

## Oferta de formación en línea para docentes en México y España

*Online training for teachers in Mexico and Spain*

Graciela Cordero Arroyo  
Elena Cano García

### RESUMEN

Los maestros de educación básica no solo utilizan las tecnologías de la información para enseñar, también son un recurso cada vez más presente en sus procesos de formación continua. Este artículo tiene el propósito de caracterizar la oferta formativa en línea para el profesorado de educación básica en servicio en dos casos de estudio de distintos ámbitos de administración y gestión: en México y en la Comunidad Autónoma de Cataluña, en España. Es un estudio descriptivo de tipo exploratorio basado en un análisis de contenido de las páginas electrónicas de las instituciones y organizaciones que ofrecen cursos o diplomados en modalidad en línea tutorizados y *blended* al profesorado de educación básica. La búsqueda se realizó de enero a marzo del año 2020. Se identificaron y analizaron 34 páginas electrónicas (12 catalanas y 22 mexicanas), así como 341 acciones formativas catalanas y 257 mexicanas. Los resultados se presentan en función de cuatro temáticas: gobernanza o toma de decisiones, contenido de la oferta, incentivar la formación y proveedores. Se concluye la importancia de profundizar en la investigación de resultados de las propuestas específicas de las instituciones formadoras en un contexto de alta demanda y de revisar los acuerdos entre gobiernos y proveedores.

*Palabras clave:* Educación básica, formación de docentes, política educativa, tecnología de la información.

### ABSTRACT

Basic education teachers not only use information technology to teach, but it is also an important resource in their continuing education processes. This article has the purpose of characterizing the online training offer for in-service basic education teachers in two case studies from different areas of administration and management: in Mexico and in the Autonomous Community of Catalonia, in Spain. The study is exploratory and descriptive, based on a content analysis of the electronic pages of the institutions that offer blended courses or diplomas for basic education teachers. The search was done from January to March 2020. 34 electronic pages were found and analyzed (12 Catalan and 22 Mexican), and 341 Catalan and 257 Mexican training actions. The results are presented based on four topics: governance or decision-making, content of the offer, training incentives and providers. The importance of deepening the investigation of the results of the specific proposals of the training institutions in a context of high demand and of reviewing the agreements between governments and providers is concluded.

*Keywords:* Basic education, teacher education, educational policy, information technology.

## INTRODUCCIÓN

La formación permanente o continua del profesorado es una acción fundamental para su actualización y capacitación ante los nuevos retos que enfrenta la escuela. La formación permanente está asociada con la enseñanza de calidad y/o excelencia y forma parte de las agendas y políticas educativas de gobiernos de distintas orientaciones (UNESCO, 2012; Asia Society, 2019; Ruiz, 2019). La formación permanente se entiende como

el conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar su preparación científica, técnica, didáctica y profesional. Debe ser acorde con la evolución de las ciencias y las didácticas específicas, además de ofrecer conocimientos relacionados con la metodología, la atención a la diversidad, las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras [REDIE, 2019, sección de Definición y estatus, párr. 1].

Las tecnologías de la información están cada vez más presentes en los programas y proyectos de formación permanente del profesorado. Tal como señalan Ballesteros-Ibarra et al. (2019), “actualmente, los docentes no solo se enfrentan a la tarea de enseñar con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) sino también a la de aprender a través de ellas en su proceso de formación continua” (p. 63). En ambos tipos de usos, la tecnología “actúa como interfaz (predominantemente gráfica-visual), como herramienta de trabajo (por las aplicaciones computacionales que requiere) y como medio de comunicación” (Montiel, 2010, p. 76). Paniagua et al. (2017) señalan que la virtualización de la formación “aporta comodidad, autonomía, inmediatez, multimedia (recursos de aprendizaje variados), ahorro en los costes, acceso desde cualquier lugar y reutilización de recursos” (p. 4).

La mediación tecnológica en el campo de la formación permanente del profesorado en educación básica está siendo ampliamente reconocida para la mejora de la educación. La UNESCO señala que la tecnología puede “reforzar los mecanismos que contribuyen a elevar la calidad entre los docentes existentes mediante el uso intensivo de soluciones basadas en la tecnología” (2015, p. 44). Los gobiernos, por su parte, incorporan las tecnologías a sus programas de gobierno. En el 2014 el Consejo de la Unión Europea acordó que los gobiernos “deben garantizar que los docentes tengan

**Graciela Cordero Arroyo.** Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Es Licenciada en Pedagogía por la UNAM, Maestra en Educación por la Universidad de Harvard y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona, con especialidad en formación de profesores. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 2. Editora fundadora de la *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Coordinadora de la Unidad de Diagnóstico e Investigación Educativa del IIIE de la UABC. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Correo electrónico: gcordova@uabc.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8567-1732>.

**Elena Cano García.** Profesora-investigadora de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, España. Es Doctora en Educación. Su investigación está vinculada a la evaluación de competencias y al *feedback* soportado por tecnología en educación superior. Correo electrónico: ecano@ub.edu. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2866-5058>.

oportunidades periódicas de poner al día sus conocimientos sobre las asignaturas y recibir apoyo y formación en cuanto a modos eficaces e innovadores de enseñanza, incluidos los basados en las nuevas tecnologías” (Diario Oficial de la Unión Europea, 2014, C 183/22).

Los resultados del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) registraron el avance de las modalidades virtuales para la formación permanente en los países miembros de la OCDE y en otros países participantes en el estudio. Uno de los temas en los que indaga TALIS es la opinión de los profesores y directores sobre la formación continua que recibieron el año previo a la aplicación de la encuesta. En su aplicación del 2018, por primera vez, se preguntó a los maestros y directivos sobre su participación en cursos y seminarios en línea.<sup>1</sup> De acuerdo con los resultados de TALIS, los profesores de secundaria de los 37 países participantes en la encuesta han atendido esta modalidad de formación. Los dos países que tienen el mayor porcentaje de participación de cursos en línea son Corea (91%) y Australia (71%). El promedio de los 23 países de la OCDE es del 36% (OCDE, 2019).

La investigación educativa ha atendido varios objetos de estudio en esta línea. Estudios recientes reportan las ventajas y desventajas de la formación en línea para los maestros centrándose en las propiedades educativas de estos medios (Killion y Treacy, 2014; Rice, 2017; Rasmussen y Byrd, 2016, Powell y Bodur, 2019). La investigación también ha mostrado que la formación en línea del profesorado puede ser un predictor de su capacidad de diseñar y adaptar propuestas para la enseñanza en línea en las escuelas (Sangeeta y Tandon, 2020; Tsegay et al., 2022), por lo que analizar el contenido de dicha oferta y los agentes responsables de la misma puede ofrecer datos para las políticas educativas.

Otro campo de investigación empieza a configurarse ante el entusiasmo de la multiplicación de las opciones virtuales. Bullich (2018) desarrolla una óptica de estudio política y económica de las plataformas dedicadas a la formación. Centra su estudio en la dimensión económica de los MOOCs, temática que ha sido vista como secundaria ya que la investigación ha priorizado sus propiedades educativas. Desde esta óptica se estudia, por ejemplo, la competencia entre universidades en un contexto de crisis económica, constatando la tensión entre innovación y la estandarización de las modalidades de formación para asegurar la rentabilidad. Como resultado de su investigación, Bullich (2018) identifica un fenómeno denominado “plataformización” de la formación. El efecto visible de la plataformización es un incremento notable de actores como proveedores de la formación y, por tanto, de las ofertas en línea (Monk, 2015). Esta línea es especialmente importante en el periodo del cierre de las escuelas

---

<sup>1</sup> El estudio TALIS no define lo que considera modalidad en línea.

y la necesidad de capacitar a los maestros masivamente en el uso de las tecnologías en el marco de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2.

En esta línea de investigación, el presente artículo tiene el propósito de caracterizar la oferta formativa en línea tutorizada y *blended* o semipresencial para el profesorado de educación básica en servicio en dos casos de distinto ámbito administrativo y de gestión: en México y en Cataluña, España. El primer caso abarca la oferta formativa de un país y el segundo se centra en una comunidad autónoma española. Pese a la diferencia de entidad, dado el hecho de que la política de formación continua se define por el Estado, se consideró necesario abordar dos casos de estudio en los que pudiera revisarse la política educativa y la normativa en la que se enmarcan estos programas o estrategias de formación de profesores (Ruiz, 2019). Este trabajo es una aproximación para caracterizar los tipos de proveedores que han asumido esta tarea en ambos países, específicamente para la modalidad en línea tutorizada y *blended* o semipresencial a partir de la información que dichos proveedores difunden en sus páginas de internet. El estudio se consideró pertinente tanto por el crecimiento de la provisión de formación en entornos virtuales que ya se ha desarrollado (OCDE, 2019) con la consiguiente revisión de los recursos para tal fin (OCDE, 2020) como por la necesidad de revisar los lineamientos para las futuras políticas de formación permanente que pudieran derivarse de su análisis en el contexto de la pandemia y post-pandemia de la COVID-19. A continuación se presentan las características generales de ambos sistemas educativos.

### **El caso de México**

México tiene un sistema educativo de enormes proporciones. De acuerdo con estadísticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019a), en el país existen 36,635,816 alumnos y 2,100,277 docentes. En el caso de la educación básica (que atiende a niños y jóvenes de entre 3 y 15 años) se registran 25,493,702 alumnos y 1,224,125 docentes, categoría en la que se incluyen los maestros frente a grupo, asesores y directivos.

Si bien México es una república federal, una característica del sistema educativo mexicano es que la autoridad en materia educativa está centralizada en la Secretaría de Educación Pública (SEP), en tanto que se considera que corresponde al Estado la rectoría en materia de educación (DOF, 2019). La SEP encarga la formación continua a la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica. Esta dirección establece los objetivos, propósitos, incluso la modalidad de entrega de la formación del profesorado en sus estrategias y planes anuales. Por medio de las reglas de operación, regula las partidas presupuestarias para otorgar a las 32 entidades federativas un presupuesto federal condicionado al cumplimiento del plan o estrategia nacional. En este sentido, las entidades federativas no cuentan con autonomía para definir su propio ejercicio del gasto a menos que el presupuesto para financiarlo provenga de la propia entidad.

En los primeros años de este siglo la formación permanente era básicamente diseñada e impartida por las autoridades federales y estatales. En el año 2008 se publicó el Acuerdo secretarial número 465 (DOF, 2008) que permitió que las instituciones de educación superior (IES) y otras instituciones fueran proveedoras de formación. A partir de la incorporación de las IES inició la oferta en línea y semipresencial dado el avance propio de las modalidades no presenciales en estas instituciones.

En el 2016 y el 2017 la autoridad federal conformó un catálogo para ofrecer específicamente formación en línea. Se denominó Padrón de Instituciones de Formación Continua y Superación Profesional. El padrón inicial se integró por 26 instituciones (SEP, 2017) que ofrecían cursos o diplomados. Posteriormente la decisión original de impartir formación en línea se flexibilizó, ya que se autorizó a las entidades federativas la compra de oferta formativa presencial y semipresencial. Asimismo, se permitió que otras IF que estuvieran fuera del padrón pudieran ser proveedoras de oferta formativa si eran autorizadas por los comités de evaluación instalados en las 32 entidades federativas que se integraron con este fin (INEE, 2016).

En el actual periodo gubernamental la admisión al servicio educativo, la promoción vertical (para concursar por un ascenso) y la promoción horizontal (para otorgamiento de incentivos) se valoran por medio de requisitos multifactoriales, uno de los cuales es haber tomado cursos con reconocimiento de validez oficial, independientemente de la modalidad (USICAMM, 2019), por lo que la formación en línea es una opción válida.

### **El caso de Cataluña**

En España, la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013) señala que las administraciones educativas son las encargadas de la planificación de la formación permanente “dentro de su ámbito de gestión”, por lo que este tipo de formación se enmarca en las competencias plenas que cada comunidad autónoma tiene en materia educativa. En el caso de Cataluña, desde la reestructuración del Departamento de Educación fijada por el Decreto 274/2018 (Departament d’Educació, 2019a), de 20 de diciembre de 2018, en el marco de la Secretaría de Políticas Educativas, existe la Subdirección General de Innovación y Formación y, dentro de ella, el Servicio de Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado, que es la unidad encargada del tema.

En el conjunto del Estado español, la formación permanente del profesorado puede proveerse de dos maneras: (1) por parte de la propia administración en cada territorio existen organismos o unidades (centralizadas o territoriales, como los centros de profesores) responsables de las políticas y planes de formación permanente del profesorado y (2) por parte de entidades colaboradoras que tienen convenios con los departamentos de educación para impartir formación permanente al profesorado.

En Cataluña, la formación se vehicula a través de la propia administración y sus unidades en la comunidad autónoma (Centros de Recursos Pedagógicos e Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades) o se proporciona por entidades colaboradoras dedicadas al tema. Estas entidades son organizaciones legalmente constituidas, con personalidad jurídica propia y sin ánimo de lucro (colegios profesionales, sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, grupos de maestros, asociaciones de enseñantes y otras entidades análogas) y que tienen como finalidad la realización de actividades de formación permanente dirigidas al profesorado no universitario (Departament d'Ensenyament, 2012). Es decir, además de poseer su propia oferta formativa en línea y semipresencial (que diseña, desarrolla y evalúa), la administración educativa es responsable también del conjunto de la oferta, que pueda ser impartida por cualesquiera otros agentes de acuerdo a lo que la actual LOMCE (2013) le atribuye. Este sistema atendió en el ciclo 2018-2019 a 137,704 profesores, de los cuales 65,362 son de educación preescolar y primaria (IDESCAT, 2019).

La asistencia a las acciones formativas (independientemente de su modalidad) recibe un incentivo (Eurydice, 2018) ya que son tenidas en cuenta en la progresión salarial, los concursos de traslados y la carrera docente. El reconocimiento con fines de incentivación o promoción del profesorado de las modalidades presenciales, en red y mixtas se publicó en la orden EDU/2886/2011 (BOE, 2011) en el territorio español y en Cataluña en la orden ENS/248/2012 (Departament d'Ensenyament, 2012), por lo que actualmente es una modalidad ya ampliamente aceptada.

El avance de la formación virtual en este país se constata en el último informe de la OCDE (2019). En el territorio español, el 84% de los docentes de primaria declaran haber participado en cursos presenciales, mientras que el 45% de los encuestados dice haber tomado formación en línea. En el caso de Cataluña los datos son muy similares: 89% y 45% respectivamente. En España el 72% del profesorado de secundaria dice haber participado en cursos presenciales y el 46% en cursos en línea, mientras que en Cataluña son el 78% y el 44% respectivamente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

## MÉTODO

Para conocer las características de la oferta formativa dirigida al profesorado de educación básica en servicio que se imparte en línea de manera tutorizada y *blended* se hizo un estudio de tipo exploratorio para reconocer los elementos que caracterizan este objeto de estudio (Ramos, 2020). Con tal fin se hizo un análisis de contenido de tipo cuantitativo (Duverger, 1983). El objetivo de este tipo de análisis es identificar lo esencial de un conjunto de datos. Es una técnica que permite tener una representación simplificada y esquematizada a partir de la descomposición en partes de un documento (Duverger, 1983).

En este estudio se hizo un análisis de contenido de las páginas web que publicitan cursos virtuales para el profesorado. Es preciso aclarar que este estudio no se concibió como una evaluación de dichas páginas electrónicas (Díaz et al., 2008), sino que se realizó un análisis sistemático (Hernández et al., 2009) de la información que se publicaba en ellas. Este tipo de análisis de contenido es frecuentemente usado para el análisis de páginas o medios electrónicos (Sjøvaag y Stavelin, 2012).

## Procedimiento

Cabero y Loscertales (1996) indican cuatro fases del análisis de contenido: (a) preanálisis, (b) formación del sistema categorial, (c) codificación y (d) análisis o interpretación. Estas fases se describen a continuación.

### *Preanálisis*

En esta fase se delimitó el objeto de estudio y se identificaron los textos a analizar, para lo cual se tomaron las siguientes decisiones:

- Se estudió la oferta de formación permanente del profesorado de educación básica (nivel que atiende la población de niños, niñas y jóvenes entre los 3 y los 15-16 años).
- Se definieron dos casos de estudio de ámbitos administrativos y geográficos distintos. En el caso de México, dado que tiene una política educativa centralizada, se estudió el conjunto de la oferta del país. En el caso de España se eligió una comunidad autónoma (o estado) por el hecho de que estas entidades pueden definir su sistema educativo. El análisis se circunscribió a Cataluña, con lo que pudiera no ser representativo del conjunto de España, sin embargo, sí permite ofrecer una panorámica del estado actual de la oferta de formación permanente virtual en ese país.
- Se acotó el estudio a las acciones formativas de corta duración, tales como cursos y diplomados. Se definió al curso como una acción formativa de hasta 40 horas, mientras que los diplomados<sup>2</sup> tienen una duración mayor.
- Del amplio espectro de opciones de formación permanente virtual del profesorado, en este artículo se tomó como objeto de estudio la modalidad en línea tutorizada y la modalidad *blended* o semipresencial, entendida esta última como “aquel modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial” (Bartolomé, 2004, p. 11), por lo que se le llama también aprendizaje híbrido, semi-presencial o mixto. Se eligió esta opción por

---

<sup>2</sup> En México, un diplomado es un tipo acción formativa orientado a la actualización en un tema determinado. Se distingue por su duración. Suele tener una duración hasta de 120 horas. No es un grado académico. Para el caso español se utilizó esta denominación para acciones mayores a 40 horas.

contar con la mediación de un formador/a que condujera el proceso. Ante la diversidad de combinaciones de lo presencial y virtual, se definió como criterio incluir acciones formativas que tuvieran una carga predominante en línea (mínimo 80% de las horas). No se incluyeron los MOOCs por considerar que usualmente se cursan de forma autónoma sin seguimiento de un formador/a y cuyo reconocimiento para efectos de incentivos por parte de las administraciones educativas apenas se ha considerado.

En cuanto a los textos a analizar, se precisó que la unidad de análisis fueran las páginas electrónicas de las IF. Se consideró IF a todo tipo de institución, asociación, empresa u organización, ya sea pública o privada, que publicara oferta formativa para profesores de educación básica en servicio. Dada la diversidad de estilos de cada una de las páginas y el hecho de que no todas ellas tienen venta libre de cursos, en algunos casos fue difícil obtener información de las características estudiadas.

En los últimos meses del 2019 se hizo una primera búsqueda exploratoria. Se recurrió a directorios de los ministerios de educación y, en el caso de México, al Padrón de Instancias Formadoras. Asimismo, se hizo una revisión libre en los dos países, a través del buscador web de Google con los términos “capacitación docente en línea” y “cursos para profesores en línea”. Se delimitó el periodo de búsqueda de la oferta formativa a tres meses, de enero a marzo del 2020. En este periodo se encontraron dos tipos de casos: acciones formativas que se impartían en el periodo de búsqueda y acciones que se habían impartido previamente al periodo de estudio y cuya información aún estaba en la página. Estas últimas acciones estaban publicadas, aunque no se impartieran en ese periodo. Una vez discutidos y definidos los criterios de inclusión y exclusión, se identificaron 34 páginas electrónicas (12 catalanas y 22 mexicanas).

Estas decisiones se tomaron en diciembre del 2019. En ese momento no se preveía la pandemia de la COVID-19. El confinamiento masivo de la población trajo como consecuencia un aumento importante de los cursos en línea. Se mantuvo la búsqueda en las fechas ya señaladas a fin de documentar la oferta existente previa a la pandemia. Se considera importante documentar la situación de la formación en línea prepandemia a fin de tener información para realizar estudios comparativos posteriores.

### ***Formación del sistema categorial***

Se identificaron ocho características a estudiar, las cuales fueron piloteadas en las páginas seleccionadas:

1. Lugar donde se localizan las IF.
2. Nombre de la IF.
3. Tipo de IF: institución de educación superior (públicas y privadas), asociaciones y otros tipos de organización (fundaciones, consorcios y empresas).

4. Áreas de conocimiento de las acciones formativas.
5. Tipo de acción formativa (cursos o diplomados).
6. Duración de la formación.
7. Costo de la formación.
8. Reconocimiento de la autoridad educativa de cada país como opción válida de formación para la incentivación o promoción del profesorado.

### ***Codificación***

Se establecieron las reglas de análisis y códigos de clasificación para las 34 páginas y se construyó una base de datos. Respecto a la categoría áreas de conocimiento se tomó como base para la codificación la propuesta de la OCDE (2019). Originalmente esta propuesta incluye 14 áreas temáticas, la cual se amplió siguiendo un proceso recurrente de refinamiento a 30 áreas dada la diversidad de temas encontrados.

### ***Análisis e interpretación***

Se cuantificó el número de cursos y/o diplomados ofrecidos por cada IF y se hicieron análisis descriptivos en términos relativos que se discutieron de manera comparativa. Para la interpretación y la discusión de los resultados se utilizaron los componentes del sistema de formación continua que planteó Ingvarson (2001). Dicho sistema se integra por cuatro componentes: la gobernanza o toma de decisiones en los programas formativos, el contenido de la formación, los mecanismos de incentivación de la formación, y los proveedores de la formación.

## **RESULTADOS**

En primer término se presentan los resultados del estudio de México y posteriormente los de Cataluña.

### **Resultados de México**

La búsqueda en páginas mexicanas arrojó 22 IF. De estas instituciones, 15 son IES, cinco públicas y diez privadas, una de las cuales es internacional. Además se encontraron siete asociaciones de distinta naturaleza, dos tienen carácter público y cinco son empresas (véanse tablas 1 y 2). De esas 22 instituciones, el 63% están centralizadas en tres ciudades importantes del país.

La oferta pública y privada suma 257 acciones formativas. Los cursos representan el 75,4% y los diplomados el 24,5%. Es importante mencionar que esta es la oferta formativa base y que el mismo curso puede ser contratado por las 32 entidades federativas o por los distintos niveles educativos (preescolar, primaria o secundaria), con lo cual la oferta se multiplica y tiene capacidad de atender a cientos de miles de maestros.

**Tabla 1***Instituciones formadoras públicas y oferta en línea para el profesorado de educación básica en México*

Instituciones formadoras	Cursos	Diplomados	Total	Certificación
<b>Universidades</b>				
Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora	4	0	4	Sí
Instituto Tecnológico de Calkiní en el Estado de Campeche	0	1	1	Sí
Universidad Nacional Autónoma de México. Secretaría de Desarrollo Institucional	23	3	26	Sí
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa	8	4	12	Sí
Universidad Virtual del Estado de Guanajuato	5	4	9	Sí
<b>Organizaciones</b>				
Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa	2	1	3	Sí
Fundación para el Desarrollo Educativo, de la Investigación y Superación Profesional de los Maestros A.C.	27	0	27	Sí
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>13</b>	<b>82</b>	

*Fuente:* Construcción personal.**Tabla 2***Instituciones formadoras privadas y oferta en línea para el profesorado de educación básica en México*

Instituciones formadoras	Cursos	Diplomados	Total	Certificación
<b>Universidades</b>				
Centro de Investigación para la Formación y Emprendimiento	2	2	4	Sí
Instituto Ascencio	5	2	7	Sí
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	23	6	29	Sí
Instituto Universitario Puebla	5	0	5	Sí
Universidad Anáhuac Online	0	22	22	No consta
Universidad DaVinci	3	1	4	Sí
Universidad Internacional de la Rioja	4	3	7	No consta
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	3	1	4	Sí
Universidad Tecnológica de México	0	3	3	Sí
Universidad Virtual de Estudios Superiores	22	6	28	Sí
<b>Asociaciones y otras organizaciones</b>				
Consultores Educativos de México	23	1	24	No consta
Educar UNO	1	0	1	No consta
ENTO Editorial	11	0	11	Sí
Fundación Centro Mexicano de Saludo Emocional	19	3	22	Sí
MAYAHII	165	50	175	
<b>Total</b>				

*Fuente:* Construcción personal.

**Tabla 3**

*Número de cursos y diplomados publicados por las instituciones formadoras mexicanas de enero a marzo de 2020*

Tipo de institución	Cursos		Diplomados		Total	
	N	%	n	%	n	%
Universidades públicas	40	20,6	12	19,0	52	20,2
Organizaciones públicas	29	14,9	1	1,5	30	11,6
Universidades privadas	67	34,5	45	73,0	113	43,9
Asociaciones y otras organizaciones	58	29,8	4	6,3	62	24,1
Total	194	100,0	63	100,0	257	100,0

*Fuente:* Construcción personal.

En la Tabla 3 se presenta la oferta formativa por tipo de IF. Del total de cursos, el 29,8% son impartidos por asociaciones y, en segundo lugar, por las universidades privadas. En los diplomados, la oferta mayor es de universidades privadas. En general puede observarse que la mayor oferta virtual es de organizaciones privadas, ya sean asociaciones o universidades, con el 68%.

En el periodo de estudio, las líneas de formación en la que se puede contratar oferta educativa estaban definidas en el Documento Base 2019 en el que se define la estrategia nacional para este ciclo escolar (SEP, 2019b). La Línea 1 se denominó “Formación continua en temas prioritarios que contribuyan a mejorar, preferentemente la atención del personal educativo que labora en contextos de vulnerabilidad, bajo los principios de calidad y equidad” (p. 12). En esta línea se abrieron dos subtemas: a) Programas de Formación Continua preferentemente para contextos vulnerables y b) Programas de Formación Continua regionales. De acuerdo con el Documento Base, de los recursos disponibles, el 60% del número de profesores a atender deben ser de contextos vulnerables y el 40% de servicios educativos regulares (preescolar, primaria y secundaria). El análisis de las temáticas hizo evidente que había una oferta formativa muy baja para los maestros en contextos vulnerables, ya que solo se registró en esta temática el 15.5% de la oferta. En la segunda línea se concentra la oferta formativa centrada en el desarrollo de competencias docentes generales y específicas a un campo disciplinario. Este rubro concentra el 33% de la oferta de cursos y diplomados.

La duración es variable, si bien en lo general se ajusta a lo establecido a la autoridad federal. En cuanto a los costos, las IF no suelen publicarlos dado que la autoridad estatal contrata y paga directamente por grupos convenidos de profesores. Sin embargo, algunas instituciones sí los publican y esto abre la opción a la contratación personal de los maestros. Estas instituciones cobran por un curso un promedio de \$2,450 pesos (\$75 dólares). Un diplomado de 120 horas cuesta en promedio \$8,320 pesos (\$350 dólares).

De las 22 IF, 19 forman parte del Padrón de IF de la SEP, por lo que cuentan con el reconocimiento oficial como opción válida de formación. Las tres restantes publican sus costos y pueden ser contratadas directamente por los maestros. Para estos casos, y otros que seguramente hay en el país pero que no fueron identificados en esta búsqueda, la SEP da indicaciones acerca de los requisitos de la certificación o constancia, a fin de que el profesorado pueda incluir estos documentos para los procesos de admisión y promoción vertical y horizontal de la carrera docente (USI-CAMM, 2019).

### Resultados de Cataluña

Antes de presentar los resultados de Cataluña se harán dos precisiones:

- (1) Al iniciar el proceso de búsqueda se observó un gran número de asociaciones y fundaciones que tienen oferta virtual muy pequeña. Quizás se dediquen más a la formación presencial, o bien la formación permanente no sea su finalidad principal, sino una más de sus estrategias institucionales para difundir el conocimiento en una determinada área. Por ello se decidió seleccionar solo las instituciones que tuviesen una mayor oferta en el periodo de estudio. Tampoco se consideraron los sindicatos por no publicar la formación que ya se impartió. De las IF seleccionadas finalmente se desestimó una por dedicarse a la enseñanza de idiomas.
- (2) Algunas IF públicas pueden mantener los cursos (en modalidad *online* tutorizados o *blended*) ya impartidos para que puedan ser consultados, pero ya sin contar con acompañamiento, por lo que igualmente fueron considerados en el estudio.

En Cataluña se identificaron 12 IF, dos de tipo público, una universidad pública y nueve asociaciones y otro tipo de organizaciones. La lista de las IF revisadas, así como su oferta, se presenta en la Tabla 4.

Tal como puede observarse, en total se identificaron 341 acciones formativas, 260 cursos (76,2%), y 81 son diplomados o cursos de mayor duración (23,8%). En la Tabla 5 se presenta la oferta concentrada por IF. El 75,3% de los diplomados son impartidos por administraciones públicas. Los cursos son básicamente impartidos por asociaciones y otras organizaciones (91,9%).

En cuanto a las áreas de conocimiento de las acciones formativas, hay una gran dispersión en las temáticas ofrecidas. La temática que tiene el mayor porcentaje es la de tecnologías para el aprendizaje (20,2%); en este caso, se ofrecen más diplomados (30,8%) que cursos (16,9%). El segundo bloque temático (12%) es el de formación en competencias pedagógicas vinculadas a los diversos campos disciplinares (educación física, matemáticas, etc.) junto con las competencias pedagógicas genéricas (8,8%), claramente en formato curso (14,6% y 10,3% frente al 9,2 y 7,5% de diplomados).

**Tabla 4**

*Instituciones formadoras y oferta virtual de formación para el profesorado en Cataluña, España*

Instituciones formadoras	Cursos	Diplomados	Total	Certificación
<b>Instituciones públicas</b>				
INTEF*	0	43	43	Sí
XTEC	15	18	33	Sí
<b>Universidades públicas</b>				
Universitat Autònoma de Barcelona	6	0	6	Sí
<b>Asociaciones y otras organizaciones</b>				
Doqua	9	7	16	Sí
Escola EDUCA	10	0	10	Sí
Prisma	25	10	35	Sí
SOMDOCENTS	24	0	24	No consta
IRIF	34	1	35	Sí
ACTISI	7	0	7	No consta
Fundació Universitària Martí l'Humà	18	2	20	No consta
Fundació Pere Tarrés	23	0	23	Sí
Aprenonline	89	0		Sí
<b>Total</b>	<b>260</b>	<b>81</b>	<b>341</b>	

\* Pese a que el INTEF es una institución nacional, no circunscrita al ámbito territorial de Cataluña, se ha consignado, de modo excepcional, por ser la única instancia formadora oficial. La validez de sus cursos alcanza a todo el territorio nacional y su oferta es altamente representativa de la formación permanente en línea.

*Fuente:* Construcción personal.

**Tabla 5**

*Número de cursos y diplomados publicados por las instituciones formadoras catalanas de enero a marzo de 2020*

Tipo de institución	Cursos		Diplomados		Total	
	N	%	n	%	n	%
Instituciones públicas	15	5,8	61	75,3	76	22,2
Universidades públicas	6	2,3	0	0	6	1,8
Asociaciones y otras organizaciones	239	91,9	20	24,7	259	76,0
<b>Total</b>	<b>260</b>	<b>100</b>	<b>81</b>	<b>100</b>	<b>341</b>	<b>100</b>

*Fuente:* Construcción personal.

Un tercer bloque temático es educación inclusiva y atención a alumnos con altas capacidades y/o a los estudiantes con diversidad funcional (11,1% de la oferta). Los resultados muestran que las temáticas atienden dos de los 10 ejes prioritarios establecidos por la autoridad educativa: consolidar un modelo de enseñanza y aprendizaje con un enfoque competencial, y universalizar la atención personalizada y el apoyo a

las necesidades individuales de aprendizaje de todos los alumnos en el marco de un sistema educativo inclusivo (Departament d'Educació, 2019b).

Respecto a la duración, los cursos son casi todos de 30 horas. La “unidad”, a efectos de reconocimiento, es de 15 horas, por lo que el curso virtual valdría como dos unidades. Por su parte, los diplomados poseen una media de duración de 64,7 horas, que equivaldría a cuatro unidades a efectos de reconocimiento.

La oferta pública de diplomados es, en gran parte, gratuita (78,2%), puesto que son directamente impartidos por unidades de la administración educativa, mientras que solo el 5% de los cursos lo son. La media del costo de los cursos es de €60,99 euros (\$66,13 dólares).<sup>3</sup> El costo de los diplomados es de €125,5 euros (\$136 dólares). Teniendo en cuenta que su duración es el doble, aproximadamente el costo por hora es similar. El 97,5% de los diplomados están certificados. En el caso de los cursos, solo el 34% de las acciones expiden inicialmente una certificación con validez oficial. Para el resto, dicha validez debe buscarse a posteriori.

## CONCLUSIONES

La virtualización de la formación de los profesores es un fenómeno mundial que ha crecido de manera importante. El estudio TALIS constató que la formación en línea de los profesores de educación básica ya es una práctica común en los 35 países encuestados (OCDE, 2019). Si bien se reconocen las ventajas que este medio puede ofrecer al aprendizaje de los profesores, a sus procesos de enseñanza, es un hecho evidente que hay un avance en la “plataformización” de la formación (Bullich, 2018). En los dos casos de este estudio no se encontró un seguimiento oficial de la manera en que ha evolucionado este fenómeno, pero se observa que tanto México como España se posicionaron por encima de la media internacional en el Estudio TALIS (OCDE, 2019) con un 55% y 46% de participación respectivamente en la oferta en línea (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Ingvarson (2001) estableció cuatro componentes clave en un sistema de formación continua. Estos componentes, planteados para los sistemas presenciales, son pertinentes para revisar las características de la formación en línea tutorizada y *blended* en los casos de estudio.

### Componente de gobernanza o de toma de decisiones

La formación continua del profesorado es una función del Estado establecida en la legislación del país respectivo. En el caso de México, la SEP norma la formación permanente, define los lineamientos de las políticas que deben atenderse en el país, el presupuesto anual para las entidades federativas, las reglas de operación del recurso

---

<sup>3</sup> En todos los casos de costos, la conversión entre pesos mexicanos y dólares o entre euros y dólares se hizo al tipo de cambio de mayo del 2020.

financiero y autoriza a las entidades federativas la contratación de proveedores para la impartición de formación *blended* (SEP, 2019b). En España, las autonomías o estados tienen libertad para establecer tanto sus propias líneas prioritarias para la formación permanente como las instituciones encargadas de impartirla, con lo que puede o no darse una alineación entre las políticas nacionales establecidas por el Ministerio de Educación y las autonómicas, establecidas por los respectivos departamentos de educación.

### **Componente de contenido de la formación**

Las temáticas de la oferta están definidas en los documentos normativos correspondientes en cada caso. En el caso de México, las líneas de formación están definidas en el Documento Base 2019 en el que se describe la estrategia nacional para este ciclo escolar de estudio (SEP, 2019b). Se concluye que, si bien se trató de orientar la oferta hacia profesores en contextos vulnerables, la temática que tiene mayor frecuencia son las competencias pedagógicas generales y las competencias pedagógicas relacionados con el área disciplinaria en tanto que esta oferta se destina a la mayoría de la población docente (que es donde hay una mayor demanda para la oferta) y estos temas son solicitados a partir de los resultados de las evaluaciones internacionales (OCDE, 2018).

En el análisis de la oferta formativa catalana se observa un predominio de las tecnologías para el aprendizaje, la educación inclusiva y la formación en competencias de los diversos campos disciplinares como competencias pedagógicas de la enseñanza en general, lo cual corresponde a las líneas establecidas como prioritarias (Departament d'Educació, 2019b). En ambos casos hay una coincidencia en lo que refiere a formar a los maestros en competencias pedagógicas para la enseñanza de diversas disciplinas y genéricas (Caena, 2014; Tynjälä et al., 2016), lo que evidencia el interés común de ambos sistemas educativos de incidir en el trabajo del aula a partir de las didácticas específicas y generales.

Hay una presencia menor de temáticas que aborden una dimensión más meso (centro educativo) o macro (sistema educativo) y que apuestan por la práctica reflexiva. Probablemente estas otras temáticas se hallan más presentes en la oferta presencial y en la formación en centros escolares. En cualquier caso, una formación que se elige individualmente y que no incide en la dimensión colaborativa con otros profesores/as y/o con otros agentes sociales parece no estar en sintonía con las exigencias y requerimientos de los retos actuales (Tiana, 2011) puesto que, si bien facilita el acceso del profesorado de todo el país, probablemente comparte las características de la formación presencial individual que, la literatura ya ha documentado, posee un bajo impacto en la práctica educativa (Imbernón, 2017). Ante esta situación, parece necesario revisar los diseños instruccionales, asegurando que tengan un enfoque sociocultural (Colás-Bravo et al., 2019) en el sentido de crear comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de interacciones sociales

con carácter formativo, dando lugar al intercambio y a la creación de conocimiento compartido.

Alliaud y Vezub (2014) sostienen que la formación permanente “se ha caracterizado por presentar una oferta homogénea y homogeneizadora de las prácticas de sus destinatarios. Los formatos y dispositivos de formación (cursos, talleres, seminarios) son poco variados” (p. 34). En este caso, los dispositivos formativos que se reconoce en los incentivos siguen siendo cursos y diplomados (impartidos ahora en línea). Tanto en México como en Cataluña, el número de cursos es mayor que el de diplomados. Esto puede deberse al hecho de que estos son de menor duración y es una oferta cuya factibilidad se ve más clara al estar más acotada en el tiempo.

También se observa que las IF suelen estar ubicadas en las capitales de los estados. Ello implica probablemente que los temas y sus diseños se hacen desde una realidad urbana y centralizada que puede no considerar las necesidades formativas de otras entidades, situación que han revisado Quintero et al. (2018).

### **Componente de incentivación de la formación**

La carrera docente suele estar dominada por la aparición de lógicas de mercado, en tanto que el avance en la carrera está definido por la acumulación de certificados para promociones del profesorado. En los dos casos de estudio se encontró que se han definido mecanismos para dar validez oficial a la formación en línea. Cataluña lo hizo desde el año 2012 ya que el reconocimiento con fines de incentivación o promoción del profesorado de las modalidades presenciales, en red y mixtas se publicó en la orden ENS/248/2012 (Departament d’Ensenyament, 2012). En el caso de México, el acuerdo del 2008 (DOF, 2008) permitió que las IES estatales, nacionales, internacionales y otras instituciones fueran proveedoras de formación y reconoció la formación independientemente de la modalidad en la que se ofreciera, la cual abona tanto para promoción vertical como horizontal en la carrera docente. Con tal fin ha dispuesto de catálogos y padrones para informar al profesorado y las entidades federativas acerca de las IF con reconocimiento oficial.

En otros estudios, los maestros reportan que asisten a estos cursos por motivos de superación personal y profesional (Souto et al., 2020). Sin negar esta posibilidad, en esta investigación se encontró que en ambos casos las condiciones de la oferta están ajustadas a las normativas institucionales de los incentivos (por ejemplo, su duración está definida para consignar los méritos docentes), con lo cual se garantiza la participación del maestro.

### **Componente de proveedor**

Tanto en México como en Cataluña, el Estado requiere de proveedores para impartir la formación en línea tutorizada y *blended*. En ambos casos, las IF privadas ofrecen

la mayoría de las acciones formativas, 76% en Cataluña y 68% en México, y en los dos casos se observa una diversificación institucional, situación que encontró Ruiz (2019) para el caso de la formación docente inicial. En Cataluña, los proveedores son básicamente fundaciones, sindicatos, organizaciones y movimientos de renovación pedagógica y colectivos de maestros que tienen una importante tradición y son reconocidos por el profesorado (Pedró, 2008). Destaca el valor de las asociaciones profesionales en esta tarea y por tanto no se reconoce para estas instituciones un negocio lucrativo. La participación de universidades privadas es incipiente. Por otra parte, la formación en línea supone un porcentaje menor de la oferta formativa, puesto que la formación en centros escolares sigue siendo la modalidad principal.

En el caso de México, las entidades federativas compran oferta a las IF aprobadas por la SEP, y si incluyen otras instituciones u organizaciones fuera de Padrón, deben justificar la compra en los términos en que ha establecido también la federación. Se reconocen proveedores universitarios tradicionales (que son las universidades que desde la década anterior ya asumían esta tarea, como la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey), nuevos proveedores universitarios, es decir universidades privadas de reciente creación que únicamente imparten programas en línea y, como un tercer sector, el surgimiento de empresas privadas que pudieron haber sido únicamente creadas con este fin o ser una empresa establecida con otros propósitos, como una editorial, que amplía sus servicios hacia la formación. No se reconoce en esta oferta la presencia de asociaciones profesionales tal como existen en la tradición catalana. Asimismo, el costo de la formación es mayor en México que en España.

Es claro que la mayor diferencia entre ambos casos deriva del tipo de proveedores que las administraciones tienen en cada uno de ellos. Mientras que en Cataluña se reconoce la presencia de fundaciones e instituciones sin ánimo de lucro, sindicatos, movimientos de renovación pedagógica y asociaciones profesionales, en México no hay presencia de colectivos profesionales en la toma de decisiones educativas y domina el corporativismo sindical (Ornelas, 2018). Se observa que los proveedores centrales de la formación son empresas privadas, por lo que el control no reside en cuerpos docentes profesionales (Ingvarson, 2001).

Finalmente, no se encontró evidencia de la evaluación que hacen las dos administraciones de los servicios de sus proveedores en este periodo. Las páginas electrónicas no lo consignan y no hay documentación oficial que precise este aspecto. El resultado visible de la acción formativa es la expedición de certificados o constancias, sin embargo, su contribución a las necesidades del sistema educativo aún está por definirse.

Se concluye que, si bien las administraciones educativas establecen las prioridades y los perfiles profesionales a promover, lo cual orienta a que los proveedores se alineen, estratégicamente, con las políticas gubernamentales, no se puede afirmar que dicha relación sea sólida. Al divergir las IF de las instancias generadoras de las

políticas educativas puede escapar al control público de la calidad de las propuestas formativas. Velar por la calidad tanto de los diseños instruccionales como del desarrollo y resultados de la formación es una función de la administración, puesto que incide en el perfil de docentes del sistema educativo. Y, siguiendo los imperativos legales, es una función de la que no debiera hacer dejación.

Este estudio se realizó previamente a la pandemia de la COVID-19. A partir de abril del 2020 se observó un crecimiento exponencial de las modalidades de formación virtuales dado el confinamiento preventivo obligatorio. Sin duda alguna, estas modalidades de formación tienen indudables ventajas para el profesorado y son necesarias en un contexto en el que los sistemas de formación del profesorado son cada vez más complejos y requieren de un mayor grado de profesionalización (Vaillant y Manso, 2013).

Sin embargo, ante la presión digital que se vive, es importante continuar con la investigación de las implicaciones de la irrupción de empresas en la formación de maestros y la adecuación de las regulaciones del Estado en favor de instancias privadas. Si las autoridades tienen que seguir contando con IF como proveedoras de servicio, en especial en modalidades en línea, habrá que evitar un “solucionismo técnico” que supone “que lo ‘digital’ proporciona una respuesta satisfactoria a todos los problemas o desafíos de la sociedad” (Morozov, 2013, en Bullich, 2018, párrafo 38). El estudio muestra que no se encontraron suficientes controles de calidad en ambos contextos, por lo que esto se puede ver agravado en el momento de oferta durante la pandemia, que es básicamente autogestionada. El estudio nos lleva a reflexiones válidas para repensar qué, cómo y quién oferta la formación permanente también en la postpandemia. Hay importantes preguntas en términos de los resultados de las propuestas específicas de las IF en un contexto de alta demanda en el que los acuerdos originales entre gobiernos y proveedores tendrán que revisarse (Monk, 2015).

### *Apoyos*

Se agradece el apoyo de la convocatoria de Ciencia Básica de CONACYT México para la realización de este estudio.

### REFERENCIAS

- Alliaud, A., y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del Mercosur. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31-46. <https://doi.org/10.18861/cied.2014.5.20.10>
- Asia Society (2019). The future of teaching and learning. En *International Summit on the Teaching Profession*. <https://asiasociety.org/education/future-teaching-and-learning>
- Ballesteros-Ibarra, M., Mercado-Varela, M., y García-Vázquez, N. (2019). La formación docente en línea: experiencias con MOOCs en Sonora (México). *Realia*, 23, 62-79. <http://doi.org/10.7203/realia.23.15903>
- Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos

- básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61237>
- BOE [Boletín Oficial del Estado] (2011, oct. 28). Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado. *BOE*, (260), 112341-112361. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-16923](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-16923)
- Bullich, V. (2018). La “platformisation” de la formación. *Distances et médiations des savoirs*, 21. <http://doi.org/10.4000/dms.2096>
- Cabero, J., y Loscertales, F. (dirs.) (1996). Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa. *Bordón*, 48(4), 375-392. <https://idus.us.es/handle/11441/24794>
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: An overview of policy issues*. European Commission. [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf)
- Colás-Bravo, P., Conde-Jiménez, J., y Reyes-de-Cozar, S. (2019). El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural. *Comunicar*, 61(27), 21-32. <http://doi.org.10.3916/C61-2019-02>
- Departament d’Educació (2019a, feb. 5). Decreto 274/2018, de 20 de diciembre, de reestructuración del Departament d’Educació. *DOGC*, (7803). <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2018/12/20/274>
- Departament d’Educació (2019b). *Formació permanente del professorat. Criteris, instruccions i orientacions 2019-2020*. Generalitat de Catalunya. <https://serveiseducatiu.xtec.cat/tarragones/wp-content/uploads/usu549/bp-attachments/14045/PFZ-Criteris-i-Instruccions-2019-2020.pdf>
- Departament d’Ensenyament (2012). Ordre ENS/248/2012, de 20 d’agost, per la qual s’estableixen els requisits i el procediment per reconèixer activitats de formació permanent adreçades al professorat d’ensenyament no universitari. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya Núm. 6205 – 3.9.2012*. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/o/2012/08/20/ens248/dof>
- Diario Oficial de la Unión Europea (2014). *Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes (2014/C 183/05)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=ES)
- Díaz, E., Consuegra, D., y Talaya, Á. (2008). Evaluación de la eficacia de las páginas web: un análisis de contenido de las principales compañías aéreas. En E. de Castro y F. Díaz de Castro (coords.), *Universidad, sociedad y mercados globales* (pp. 279-293). Editores Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2751745>
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2008). *Acuerdo número 465 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a465.pdf>
- DOF (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019)
- Duverger, M. (1983). *Métodos de las ciencias sociales*. Ariel.
- Eurydice [European Education and Culture Executive Agency] (2018). *La profesión docente en Europa*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-es>
- Hernández, S., Lozada, J. C., y Matilla, K. (2009). Las relaciones públicas y la comunicación corporativa en la oferta universitaria de postgrado del estado español: análisis sistemático y proyectivo y una iniciativa de observatorio del estado de la situación por parte de una asociación profesional. *Razón y Palabra*, 70, 1-18. [http://www.razonypalabra.org.mx/Articulo%20%20R%20y%20PPostgrado%20en%20RRPPSHernandez.doc\\_%20JCLosada.doc\\_%20KMatilla\\_19.07.09.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/Articulo%20%20R%20y%20PPostgrado%20en%20RRPPSHernandez.doc_%20JCLosada.doc_%20KMatilla_19.07.09.pdf)
- IDESCAT [Institut d’Estadística de Catalunya] (2019). *Anuari estadístic de Catalunya*. <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=734>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar*. Graó.

- Ingvarson, L. (2001). Teaching standards: Foundations for professional development reform. En A. Hargreaves, A. Liebermann, M. Fullan y D. Hopkins, *International handbook of educational change* (pp. 1006-1031). Kluwer Academic Publishers
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2016). *Lineamientos para la evaluación del diseño, operación y resultados de la oferta de formación continua, actualización y desarrollo profesional de quienes participan en el Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior. LINEE - 07-2016*.
- Killion, J., y Treacy, B. (2014). Myths about technology-supported professional learning. *Journal of Staff Development*, 35(2), 12-16.
- LOMCE [Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa] (2013, dic. 10). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE, (295). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Secretaría General Técnica del MEFP. [https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=19872](https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=19872)
- Monk, D. (2015). Reflections on teacher preparation. *Society*, 52, 219-224. <http://doi.org/10.1007/s12115-015-9889-z>
- Montiel, G. (2010). Hacia el rediseño del discurso: formación docente en línea centrada en la resignificación de la matemática escolar. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 13(4-I). <https://www.redalyc.org/pdf/335/33529137005.pdf>
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- OCDE (2014). *Talis 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OCDE (2018). *Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA 2018 -Resultados*. [http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- OCDE (2019). *TALIS 2018 results (volume I). Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i\\_1d0bc92a-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en)
- OCDE (2020). *Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic. Annotated resources for online learning*. OECD. <https://www.oecd.org/education/Supporting-the-continuation-of-teaching-and-learning-during-the-COVID-19-pandemic.pdf>
- Ornelas, C. (2018). *La contienda por la educación. Globalización, neocorporativismo y democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Paniagua, A., Luengo, R., Torres Carvalho, J. L., y Casas, L. M. (2017). *Blended learning en la formación permanente del profesorado*. *Revista de Educación a Distancia*, 52. <https://www.um.es/ead/red/52/>
- Pedró, F. (dir.) (2008). *El professorat de Catalunya*. Fundació Bofill.
- Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 14, 1-18 <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3211>
- Powell, C., y Bodur, Y. (2019). Teachers' perceptions of an online professional development experience: Implications for a design and implementation framework. *Teaching and Teacher Education*, 77, 19-30. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.004>
- Quintero, J., Miranda, C., y Rivera, P. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores claves. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2). <http://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33174>
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7746475.pdf>
- Rasmussen, C. L., y Byrd, D. R. (2016). Evaluating continued use of an online teacher professional development program with a sustained implementation scale. *Journal of Online Learning Research*, 2(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1148611>
- REDIE [Red Española de Información sobre Educación] (2019). *Formación permanente del profesorado en las administraciones educativas*. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/profesorado/formacion-permanente-profesorado.html>

- Rice, M. F. (2017). Few and far between: Describing K-12 online teachers' online professional development opportunities for students with disabilities. *Online Learning*, 21(4). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1163611>
- Rojas, I., y Navarrete, Z. (2019). *Modalidades no presenciales de educación superior en México: composición, tendencias y desafíos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ruiz, G. (2019). El Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur: intentos de integración y limitaciones de las reformas en la formación de profesorado. *Foro de Educación*, 17(26), 277-299. <https://doi.org/10.14516/fde.637>
- Sjøvaag, H., y Stavelin, E. (2012). Web media and the quantitative content analysis: Methodological challenges in measuring online news content. *Convergence*, 18(2), 215-229 <https://doi.org/10.1177/1354856511429641>
- Sangeeta, y Tandon, U. (2020). Factors influencing adoption of online teaching by schoolteachers: A study during COVID-19 pandemic. *Journal of Public Affairs*, e2503. <https://doi.org/10.1002/pa.2503>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017). *Padrón de instancias formadoras con oferta de cursos y diplomados en línea para personal educativo de educación básica*.
- SEP (2019a). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2018\\_2019\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf)
- SEP (2019b). *Sistema Nacional de Formación Continua. Documento Base 2019*.
- Souto, A., Estévez, I., Iglesias, V., y González-Sanmamed, M. (2020). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educación*, 56(1), 91-107. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1095>
- Tsegay, S. M., Ashraf, M. A., Perveen, S., y Zegegrish, M. Z. (2022). Online teaching during COVID-19 pandemic: Teachers' experiences from a Chinese University. *Sustainability*, 14, 568-582. <https://doi.org/10.3390/su14010568>
- Tiana, A. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Fuentes*, 11, 13-27. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2437/2441>
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiainen, E., y Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: Applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 368-387. <https://doi-org/10.1080/02619768.2016.1171314>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*.
- UNESCO (2015). *Estrategia de educación de la UNESCO, 2014-2021*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288_spa)
- USICAMM [Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros] (2019). *Disposiciones específicas del proceso de selección para la admisión en Educación Básica Ciclo Escolar 2020-2021*. Secretaría de Educación Pública.
- Vaillant, D., y Manso, J. (2013). La formación del profesorado en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa. *Foro de Educación*, 11(15), 125-148. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.006>

Cómo citar este artículo:

Cordero Arroyo, G., y Cano García, E. (2022). Oferta de formación en línea para docentes en México y España. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1534. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v13i0.1534](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1534)



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.