (2024). Madems. <https://madems.posgrado.unam.mx/index.html>
- Santibañez L., Rubio D. y Vázquez M. (2018). Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales. INEE/BID
- (SEMS) Subsecretaría de Educación Media Superior (2017). (COLBACH) Colegio de Bachilleres. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es/sems/colbach#>
- Soto, D. (2023, 25 de enero). Pese al reto de educar tras la pandemia, bajan presupuesto a formación docente. Nexos. <https://politica.expansion.mx/mexico/2023/01/25/pese-al-reto-de-educar-tras-la-pandemia-bajan-presupuesto-a-formacion-docente#:~:text=En%202023%2C%20cada%20profesor%20contar%C3%A1,1,revela%20informe%20de%20Mexicanos%20Primer0>.
- (SEMS) Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (s.f.). Programa de formación docente de educación media superior <http://registro.desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/>
- Vezub, L. (2021). La formación docente situada y el juicio práctico. Desafíos del desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades. En Organización de Estudios Iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura y Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades. Ciclo iberoamericano de Encuentros con especialistas. (pp. 84-94). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>