Estrategia
de Formación Docente para la Educación Media Superior
2025-2030

Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico

Educación
Secretaría de Educación Pública

Abstract

La Estrategia de Formación Docente para la Educación Media Superior 2025-2030 tiene como objetivo fortalecer las competencias pedagógicas del profesorado, impulsando prácticas innovadoras, colaborativas y contextualizadas. Surge como una respuesta a las limitaciones del modelo anterior, el cual atribuía al personal docente la responsabilidad por los bajos resultados estudiantiles. En contraste, esta propuesta, alineada con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, reconoce la experiencia profesional del magisterio y promueve la formación continua a través de comunidades de aprendizaje y el acompañamiento pedagógico.

La estrategia adopta un enfoque de aprendizaje situado, basado en proyectos y en la interdisciplinariedad, vinculando los saberes con las problemáticas del entorno. Asimismo, coloca en el centro la justicia social, la equidad y la inclusión, integrando la dimensión ética y ciudadana. En este sentido, fomenta la prevención de la violencia, el respeto a los derechos humanos, la cultura de paz y la implementación de acciones orientadas a reducir la desafiliación escolar.

Finalmente, contempla mecanismos de evaluación continua que permiten ajustar la oferta formativa en función de las necesidades del profesorado y del impacto en los aprendizajes estudiantiles, garantizando así su pertinencia y efectividad.

ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 2025-2030

La Educación Media Superior en México enfrenta el importante desafío de ofrecer a las y los estudiantes una formación integral, centrada en sus necesidades y su contexto, tomando en cuenta tanto sus requerimientos cognitivos como su desarrollo socioemocional, con la finalidad de dar significado a sus aprendizajes teóricos, conceptuales y metodológicos, así como a su aplicación en la vida cotidiana. En este sentido, el trabajo docente desempeña un papel clave para prevenir la desafiliación escolar, ya que la capacidad del profesorado para generar entornos de aprendizaje motivadores, inclusivos y pertinentes es determinante para que las y los jóvenes permanezcan en el sistema educativo. La atención a las trayectorias individuales, la orientación académica y la vinculación con la realidad del estudiantado son estrategias que fortalecen la permanencia escolar y fomentan un sentido de pertenencia.

Tomando en cuenta las características actuales de la población que atienden, las maestras y los maestros de este grupo poblacional requieren replantear continuamente su pedagogía con la finalidad de incorporar innovaciones en la práctica docente. Esto implica no solo la actualización en metodologías de enseñanza, sino también la adopción de enfoques inclusivos que atiendan la diversidad cultural, social y económica del estudiantado. La formación docente debe orientarse hacia la reducción de las brechas de desigualdad social, promoviendo prácticas educativas que garanticen el acceso, la permanencia y el éxito escolar de todos los estudiantes, especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad.

A continuación, se presenta un panorama general de la formación docente en la Educación Media Superior, con el objetivo de señalar los ajustes que deberán implementarse para el periodo 2025 -2030.

Antecedentes

Con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (2007), la recién creada Subsecretaría de Educación Media Superior impulsó por primera vez a nivel nacional la formación docente, incorporando un enfoque operativo, orientado a implementar un currículo con la premisa de que la calidad educativa dependía directamente de la calidad del profesorado. Sin embargo, esta visión derivó en la idea de que

las y los docentes eran responsables de los bajos resultados educativos de sus estudiantes, planteando la formación docente como una solución para subsanar deficiencias en habilidades y conocimientos.

Así, las políticas educativas fomentaron una percepción de las y los docentes como agentes pasivos, limitados a ejecutar contenidos diseñados centralmente por la autoridad educativa. Esto afectó de forma negativa su identidad profesional y desestimó el valor de su experiencia en el ámbito educativo.

En este sentido, la Nueva Escuela Mexicana propone una política educativa centrada en reflexionar sobre el papel de las y los docentes, reconociendo la importancia de su labor en los centros educativos, así como el conocimiento y experiencia acumulados a través de la formación continua y la práctica profesional.

Por ello, durante el periodo 2018 – 2024 el Programa de Formación Docente tuvo por objeto revalorar a las y los docentes, reconociendo sus conocimientos y experiencias previas, para el desarrollo de nuevas experiencias de aprendizaje que resultaran significativas y les permitieran incorporar a su trayectoria educativa los nuevos elementos planteados en el MCCEMS.

Para organizar la oferta se consideraron trayectos formativos relacionados con las actividades que desarrollaban las y los docentes en su práctica educativa, la didáctica, el contenido que impartían y la formación socioemocional, a través de un proceso reflexivo permanente sobre lo que se hace y cómo se hace en el aula y en el plantel.

El diseño de la oferta de formación docente consideró los siguientes aspectos:

- Promovió la visión humanista que plantea la Nueva Escuela Mexicana (NEM) de una educación integral y para la vida, y estilos de vida saludable.

- Revaloró a las maestras y los maestros a través de la recuperación de sus saberes y experiencias.

- Motivó, además del aprendizaje cognitivo, el aprendizaje activo, el diálogo, la enseñanza reflexiva, la reflexión crítica, la transversalidad y el aprendizaje situado.

- Aprovechó y promovió el uso de las tecnologías de la información, la comunicación, el conocimiento y el aprendizaje digital, para facilitar el acceso a la formación, capacitación y actualización.

Para identificar las necesidades específicas de la formación de las y los docentes, la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC) diseñó diversos instrumentos (encuestas para la detección de necesidades, encuestas de mejora de los cursos, entre otros) que permitieron identificar las problemáticas más relevantes de la práctica docente de los subsistemas federales y estatales.

De esta forma, el Programa atendió entre 2019 y 2024 a 103,661 docentes pertenecientes a subsistemas federales y estatales de todas las entidades del país, a quienes se les ofrecieron diversos cursos y diplomados, principalmente a través del financiamiento del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, con clave presupuestal S247, a través de instituciones de educación superior y asociaciones civiles sin fines de lucro. Además, se llevaron a cabo otras acciones formativas mediante el apoyo de fundaciones, organizaciones sociales, la Subsecretaría de Educación Media Superior y la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico, que generaron ofertas formativas gratuitas para las y los docentes.

Es importante destacar que, a pesar de la cobertura de la formación, así como de los contenidos centrados en las metodologías y el desarrollo de didácticas por parte de las y los docentes, no existen evidencias de una mejora en los resultados académicos de los planteles. Esto puede deberse a diversos factores que impactan el desempeño académico de los estudiantes (socioeconómicos, contextuales, familiares, institucionales, etc.) y las prácticas pedagógicas representan sólo una parte de ellos.

También es importante destacar que para lograr que la formación docente contribuya a mejorar el desempeño del conjunto de estudiantes, se requiere pasar de un enfoque de formación individual, a un enfoque de formación colectiva en el plantel, con la finalidad de asegurar que la innovación educativa sea puesta en marcha por el colectivo docente y no sólo por docentes aislados.

Normatividad

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 3º, párrafo 5, establece que las maestras y los maestros son agentes esenciales en el proceso educativo y reconoce su contribución a la

transformación social. En consecuencia, les garantiza el derecho a acceder a un sistema integral de formación, capacitación y actualización, el cual debe estar retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, con el fin de que puedan cumplir con los objetivos del Sistema Educativo Nacional.

Por su parte, la Ley General de Educación, en su artículo 90, ratifica esta idea al destacar la revalorización docente como un objetivo prioritario. Reconoce su papel central en el logro de los aprendizajes y promueve su desarrollo profesional continuo a través de la formación, capacitación y actualización. En el artículo 92, se establece que las autoridades educativas deben constituir un sistema integral de formación, capacitación y actualización docente, con la posibilidad de coordinarse regionalmente o colaborar con instituciones nacionales o extranjeras para ampliar las opciones de profesionalización.

La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros refuerza estos principios. Su Artículo 1 subraya que esta ley reglamenta la contribución del magisterio a la transformación social y garantiza el respeto pleno a sus derechos. Asimismo, el Artículo 2 establece que el Estado debe dignificar las condiciones laborales del personal educativo, dotándolos de los elementos necesarios para desempeñar su labor. Finalmente, el Artículo 3 reafirma la importancia de la formación continua, la valoración de la experiencia docente y el compromiso con la comunidad como elementos clave para el desarrollo educativo.

En cuanto a la Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación, se detallan las disposiciones para garantizar el derecho del personal docente, directivo y de supervisión a acceder a un sistema integral de formación, capacitación y actualización. El Artículo 12 establece que estos procesos deben considerar la perspectiva de género, los derechos humanos y los contextos locales y regionales. El Artículo 13 faculta a las autoridades educativas para firmar convenios con instituciones nacionales o extranjeras, ampliando las opciones de formación. Finalmente, el Artículo 16 define que la oferta formativa debe ser gratuita, diversa, pertinente, centrada en la mejora continua docente y con un enfoque inclusivo, considerando las necesidades regionales y los resultados de las evaluaciones diagnósticas.

En conjunto, estas disposiciones legales subrayan la importancia del magisterio como pilar del proceso educativo y garantizan su derecho a la formación continua, con el fin de fortalecer su desarrollo

profesional, dignificar su labor y contribuir de manera significativa a la transformación social y educativa del país.

Si bien la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros y la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación probablemente sean abrogadas en los próximos meses, aún se encuentran vigentes al momento de redacción de este documento. Este apartado será modificado una vez que se actualice el marco normativo.

Características generales de la Educación Media Superior

Este nivel educativo atiende principalmente a adolescentes y jóvenes que se encuentran entre los 15 y los 18 años; sin embargo, en menor medida los servicios educativos llegan a atender a personas de una mayor edad que, por diversas circunstancias, no realizaron sus estudios de bachillerato durante esta etapa y lo realizan posteriormente.

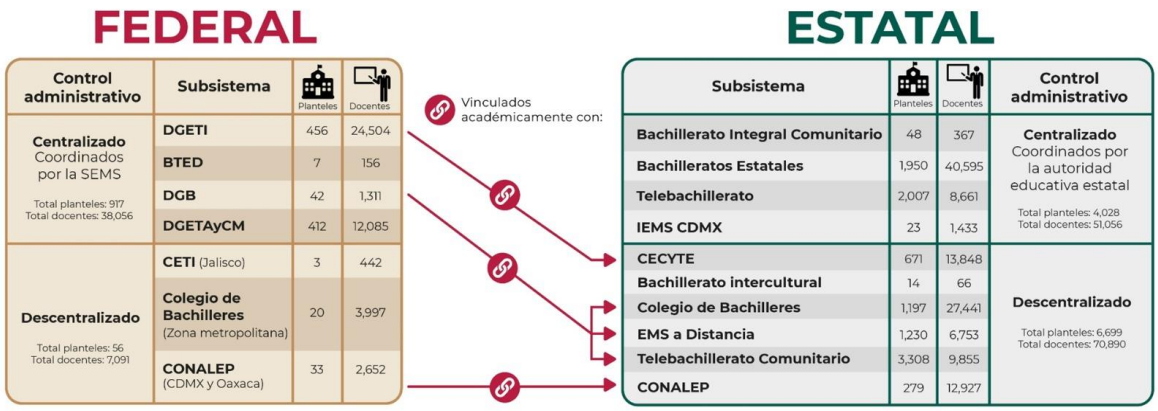
Este nivel educativo cuenta con diversas opciones formativas. Por un lado, el bachillerato general prepara a las y los estudiantes de manera especial para incorporarse a la educación superior, mientras que el bachillerato tecnológico y el profesional técnico lo hacen para su incorporación al mundo laboral, con la posibilidad de continuar sus estudios a nivel superior.

La población que se atiende proviene de diversos contextos sociales, económicos y culturales, además un porcentaje tiene acceso a todo tipo de información a través del uso de la tecnología, lo que motiva que las y los docentes busquen adaptarse a esta diversidad y a sus necesidades. De manera que de forma continua está la exigencia de replantear las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario considerar estas características para poder enfrentar los desafíos de este nivel educativo, tales como la eficiencia terminal y la desafiliación escolar. Si bien estas variables responden a situaciones multifactoriales y estructurales, desde la práctica docente se puede motivar al estudiantado a una comprensión de su realidad y a vislumbrar la utilidad práctica de los aprendizajes para su desarrollo integral.

Población docente en la Educación Media Superior

Alrededor de 170 mil docentes conforman el personal académico de los planteles públicos de Educación Media Superior. La población docente del nivel medio superior abarca una diversidad de servicios educativos, tanto federales como estatales, cuyo control administrativo puede estar centralizado o descentralizado, tanto de la federación como de las entidades.



Control administrativo	Subsistema	Planteles	Docentes
Centralizado Coordinados por la SEMS. Total planteles: 917 Total docentes: 38,056	DGETI	456	24,504
	BTED	7	156
	DGB	42	1,311
	DGETAyCM	412	12,085
Descentralizado. Total planteles: 56 Total docentes: 7,091	CETI (Jalisco)	3	442
	Colegio de Bachilleres (Zona metropolitana)	20	3,997
	CONALEP (CDMX y Oaxaca)	33	2,652

Subsistema	Planteles	Docentes	Control administrativo
Bachillerato Integral Comunitario	48	367	Centralizado Coordinados por la autoridad educativa estatal. Total planteles: 4,028 Total docentes: 51,056
Bachilleratos Estatales	1,950	40,595	
Telebachillerato	2,007	8,661	
IEMS CDMX	23	1,433	
CECYTE	671	13,848	Descentralizado. Total planteles: 6,699 Total docentes: 70,890
Bachillerato intercultural	14	66	
Colegio de Bachilleres	1,197	27,441	
EMS a Distancia	1,230	6,753	
Telebachillerato Comunitario	3,308	9,855	
CONALEP	279	12,927	

*Las cantidades presentadas son de Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021

Con el objetivo de conocer las características sociodemográficas y profesionales de las y los docentes de Educación Media Superior (EMS), así como las condiciones institucionales en las que se desempeñan a escala nacional, estatal y por subsistema (nacional y estatal), la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) realizó una investigación en 2021, cuya finalidad fue ofrecer un diagnóstico actualizado que pudiera orientar las decisiones para mejorar el trabajo docente. Algunas de las características de las y los docentes de la Educación Media Superior que se destacan en el estudio son:

- Existe un ligero predominio de docentes mujeres sobre la población masculina y una distribución de edades caracterizada por la alta proporción de docentes de entre 29 a 48 años.

- Respecto al tipo de contratación, cerca de seis de cada diez docentes están contratados por horas, en contraste con quienes están por tiempo completo, que son poco menos de dos de cada diez. Es importante señalar que, además, existen diferencias significativas en el tipo de contratación en las entidades y en los subsistemas.

- Cerca de la mitad de las y los docentes cuenta al menos con licenciatura (48.3%), sus estudios se concentran en ciencias sociales, administración y derecho, y ciencias naturales, exactas y computación. El 46.2% tiene posgrado, en su mayoría en educación.

- De cada diez docentes nueve han recibido formación en áreas o temas pedagógicos, didácticos o de gestión escolar. No obstante, uno de cada diez no la ha recibido.

- De cada diez docentes siete tienen al menos seis años trabajando en la EMS.

- Las y los maestros realizan actividades adicionales a la docencia dentro del plantel: apoyo al alumnado (6 de cada 10) y actividades administrativas relacionadas con la actividad docente (4 de cada 10).

Respecto al perfil profesional, el estudio señala que la mayoría de las y los docentes tienen una formación inicial en diversas disciplinas del conocimiento y la formación en temas pedagógicos no forma parte de su educación.

Otra ausencia formativa es la relativa a los ámbitos socioemocionales, aquí es urgente definir un enfoque que evite ver al docente como terapeuta y en su lugar dotarlo de una visión sociocultural que le permita abordar las problemáticas del aula y el plantel considerando el contexto local, con una perspectiva de derechos humanos amplia que busque construir espacios de convivencia libres de violencia, inclusivos y respetuosos de la diversidad.

Enfoque de la formación docente

Se parte de una concepción del aprendizaje como proceso social que se produce, de manera más efectiva, cuando los cuerpos docentes reconocen su contexto local como punto detonador de su práctica. De ahí que se vea la investigación educativa docente como un proceso de reflexión, análisis del entorno y comprensión permanente, para la generación de nuevos saberes, didácticas, actividades.

La formación docente, por ende, debe ir más allá de los modelos tradicionales y centrarse en prácticas que estén directamente relacionadas con el entorno del docente. La idea es que las y los docentes aprenden mejor cuando el proceso de formación está íntimamente ligado a su contexto laboral y a los

desafíos específicos que enfrentan en su práctica diaria. En lugar de recibir formación teórica en contextos aislados, los docentes pueden aplicar en su entorno, de manera inmediata, lo aprendido, lo cual facilita la integración efectiva de nuevos conocimientos y habilidades.

La práctica diaria permite reflexionar sobre las propias experiencias, analizar los métodos y ajustarlos según las necesidades de cada grupo y de cada entorno educativo, pues el aprendizaje es inseparable de la actividad, el contexto y la cultura en la que ocurre.

En México, un referente sobre la formación situada es Frida Díaz Barriga (2006), quien afirma que el conocimiento es situado, dado que es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza.

Por ello, el contexto sociocultural es un elemento clave para la adquisición de habilidades y, por lo tanto, involucra el trabajo en equipo a través de la resolución de problemas, el intercambio de experiencias y el diálogo. Todos ellos elementos esenciales del MCCEMS, que tienen como objetivo la construcción de una ciudadanía activa, consciente y capaz de incidir en su entorno.

La idea, tanto del aprendizaje situado como del constructivismo, es generar aprendizajes significativos con el estudiantado, para que puedan vivenciarlos en situaciones cotidianas. De esta forma, el trabajo de las y los docentes debería orientarse para organizar situaciones de aprendizaje que favorezcan el trabajo en equipo, la participación en la gestión escolar, el involucramiento de los padres y las madres de familia y la búsqueda de la innovación en la implementación de estrategias didácticas.

Sin duda otro elemento indispensable es la reflexión de la práctica en el aula, la generación de debate y el intercambio de experiencias entre docentes. Por ello, la formación docente debe orientarse a la reflexión crítica que conduzca a prácticas educativas innovadoras mediante el fortalecimiento de:

- El aprendizaje en contexto, que reconoce que el aprendizaje ocurre en el contexto específico en el que el docente trabaja, lo que bien planeado ayuda a la aplicación inmediata y práctica de lo enseñado.

- La participación activa de los docentes, quienes no son receptores pasivos de conocimiento, sino que son co-creadores de aprendizajes mediante la interacción entre pares.

- La reflexión sobre la propia práctica permite la auto-evaluación y con ello la identificación de áreas de oportunidad y la posibilidad de hacer ajustes en sus estrategias pedagógicas.

- El acompañamiento, como un primer paso para la posterior formación de comunidades de aprendizaje, en donde los docentes pueden compartir experiencias, resolver problemas juntos y apoyarse mutuamente en el desarrollo profesional.

A este respecto, el acompañamiento pedagógico considera que el fortalecimiento de la práctica docente ocurre en el plantel (Agreda y Pérez, 2020), una vez que se moviliza el conocimiento adquirido a lo largo de la experiencia docente. Este tipo de formación requiere de docentes reflexivos que analizan sus contextos de trabajo en donde ponen en práctica su labor pedagógica para que “el profesorado tome conciencia de su rol asumido: aprender – comunicar - enseñar desde la práctica reflexiva” (Ortega, 2019, p. 3).

A su vez, Jacobo (2005, como se cita en Galán, 2017) señala que las personas que participan son acompañantes y acompañados a la vez, y su interacción auténtica requiere de confianza, respeto, tolerancia, igualdad, justicia, libertad, responsabilidad, autonomía y cooperación, creando un ambiente de aprendizaje y de intervención pedagógica pertinentes al entorno de la comunidad.

Este acompañamiento promueve el aprendizaje entre pares, basado en el diálogo, la reflexión, la observación y la retroalimentación. Para Agreda y Pérez (2020), el acompañamiento pedagógico es una estrategia formativa ligada al intercambio de experiencias pedagógicas que inicia con el registro de situaciones observables, diálogo reflexivo y grupos de interaprendizaje entre docentes, siendo así acompañados y acompañantes quienes permiten transformar sus prácticas docentes.

Así, es “mediante la reflexión que las y los docentes comprenden mejor su rol profesional, así como las debilidades y fortalezas en la enseñanza que darán lugar a nuevos conocimientos y mejoras en la práctica” (Anijovich y Capelletti, 2018, p. 76). Por otro lado, “el acompañamiento pedagógico se relaciona significativamente con la reflexión crítica docente en su institución educativa” (Bromley, 2017, p. 80). En

este sentido, la reflexión está lejos de ser una actividad individual, por el contrario, se da en interacción social.

Eirín - Nemiña (2018) menciona que para aprender a enseñar es necesario un compromiso personal, además de cuestionar las propias creencias y cooperar con otros/as para mejorar las prácticas educativas que se ofrecen al estudiantado, esto se hace en el trabajo diario de la práctica docente y resulta más profundo si se realiza en comunidad.

De modo que, se puede definir al acompañamiento pedagógico como una propuesta de formación profesional, reflexiva, interactiva y colaborativa que permite transformar la práctica docente, según las necesidades individuales y las potencialidades del contexto, creando un ambiente de respeto, donde cada individuo aporta desde sus saberes y experiencias, en beneficio de los demás miembros de su comunidad de aprendizaje.

Ahora bien, el acompañamiento docente en las comunidades profesionales de aprendizaje es un proceso clave para el fortalecimiento del desarrollo profesional y la mejora de la enseñanza. En estos espacios colaborativos, los cuerpos docentes trabajan de manera conjunta para reflexionar sobre sus prácticas, compartir experiencias y construir conocimientos que impacten positivamente en el aprendizaje del estudiantado.

Las comunidades de aprendizaje, en el ámbito educativo, han recibido distintos nombres: comunidades de práctica profesional, comunidades de aprendizaje, grupos de amigos críticos, entre otros, y han sido una estrategia prometedora para el desarrollo profesional docente (Kirk y MacDonald 1998, citado en Eirín-Nemiña, 2018).

López - Yáñez, Sánchez Moreno y Altopiedi (2011) señalan que la comunidad abre camino para comprender los procesos de mejora en las instituciones educativas. Marcelo y Vaillant (2009) añaden que el conocimiento se construye colectivamente dentro de sus localidades, formadas por profesores trabajando en proyectos de desarrollo de la escuela, de formación o de indagación colaborativa.

De modo que, las comunidades profesionales de aprendizaje dan pauta a un nuevo proceso de mejora institucional, construido colectivamente por grupos de docentes dentro de las comunidades locales,

compartiendo ideas de enseñanza y aprendizaje mediante proyectos escolares dando sentido al desarrollo profesional docente.

La visión del plantel como una comunidad profesional de aprendizaje marca un cambio profundo en la relación de las escuelas y la profesionalización de la práctica, ya que esta visión se basa en una perspectiva colectiva y orgánica propia de las organizaciones y no en una visión tradicional, burocrática y fragmentada (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2014).

Por otro lado, "la investigación internacional apoya que el medio más efectivo de conseguir y mantener la mejora es construir una comunidad profesional de aprendizaje" (Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M., 2005; Stoll y Louis, 2007; como se citó en Bolívar y Bolívar-Ruano, 2014, p. 2), ya que focaliza su interés en las relaciones entre docentes y otros profesionales de la escuela, pues estas impactan el aprendizaje del estudiantado (Leclerc, 2012, como se citó en Bolívar y Bolívar-Ruano, 2014, p. 3).

Las reformas externas de formación no inciden directamente en el "núcleo duro" de la enseñanza (es decir cómo los profesores enseñan y cómo el estudiantado aprende), pues suelen estancarse en una retórica legitimadora del cambio. Un error común es creer que por rediseñar estructuras clave en la organización curricular se cambiará el núcleo duro de la enseñanza, por eso, es fundamental ver a la escuela como un lugar estratégico y redefinirlo como una comunidad profesional de aprendizaje para que el cambio sea generado desde abajo, desde el sistema educativo (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2014).

La creación de las comunidades profesionales de aprendizaje precisa de la participación de acompañantes pedagógicos que promuevan prácticas de trabajo colaborativo, dialógico y reflexivo en los planteles y generen espacios para compartir experiencias, reconocer la diversidad de prácticas y construyan estrategias colaborativas que recuperen los temas transversales planteados en el MCCEMS: interculturalidad, derechos humanos, pedagogías críticas, perspectiva de género, inclusión y sostenibilidad.

La persona acompañante pedagógica es quien promueve la deconstrucción de la práctica docente mediante diversas estrategias como el análisis, la reflexión, la interpretación de supuestos y los elementos que la sustentan (Reyes, *et. al.* 2020). Algunas de sus funciones son:

- Guía al colectivo docente en la transferencia de los saberes y conocimientos construidos en las comunidades de aprendizaje.

- Orienta la creación, el desarrollo y la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje, a partir de la interacción de los integrantes del colectivo docente.

- Impulsa la reflexión y los aprendizajes sobre y desde la práctica docente.

- Recupera los saberes y conocimientos construidos a partir de la experiencia del colectivo docente de EMS.

- Media las retroalimentaciones que se dan a partir del intercambio de saberes y experiencias entre docentes, a fin de orientar los procesos formativos del colectivo.

- Crea espacios presenciales de discusión, análisis y reflexión de la práctica docente donde se impulsa la toma de decisiones, a partir de los conocimientos y saberes movilizados en las comunidades profesionales de aprendizaje.

- Genera alternativas para la interacción (formal e informal), donde se compartan experiencias de aprendizaje que profundicen los contenidos abordados en las comunidades profesionales de aprendizaje.

- Socializa experiencias que permitan aplicar en la práctica el aprendizaje construido en las comunidades profesionales de aprendizaje.

Para llevar a buen término estas acciones, se requiere la participación de la comunidad educativa de cada plantel, así como la colaboración activa de las direcciones académicas de los subsistemas y las autoridades educativas. Esto permitirá que el proceso sea integral, con la intervención de cada instancia en su respectivo nivel de organización y toma de decisiones. De esta manera, se podrán elaborar diagnósticos precisos sobre la escuela y la comunidad, construir estrategias de manera colaborativa entre docentes,

impulsar metodologías activas que permitan innovar en el aula, garantizando la alineación de estas acciones con la actual política educativa.

Objetivos

Objetivo general de la formación docente

Contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas creativas, innovadoras y relevantes, en las que exista un vínculo entre los conocimientos teóricos, conceptuales y metodológicos, con los intereses y las necesidades estudiantiles, recuperando el contexto concreto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza, a fin de generar experiencias de aprendizaje significativas que garanticen el derecho a una educación con justicia social. Asimismo, promover la reducción de la desafiliación escolar, disminuir las brechas de desigualdad en el acceso a una educación de calidad e impulsar la inclusión educativa.

Objetivos específicos

- Impulsar la formación integral del estudiantado desde un enfoque de equidad, inclusión, perspectiva de género, derechos humanos y sostenibilidad, considerando su impacto en la excelencia educativa, así como promover la cultura de paz a través del desarrollo de habilidades socioemocionales, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de entornos escolares inclusivos y libres de violencia. Además, propiciar acciones que contribuyan a la reducción de la desafiliación escolar y a la disminución de las desigualdades en el acceso y la calidad educativa.

- Reconocer la trayectoria de las maestras y los maestros como profesionales de la educación, con conocimientos y experiencias sobre los contenidos de la enseñanza y sobre el contexto de sus estudiantes. Valorar su labor como agentes clave para fomentar la permanencia estudiantil y reducir las brechas de desigualdad.

- Fortalecer y/o actualizar conocimientos teóricos, pedagógicos y didácticos, para el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan prácticas innovadoras, la inclusión educativa y la mejora de los resultados del estudiantado, favoreciendo la equidad en el logro académico.

- Fomentar la reflexión sobre la práctica docente, a través de comunidades de aprendizaje, con la finalidad de valorar los resultados de la actividad docente, compartir conocimientos y experiencias que permitan ajustar las estrategias pedagógicas y desarrollar prácticas colaborativas. Esto, con un enfoque orientado a identificar desafíos relacionados con la desigualdad educativa, la inclusión y la prevención de la desafiliación escolar, construyendo soluciones conjuntas.

Estrategia de formación, capacitación y actualización docente 2025 – 2030

La estrategia de formación, capacitación y actualización docente está fundamentada en el "Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana" de la Subsecretaría de Educación Media Superior, que contempla tres ejes:

1) Fortalecimiento, que busca mejorar la vida en las escuelas para lograr la permanencia de las y los estudiantes, así como actualizar los planes de estudio, mejorar los planteles y construir comunidades escolares seguras y participativas.

2) Integración, esto es, articular los subsistemas educativos de Educación Media Superior para mejorar la atención de la población e integrar el Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana.

3) Ampliación, es decir, ofrecer más lugares para garantizar el derecho a la educación y ampliar la cobertura nacional.

A su vez, el eje Fortalecimiento -que atañe precisamente a la formación docente- involucra cuatro acciones:

- "Mi escuela me cuida y me abre puertas"
- Reconocimiento al trabajo de las maestras y los maestros
- Programa "La escuela es nuestra"

- Programa “Beca universal Benito Juárez”

“Mi escuela me cuida y me abre puertas” tiene como propósito fortalecer la vida en los planteles escolares, para lograr que la población estudiantil se integre activamente y permanezca en las escuelas. Esta acción tiene cuatro objetivos particulares:

- Actualizar los programas de estudio para garantizar la obtención de conocimientos significativos.

- Mejorar los planteles para tener espacios adecuados de estudio e integración comunitaria.

- Establecer programas de integración e inclusión comunitaria, así como atención a la salud física y emocional.

- Fortalecer las trayectorias hacia la educación superior, para quienes decidan seguir estudiando y/o facilitar la transición a la vida laboral.

En cuanto al “Reconocimiento al trabajo de las maestras y los maestros”, la idea es seguir impulsando la formación docente y la actualización profesional, mejorar las condiciones laborales de las y los profesores, y fomentar la creatividad docente, a fin de diseñar actividades interesantes y atractivas con el estudiantado.

Para ello, se discutirá colectivamente cómo mejorar la implementación del Marco Curricular Común y se actualizarán los planes de estudios de la formación profesional, además de impulsar como medio para el aprendizaje los proyectos aula, escuela, comunidad.

En este sentido, la formación docente tiene como base las metas de aprendizaje que se establecen en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, por ello se considera necesario atender la implementación de las nuevas progresiones de las áreas de conocimiento, los recursos sociocognitivos y la formación socioemocional. Y, a fin de alcanzar para 2030 la cobertura del 85% que se ha propuesto la Subsecretaría de EMS, se plantean acciones replicadoras de formación, que tienen la intención de llegar a más docentes y con ello garantizar el derecho a la educación a todos y todas, en particular de quienes han sido tradicionalmente marginados.

El docente que plantea tanto la NEM como el MCCEMS debe considerar las necesidades y los intereses del estudiantado en su contexto, así como incorporar las estrategias didácticas y la evaluación formativa como un proceso continuo, cuyo propósito docente sea identificar los objetivos de formación alcanzados y los que faltan por alcanzar, para poder ajustar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Por otro lado, se debe impulsar el trabajo colaborativo entre docentes para implementar la transversalidad entre las distintas Unidades de Aprendizaje Curricular y, entre estas y la formación socioemocional, con el objetivo de alcanzar la formación integral del estudiantado. Este planteamiento refuerza la necesidad de transitar de un enfoque de enseñanza individual a un principio de comunidad, mediante la participación activa, colaborativa y solidaria del colectivo docente.

Tanto el docente como el estudiante deben reconocer que los saberes son dinámicos y situados, de ahí la importancia de una lectura política de la realidad, pero también de concebir la formación como "…procesos continuos de auto formación, es decir, refiere un trabajo permanente sobre sí mismo, de auto conocimiento y auto reflexión, encaminado a la transformación del sujeto. Quiere decir entonces que en la formación confluyen los saberes adquiridos a lo largo de las experiencias de vida en distintos contextos de interacción que, por su puesto, incluyen experiencias académicas, pero que no se restringen sólo a éstas. La formación de docentes se constituye por una constante reflexión en torno al quehacer profesional diario, a manera de pregunta." (Ministerio de Educación Nacional; 2015: p. 28).

Esta conjunción de saberes, conocimientos y experiencias permite impulsar un pensamiento crítico sobre las situaciones que enfrentan las maestras y los maestros en su práctica cotidiana, porque reflexionan sobre lo que saben, sobre lo que hacen y sobre cómo lo hacen en su práctica educativa.

De esta forma, se busca que la formación aporte espacios para que las y los docentes puedan compartir las problemáticas que enfrentan a diario e intercambiar soluciones que les permitan visualizar alternativas para su implementación, predominando una visión de mejora continua sobre las acciones que se llevan a cabo.

Desde el MCCEMS los cuerpos docentes se reconocen como agentes de cambio que reconocen e inciden en el contexto, considerando las condiciones y características del estudiantado, co-construyendo con él

los aprendizajes, no sólo orientados a lo teórico-conceptual, sino también hacia horizontes inclusivos, con perspectiva de género en el marco de la interculturalidad y los derechos humanos, donde su actuar es guiado por una serie de reflexiones éticas, culturales y cívicas, que construyen una ciudadanía integral con sentido de pertenencia histórica y social.

En este marco, las figuras directivas se reconocen como actores clave en el impulso y la organización del quehacer colegiado, encargándose de coordinar el trabajo académico y de garantizar las condiciones necesarias para una formación integral del estudiantado. En este sentido, fomentan estrategias para atender la diversidad estudiantil y promueven el desarrollo e implementación de enfoques didácticos inclusivos que trascienden el aula, impactando a toda la comunidad educativa. Su labor está orientada a la creación de entornos sanos y seguros que favorezcan el bienestar de la población estudiantil y contribuyan a su permanencia en el sistema educativo.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, para atender la formación tanto del personal con función docente y técnico docente frente a grupo, así como al personal con funciones directivas (jefatura de departamento, subdirección académica y dirección) se busca avanzar por tres vías:

1. Formación teórica, conceptual y metodológica en línea con sesiones sincrónicas o presenciales: a través de instancias formadoras que impartan talleres y/o cursos con el acompañamiento de facilitadores, dirigido a docentes y directivos de los diferentes subsistemas públicos federales y estatales del país. Esto permitirá la actualización de conocimientos, la diversificación de estrategias didácticas y evaluativas para la implementación de los Recursos y Áreas del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS).

2. Formación dialógica, reflexiva y presencial mediante talleres en plantel: los dispositivos formativos estarán dirigidos a responsables académicos que se comprometan a replicar el contenido de la formación en sus planteles, a través de materiales de estudio, agendas de trabajo y presentaciones de apoyo. La intención es desarrollar sesiones prácticas de trabajo colaborativo, dialógico y reflexivo en los planteles, para compartir experiencias, reconocer la diversidad de prácticas y construir estrategias colaborativas que también recuperen los temas transversales planteados en el MCCEMS: interculturalidad, derechos humanos, pedagogías críticas, perspectiva

de género, inclusión, sustentabilidad, etc., dando prioridad a planteles que se encuentran ubicados en contextos de alta marginalidad.

A fin de atender las características específicas de cada subsistema, se dedicará una jornada de formación a un grupo de docentes y personal académico designado por la Dirección General, quienes se encargarán de replicar esta formación en los planteles del subsistema, con base en los materiales proporcionados. De igual forma, se pretende que este grupo formado pueda apoyar en orientar las dudas que las y los docentes vayan presentando en la implementación del MCCEMS en el subsistema.

Por eso, es necesario que cada Dirección General o Autoridad Educativa Estatal designe a dos personas que participen en la coordinación de la estrategia de formación, la figura idónea para desarrollar esta tarea podría ser el personal de estructura con posibilidad de tomar decisiones en materia de formación docente.

El personal de estructura será el encargado de coordinarse con la SEMS, organizar los procesos de formación en el subsistema, verificar que el personal docente y académico seleccionado participe en los procesos formativos, dé seguimiento a la réplica de la formación en sus planteles, conozca las dificultades de la implementación del MCCEMS y las necesidades de formación por parte de sus docentes, y participe en las reuniones de valoración que convoque la SEMS para el seguimiento y ajuste de esta estrategia.

Adicionalmente, será necesario que cada Dirección General o Autoridad Educativa Estatal seleccione a un grupo de docentes y personal académico, para que funjan como moderadores para la formación del resto de los docentes en el plantel. Dicho personal será el encargado de replicar la estrategia de formación en los planteles del subsistema, por lo que todos contarán con un equipo de formadores capacitado y con los materiales necesarios para detonar la formación en cada plantel.

Un objetivo a futuro de esta actividad sería la conformación de comunidades de aprendizaje, en las que de manera permanente se revisará la propia práctica, se compartirán experiencias y se

constituirán en un espacio de reflexión que despejará dudas y construirá estrategias, proyectos y didácticas adecuadas al contexto de cada plantel.

3. Difusión permanente del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior en la Nueva Escuela Mexicana: a través de un curso autogestivo en línea en el que se revisarán los referentes teóricos que sustentan el Marco, así como su relación con la NEM, etc. El propósito es que el curso contenga los aspectos esenciales del MCCEMS, que tanto docentes como directivos puedan acercarse a él de manera permanente y voluntaria, y facilitar que el servicio educativo se brinde bajo los principios de justicia social, equidad e inclusión en cada aula y plantel.

A fin de incorporar el componente contextual al contenido de la formación en línea, se contará con materiales de estudio (cuadernillos) para las y los docentes, así como agendas de trabajo y presentaciones de apoyo para los moderadores de las sesiones presenciales en los planteles.

Propuesta de líneas temáticas para la formación docente en Educación Media Superior

Líneas temáticas	Descripción
Nueva Escuela Mexicana, Marco Curricular Común y pedagogía sociocrítica	Refiere la articulación de los principios de la Nueva Escuela Mexicana con el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, enfatizando la pedagogía sociocrítica, el uso de metodologías didácticas activas y la evaluación formativa. Todo ello debe abordarse desde una perspectiva transversal, colaborativa e interdisciplinaria para alcanzar el perfil de egreso de la Educación Media Superior.
Recursos sociocognitivos y áreas de conocimiento	Fortalece el conocimiento y la aplicación de los cuatro recursos sociocognitivos: cultura digital, pensamiento matemático, lengua y comunicación, y conciencia histórica, así como el desarrollo de saberes en las tres áreas fundamentales del conocimiento: humanidades, ciencias sociales y ciencias experimentales y tecnología. Su propósito es enriquecer los contenidos, metodologías didácticas y estrategias de enseñanza, promoviendo el desarrollo de competencias argumentativas y de resolución de problemas contextualizados en la vida cotidiana del estudiantado.

Recursos socioemocionales	Propicia el conocimiento y fortalecimiento de los tres recursos socioemocionales: responsabilidad social, cuidado físico-corporal y bienestar emocional-afectivo, a través de los ámbitos de la formación socioemocional. Su objetivo es fomentar una convivencia armónica dentro de la comunidad escolar y el desarrollo integral del estudiantado.
Programa Aula-Escuela-Comunidad y Proyecto Escolar Comunitario	Impulsa la implementación de proyectos transversales en el aula, la escuela y la comunidad, promoviendo el trabajo colaborativo, el análisis crítico de la realidad y la resolución de problemáticas contextuales. Se busca que el estudiantado participe activamente en la transformación de su entorno.
Colaboración y transversalidad	Fomenta la construcción colectiva de la planeación didáctica y la evaluación formativa, donde se ejerza la autonomía didáctica docente. Se deben considerar las características, necesidades e intereses del estudiantado, así como el contexto y la organización escolar para favorecer una educación integral y contextualizada.
Comunidades de aprendizaje	Incentiva la consolidación del colectivo docente en comunidades de aprendizaje basadas en el diálogo, la reflexión, la colaboración y el intercambio de experiencias entre pares. Esto busca fortalecer la práctica docente y fomentar una mejora continua en la enseñanza.
Transformación de las funciones directivas	Promueve una reflexión profunda sobre el rol de la función directiva, impulsando el acompañamiento pedagógico al colectivo docente y el liderazgo educativo. Además, enfatiza la importancia de la gestión administrativa eficiente, la transparencia y la rendición de cuentas como mecanismos para la mejora continua de los planteles.
Enfoque de derechos humanos, igualdad sustantiva y cultura de paz	Favorece el conocimiento, respeto y ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales, promoviendo una educación con perspectiva de equidad, justicia social, cultura de paz e igualdad de género. Asimismo, busca garantizar la igualdad de oportunidades y trato dentro de la comunidad educativa.
Atención a la diversidad y eliminación de desigualdades	Promueve el reconocimiento y respeto a la diversidad étnica, lingüística, cultural, social y sexual, fomentando un enfoque de inclusión e interculturalidad crítica. Buscar generar equidad en las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

Atención a la desafiliación escolar	Impulsa acciones inclusivas que atiendan la diversidad de contextos y necesidades del estudiantado; detecta y acompaña a estudiantes en riesgo de desafiliación; promueve la flexibilidad escolar para incrementar la participación y el sentido de pertenencia de las y los estudiantes; y establece vínculos con las familias y la comunidad, generando redes de apoyo que contribuyan a la permanencia escolar.

Implementación

A continuación, se comparte la propuesta de esquema general de trabajo para los próximos años. Es un esquema flexible que puede variar dependiendo del contexto nacional, de coyunturas particulares o de la política pública que se busque priorizar en un momento determinado, pero que estará focalizando las acciones en contextos de alta marginalidad.

La finalidad de la formación docente es partir de las voces, las necesidades y las preocupaciones de los propios docentes y figuras directivas sobre sus necesidades formativas; para recogerlas se aplicaron encuestas en línea y se tiene contemplado la realización de grupos focales que posibiliten tener elementos tanto cuantitativos como cualitativos.

Para la definición de los contenidos de la formación docente, además de las intencionalidades de la política pública de la Subsecretaría de la Educación Media Superior, se tomará en cuenta los resultados de la encuesta para la identificación de necesidades de formación, actualización y capacitación docente, el diagnóstico explora la apropiación de los contenidos de las progresiones, metodologías y didácticas, la evaluación formativa de los aprendizajes, la colaboración docente, la transversalidad de la enseñanza y la formación socioemocional.

Además, los resultados de la encuesta para la identificación de necesidades de formación, actualización y capacitación de los cuerpos directivos de la Educación Media Superior, cuyo propósito es conocer las características, opiniones, problemáticas, necesidades e intereses relacionados con el ejercicio de la práctica directiva.

A fin de recoger el sentir, el pensar y las experiencias de los cuerpos docentes, mediante datos de corte cualitativo se realizarán grupos focales que profundizarán en algunos aspectos de la encuesta para la identificación de necesidades de formación, actualización y capacitación docente. En este segundo caso, se trabaja con los resultados de la aplicación del instrumento para revisar qué aspectos sería deseable profundizar.

Una vez recogida, procesada y analizada la información, se definirá la oferta formativa en sus distintas modalidades: en línea, en línea con sesiones sincrónicas o presenciales y presenciales.

Es importante destacar que la identificación de los planteles de atención prioritaria se llevará a cabo considerando el contexto de alta marginación del municipio en el que están ubicados. Este proceso se enfocará en brindar apoyo preferente a las y los docentes que enfrentan limitaciones para acceder a recursos como bibliotecas, librerías, conexión a internet, así como a ofertas de formación continua a través de instituciones de educación superior de calidad. Con ello, se busca no solo garantizar el acceso equitativo a oportunidades de desarrollo profesional, sino también reducir las brechas formativas entre el personal docente del nivel educativo, fortaleciendo sus conocimientos y habilidades para mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje que recibe el estudiantado.

Finalmente, la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico ha propiciado el trabajo colaborativo como parte de las estrategias de formación docente, ya que concibe el aprendizaje como un proceso social, en el cual la interacción, el intercambio de ideas y la construcción conjunta de conocimientos favorece el aprendizaje significativo.

La formación docente supone una estrategia formativa vinculada a los diferentes contextos, busca fortalecer la práctica según las necesidades individuales y las potencialidades del plantel. La estrategia que se propone pretende crear redes de acompañamiento pedagógico que sean una estructura organizada de colaboración, que estén enfocadas en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como generadoras de pensamiento crítico sobre la práctica.

A partir de la perspectiva de acompañamiento mencionada, se conformarán comunidades profesionales de aprendizaje que precisan:

- Constituir un cuerpo académico de acompañamiento. Se llevarán a cabo reuniones con los diferentes subsistemas federales y estatales, a fin de designar un cuerpo académico que brindará el acompañamiento y seguimiento en planteles al colectivo docente. Se formarán cuerpos académicos por subsistema, los cuales serán acompañados por la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico, con la finalidad de formar acompañantes pedagógicos que promuevan la reflexión y el diálogo sobre la práctica docente en los planteles. Además, la Dirección mantendrá comunicación con los cuerpos académicos a través de reuniones periódicas.

- Formar al cuerpo académico de acompañamiento. Se diseñará un taller de acompañamiento pedagógico que constará de cuadernos de trabajo y materiales para su implementación en plantel con el colectivo docente. El acompañamiento pedagógico debe tener una base de comunicación y acompañamiento horizontal, buscando fortalecer las prácticas pedagógicas del cuerpo docente que permita el trabajo colaborativo, que favorezca una formación continua y brinde retroalimentación con base en las prácticas pedagógicas que el colectivo docente realiza en su contexto.

- Implementación del curso-taller del Marco Curricular Común de Educación Media Superior. A parir de los cambios del MCCEMS, se diseñará un curso de actualización sobre éste, que comprenderá también la revisión de estrategias didácticas y evaluativas para la implementación de los Recursos y Áreas del Marco, así como los elementos transversales: interculturalidad, derechos humanos, pedagogías críticas, perspectiva de género, inclusión, sustentabilidad, etc. y su relación con la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En paralelo se implementará el curso autogestivo del Marco Curricular Común de Educación Media Superior en la modalidad en línea, con el cual se pretende homologar los saberes del colectivo docente.

- Resultados del acompañamiento pedagógico. El propósito es valorar y analizar los alcances de la estrategia, las áreas de mejora y los pasos a seguir, para ello se conformará un grupo de trabajo de la SEMS con representantes de todos los subsistemas.

Valoración y ajustes a la estrategia

La valoración continua del alcance de los objetivos de esta estrategia será esencial para asegurar su relevancia y pertinencia. Para ello, se propone:

- Valorar individualmente la percepción que las maestras y los maestros tengan de la oferta formativa considerando qué tanto aporta a su práctica docente.

- Valorar en cada plantel los resultados que la oferta formativa tenga para el desarrollo de las actividades académicas y el impacto en los aprendizajes de las y los estudiantes.

- Analizar los alcances de la estrategia, las áreas de mejora y los pasos a seguir, el grupo de trabajo de la SEMS con representantes de todos los subsistemas.

Con base en esta información se propone que la estrategia formativa en línea se ajuste cada ejercicio fiscal, considerando las necesidades de formación recuperadas. Mientras que la oferta formativa presencial se ajuste cada inicio de semestre, para que los elementos abordados puedan ponerse en práctica en ese mismo ciclo.

ANEXO

Distribución de planteles de la Educación Media Superior en municipios con marginación y rezago social, según la entidad federativa y subsistema

La marginación, entendida como un fenómeno estructural, hace referencia a las dificultades para extender los avances técnicos en diversas regiones de México, así como a la exclusión de grupos sociales del proceso de desarrollo y de los beneficios derivados de este (Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2023). Para dimensionar esta problemática, se emplea el índice de marginación, que constituye una medida-resumen que "permite diferenciar a las entidades federativas y municipios según el impacto general de las carencias que enfrenta la población, tales como la falta de acceso a la educación, la residencia en viviendas inapropiadas, los ingresos monetarios insuficientes y las condiciones derivadas de vivir en localidades pequeñas" (CONAPO, 2023, p. 10).

El CONAPO (2023) mide el Índice de Marginación (IM) a través de cuatro dimensiones socioeconómicas, cada una de las cuales da lugar a distintas formas de exclusión. Estas dimensiones son: educación, que incluye el analfabetismo y la falta de educación básica completa; vivienda, que considera la ausencia de servicios básicos como drenaje, sanitario, energía eléctrica y agua entubada, así como la presencia de piso de tierra y el hacinamiento; distribución de la población, que se refiere a las localidades con menos de 5,000 habitantes; e ingresos monetarios, que abarca a la población ocupada que percibe hasta dos salarios mínimos.

Por otro lado, el rezago social es definido como "una medida que, en un índice y en un grado, resume indicadores agregados del acceso a algunos de los derechos sociales de las personas y de sus bienes en el hogar para las diferentes desagregaciones geográficas (entidades federativas, municipios y localidades)" (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], s.f., párr. 1).

El rezago social se evalúa a través del Índice de Rezago Social (IRS), que incorpora información de cinco dimensiones reflejadas en 11 variables (CONEVAL, 2021):

1. Rezago social
    - Población de 15 años o más analfabeta
    - Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela
    - Población de 15 años y más con educación básica incompleta

2. Acceso a los servicios de salud
    - Población sin derechohabiencia a servicios de salud

3. Calidad y espacios de la vivienda
    - Viviendas con piso de tierra

4. Servicios básicos en la vivienda
    - Viviendas que no disponen de excusado o sanitario
    - Viviendas que no disponen de agua entubada de la red pública
    - Viviendas que no disponen de drenaje
    - Viviendas que no disponen de energía eléctrica

5. Bienes del hogar
    - Viviendas que no disponen de lavadora
    - Viviendas que no disponen de refrigerador

Ambos índices, el IM y el IRS, permiten clasificar a los estados, municipios y localidades en cinco grados de marginación y rezago: muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo. Por ello, se opta por analizar la distribución de los planteles de la Educación Media Superior (EMS) en función de estos grados.

Se presentan los resultados de la distribución de los planteles de EMS por entidad federativa y subsistema, clasificados según el IM y el IRS.

Como resultado de este análisis, y con el objetivo de identificar las entidades federativas y los subsistemas que presentan grados de marginación y rezago social muy altos y altos, se presenta a continuación (Tabla 1 y 2) un resumen de dichas entidades y subsistemas. Este enfoque busca contribuir a la comprensión de los desafíos para lograr un desarrollo equitativo en el país, destacando las áreas que requieren atención prioritaria, según los resultados obtenidos.

Tabla 1

Planteles en entidades federativas que presentan grados de marginación y rezago social muy altos y altos

Entidad federativa	Grado de marginación		Grado de rezago social	
	Muy alto	Alto	Muy alto	Alto
	GUERRERO **221**	GUERRERO **211**	GUERRERO **118**	GUERRERO **78**
	CHIAPAS **173**	CHIAPAS **368**	CHIHUAHUA **101**	
	VERACRUZ DE IGNACIO DE LA LLAVE **119**	VERACRUZ DE IGNACIO DE LA LLAVE **418**	OAXACA **98**	OAXACA **177**
	OAXACA **115**	OAXACA **284**	CHIAPAS **74**	CHIAPAS **200**
	CHIHUAHUA **101**	CHIHUAHUA **11**	PUEBLA **58**	PUEBLA **146**
	PUEBLA **64**	PUEBLA **377**	VERACRUZ DE IGNACIO DE LA LLAVE **55**	VERACRUZ DE IGNACIO DE LA LLAVE **127**
	DURANGO **31**	DURANGO **22**	NAYARIT **25**	NAYARIT **5**
	NAYARIT **30**		DURANGO **23**	DURANGO **8**
	HIDALGO **12**	HIDALGO **63**	JALISCO **4**	
	MICHOACÁN DE OCAMPO **12**	MICHOACÁN DE OCAMPO **70**	SAN LUIS POTOSÍ **3**	SAN LUIS POTOSÍ **7**
	SAN LUIS POTOSÍ **6**	SAN LUIS POTOSÍ **32**	TAMAULIPAS **1**	TAMAULIPAS **3**
	JALISCO **4**	JALISCO **3**		MÉXICO **55**
	TAMAULIPAS **4**	TAMAULIPAS **4**		HIDALGO **36**
	YUCATÁN **1**	YUCATÁN **109**		MICHOACÁN DE OCAMPO **19**
		MÉXICO **217**		YUCATÁN **18**
		NUEVO LEÓN **34**		SONORA **1**
		SINALOA **23**		TLAXCALA **1**
		QUERÉTARO **17**		
		GUANAJUATO **16**		
		QUINTANA ROO **15**		
		CAMPECHE **14**		
		ZACATECAS **3**		
		SONORA **1**		

2025 Año de La Mujer Indígena

Tabla 2

Planteles de subsistemas que se ubican en municipios con grados de marginación y rezago social muy altos y altos

	Grado de marginación		Grado de rezago social	
	Muy alto	**Alto**	**Muy alto**	**Alto**
Subsistema	TBC **312** TELEBACHILLERATO ESTATAL **149** EMSAD **97** CECYTE **92** COBAE **91** BE **65** IEBO **49** DGETAyCM **13** BIC **12** Bachillerato Intercultural **7** DGETI **3** CONALEP **2** CEB **1**	TBC **649** TELEBACHILLERATO ESTATAL **472** EMSAD **223** CECYTE **131** COBAE **176** BE **361** IEBO **133** DGETAyCM **56** BIC **22** Bachillerato Intercultural **1** DGETI **13** CONALEP **10** CEB **4** EPOS **43** CBT **15**	TBC **196** TELEBACHILLERATO ESTATAL **77** CECYTE **58** BE **55** EMSAD **51** COBAE **50** IEBO **42** BIC **13** DGETAyCM **9** Bachillerato Intercultural **7** CEB **1** DGETI **1**	TBC **222** TELEBACHILLERATO ESTATAL **142** CECYTE **48** BE **137** EMSAD **109** COBAE **74** IEBO **90** BIC **14** DGETAyCM **18** CEB **1** DGETI **4** EPOS **14** CONALEP **4** CBT **4**

Referencias

Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los alumnos en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Revista Espacios en Blanco*, (28), 74-92. http://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384555587005/384555587005.pdf

Bolívar, Antonio y Bolívar-Ruano, Rosel. (2014*). Las escuelas como comunidades de aprendizaje docente*. *La educación necesaria: extendiendo la mirada*. Santiago de Chile: Publisher (pp.131-184).

Bromley, Y. (2017). Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente en las instituciones educativas del nivel primaria, tercer ciclo, UGEL N° 05, El Agustino (tesis de grado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5849/Bromley_CYM.pdf?sequence=1

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2021). *El CONEVAL presenta el índice de rezago social 2020. A nivel entidad federativa, municipal y localidad* [Comunicado No. 4]. https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2021/COMUNICADO_04_INDICE_REZAGO_SOCIAL_2020.pdf

Consejo Nacional de Población [CONAPO]. (2023). *Índices de marginación 2020*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/848423/Indices_Coleccion_280623_entymun-p_ginas-1-153.pdf

Consejo Nacional de Población [CONAPO]. (s.f.). *¿Qué es el Rezago Social? Índice de Rezago Social*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Que-es-el-indice-de-rezago-social.aspx

Díaz-Barriga, Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.

Eirín-Nemiña, Raúl. (2018). *Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 44(1), 259-278. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259

Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, 2017, pp. 34-52. https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52

López-Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, septiembre- diciembre 2011, 109-131.

Marcelo García, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea

MEJOREDU (2023). *Las y los docentes de educación media superior: características sociodemográficas, profesionales y condiciones institucionales* [archivo PDF]. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/las_y_los_docentes_de_ems_cspci_informe.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. Programa de Formación de Docentes y Directivos. Asociación Nacional se Escuelas Normales (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-221.

Ortega, C. (2019). La reflexión como proceso en las prácticas docentes e investigativas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación* educativa, 10(18), Enero-Junio, 01-05. http://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553458251012/553458251012.pdf

Reyes, Álvaro Alcidez Agreda, y Azahuanche, Manuel Ángel Pérez. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y practica reflexiva. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 30(2), 1-10. Epub 01 de diciembre de 2020. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852020000200001&lng=es&tlng=es.

Torres, I., Rodríguez, D., Salazar, P., Quispe, W., Condori, E., (2021). Acompañamiento pedagógico y práctica docente en la educación básica regular. Enfoques y tendencias. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, 52, pp. 24-38. https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/10/Ed.5224-38-Torres-Retamozo-et-al.pdf