



## Estudio comparado de los programas de formación docente continua en México y Argentina de 2014 a 2017

Abril Alejandra Cecilio Cruz\*

Recibido: 31 de julio de 2018  
Aceptado: 26 de noviembre de 2018

### Resumen

*El presente trabajo analiza, mediante un estudio comparado, los principales componentes de los programas implementados en México y Argentina, de 2014 a 2017, para dar atención a las necesidades de formación docente continua en Educación Básica. Asimismo, se identifican las fortalezas y oportunidades de mejora a fin de ofrecer recomendaciones para cada programa.*

### Palabras clave

*Políticas públicas, estudio comparado, formación docente, problema público.*

### Abstract

*The current article is analyzing, on the basis of a comparative study, the main components of a couple of syllabi implemented in México and Argentina from 2014 to 2017. This analysis will be done in order to cover the necessities of a growing elementary school's teacher training. It is also identifying strengths and opportunities to improve the syllabi with the aim of providing suggestions for every syllabus.*

### Key words

*Public policy, comparative study, teacher training, social issues.*

---

\* Licenciada en Ciencias Políticas y Administración Pública (opción Administración Pública), de la Universidad Nacional Autónoma de México.

## 1. Introducción

El bajo rendimiento escolar de los estudiantes de nivel básico en México y Argentina demostrado en las pruebas internacionales de conocimiento, aunado a las altas demandas sociales de personal docente calificado, impulsó a los gobiernos federales de esos países a crear una oferta de programas de formación continua capaz de satisfacer las necesidades de calidad, suficiencia y equidad en este rubro. Por ello, se vuelve indispensable revisar si los programas son pertinentes, relevantes y significativos y, si sus principales objetivos permiten resolver el problema público por el cual fueron creados.

En ese contexto, el presente estudio analiza, mediante un estudio comparado, los programas implementados en México y Argentina de 2014 a 2017, para dar atención a las necesidades de formación docente continua en Educación Básica.

Heady Ferrel, profesor emérito de la Universidad de Nuevo México, Albuquerque, consideró que la elaboración de estudios de administración pública comparada tiene importantes implicaciones tanto científicas como prácticas: por un lado, el establecimiento de propuestas administrativas que trasciendan las fronteras nacionales permite generalizar principios y, por el otro, la diversidad de métodos administrativos pueden ser útiles para la adopción o adaptación en otros países (Heady, 2000).

Por ello, dicha metodología fue seleccionada a fin de identificar las oportunidades de mejora en el diseño e implementación de los programas estudiados, además de proponer ajustes que permitan desarrollar políticas públicas educativas adecuadas a la diversidad de contextos sociales y culturales de México y Argentina.

Respecto de la selección de esos países, cuando afirmamos que ciertas cosas o características se pueden comparar, lo que damos por sobrentendido es que pertenecen a una misma "clase"; caso contrario cuando sostenemos que dos o más cosas no son comparables o que no pertenecen al mismo género. La posibilidad de comparación se basa entonces en la homogeneidad. Por el contrario, la imposibilidad de comparación está dada por la heterogeneidad (Sartori, 2006).

Por lo anterior se eligieron dichos países, considerando que comparten características similares y relevantes en sus administraciones públicas y los entornos social, económico y educativo, lo cual hace factible la aplicación del método comparado y, en su caso, la adaptación e implementación de las mejores prácticas. Conviene subrayar que los programas que se estudiarán comenzaron a implementarse desde el 2014 hasta la fecha, por lo cual el estudio se realizó a partir de ese año y hasta el último cierre de ciclo fiscal, en 2017.

Además, se seleccionaron los principales componentes relacionados con el diseño, implementación y seguimiento de los programas para realizar la comparación, de modo que el presente estudio analiza los siguientes aspectos: problema público, objetivos del programa, población beneficiaria, tipos de apoyo, entidad responsable, indicadores de resultados, información del presupuesto y resultados.

## 2. Políticas públicas comparadas

Después de la Segunda Guerra Mundial, surgió un nuevo método de análisis de la administración pública debido a la necesidad de ampliarla como disciplina y al gran número de practicantes de la administración que se vieron expuestos a la experiencia administrativa durante la guerra y la posguerra: el método comparado (Heady, 2000).

Uno de los principales problemas de la construcción de modelos al estudiar en la administración pública comparada, es seleccionar un modelo lo suficientemente amplio para abarcar todos los fenómenos sin llegar a ser, a causa de su tamaño, demasiado general e incapaz de manipular y comprender la administración. El consejo a los científicos sociales que trabajan en el campo de la administración comparada, es “tomar trozos” más pequeños de la realidad e investigarlos en forma intensiva (Heady, 2000).

Es ese sentido, en la década de los sesenta surgió un tipo de análisis comparado que se relacionó directamente con las políticas públicas, con el objetivo de explicar las diferencias existentes entre políticas similares implementadas durante el desarrollo del Estado de Bienestar en diferentes países: las políticas públicas comparadas (Grau, n.d.).

Por un lado, se intentó analizar el proceso de formulación de políticas de forma descriptiva y, por otro, analizar los productos y efectos de la política de una manera más prescriptiva y encaminada a mejorar tanto el proceso como el contenido de las políticas públicas (Heady, 2006). De acuerdo con Heady Ferrel (2006), la política pública comparada es el estudio transnacional de cómo, por qué y con qué efecto se desarrollan las políticas gubernamentales.

Por lo tanto, el análisis comparativo de estructuras administrativas puede ser la base de un mayor conocimiento sobre qué prácticas funcionan mejor y bajo qué condiciones (Parrado, Colino y Olmeda, 2013). El conocimiento de los casos internacionales permite, tanto a investigadores como a funcionarios en busca de recomendaciones, identificar cuáles son las mejores prácticas administrativas y así guiar el diseño administrativo (Treviño, Villalobos y Baeza 2016).

Sin embargo, debemos tener en cuenta que las prescripciones que son válidas en un contexto pueden ser perjudiciales en otro (Riggs, 2006), por lo que ese tipo de análisis y práctica debe tener en cuenta que es necesaria una descripción completa y un entendimiento analítico de lo que existe, antes de que puedan hacerse juicios acerca de lo que hay que hacer o se puede hacer (Vicher, n.d.).

### 3. Programas de formación docente en México y Argentina

Los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) 2012 muestran que, de 65 países evaluados, México y Argentina se ubicaron en el tercio más bajo del ranking de todas las materias. Por ejemplo, en el ranking de lectura, México se encuentra en el lugar número 52 y Argentina en el 61.

Asimismo, estudios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) señalan que la situación de los docentes en América Latina y el Caribe está marcada principalmente por debilidades en la formación y en sus condiciones de trabajo. Los desafíos de calidad que enfrentan los sistemas educativos de la región hacen necesario poner el foco en políticas docentes que permitan avanzar hacia la disponibilidad de educadores altamente competentes y motivados, en un proceso de creciente profesionalización (Beca Carlos Eugenio y Cerri Marianela, 2014).

Por consiguiente, en México, en 2013 la Secretaría de Educación Pública (SEP) creó el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), con el objetivo de garantizar una oferta suficiente y diversificada de programas formativos que atienda las necesidades que derivan de la evaluación interna de las escuelas públicas de educación básica, a fin de fortalecer el logro educativo del alumnado, orientada al desarrollo profesional del personal docente y personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica que se encuentren en servicio activo en la educación de carácter público (SEP, 2013).

Por lo que se refiere a Argentina, el gobierno nacional creó el Programa Nacional de Formación Permanente 2013-2016: Nuestra Escuela, el cual “enlaza la jerarquización de la Formación Docente y la calidad de los aprendizajes, articulando procesos de formación con mecanismos de evaluación y fortalecimiento de la unidad escuela, como ámbito privilegiado de desempeño laboral y a la vez espacio de participación” (Consejo Federal de Educación, 2013).

#### 4. Análisis comparado del PRODEP y el programa “Nuestra Escuela”

El PRODEP se constituyó a partir de tres acuerdos nacionales. En 2008 tuvo lugar la Alianza por la Calidad de la Educación, en donde el gobierno nacional de México y el Sindicato de docentes se comprometieron a formar un Sistema de Formación Continua (SEP, 2008). En 2011, se determinó hacer de la formación docente una herramienta para mejorar la calidad de la educación a través del Acuerdo para la Evaluación Universal de docentes y directivos en Servicio de Educación Básica (SEP, 2011). Por último, en 2012, en el Pacto por México, las principales fuerzas políticas del país acordaron crear el Servicio Profesional Docente (Presidencia de la República Mexicana, 2012). A partir de esos convenios se realizaron modificaciones al marco normativo del sistema educativo.

Por su parte, el programa Nuestra Escuela surgió a partir de la consolidación del Estado nacional como rector del sistema educativo, el cual, después de una década de gestión descentralizada (Consejo Federal de Cultura y Educación, 2004), emitió una serie de normas en materia educativa, hasta aprobar en 2006 una nueva Ley de Educación Nacional. Aunado a ello, en 2013, el gobierno nacional de Argentina y los gremios docentes firmaron el Acuerdo Paritario sobre Formación Docente Permanente y en Ejercicio, con el cual se pactó el establecimiento de un programa de formación continua (Ministerio de Educación, n.d.).

En ambos casos, los programas tienen como antecedentes alianzas entre los gobiernos nacionales y los sindicatos que permitieron acordar las acciones para atender las necesidades de desarrollo profesional docente; sin embargo, en Argentina existe otro precedente de relevancia: la centralización de las políticas educativas, lo cual permite comprender la importancia política que adquieren los programas creados a partir de la entrada en vigor de la Ley de Educación Nacional.

A continuación, se comparan los aspectos más relevantes de los programas a fin de identificar las oportunidades de mejora, iniciando con los problemas públicos identificados en cada país (Tabla 1):

**Tabla 1. Comparación del problema público**

País	Problema público	Comentarios
Argentina	<p>En 2007, se localizó el problema de fragmentación y bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional docente y la necesidad de capacitación en materia de gestión.</p> <p>Además, se determinó necesario el desarrollo de la formación docente continua en coordinación con la formación inicial, la carrera docente y las necesidades de mejora del sistema educativo.</p>	<p>Se dio atención a los problemas de fragmentación, ya que el componente institucional se programó con base en las necesidades nacionales, beneficiando por igual a los docentes de todas las provincias.</p> <p>También, se atendió la problemática referente al bajo desarrollo profesional, vinculando la formación continua a la carrera docente, ya que el personal educativo que se capacite o actualice, en el marco del programa Nuestra Escuela, acumula un porcentaje que se toma en cuenta en el desarrollo de su carrera.</p> <p>Sin embargo, no atendió el problema de gestión escolar, ya que no se crearon cursos sobre el tema.</p> <p>Respecto del bajo impacto de la oferta de formación continua, no se establecieron mecanismos para medir si la implementación del programa tiene un alto impacto en el componente docente o, en general, en la mejora del sistema educativo.</p>
México	<p>En 2014, se identificó el problema de la falta de óptimas condiciones normativas, de regulaciones pedagógicas, técnicas y de gestión, necesarias para estimular la activa participación del personal educativo en iniciativas de impulso a la formación, capacitación, actualización, superación y desarrollo profesional.</p>	<p>El problema relacionado con la normativa fue atendido, ya que se reformó la Constitución Mexicana y la Ley General de Educación, además de crearse la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).</p> <p>Con respecto a las regulaciones técnicas y pedagógicas, el programa otorgó apoyos relacionados, de 2014 a 2016, mediante la implementación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela.</p> <p>En relación con las condiciones poco óptimas de gestión escolar, en la normativa del programa no se especificó si se oferta capacitación en temas de gestión, por lo que se desconoce si ese problema es atendido.</p>

Fuente: Elaboración propia con información del CFE (2007a) y de la SEP (2014a).

En ambos casos se identificó y delimitó el problema público por resolver; asimismo, se observa que, de manera general, en el diseño de ambas políticas públicas se tomó en cuenta la problemática identificada. Sin embargo, ninguno de los programas atiende la problemática relacionada con la gestión escolar.

Por otra parte, en la Tabla 2 se realiza la comparación de los objetivos de los programas de formación continua:

**Tabla 2. Comparación de los objetivos**

País	Objetivos	Comentarios
Argentina	Los objetivos del programa se centran en promover el desarrollo profesional docente, producir y ampliar conocimientos disciplinares y pedagógicos y transformar las prácticas institucionales y de enseñanza, propiciando las condiciones materiales y financieras para la ejecución del programa.	De manera general, los objetivos del programa Nuestra Escuela se relacionan con componentes y líneas de acción.  Sin embargo, no se establecieron mecanismos que para verificar que los recursos del programa fueran suficientes y se utilizaran de manera adecuada.
México	De 2014 a 2016, el objetivo general del programa consistió en asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación; los objetivos específicos, se centraron en la formación continua y desarrollo profesional del personal docente; servicio de tutoría dirigido a los docentes de nuevo ingreso; servicio de asistencia técnica a la escuela y fortalecimiento de las capacidades de gestión y liderazgo del personal educativo.  En 2017, los objetivos se enfocaron en garantizar un perfil idóneo del personal educativo y mejorar la práctica docente, considerando los resultados de la evaluación interna de las escuelas.	En relación con el objetivo de asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación, no se establecieron procesos o instrumentos para verificar que la capacitación y actualización ofertadas por el PRODEP coadyuvaran a lograr esa finalidad.  Por lo que respecta a los objetivos específicos planteados de 2014 a 2016, sí se establecieron líneas de acción para su cumplimiento.  En 2017, no se crearon objetivos específicos que se relacionaran con los componentes o tipos de apoyos entregados por el programa. Asimismo, se estableció que la información obtenida en las evaluaciones internas de las escuelas serviría como insumo al programa, no atendiendo lo establecido en el artículo 60 de la LGSPD, en el que se señala que se deberá coordinar y ofertar programas de formación continua con base en los resultados de las evaluaciones externas, las cuales se realizan a nivel nacional.

Fuente: Elaboración propia con información de CFE (2013, 2017) y de la SEP (2014b, 2015a, 2016a, 2017)

De lo anterior, se advierte que en el caso argentino no se establecieron objetivos relacionados con la problemática identificada de fragmentación y bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional, ni con la necesidad de capacitación en materia de gestión escolar, lo cual deriva en dificultades para dar seguimiento al programa.

En relación con el PRODEP, se considera que los objetivos establecidos de 2014 a 2017 fueron pertinentes; contrario a ello, los objetivos de 2017 no se asociaron al problema público relacionado con la falta de óptimas condiciones normativas, de regulaciones pedagógicas, técnicas y de gestión.

Asimismo, no todos los objetivos, tanto del PRODEP como de Nuestra Escuela, se concretaron en actividades o componentes que permitieran verificar su cumplimiento y, en



el caso del PRODEP, los objetivos no tuvieron continuidad entre las reglas de operación anuales.

Respecto de los beneficiarios, en la Tabla 3 se compara a la población atendida por cada programa:

**Tabla 3. Comparación de la población beneficiaria**

País	Población beneficiaria	Comentarios
Argentina	El programa está diseñado para otorgar una atención universal, por lo que se beneficia a los docentes de todos los niveles de educación obligatoria y superior y a todas las instituciones educativas de gestión estatal y privada.	En la Ley de Educación Nacional se dispuso que los docentes de todo el sistema educativo tienen el derecho y la obligación de recibir formación continua.  En cumplimiento a ese mandato, el programa beneficia tanto a docentes de educación pública, como privada.
México	En 2014 y 2015 se estableció que la población beneficiaria del programa serían las entidades federativas que recibieran los recursos federales.  En 2016 y 2017, el apartado se modificó, estableciéndose que la población beneficiaria sería el personal educativo, del ámbito público, sujeto a formación continua.	En 2014 y 2015 la población beneficiaria no se delimitó de manera adecuada, ya que las entidades federativas no son el objeto de atención de acuerdo con lo señalado en el problema público y en los objetivos del programa.

Fuente: Elaboración propia con información de CFE (2013, 2017) y de la SEP (2014b, 2015a, 2016a, 2017)

En el caso de Argentina, la población beneficiaria se delimitó considerando lo señalado en el problema público y en los objetivos del programa. Es importante reconocer el esfuerzo del gobierno argentino por proporcionar procesos de formación continua a los docentes del ámbito privado; de esta manera, las acciones del gobierno nacional son congruentes en tanto se atiende el propósito de eliminar la heterogeneidad del sistema educativo.

Por lo que respecta al programa mexicano, en los dos primeros años de implementación no se delimitó adecuadamente a la población beneficiaria; sin embargo, a partir de 2016 se adecuó ese apartado.

El siguiente aspecto por comparar (Tabla 4) trata de los tipos de apoyo que los programas entregan, los cuales se describen a continuación:



**Tabla 4. Comparación de los tipos de apoyo**

País	Componentes	Comentarios
Argentina	<p>El programa se estructura por dos componentes, uno institucional, que atiende a las necesidades reconocidas desde el ámbito nacional y, otro específico, que se centra en el desarrollo disciplinar de cada docente.</p> <p>El componente institucional se desarrolla a través de jornadas entre docentes y directivos y jornadas interinstitucionales, en las que se discuten y llevan adelante las diferentes acciones del programa. Además de las instancias presenciales, el programa otorga acompañamiento tutorial a distancia a los directores de todas las escuelas e Institutos de Formación docente.</p> <p>El componente referente al desarrollo disciplinar, se conforma por acciones que incluyen distintos dispositivos de formación, tales como ciclos, postítulos y seminarios, entre otros.</p> <p>En la planeación de 2014 se especificó un esquema general de contenidos por componente; sin embargo, en 2017 no se estableció un catálogo.</p>	<p>Los componentes establecidos en los planes de acción trienales tienen continuidad y, en general, las modalidades de trabajo son claras y precisas.</p> <p>Sin embargo, no se especificó si el programa otorga los apoyos financieros y materiales a las provincias, a los institutos educativos o a los docentes.</p> <p>Además, en la planeación de 2017 no se estableció un esquema general de contenidos de los programas ofertados.</p>
México	<p>Los apoyos entregados de 2014 a 2016 consistieron en financiamiento, acompañamiento académico, apoyo técnico, servicio de Asistencia Técnica a la escuela, formación de asesores técnicos y tutores, acompañamiento al personal docente de nuevo ingreso y oferta programas de estudio de actualización o capacitación.</p> <p>En 2017, el programa entregó apoyo financiero a las entidades federativas para el pago de la Oferta Académica de Formación, como cursos, talleres, diplomados, programas y posgrados.</p>	<p>En 2017 se estableció que el apoyo del programa se constituiría por la entrega de financiamiento, sin explicar si se daría continuidad a las modalidades de trabajo previas.</p> <p>Tampoco se creó un catálogo de oferta de formación continua.</p>

Fuente: Elaboración propia con información de CFE (2013, 2017) y de la SEP (2014b, 2015a, 2016a, 2017)

Los componentes de los programas de formación docente recibieron diferentes nombres en cada país; sin embargo, de manera general se entregan los mismos tipos de apoyo, como se muestra a continuación. La *actualización*, *capacitación* y *oferta académica de formación* en México, consisten en las mismas actividades de las *acciones en red de profesores e instituciones* en Argentina; las *asesorías* de México se refieren a acciones colectivas que en el caso argentino se ejecutan mediante los *ciclos de formación*; el *acompañamiento* en el caso del PRODEP, se constituyen por los mismos procesos que el *acompañamiento tutorial* de Nuestra Escuela; finalmente, el programa mexicano ofrece *asistencia técnica* a las escuelas, apoyo que no tiene un equivalente en Argentina.

Es importante aclarar que lo anteriormente señalado no incluye a los apoyos entregados por el PRODEP en 2017, ya que las reglas de operación de ese año presentaron deficiencias de diseño respecto de la definición de actividades y servicios, por lo que no es posible identificar la forma de operar del programa.

En relación con las instancias encargadas de la implementación del programa, en la Tabla 5 se comparan las características generales de cada una:

**Tabla 5. Comparación de las instancias responsables**

País	Entidad responsable	Comentarios
Argentina	<p>El programa Nuestra Escuela se encuentra bajo la responsabilidad del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), creado en 2006 para planificar y ejecutar las políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.</p> <p>El Instituto no tiene una estructura orgánica definida.</p>	Hasta febrero de 2018 no se tiene una estructura orgánica publicada, a pesar de que en la Memoria detallada del estado de la nación de 2015, el Ing. Mauricio Macri reportó haber elaborado una pro-puesta de organigrama.
México	<p>En 2014, se dispuso que la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) fuera la instancia ejecutora del PRODEP.</p> <p>En 2015 y 2016, se señaló que la instancia ejecutora a nivel nacional sería la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD).</p> <p>En el 2017, se estableció en las reglas de operación que las instancias ejecutoras serían la DGFC y la CNSPD, esta última encargándose de vincular los procesos de evaluación del personal docente con la oferta de formación continua.</p>	En el caso de México, la ejecución del PRODEP se asignó en diferentes ocasiones a diferentes instancias, sin lograr definir las actividades de cada una.

Fuente: Elaboración propia con información de la Cámara de Senadores de Argentina (2006) y de la SEP (2014b, 2015a, 2016a, 2017)

En el caso del INFD, al no contar con una estructura orgánica definida, se complica la organización de las actividades e incluso se pone en riesgo el desarrollo de los fines propios de la organización, ya que no tiene definidas las diversas áreas funcionales de las que se deriva una división del trabajo.

Por su parte, en México, la falta de precisión de una entidad encargada de la implementación del programa dificulta la asignación de actividades, así como una adecuada ejecución y seguimiento del uso de los recursos.

A continuación, en la Tabla 6 se analizan los principales indicadores de resultados:

**Tabla 6. Comparación del diseño de los indicadores de resultados**

País	Análisis del diseño de indicadores	Comentarios
Argentina	<p>En 2014 y 2015 no se establecieron indicadores de resultados.</p> <p>Indicador de 2016 y 2017: <i>Tasa de avance del Programa Nacional de Formación Permanente</i>.</p> <p>El indicador no representa un parámetro para valorar de manera adecuada y suficiente el cumplimiento de los objetivos del programa. De igual forma, el indicador no mide el impacto del programa en la población beneficiaria ni el uso de recursos financieros o materiales.</p>	<p>En Argentina, de 2014 a 2017 no se elaboraron indicadores que permitieran medir la eficiencia o eficacia del programa Nuestra Escuela.</p>
México	<p>Indicador de 2014 a 2017: <i>Proporción de plazas docentes contratadas por Concurso de Oposición en educación básica</i>.</p> <p>El indicador, no representa un parámetro para medir el impacto del programa, ya que mide la proporción de plazas contratadas por concurso de oposición, no el impacto de la formación, actualización académica y/o capacitación.</p> <p>Tampoco permite medir la contribución del programa a la solución del problema público, el cual señala la falta de óptimas condiciones normativas, de regulaciones pedagógicas, técnicas y de gestión, necesarias para estimular la activa participación del personal educativo en iniciativas de impulso a la formación, capacitación, actualización, superación y desarrollo profesional.</p>	<p>La elaboración de indicadores no garantizó que el Programa pudiera ser monitoreado a fin de medir su impacto.</p>

Fuente: Elaboración propia con información de la Oficina Nacional de Presupuesto (ONP) de Argentina (2014, 2015, 2016, 2017) y de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) de México (2015a, 2016a, 2017, 2018)

En ambos casos, los indicadores diseñados para medir los resultados de los programas presentaron deficiencias, ya que no representan parámetros para valorar de manera adecuada y suficiente el cumplimiento de los objetivos de los programas; no permiten verificar el adecuado uso de los recursos financieros o materiales; y no miden el impacto de los programas en la población beneficiaria ni su contribución a la solución del problema público identificado.

En relación con los recursos financieros, en la Tabla 7 se realiza una comparación de la información más relevante del tema:

**Tabla 7. Comparación del uso de recursos financieros**

País	Información de recursos financieros	Comentarios
Argentina	<p>En 2014, se asignó al área de Formación e Investigación un 0.40% del total del presupuesto aprobado para Educación y Cultura; en 2015 el porcentaje fue de 0.56 y en 2016 de 0.86. Sólo en 2017 se especificó el monto destinado a Formación continua, el cual representó el 0.73% de lo destinado a Educación y Cultura.</p> <p>El presupuesto para la formación docente tuvo una variación de +88.43% de 2014 a 2015; de 2015 a 2016 correspondió a +109.87% y de 2016 a 2017 de +31.94%.</p>	<p>En Argentina, de 2014 a 2017, no se informó si el presupuesto fue ejecutado en su totalidad ni cómo se utilizó.</p> <p>En los Proyectos de Ley 2014, 2015 y 2016 no se especificó si el rubro de Formación e Investigación docente incluye a la formación inicial y a la continua, a diferencia del de 2017, en el que se señala la cantidad asignada a formación continua.</p>
México	<p>El PRODEP recibió, en 2014 y en 2015, el 0.07% del presupuesto destinado a Educación; en 2016 el porcentaje fue de 0.68 y en 2017 de 0.38.</p> <p>Por consiguiente, la variación anual del presupuesto fue de 0.0% de 2014 a 2015; en el periodo de 2015 a 2016 correspondió a +788.3% y de 2016 a 2017 de -48.6%.</p> <p>Del monto total aprobado en 2014 para el PRODEP, se ejerció el 81.3% debido a las modificaciones presupuestales; en 2015 se ejerció el 98.7% y en 2016 el 4.5%. En ambos casos la ejecución parcial también se debió a esas modificaciones.</p> <p>Por otra parte, en las reglas de operación de 2014 a 2016 se especificaron los rubros y el criterio general de gasto, lo cual no se estableció en las reglas del 2017.</p>	<p>El presupuesto destinado a la ejecución del PRODEP se delimitó de manera clara.</p> <p>Es importante resaltar que en 2016 se aumentó el presupuesto al programa en un 788.3%, respecto del 2015; sin embargo, las modificaciones al presupuesto permitieron la ejecución del 4.5% del monto aprobado.</p>

Fuente: Elaboración propia con información de la ONP (2014, 2015, 2016, 2017) y de la SHCP (2014, 2015b, 2016b, 2017)

En México, el presupuesto con el cual el PRODEP inició su implementación (2014) correspondió al 0.07% del total aprobado para educación, el cual, al final del periodo de este estudio (2017) fue de 0.38%. Por su parte, en 2014, Argentina destinó el 0.40% del presupuesto total de educación al área de Formación e Investigación, el cual aumentó al 0.73% para la Formación Docente Continua en el presupuesto de 2017.

En Argentina no se establecieron criterios generales de gasto ni se publicó información en ninguno de los años de estudio, respecto del presupuesto utilizado para la ejecución del programa Nuestra Escuela.

Por el contrario, en México las reglas de operación del PRODEP delimitaron en qué y cómo se ejecutaría el presupuesto destinado al programa de 2014 a 2016; también, se especificó

el monto asignado y el ejecutado en cada uno de los años de estudio. Sin embargo, en 2017 faltaron mecanismos de control para el uso del presupuesto.

En cuanto a los resultados de los programas, en la Tabla 8 se realiza una comparación de la información publicada por las entidades responsables:

**Tabla 8. Comparación de resultados**

País	Resultados	Comentarios
Argentina	<p>2014: Se abrió la primera cohorte, del componente institucional, en más de 18,000 escuelas, con la participación de 400,000 docentes (37% del total). Se convocó a más de 393 cursos docentes realizados por institutos, universidades y sindicatos. Se incorporaron más de 120,000 docentes al componente de actores específicos del sistema educativo (13% del total). Cerca del 50% del total de los docentes participaron en acciones de capacitación en el marco del Programa.</p> <p>2015: Participaron 43,362 escuelas (alrededor del 80% del total del país), y cerca de 800,000 docentes. Además, realizaron el recorrido de formación más de 45,000 directivos y casi 2,000 supervisores. El componente específico ofreció 13 postítulos que cursaron 247,000 docentes; 27 cursos virtuales con 110,167 inscriptos y 1,700 cursos docentes, realizados por institutos, universidades y sindicatos en los que participaron cerca de 70,000 docentes durante ese año. Cerca del 80% de los docentes argentinos en ejercicio participaron de acciones de capacitación en el marco del Programa durante 2014 y 2015.</p> <p>2017: Las jornadas institucionales se realizaron en 70% de las escuelas del país (80% de las escuelas de gestión estatal), en las que se calcula una participación aproximada de 1,200,000 docentes. En el primer semestre de 2017 se ofrecieron 34 cursos y se inscribieron 45,500 docentes, mientras que en el segundo semestre la oferta de cursos aumentó a 37 con 49,000 inscriptos. Además, se ofrecieron 13 especializaciones gratuitas con 24,400 inscriptos.</p>	<p>De 2014 a 2017 se realizaron acciones de formación continua en aproximadamente el 70% de las escuelas del país (80% de las escuelas de gestión estatal), beneficiando a cerca de 1,200,000 docentes en temas pedagógicos y de gestión escolar.</p> <p>Respecto de la formación en temas disciplinares, en 2014 se benefició a cerca de 120,000 docentes (13%); en 2015 el número aumentó a 358,867 docentes, en 2016 no se reportaron cifras y en 2017 se benefició a 73,400 docentes, aproximadamente.</p>
México	<p>2014: Participaron 431,638 figuras educativas, que representaron el 38.8% de las 1,111,430 figuras educativas de educación básica.</p> <p>2016: durante el segundo semestre de 2016, en educación básica, 14,279 docentes fueron formados y actualizados en 171 cursos en temas pedagógicos, de gestión escolar y de relevancia social.</p> <p>2017: En el primer cuatrimestre de 2017, las entidades federativas iniciaron la ejecución de tres proyectos de formación, orientados hacia procesos de planeación escolar, gestión y asesoría técnica pedagógica. Se conformó el Padrón de Instancias Formadoras, a partir del cual el personal educativo de nivel básico del país eligió entre 120 cursos y 46 diplomados. En el primer semestre de 2017 se atendió a 116,636 docentes, técnicos docentes, así como personal con funciones de Dirección, Supervisión y Asesoría Técnica Pedagógica (ATP).</p>	<p>Durante el primer año de implementación se benefició a 431,638 (38.8%) figuras educativas; en 2015 no se proporcionó información al respecto; en 2016, 14,279 docentes fueron formados y actualizados y, en 2017, se atendió a 116,636 figuras educativas.</p>

Fuente: Elaboración propia con información de la Presidencia de la Nación Argentina (2014, 2015, 2017), Auditoría Superior de la Federación en México (2016) y la SEP (2017)

En el caso de Nuestra Escuela, el componente institucional logró atender al 70% de las escuelas argentinas en cuatro años de ejecución, mientras que el número de docentes beneficiados por el componente específico durante 2014, 2015 y 2017 se estima en 552,267, lo cual representa el 59.8%<sup>1</sup> de los docentes argentinos.

Por su parte, el PRODEP atendió a 562,553 docentes, directores, supervisores y asesores técnicos, durante 2014, 2016 y 2017, beneficiando aproximadamente al 50.6%<sup>2</sup> de las figuras educativas en México; no obstante y, en contraste con Argentina, no cuenta con un plan de implementación para atender al 100% de los docentes de escuelas públicas.

En ambos casos, el programa dio atención a más del 50% de las figuras educativas; sin embargo, en ninguno de los casos se sabe si estas acciones lograron un impacto significativo en la labor docente o si atendieron el problema público que dio origen al programa.

## 5. Conclusiones y recomendaciones

De 2014 a 2017, los gobiernos nacionales de México y Argentina implementaron programas de apoyo al desarrollo profesional docente, enfocados en su formación continua. El análisis comparado de esos programas facilitó la identificación de las fortalezas y oportunidades de mejora de cada uno, los cuales se mencionan a continuación.

En México, se observó que las fortalezas del programa de formación docente continua consistieron en: a) la elaboración de un diagnóstico que permitió identificar y delimitar el problema público por resolver; b) el diseño del PRODEP permitió atender, de 2014 a 2016, la problemática identificada en el diagnóstico y, c) los instrumentos de regulación e implementación, de 2014 a 2016, establecieron de manera clara y precisa las actividades y servicios entregados por el programa.

Sin embargo, las principales áreas de oportunidad del PRODEP se relacionaron con: a) no se contó con un catálogo que ofertara programas de formación continua con base en las necesidades docentes y directivas; b) no todos los objetivos del programa se concretaron en componentes o actividades, ni tuvieron continuidad entre la programación anual; c) no se establecieron de manera clara las funciones y facultades de cada institución participante del programa.

---

<sup>1</sup> El total de docentes en Argentina y el porcentaje atendido durante 2014, 2015 y 2017, se calculó con base en el número de docentes atendidos en 2014, el cual representó el 13% del total.

<sup>2</sup> El porcentaje se calculó considerando como 100% el total de alumnos en 2014.



ma; d) los indicadores de resultados no miden cómo el programa contribuye a la solución del problema público; e) no se definieron instrumentos ni mecanismos que permitieran monitorear al programa de manera oportuna y, e) falta de transparencia en el uso de recursos y en los resultados del programa.

En el caso de Argentina, se reconocieron como fortalezas los siguientes aspectos: a) se identificó y delimitó el problema público; b) de manera general, el diseño del programa permitió atender la problemática identificada; c) el programa otorga apoyos a los docentes del ámbito público y privado, en favor de la equidad educativa y, d) los instrumentos de ejecución señalaron las actividades de “Nuestra Escuela” de manera clara y precisa.

De igual forma, se detectó que el programa tiene oportunidades de mejora en relación con la siguiente problemática: a) el INFD no tiene una estructura orgánica definida; b) no se indicaron los mecanismos de entrega de recursos materiales y financieros ni se establecieron criterios generales de gasto; c) en 2014 y 2015 no se establecieron indicadores de resultados, mientras que el indicador correspondiente a 2016 y 2017, no representa un parámetro para valorar de manera adecuada y suficiente el cumplimiento de los objetivos del programa; d) no se establecieron mecanismos capaces de evaluar el impacto del programa en la población beneficiaria y, e) no existe transparencia en el uso de recursos financieros ni materiales.

Aunado a lo anterior, se observó que en el caso mexicano, el programa creado busca atender únicamente a los docentes de escuelas públicas, sin contar con una planeación que permita darle atención al total de ellos, para lo cual ha recibido un presupuesto máximo de apenas el 0.68% del presupuesto destinado a la Educación, logrando atender a poco más del 50% de los docentes del país, mientras que el gobierno argentino ha estructurado un programa que beneficia a docentes tanto de escuelas públicas como privadas, con un presupuesto que ha alcanzado apenas el 0.73% del total destinado a la Educación y un plan de mediano plazo detallado –que busca beneficiar al total de docentes argentinos–, ha logrado atender al 70% de las escuelas y cerca del 60% de docentes.

En ambos casos, se ha destinado menos del 1% del presupuesto de Educación a programas de formación docente, creados a partir de importantes reformas normativas que ponen al magisterio como uno de pilares de la calidad educativa.

Finalmente, se mencionan las recomendaciones para mejorar el diseño y los procesos de cada uno. Respecto del PRODEP, es necesario que los objetivos del programa se diseñen con base en el problema público identificado y que guarden continuidad entre cada ejercicio fiscal; precisar los tipos de apoyo otorgados por el programa (tal como se realizó de 2014 a



2016) y definir, de manera clara y precisa, las actividades y obligaciones de cada uno de los organismos que participan en los diferentes procesos del programa.

Para mejorar el programa “Nuestra Escuela”, se considera indispensable establecer los mecanismos de entrega de recursos materiales y financieros; definir la estructura orgánica del Instituto Nacional de Formación Docente, establecer criterios generales de gasto y transparentar el uso del presupuesto destinado al programa.

Por último, se estima que en ambos casos es preciso mejorar el diseño de indicadores para establecer parámetros que permitan medir los resultados e impacto de los programas públicos, con el propósito de evaluar si los programas han logrado un impacto significativo en la docencia y en la calidad educativa.

## 6. Fuentes de información

Auditoría Superior de la Federación (2013), “Metodología de la Auditoría Especial de Desempeño para el Análisis de la Matriz de Indicadores para Resultados de los Programas Sociales”, México: Auditoría Superior de la Federación.

Auditoría Superior de la Federación (2016), “Informe del Resultado de la Fiscalización de la Cuenta Pública 2014, Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Educación Básica”, México: Auditoría Superior de la Federación.

Banco Interamericano de Desarrollo (2012), “Resultados PISA 2012 en América Latina”, disponible en: <http://www.iadb.org/es/temas/educacion/resultados-pisa-2012-en-america-latina,9080.html>, (Fecha de consulta: 18-02-2018).

Bulcournf, Plablo y Cardozo, Nelson (2008), “¿Por qué comparar políticas públicas?, *Documento de Trabajo #3*”, disponible en: [http://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1252898778.politica\\_comparada\\_A.pdf](http://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1252898778.politica_comparada_A.pdf), (Fecha de consulta: 23-07-2018).

Beca, Carlos y Cerri, Marianela (2014), “Políticas docentes como desafío de Educación para Todos más allá del 2015, Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, no. 1”

Consejo Federal de Cultura y Educación (2004), “Resolución número 223/2004, *Anexo I*”, Argentina.

Consejo Federal de Educación (CFE) (2007a), “Resolución CFE N° 23/07, Argentina.

CFE (2007b), Resolución CFE Nro.30/07, “Anexo I Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina”, Argentina.

CFE (2012a), “Resolución CFE N° 167/12, “Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015”, Argentina.

CFE (2012b), “Resolución CFE N° 188/12, “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente”, Argentina.

CFE (2013), “Resolución CFE N° 201/13, “Programa Nacional de Formación Permanente”, Argentina.

CFE (2015), “Resolución CFE N° 257/15”, Argentina.

CFE (2017), “Resolución CFE N° 316/17”, Argentina.

Secretaría de Educación Pública (2013), “Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente”, México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2013), “Decreto por el que se crea la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente como órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública”, México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Gobernación (2013), “Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, México: Secretaría de Gobernación.

Dussauge, Mauricio (2009), “La literatura comparada sobre reformas administrativas. Desarrollos, limitación y posibilidades”, en *Gestión y Política Pública*, volumen XVIII, número 2, II semestre de 2009, México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.

Ferrel, Heady (2000), “Administración Pública. Una perspectiva comparada”, México: Fondo de Cultura Económica.

Ferrel, Heady (2006), “Comparison in the study of public administration”, en Otenyo, E. y Lind, N. (Eds.), *Comparative Public Administration: the essential readings, Research in public policy analysis and management*, Volume 15, USA: Elsevier.

Fred, Riggs (1999), “La administración pública comparada: La búsqueda de teorías”, en Lynn, N. y Wildavsky A., *Administración Pública, el estado actual de la disciplina*, México: Fondo de Cultura Económica.

Grau, Mireia, (n.d.) “El análisis de las políticas públicas”, disponible en: <https://campus.usal.es/~dpublico/areacp/materiales/6.1.politicaspUBLICAS.pdf>, (fecha de consulta: 23-07-2018).

Instituto Nacional de Formación Docente (2018), “Instituto Nacional de Formación Docente”, disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/infed/>, (fecha de consulta: 28-03-2018).

Ministerio de Educación (2013), “Programa de formación docente permanente”, Argentina: Educar, disponible en: <https://www.educ.ar/noticias/121099/programa-de-formacion-docente-permanente>, (fecha de consulta: 23-07-2018).

Ministerio de Educación (2018), “Presentación del programa: Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente”, Argentina, disponible en: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/> (fecha de consulta: 28-03-2018).

Nohlen, Dieter (2006), “Diccionario de Ciencia Política: Teorías, métodos, conceptos, dos tomos”, Ciudad de México: Porrúa, disponible en: [http://www.nohlen.uni-hd.de/es/doc/diccionario\\_metodo-comparativo.pdf](http://www.nohlen.uni-hd.de/es/doc/diccionario_metodo-comparativo.pdf), (fecha de consulta: 23-07-2018).

Ley N° 26.206 (2006), “Ley de Educación Nacional”, Argentina: Cámara de Senadores.

Oficina Nacional de Presupuesto (ONP) (2014), “Proyecto de Ley 2014, Argentina, Jurisdicción 70”, Argentina: Ministerio de Educación.

ONP (2015), “Proyecto de Ley 2015, Argentina, Jurisdicción 70”, Argentina: Ministerio de Educación.

ONP (2016), “Proyecto de Ley 2016, Argentina, Jurisdicción 70”, Argentina: Ministerio de Educación.

ONP (2017), “Proyecto de Ley 2017, Argentina, Jurisdicción 70”, Argentina: Ministerio de Educación.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013), “Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe”, Chile: UNESCO.

UNESCO (2014), “Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo”, Francia: UNESCO.

Parrado, Salvador, Colino, César y Olmeda, José (2013), “Gobiernos y administraciones públicas en perspectiva comparada”, México: Editorial tirant lo Blanch.

Presidencia de la República (2012), “Reforma Educativa, Iniciativa de Reforma Constitucional”, México, disponible en: <http://pactopormexico.org/Reforma-Educativa.pdf>, (fecha de consulta: 28-03-2018).

Presidencia de la República (2013), “Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Diario Oficial de la Federación del 20 de mayo de 2013”, México.

Presidencia de la Nación (2015), “Memoria detallada del estado de la nación 2014”, Argentina.

Presidencia de la Nación (2016), “Memoria detallada del estado de la nación 2015”, Argentina.

Presidencia de la Nación (2017), “Memoria detallada del estado de la nación 2016”, Argentina.

Presidencia de la Nación (2018), “Memoria detallada del estado de la nación 2017”, Argentina.

Riggs, Fred (2006), “The prismatic model: conceptualizing transitional societies” en Otenyo, E. y Lind, N. (Eds.), *Comparative Public Administration: the essential readings, Research in public policy analysis and management*, Volume 15, USA: Elsevier.

Sartori, Giovanni (2006), *La política: lógica y método en las ciencias sociales*, México: Fondo de Cultura Económica.

Schein, Edgar (1975), “Psicología de la organización”, España: Editorial Prentice Hall.

Secretaría de Educación Pública (2008), “Alianza por la Calidad de la Educación”, México: SEP, disponible en: [www.oei.es/historico/pdfs/alianza\\_educacion\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/historico/pdfs/alianza_educacion_mexico.pdf), (fecha de consulta: 23-07-2018).

SEP (2011), “Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica”, México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2013), “Acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2014”, México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2014a), “Diagnóstico del Programa para el Desarrollo Profesional Docente”, México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2014b), “Acuerdo número 23/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2015, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 27 de diciembre de 2014”, México, Secretaría de Educación Pública.

SEP (2015a), “Acuerdo número 24/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2016, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 31 de diciembre de 2015”, México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2015b), “Tercer Informe de Labores”, México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2016a), “Acuerdo número 21/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Ejercicio Fiscal 2017, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 28 de diciembre de 2016”, México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2016b), “Cuarto Informe de Labores”, México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2017), “Quinto Informe de Labores”, México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2008), “Presupuesto Basado en Resultados (PbR) y Sistema de Evaluación del Desempeño (SED)”, disponible en: [http://www.shcp.gob.mx/EGRESOS/PEF/sed/present\\_pbr\\_sed.pdf](http://www.shcp.gob.mx/EGRESOS/PEF/sed/present_pbr_sed.pdf), (fecha de consulta: 23-07-2018).

SHCP (2013), “Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2014”, México: Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

SHCP (2014), “Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2015”, México: Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

SHCP (2015a), “Cuenta Pública 2014”, México: Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

SHCP (2016a), “Cuenta Pública 2015”, México: Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

SHCP (2015b), “Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2016”, México: Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

SHCP (2016b), “Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2017”, México: Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

SHCP (2017), “Cuenta Pública 2016”, México: Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

SHCP, (2018) “Cuenta Pública 2017”, México: Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

Treviño, Ernesto, Villalobos, Cristóbal y Baeza, Andrea (2016), “Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo”, Francia: UNESCO.

Vicher, Diana, (n.d.) “Un modelo para el análisis comparativo: Fred Riggs” en *Blog Administración Pública Comparada*, disponible en: [goo.gl/ZLnZVG](http://goo.gl/ZLnZVG) (fecha de consulta: 23-07-2018).





ENCrucIJADA  
REVISTA ELECTRÓNICA DEL  
CENTRO DE ESTUDIOS EN  
ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

31° NÚMERO ENERO-ABRIL 2019

Revista Electrónica del Centro de Estudios en  
Administración Pública de la Facultad de Ciencias  
Políticas y Sociales, Universidad Nacional  
Autónoma de México



Centro de Estudios en  
Administración Pública  
FCPyS UNAM



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Rector: *Dr. Enrique Luis Graue Wiechers*

Secretario General: *Dr. Leonardo Lomelí Vanegas*

Secretario Administrativo: *Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez*

Abogada General: *Dra. Mónica González Contró*

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

Directora: *Dra. María Angélica Cuéllar Vázquez*

Secretario General: *Mtro. Arturo Chávez López*

Secretario Administrativo: *Mtro. José A. Santiago Jiménez*

Jefe de la División de Estudios de Posgrado:  
*Dr. Roberto Peña Guerrero.*

Jefa de la División de Educación Continua y Vinculación:  
*Mtra. Alma Iglesias González*

Jefa de la División del Sistema Universidad Abierta y Educación a  
Distancia: *Lic. Yazmín Gómez Montiel*

Jefe de la División de Estudios Profesionales:  
*Dr. Maximiliano García Guzmán*

Coordinador del Centro de Estudios en Administración Pública:  
*Dr. Adán Arenas Becerril*

Coordinador de Informática:  
*Ing. Alberto Axcaná de la Mora Pliego*

LA REVISTA

**Director de la Revista:**  
Dr. Maximiliano García Guzmán

**Secretario Técnico de la Revista:**  
Mtro. César C. Dionicio

**Consejo Editorial:**  
Dr. Alejandro Navarro Arredondo  
Dr. Arturo Hernández Magallón  
Dr. Carlos Juan Núñez Rodríguez  
Dra. Fiorella Mancini  
Dr(c). Eduardo Villarreal  
Dr. Roberto Moreno Espinosa

**Diseño, integración y publicación electrónica:** Coordinación de Informática, Centro de Investigación e Información Digital, FCPyS-UNAM. Coordinación de producción: Alberto A. De la Mora Pliego. Diseño e Integración Web: Rodolfo Gerardo Ortiz Morales. Programación y plataforma Web: Guillermo Rosales García.

ENCrucIJADA REVISTA ELECTRÓNICA DEL CENTRO DE ESTUDIOS EN ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, Año 10, No.31, enero-abril 2019, es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México a través de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y el Centro de Estudios en Administración Pública, Circuito Mario de la Cueva s/n, Ciudad Universitaria, Col. Copilco, Del. Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F., Tel. (55) 56229470 Ext. 84410, <http://ciid.politicas.unam.mx/encrucijadaCEAP/>, [ceap@politicas.unam.mx](mailto:ceap@politicas.unam.mx). Editor responsable: Dr. Maximiliano García Guzmán. Reserva de Derechos al uso Exclusivo No. 04-2011-011413340100-203, ISSN: 2007-1949. Responsable de la última actualización de este número, Centro de Estudios en Administración Pública de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Mtro. César C. Dionicio, Circuito Mario de la Cueva s/n, Ciudad Universitaria, Col. Copilco, Del. Coyoacán, C.P. 04510, México D.F., fecha de la última modificación, 5 de enero de 2019.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación