

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO



REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE SECUNDARIA SOBRE LA
FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN EL MARCO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN
DE ESTUDIO 2022

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORADO EN FILOSOFÍA
CON ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA
CLAUDIA NELLY AGUIRRE CARREÓN

DIRECTORA: **DRA. BEATRIZ LILIANA DE ITA RUBIO**
CO-DIRECTORA: **DRA. EDITH ARÉVALO VÁZQUEZ**
CO-DIRECTORA: **DRA. DALIA REYES VALDÉS**

JUNIO 2026

ACTA DE APROBACIÓN DE TESIS DE DOCTORADO

(De acuerdo al RGSP aprobado el 12 de junio de 2012 Arts. 77, 79, 80,104, 115, 116, 121,122, 126, 131, 136, 139)

Tesis

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE SECUNDARIA SOBRE LA
FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN EL MARCO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN
DE ESTUDIO 2022

Comité de evaluación

Dra. Beatriz Liliana De Ita Rubio
Directora

Dra. Edith Arévalo Vázquez
Co-directora

Dra. Dalia Reyes Valdés
Co-directora

Dr. Manuel Santiago Herrera Martínez
Lector

Dra. Sandra Elizabeth del Río Muñoz
Lectora

San Nicolás de los Garza, N.L., junio 2026
Alere Flammam Veritatis

DR. FELIPE ABUNDIS DE LEÓN
SECRETARIO DEL ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Índice de contenidos

RESUMEN	09
INTRODUCCIÓN	10
1. Planteamiento del problema	11
1.1 Antecedentes	13
1.2 Definición del problema de investigación	20
1.3 Justificación	24
1.4 Objetivos	26
1.5 Preguntas de investigación	26
1.6 Supuestos	27
1.7 Matriz de consistencia	28
2. Estructura de la tesis	29
 Capítulo 1. Evolución sociohistórica de la formación docente continua y condiciones de trabajo del docente de secundaria	32
1.1 La formación docente continua en México: un acercamiento a su origen y desarrollo.	33
1.2 El arribo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM): hacia un nuevo enfoque de la formación continua.	41
1.3 El docente de secundaria: condiciones de trabajo, desafíos de su práctica y experiencias de formación continua en el marco de la NEM.	47
 Capítulo 2. Fundamentos teórico-conceptuales sobre la formación docente continua y la teoría de las representaciones sociales	61
2.1 La formación docente continua: conceptos, etapas, modelos y perspectivas.	62
2.2 Teoría de las representaciones sociales: definición, enfoques y dimensiones.	72
2.3 Las representaciones sociales en los estudios de la educación.	75

Capítulo 3. Marco metodológico del estudio: una ruta de indagación sobre el pensamiento social y sus representaciones	81
3.1 Tipo de estudio.	82
3.2 Fases	84
3.3 Participantes	89
3.4 Técnicas e instrumentos	93
3.5 Aplicación de los instrumentos y sistematización	99
 Capítulo 4. Presentación, discusión y análisis de los resultados. Representación social de los docentes de secundaria sobre la formación docente continua	 102
4.1 Caracterización de los participantes	103
4.2 Campo de representación: núcleo figurativo, campos semánticos y variaciones	106
4.3 Información: Análisis del conocimiento social sobre la formación continua y sus fuentes	132
4.4 Actitud: Valoración de la formación continua	160
4.5 Prácticas de los docentes de secundaria en el ámbito de la formación continua	168
4.6 Representación social de los docentes de secundaria sobre la formación docente continua	183
 CONCLUSIONES	 188
DESAFÍOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	198
REFLEXIONES FINALES	201
REFERENCIAS	207
ANEXOS	225

Índice de tablas

Núm. Tabla	Nombre	Página
Tabla 1	Matriz de consistencia	28
Tabla 2	Número de contenidos correspondientes a cada uno de los campos formativos en el Plan de estudio 2022.	53
Tabla 3	Metodologías sociocríticas	54
Tabla 4	Cuadro resumen del diseño metodológico	86
Tabla 5	Número de participantes por región geográfica de Coahuila	91
Tabla 6	Número de encuestas por región geográfica de Coahuila	92
Tabla 7	Número de entrevistas por región geográfica de Coahuila	92
Tabla 8	Técnica de redes semánticas. Muestra de las operaciones para obtener el peso semántico o valor M.	101
Tabla 9	Grados que atienden los docentes de secundaria.	105
Tabla 10	Núcleo de la red de formación continua	107
Tabla 11	Núcleo de la red: peso y distancia semántica de las palabras definidoras	108
Tabla 12	Campos semánticos de la formación continua	122
Tabla 13	Vocablos con mayor peso semántico en los cuatro grupos generacionales	125
Tabla 14	Vocablos con mayor peso semántico según la formación inicial de los docentes	127
Tabla 15	Vocablos relacionados con el enfoque de la formación docente situada. Generación 0 a 4 años de experiencia docente	128
Tabla 16	Vocablos relacionados con el enfoque de la formación docente situada. Generación 5 a 14 años de experiencia docente	129
Tabla 17	Vocablos relacionados con el enfoque de la formación docente situada. Generación 15 a 24 años de experiencia docente	130

Tabla 18	Vocablos relacionados con el enfoque de la formación docente situada. Generación de 25 años o más de experiencia docente	130
Tabla 19	Valoraciones realizadas por los docentes	161

Índice de gráficas

Núm. Gráfica	Nombre	Página
Gráfica 1	Años de experiencia como docentes de secundaria.	104
Gráfica 2	Valoración de la utilidad de participar en acciones de formación continua	163
Gráfica 3	Emociones más frecuentes en las acciones de formación continua relacionadas con la implementación del Plan 2022.	165
Gráfica 4	Número de acciones formativas en las que han participado los docentes de secundaria durante los dos últimos ciclos escolares, de forma voluntaria.	169
Gráfica 5	Criterios para seleccionar una acción formativa de forma voluntaria.	170

Índice de figuras

Núm. Figura	Nombre	Página
Figura 1	Asignaturas que se incorporan a cada uno de los campos formativos dentro del Plan de Estudio 2022	51
Figura 2	Diseño metodológico del estudio de las representaciones sociales de los docentes de secundaria sobre la formación continua en el marco de implementación del Plan de estudio 2022.	85
Figura 3	Núcleo figurativo de la formación continua	109

Agradecimientos

Los sueños se cumplen cuando se invierte un gran empeño en ello, pero también porque se cuenta con el apoyo de personas valiosas que te alientan a conseguirlos. Quiero por ello agradecer muy especialmente:

A mi esposo José de Jesús y a mis hijos: Marco, Aldo y Arely quienes son y serán siempre mi fortaleza, refugio seguro y fuente de amor; ellos me motivaron a cumplir este sueño de lograr el grado de doctorado, y me apoyaron incondicionalmente en todo momento.

A mis padres Julio (+) y Angélica (+) quienes me enseñaron el valor del trabajo y de la honestidad. A mis hermanos Angélica, Sergio (+), Javier, Guillermo, Rogelio, Humberto, José Luis y Alejandro, que cuando era niña, tuvieron la paciencia de enseñarme a leer, a disfrutar de la música, de las colecciones y de los juegos de mesa, con lo que me ayudaron a descubrir la alegría de aprender cosas nuevas; además de que siempre han sido ejemplo de amor al estudio y a los libros.

Al personal directivo, docente y administrativo del Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León que me apoyaron en todo momento para cumplir esta meta. Una especial mención a mis maestros del doctorado que además de impartir los contenidos de sus seminarios nos alentaron a crecer en el mundo académico, a producir y divulgar ciencia con honestidad y compromiso.

Agradezco de corazón a la Dra. Beatriz Liliana de Ita Rubio de la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Dra. Edith Vázquez Arévalo de la Escuela Normal Miguel F. Martínez y a la Dra. Dalia Reyes Valdés de la Escuela Normal Superior de Coahuila, directora y codirectoras de mi tesis respectivamente, quienes de forma muy cordial y profesional atendieron mis dudas y me orientaron durante el trabajo de investigación, aportando cada una, desde su amplia experiencia académica, elementos que sin duda enriquecieron el estudio.

A la Dra. Dalia Reyes debo además la motivación para ingresar al Programa de Doctorado y el apoyo a través del convenio que la Escuela Normal Superior de Coahuila tiene con la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Este proyecto une los esfuerzos de estas dos distinguidas instituciones y alienta la formación de investigadores en el ámbito educativo en lo general, y en el campo normalista de manera particular.

A la Dra. Olivia Mireles Vargas investigadora del IISUE-UNAM, quien me acogió durante la estancia doctoral en la máxima casa de estudios del país y fue un invaluable apoyo en mi trabajo de investigación y en la divulgación del mismo.

A mis compañeros de generación, en especial a mis paisanas que compartieron conmigo aventuras de carretera, reuniones de trabajo y convivencia, alegrías, inquietudes y el anhelo de culminar con nuestro programa de doctorado.

A mi directora y a mis compañeros de trabajo que siempre me apoyaron y me brindaron facilidades para desarrollar este proyecto de crecimiento académico.

A todas las personas que en diferentes momentos de mi trayectoria profesional apoyaron y reconocieron mi trabajo y fueron inspiración para realizar un doctorado.

Finalmente es preciso reconocer el apoyo invaluable de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por otorgarme una beca que hizo posible contar con los recursos para cursar el doctorado y llevar a cabo la investigación con el rigor esperado. Estos apoyos sin duda nos permiten contribuir al desarrollo de la ciencia y la educación en nuestro país.

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación orientada a encontrar las representaciones sociales que los docentes de educación secundaria han construido sobre la formación continua en el marco de implementación del Plan de estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana.

Para explicar el pensamiento social que se ha generado en el colectivo docente en esta época de cambios, se presenta una contextualización de la evolución que han tenido las políticas de formación docente continua, las condiciones de trabajo de los docentes de secundaria, los fundamentos teóricos-conceptuales que respaldan la indagación; así como la estrategia metodológica que estuvo sustentada en la teoría de las representaciones sociales.

La investigación de corte cualitativo interpretativo sigue el enfoque procesual basado en los planteamientos de Denise Jodelet (1986) para encontrar las representaciones sociales desde el contexto sociohistórico en que se generan. Los instrumentos que se utilizaron fueron una encuesta y una entrevista semiestructurada. El análisis de la información se realizó tomando como base las tres dimensiones de una representación establecidas por Serge Moscovici (1979): la información, la actitud y el campo de representación.

En los hallazgos se encontró que para los docentes de secundaria existe una fuerte relación entre la formación continua y la actualización; proceso vinculado históricamente a estrategias instrumentales para la apropiación de los cambios curriculares. Sin embargo, comienza a manifestarse en el pensamiento social de los docentes una postura crítica, una incipiente pero importante apropiación de los nuevos enfoques de la formación afines al modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, que toman como eje la práctica desde una perspectiva situada y colectiva.

Este estudio es de relevancia ya que analizar la construcción colectiva que han configurado los docentes frente a las políticas de formación continua y la forma en que esta se va transformando, permite entender sus prácticas y posturas en este ámbito, a fin de derivar algunas propuestas de mejora.

Palabras clave: representaciones sociales, formación docente, formación continua, práctica docente, escuela secundaria.

Introducción

El sistema de Educación Básica en México implementa desde 2022 un nuevo modelo educativo al que se ha denominado Nueva Escuela Mexicana (NEM). Está sustentado en la corriente humanista y pone a la comunidad como el centro medular del proceso enseñanza-aprendizaje. Como parte de las acciones previstas, en agosto de 2022 fue presentado el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria; y en 2023 los programas sintéticos correspondientes, donde se despliegan los contenidos nacionales que deberán abordarse en cada una de las fases formativas.

En este contexto, el Plan de Estudio 2022 reconoce a los maestros como profesionales de la docencia, cuya función principal consiste en “coordinar procesos formativos y dialogar con los estudiantes en un sentido crítico, de respeto mutuo, incluyente y equitativo, para que aprendan saberes [...] que sean significativos para su vida individual y colectiva” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022a, p.65). Se reconocen los saberes y experiencias que han acumulado a lo largo de su trayectoria por lo que a través de la autonomía profesional se les confía el sentido que darán a los contenidos y su forma de abordaje.

Por otra parte, la directora general de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) afirmó que los maestros son “la fuerza más influyente para la equidad, el acceso y la calidad de la educación y representan la clave para el desarrollo sostenible del planeta” (Portales, 2016, p.8). En ese mismo sentido, el informe McKinsey que presenta los resultados de un estudio comparativo entre los diez mejores sistemas educativos del mundo, señala que el nivel educativo de una nación depende en gran medida de la formación, motivación y aprendizaje permanente de sus maestros (Barber y Mourshed, 2007).

Para configurar su práctica profesional, los docentes reciben múltiples influencias, entre las que destacan su formación inicial y la formación continua que reciben en servicio. Los saberes que construyen en estos espacios se combinan con los obtenidos

a partir de su experiencia profesional cotidiana, para delinear las formas de abordar la enseñanza en el aula y el tratamiento que dan a los contenidos.

Marrero (2015) destaca que los docentes en su práctica profesional hacen una resignificación del currículo formal para transformarlo en un currículo vivido, a partir de su interpretación, contextualización y abordaje concreto según las necesidades de su contexto. De allí la importancia de abrir espacios de formación docente continua donde se recuperen las experiencias, los saberes, las historias pedagógicas formativas y personales de los maestros en servicio.

Ante la implementación del nuevo Plan 2022 en la educación mexicana, y frente a los desafíos que plantea la educación del siglo XXI postpandemia, resulta pertinente indagar cuál es el estado actual de la formación continua que se ofrece a los maestros en servicio en nuestro país, y para hacerlo, no basta con revisar las políticas vigentes, ni los datos estadísticos que muestran sus resultados. Es de suma importancia analizar qué es lo que sucede con los destinatarios de estos servicios, explorar el sentir de los docentes ante los cambios que se están suscitando en el sistema educativo nacional, cuál es su posición ante los retos que le plantea el nuevo currículum, qué esperan en cuanto a su formación, cuál es su postura ante estos procesos.

En ese sentido, este documento presenta los resultados de una investigación orientada a encontrar las representaciones sociales que los docentes de educación secundaria en servicio han construido respecto a los procesos de formación continua en los que participan, en el marco de la implementación del nuevo plan de estudio.

1. Planteamiento del problema

En nuestro país está establecido en la ley, el derecho que tienen los docentes a la formación continua. La responsabilidad de estos procesos está a cargo de la Dirección General de Formación continua para Docentes y Directivos (DGFCDD), dependencia adscrita a la Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa de la Secretaría

de Educación Pública (SEP). El programa rector desde el que se desarrollan las acciones oficiales se denomina Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

Para conocer los alcances de la atención que se brinda a los docentes en este ámbito se exponen los siguientes datos, el informe de Resultados de Formación Continua 2023 del PRODEP Tipo Básico señala que un total de 235,711 docentes participaron en alguna opción formativa (SEP, 2023c); ocupándose para ello una inversión de 410.8 millones de pesos (SEP, 2024b). Si se tiene en cuenta que en el ciclo escolar 2022-2023 existía un total de 1,224,351 docentes laborando en educación básica (SEP, 2023d), se puede concluir que se contempló apenas un presupuesto de 335.52 pesos para la formación de cada docente, o visto desde otra perspectiva, con este programa se atendió a un 19.25% de los docentes en servicio. En particular en la educación secundaria, durante el ciclo 2022-2023 había un registro de 345,482 docentes laborando en el sistema público (SEP, 2023d), de ellos, PRODEP reporta que participaron en una acción formativa 57,001 (SEP, 2023c), lo que representa un 16.49% del total de los maestros de ese nivel educativo. Como puede observarse, aunque se reconoce la importancia de este proceso, los esfuerzos gubernamentales y sus alcances son insuficientes y de poco impacto.

En 2019, con el decreto de la Ley Reglamentaria del artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en Materia de Mejora Continua de la Educación (LRMMCE) y la consecuente creación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU)¹, este organismo se dio a la tarea de hacer estudios que identificaran los principales problemas de la educación en México y plantear algunas alternativas.

En materia de formación continua, MEJOREDU presentó el *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026*. En ese documento se señala que los maestros de México “no cuentan con las condiciones institucionales

¹ MEJOREDU es un organismo público descentralizado, no sectorizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, que actualmente está en proceso de disolución. Esta institución realizó estudios e investigaciones para orientar las políticas educativas nacionales durante el sexenio 2018-2024. También contribuyó en el establecimiento de criterios y programas para el desarrollo profesional de los docentes de educación básica y media superior.

propicias para ejercer su derecho a una formación continua pertinente y relevante que impulse su desarrollo profesional” (Comisión Nacional para la Mejora Continua [MEJOREDU], 2021, p.42); y se exponen tres causas: que los docentes mexicanos tienen limitadas oportunidades de acceder a programas de formación donde se reconozcan los requerimientos particulares de sus prácticas, la desarticulación de los sistemas de formación continua y la grave inconsistencia que existe entre las regulaciones del trabajo docente, con los propósitos y enfoques de la formación que se pretende promover (MEJOREDU, 2021).

Está claro que el tema de la formación continua de los docentes de educación básica en servicio es prioritario y requiere de la atención pública, tanto de las autoridades responsables, pero también de los organismos civiles, académicos y sociales; así como de los investigadores para analizar los problemas y las inconsistencias que se presentan en este terreno y plantear alternativas o propuestas que garanticen su mejora, de ahí el principal interés del presente estudio.

1.1 Antecedentes.

La formación docente continua constituye una política básica en los diferentes sistemas educativos. Para conocer una muestra del panorama internacional y nacional que anteceden a esta investigación, los estudios que se presentan fueron seleccionados de entre una amplia gama de investigaciones que existen sobre el tema. Los criterios para seleccionarlos fueron que hubiesen sido realizados en el nivel de Educación Básica, y que estuvieran primordialmente orientados a explorar las posturas de los docentes frente a los procesos de formación continua y desarrollo profesional. Se trató de dar representatividad a sistemas educativos con diferentes políticas y niveles de desarrollo en relación con el tema del estudio, a fin de tener un panorama más amplio sobre el estado actual de este fenómeno. Las metodologías empleadas también son muy variadas, pero se procuró incluir algunas relacionadas con las representaciones sociales por la concordancia que tienen con la investigación.

Un estudio publicado bajo el nombre de *Experiencias de los profesores sudafricanos sobre el desarrollo profesional continuo del profesorado: Conexiones y desconexiones* (Van der Merwe-Muller y Dasoo, 2021), cuestionó a 15 profesores de primaria, tres directores y cuatro formadores de docentes en Johannesburgo, Sudáfrica, sobre sus experiencias de desarrollo profesional continuo. Las conclusiones obtenidas fueron: los docentes en servicio son adultos que tienen sus propios estilos, modos y preferencias de aprendizaje y esto debería ser contemplado en los procesos de formación continua; es recomendable que en la planificación de los procesos se incluya la participación de los involucrados tanto de los formadores como de los destinatarios; las evaluaciones de los profesores pueden servir como insumo para detectar las necesidades de formación.

En Finlandia, se hizo una exploración para encontrar cuáles son los elementos que posibilitan que el Desarrollo Profesional Continuo (DPC) sea sostenible. Los resultados del estudio denominado *Explorar las prácticas de capacitación para el desarrollo profesional continuo sostenible de los profesores* (Bendtsen, et.al. 2022), destacan la importancia de basar el contenido de los cursos de DPC en la propia práctica de los participantes. Señalan que, para que el desarrollo sea sostenible y se logren cambios en las prácticas escolares, los procesos de desarrollo profesional deben darse en un ambiente de colaboración y relaciones colegiadas. En esta investigación también se observó que cuando la visión y los objetivos del docente en lo particular coinciden con las necesidades del contexto de trabajo, se obtienen mayores beneficios de los procesos de desarrollo profesional. Por último, el análisis de los comentarios realizados por los participantes permite reconocer la vinculación de los aspectos cognitivos y los afectivos en los procesos de formación. Los docentes manifiestan que adquirir nuevos conocimientos los hace sentirse más seguros y agradecen cuando les es reconocido su esfuerzo por sus colegas y autoridades.

El DPC de los profesores debe ser construido por iniciativa propia, esa es una conclusión de un estudio realizado en Indonesia denominado *Percepciones de los profesores sobre el desarrollo profesional continuo: un estudio sobre los profesores de formación profesional de secundaria*. Los investigadores destacan el protagonismo de los

docentes en estos procesos y advierten que la percepción que los docentes tengan sobre su propio DPC, afecta la forma en que identifican las actividades adecuadas para desarrollar su profesionalismo (Widayati, et.al. 2021).

En Arabia Saudita se interrogó a un grupo de maestros de primaria sobre la importancia y la utilidad de las actividades de DPC. Los resultados señalan que casi la mitad de ellos creía que las actividades de formación continua eran útiles para obtener nuevos conocimientos y habilidades, resolver las dificultades que tenían en las aulas y proporcionarles ideas y estrategias útiles para la gestión del aula, mientras el resto no estaba de acuerdo. Otro de los hallazgos fue que los encuestados consideraron que las actividades de DPC no tenían en cuenta los conocimientos, las experiencias y las necesidades existentes de los profesores, así como los objetivos de la escuela y del sistema (Ghoneim M y Witte J.E.,2013).

Ling y Mackenzie (2015) en Australia, describen las características de los procesos de desarrollo profesional que viven los docentes de su país, y los analizan desde la perspectiva de la complejidad de los tiempos actuales. Ellas señalan que los programas de Desarrollo Profesional Docente (DPD) que ofrecen las autoridades oficiales se centran en políticas específicas y agendas prescritas; y los resultados de estas experiencias son muy limitados y de poco efecto en la práctica cotidiana. Sin embargo, otro tipo de programas, donde se desafía a los profesores para que prueben nuevos enfoques de enseñanza dentro de su propio contexto escolar y se brinda acompañamiento, han demostrado ser más efectivos, ya que los profesores tienen espacio para discutir, debatir, cuestionar su propia práctica, el currículo y los métodos de enseñanza-aprendizaje. Las investigadoras concluyen que, ante las complejidades del mundo actual, se debe dar paso a una nueva era para el aprendizaje de los profesores donde ellos puedan verse a sí mismos como experimentadores, exploradores, innovadores y profesionales arriesgados.

Explorando el territorio de Latinoamérica, la especialista Lea Vezub resalta que la formación docente continua en la región “ha sido un campo fértil en prácticas y experiencias, más profuso en políticas, intervenciones y programas, pero ha sido poco

abordado desde la investigación educativa” (Vezub, 2021, p. 31). Para recuperar las perspectivas de los docentes sobre su desarrollo profesional, la investigadora se avocó a analizar dos investigaciones realizadas en Argentina, en la primera se encontró que los docentes muestran diferentes posturas ante las oportunidades de formación y desarrollo profesional que se les ofrecen, algunos las rechazan por considerar que en estos espacios se cuestiona su saber y su forma de abordar las prácticas de enseñanza. Otros las ven como una oportunidad de reflexión sobre su tarea, donde pueden acceder a nuevas herramientas que les permitan solucionar algunas de las problemáticas que enfrentan (Vezub, 2013).

En el otro estudio abordado por la especialista las conclusiones fueron las siguientes: los docentes reconocen que sus principales expectativas ante los programas de formación y desarrollo profesional son que les sirvan para su práctica y que fomenten el intercambio de experiencias con otros colegas. De 263 docentes de primaria y secundaria que fueron entrevistados, casi la mitad (48%) prefiere acceder a experiencias de formación sistemáticas como cursos, talleres, estudios de posgrado. Un 31.6% se inclina por actividades académicas de carácter autónomo como participar en una investigación, leer un libro, acudir a un congreso. Por último, tan sólo un 14% seleccionó dispositivos formativos de carácter colectivo y colegiado como redes, comunidades de aprendizaje y proyectos institucionales (Vezub, 2013).

En una investigación de origen chileno denominada *El aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula*, se usó la técnica estudio de caso para dar seguimiento al trabajo de cuatro profesoras de primaria. El investigador propició un proceso de reflexión sobre la práctica, que tenía como dinámica analizar lo que se les planteó como teoría dentro de un taller de formación, luego llevar a cabo su aplicación en el aula para finalmente comparar lo que pasa antes de aplicar esa teoría y después. La principal conclusión obtenida fue que el aprendizaje de los docentes se valida en el aula. Para el autor, si las estrategias implementadas en el proceso enseñanza-aprendizaje logran sus objetivos, se constata que el docente aprendió (Salazar, 2015).

Con respecto a los antecedentes encontrados en nuestro país, la investigación denominada *La formación continua de los docentes en México: problemas y perspectivas* señala que los programas de formación continua dirigidos a los docentes de educación básica pretenden atender los requerimientos oficiales, más que las necesidades de formación de los maestros. Una de las conclusiones de este estudio es que no se reconoce el protagonismo de los docentes en el direccionamiento de su propia formación, al contrario, son negados como sujetos capaces de construir conocimiento profesional a partir de la problematización permanente de su experiencia. De allí que el autor explora la potencialidad de la investigación-acción como un modelo de desarrollo profesional centrado en la escuela (Chuquilin, 2016).

Lozano (2015) en el artículo *Representaciones sociales de los profesores de secundaria sobre su formación y práctica docente*, concluye que el pensamiento social de los docentes se manifiesta de la siguiente forma, ellos consideran que los alumnos de secundaria son inmaduros y conflictivos y un buen docente es el que logra controlar al grupo, por lo que para desempeñarse bien se debe estar capacitado en teorías psicopedagógicas. Las cualidades que se esperan de un docente de secundaria son el gusto por la docencia, además de tolerancia, respeto, empatía, comprensión e interés por el alumnado.

Como se puede observar, los docentes han formulado opiniones, creencias y posturas ante los procesos de formación continua y desarrollo profesional docente en los que participan, según las condiciones y características en que estos se les ofrecen. En los diferentes sistemas educativos se presentan algunas coincidencias, problemas comunes y a la vez perspectivas variadas. Los estudios que aquí se presentan han posibilitado revisar el punto de vista de los docentes como grupo social, sus expectativas e inquietudes en este tema. Estas indagaciones mantienen su vigencia ya que las políticas de formación docente van evolucionando y generando cambios en los constructos sociales.

Por otra parte, resulta importante resaltar también, que en materia de representaciones sociales se cuenta con importantes antecedentes que van desde las investigaciones que dieron origen a este constructo teórico-metodológico desarrolladas por Sergei Moscovici, Denisse Jodelet y Jean Claude Abric entre otros; hasta los estudios que actualmente se realizan en todo el mundo y que son liderados por especialistas en psicología social, epistemología, sociología y pedagogía. Especialmente en Latinoamérica y México es preciso reconocer las contribuciones de grandes investigadores como María Auxiliadora Banchs, Tomás Ibañez, Juan Manuel Piña, Olivia Mireles, Yazmín Cuevas, Silvia Valencia, Silvia Gutiérrez Vidrio, Tania Rodríguez, Adelina Novaes, María de Fátima Flores y María Estela Ortega Rubí entre otros.

Específicamente, entre las investigaciones recientes que han utilizado la teoría de las representaciones sociales en México se seleccionaron también como referentes cuatro estudios relacionados con las reformas del Sistema Educativo Nacional en la educación básica. Esto con la finalidad de observar cómo se manifiestan en el colectivo docente las representaciones respecto a un fenómeno que les atañe en su ámbito laboral,

Cuevas (2015) realizó un estudio respecto a la reforma curricular de 2009 para el cual entrevistó a directivos. En el texto explica que las respuestas obtenidas se procesaron mediante un análisis argumentativo de lógica natural. Se identificaron dos representaciones, una donde los directivos reconocen a la reforma como un cambio favorable y necesario, y otra donde la señalan como una imposición del sistema.

Con un tema similar, Miguel-Ángel Netzahualcoyotl-Netzahual en el artículo *Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica* (2015) presenta la diversidad de posturas que exponen los maestros, derivadas de las propias experiencias vividas en cada reforma. Se presentan las consabidas inquietudes de todo cambio, hay quienes confían en que estos serán buenos y quienes consideran que están destinados a ser sustituidos en el siguiente periodo sexenal. Los docentes se asumen como agentes de cambio y muestran su compromiso, pero dentro de un ambiente de escepticismo sobre el futuro.

Es importante observar que las representaciones sociales del magisterio se ven envueltas en corrientes políticas, culturales e ideológicas. En los hallazgos de la investigación denominada *Representaciones sociales de la Reforma Educativa 2013 de los profesores de Secundaria* (Méndez et al., 2017) se muestra la resistencia de los maestros a cambiar el habitus² ante la profesionalización docente; a eso se añade la inquietud generada por los esquemas de evaluación docente que formaron parte de esta reforma y motivaron a algunos maestros a jubilarse anticipadamente. Entre las representaciones develadas destaca que los docentes consideran que la reforma educativa responsabiliza a los docentes de los resultados educativos y no atiende a las necesidades educativas del país, sino a los intereses de los organismos internacionales.

En el estudio *Representaciones sociales de docentes del Estado de México sobre el ingreso al servicio educativo* (Compañ, 2024) los docentes señalan que consideran que el ingreso al sistema educativo es factible, ya sea por parte oficial, sindical o a través de los procesos de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), sin embargo, el proceso les parece burocrático, difícil y complicado. Desde su punto de vista, el manejo de los resultados de las evaluaciones y la lista de plazas vacantes es opaco, y existen prácticas que violan los lineamientos normativos, de allí que tengan desconfianza y busquen otras alternativas para acceder.

Mención aparte resulta el libro *Representación social de la excelencia académica. Un estudio en el posgrado de la UNAM* (Mireles, 2019) que, aunque no es un estudio realizado en educación básica, ni referido a las reformas educativas, se seleccionó también como un referente para esta investigación, porque describe una ruta metodológica muy clara para encontrar las representaciones sociales. La investigación se llevó a cabo con estudiantes y docentes de seis programas de posgrado de la UNAM. Explica a detalle el uso de instrumentos y herramientas como los ejercicios de asociación

² El concepto de habitus fue desarrollado por Pierre Bourdieu (1988) quien lo explica como un sistema de disposiciones adquirido a través de la experiencia y la socialización que orienta las percepciones, pensamientos, valoraciones y prácticas de los individuos en determinados contextos. En el campo educativo, el habitus docente se refiere al conjunto de creencias, saberes, valores y formas de actuación que los profesores construyen a lo largo de su trayectoria personal y profesional e influyen en su práctica.

de palabras y la técnica de redes semánticas de Valdés (2002) para su procesamiento; además de que ofrece un ejemplo de análisis tridimensional para identificar las representaciones.

1.2 Definición del problema de investigación

La formación continua que se ofrece a los docentes de educación básica en servicio en México es regulada por el Sistema Educativo Nacional a partir de diferentes estructuras y dependencias que, tomando como referente las políticas vigentes, señalan las líneas de trabajo, definen los mecanismos operativos y orientan a las autoridades educativas estatales en la planeación y ejecución de las acciones de formación.

En el Artículo 3º Constitucional, a partir de la reforma de 2019, quedó establecido que los docentes en servicio tienen derecho a acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización. Para concretar este derecho, en el Art. 12º de la Ley Reglamentaria del Art. 3º en materia de Mejora Continua de la Educación, se señala que:

El personal que ejerza las funciones docentes, directiva o de supervisión tendrá derecho a acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización. El Estado garantizará lo necesario para que dicho personal en la federación, las entidades federativas y municipios, tengan opciones de formación, capacitación y actualización, cuyos contenidos serán elaborados con perspectiva de género, enfoque de derechos humanos, además de tomar en cuenta los contextos locales y regionales de la prestación de los servicios educativos, así como las condiciones de vulnerabilidad social. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, art.12)

La Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Formación continua de Docentes y Directivos (DGFCDD) emite cada año la Estrategia Nacional de Formación continua (ENFC). Este es un documento rector donde define los ámbitos, las líneas de trabajo, y los tipos y modalidades de formación que se contemplarán para que los equipos técnicos federales y estatales construyan la oferta

formativa que se pondrá a disposición de los docentes en servicio. Asimismo, la SEP publica anualmente en el Diario Oficial de la Federación (DOF) las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), donde se plantean las normativas para el uso de los recursos económicos públicos que se destinan para la formación de los docentes en servicio.

Las autoridades educativas encargadas de la formación continua en cada una de las entidades revisan estos documentos normativos, y analizan los resultados de la *Encuesta de Detección de Necesidades de Formación continua (EDNFC)* que la DGFCDD aplica cada año a docentes de educación básica todo el país. Tomando en cuenta estos referentes, seleccionan y organizan las acciones de formación que ofrecerán a los docentes en servicio y elaboran para ello una estrategia estatal.

Para estructurar esta oferta previamente lanzan una convocatoria pública para que las instituciones interesadas (denominadas en la ENFC vertientes) presenten propuestas formativas. Los equipos estatales revisan estas propuestas, además de las que ya han sido previamente validadas por la autoridad federal y que forman parte de un catálogo nacional. Así seleccionan aquellas que consideran pertinentes para ser ofertadas en su ámbito de influencia. Esta primera selección se presenta ante el *Comité Estatal de Formación continua*, órgano representativo de las autoridades educativas estatales, que tomando como referente los requerimientos que han detectado entre los docentes y las experiencias previas con las instituciones participantes, validan las propuestas. La autoridad estatal hace convenios con las instituciones seleccionadas para que implementen las acciones formativas correspondientes.

La oferta se presenta mediante convocatorias públicas ante las figuras educativas (docentes, directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos). Estas eligen libremente las acciones que sean de su interés según su perfil profesional, para inscribirse gratuitamente y de forma voluntaria. Las autoridades educativas estatales dan seguimiento a la operación y evaluación de los programas implementados y rinden cuentas de los resultados alcanzados en términos de cobertura y eficiencia.

Esta forma de operar los programas de formación continua que se ofrecen en México desde el ámbito oficial tiene ventajas y desventajas. Como lo señalan algunas de las investigaciones descritas en los antecedentes, cuando los programas son definidos por la autoridad, resultan limitados en cobertura y aunque se tomen en cuenta las necesidades formativas expresadas por los docentes, los contenidos no siempre resultan pertinentes para atender los desafíos que presenta la práctica cotidiana. Sin embargo, por otra parte, es preciso reconocer que esta estrategia operativa pone al alcance de los docentes en servicio acciones formativas que de otra forma tendrían un alto costo para su presupuesto personal.

Los informes de resultados indican que el número de docentes que se forma cada año es muy variable y la participación está primordialmente vinculada a los procesos de promoción laboral o programas de incentivos económicos. La mayor parte de las acciones formativas se reduce a programas de 20 a 40 horas de duración en formato de cursos presenciales, a distancia, mixtos o autogestivos. Los cursos son diseñados por personal de instituciones de educación superior que, aunque cuentan con un nivel académico reconocido, no todas están familiarizadas con las prácticas, formas de organización y problemáticas comunes de la educación básica.

Otro problema es que estas opciones se desarrollan en horarios extraordinarios a la jornada laboral, así que, para participar, los docentes tienen que utilizar tiempos adicionales y no todos están dispuestos a cederlos. Esta es una de las principales causas por las que el número de registros en los procesos de formación continua no es el esperado, como se mencionó al inicio de este capítulo en 2023 apenas un 16.49% del total de los maestros de secundaria participaron en una acción formativa de este tipo. Además de que se presentan altos índices de deserción, la eficiencia terminal en las acciones de formación continua, según cifras del Informe PRODEP 2023, apenas alcanzó el 76% (SEP, 2023c).

Fuera de los espacios de Consejo Técnico Escolar (CTE) destinados en algunas sesiones al desarrollo de los Talleres Intensivos de Formación continua, no existen espacios institucionales generalizados y específicos para la formación de los docentes

en servicio. Por ejemplo, en el ciclo escolar 2023-2024 se destinaron diez días del calendario escolar a los talleres mencionados, lo que representa un tiempo aproximado entre 40 y 60 horas de formación en todo el año, y cabe observar que en los primeros cinco días (implementados en el mes de agosto) una parte de ese tiempo se destinó a la organización del equipo docente por el arranque del ciclo escolar.

Por otra parte, entre los investigadores existe un consenso acerca de la urgencia de revisar la formación de los docentes a partir de las nuevas demandas y desafíos que enfrenta la escolarización básica (Vezub, 2013). El actual paradigma educativo que prevalece en las aulas de educación básica de Latinoamérica está en la línea del socio constructivismo, que promueve la participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y enfatiza la construcción cooperativa del conocimiento a partir de la interacción social con los compañeros y con el docente, influida por el contexto sociocultural donde tiene lugar (Rico-Gómez y Ponce-Gea, 2022). Esto tiene importantes implicaciones en la formación inicial y continua de los docentes.

Específicamente en México se está implementando, desde el ciclo escolar 2023-2024, un nuevo modelo educativo, lo que ha implicado para los docentes incorporar nuevos planes y programas, metodologías de trabajo, libros de textos y formas de evaluación. De forma paralela las políticas de formación docente continua oficiales están transitando hacia nuevos modelos de trabajo que sean congruentes con los sustentos filosóficos y pedagógicos del nuevo currículo. Todo esto genera un ambiente de cambio, pero también de inquietud e incertidumbre entre los docentes, por lo que resulta importante estudiar la gestación de significados, posturas y constructos cognitivos y sociales que los maestros han asumido ante los procesos de formación continua en los que se han visto involucrados a partir de estas transformaciones.

Para llevar a cabo esta indagatoria científica, se seleccionó la teoría de las representaciones sociales. Misma que ofrece un corpus teórico y metodológico que posibilita estudiar el pensamiento social de los maestros y encontrar cómo es que representan los procesos de formación continua, de los cuales ellos son los protagonistas. El estudio se delimitó a los docentes de educación secundaria, en razón

de que este nivel educativo da cierre a las fases formativas que se conocen como educación básica; lo que lo hace muy representativo de esta etapa. Además, las condiciones de trabajo de los docentes de secundaria son particulares: trabajan por horas, son especialistas de una asignatura, no necesariamente tienen formación en la docencia. Por otra parte, con la implementación del Plan 2022, están enfrentando fuertes desafíos. El más complejo es el transitar del trabajo por asignaturas a una práctica interdisciplinaria para lo que están requiriendo consolidar el trabajo colegiado y la creación de comunidades de aprendizaje; elementos básicos en las nuevas tendencias de formación docente continua. Haciendo la delimitación que se precisa para ser pertinente y operativa esta investigación, lo que se busca indagar es:

¿Cuáles son las representaciones sociales que los docentes de educación secundaria han construido sobre la formación docente continua en el marco de implementación del Plan 2022 y la manera en que estas representaciones afectan sus prácticas en este ámbito?

Con los resultados de esta investigación se pretende lograr una mayor comprensión de las prácticas que presentan los docentes ante estos procesos, lo que permitirá tener mayores referentes para proponer alternativas de atención pertinentes a los requerimientos de los docentes en servicio en materia de formación continua.

1.3 Justificación

Mediante los procesos formativos los docentes fortalecen sus saberes disciplinares, pedagógicos y técnicos. Vezub (2013) señala que no se le ha dado suficiente atención y valor a la perspectiva de los profesores acerca de su propio desarrollo profesional, y eso ha limitado el examen crítico de los modelos de formación. Al respecto, Nóvoa (2009) explica que la formación que se ofrece a los docentes en servicio se ha alejado de la cultura profesional, de las rutinas y prácticas que configuran el trabajo real.

En el *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje TALIS 2013*, se destaca que cerca del 96% de los docentes de educación básica en servicio de México

reportan haber participado en cursos y talleres durante alrededor de 20 días en los últimos 12 meses. Sin embargo, el mismo documento destaca que pese a la alta participación de los docentes en actividades de formación continua, no se identifican mejoras significativas en los aprendizajes, ni en las prácticas (Backhoff, y Pérez-Morán, 2015). Por su parte, Imbernon y Canto (2013) lo enfatizan de esta manera “paradójicamente hay mucha formación y poco cambio en la escuela y el desarrollo profesional” (p.6).

La concreción de la práctica docente tiene lugar en un contexto escolar, por esta razón, la formación docente orientada hacia la problematización, el análisis, la reflexión y el replanteamiento de la práctica profesional debe llevarse a cabo en forma colegiada, dentro de la institución escolar, teniendo como punto de partida el proyecto institucional construido por todo el colectivo. Dentro de las acciones de formación continua, los docentes deben trabajar en el desarrollo de habilidades para el trabajo colegiado y la conformación de comunidades de práctica.

Orientar a los docentes hacia la reflexión permanente sobre su práctica y la autoformación, impulsar nuevas tendencias y políticas institucionales respecto a la manera en que desarrolla la formación continua de los docentes en servicio, implica primero revisar cuáles son los saberes, las creencias, las actitudes, los valores, las resistencias, las posturas, las conductas, los paradigmas, que los docentes han construido en torno a los procesos de formación continua en los que participan a lo largo de su carrera profesional.

La teoría de las representaciones sociales explica que, conocer la visión del mundo que los individuos configuran y utilizan para actuar o tomar posiciones respecto a un objeto o fenómeno es indispensable para entender la dinámica de sus interacciones sociales y aclarar los determinantes de sus prácticas. De allí que el presente estudio tenga como intención identificar las representaciones sociales que han formulado respecto a la formación continua los profesionales de la educación destinatarios de estos procesos; esto dentro de un contexto de cambio como lo es la implementación de un nuevo modelo educativo que presenta importantes desafíos en términos curriculares y metodológicos.

1.4 Objetivos

El objetivo general que se planteó para este trabajo de investigación fue:

- Analizar las representaciones sociales que los docentes de educación secundaria han construido respecto a la formación continua en el marco de la implementación del Plan de estudio 2022, como un referente para la comprensión de las prácticas que presentan ante este proceso.

De aquí derivan los siguientes objetivos específicos:

- Examinar el contexto sociohistórico y las condiciones de trabajo desde las que los docentes de secundaria han construido las representaciones sociales que tienen sobre la formación continua.
- Identificar el núcleo figurativo y las dimensiones de las representaciones sociales que han construido los docentes de secundaria sobre la formación continua.
- Establecer el vínculo que hay entre las representaciones sociales de formación continua que tienen los docentes de secundaria y las prácticas que asumen ante estos procesos.

1.5 Preguntas de investigación

La pregunta general que guía esta investigación es:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales que los docentes de educación secundaria han construido respecto a la formación continua y la manera en que estas influyen en sus prácticas?

Para dar respuesta a la misma se trabajó en la indagación de estas preguntas específicas:

- ¿Cuáles son las circunstancias del contexto sociohistórico y de las condiciones de trabajo de los docentes de secundaria que han dado origen a las representaciones sociales que actualmente tienen sobre la formación continua?
- ¿Cuál es el núcleo figurativo y las dimensiones de las representaciones sociales que han construido los docentes de secundaria sobre la formación continua?
- ¿Qué relación existe entre las representaciones sobre formación continua construidas por los docentes de secundaria y las prácticas que asumen ante estos procesos?

1.6 Supuestos

- Las representaciones sociales de los docentes de secundaria respecto a la formación continua están vinculadas a las políticas que han estado vigentes en los últimos años.
- El contexto sociohistórico y las condiciones de trabajo de los docentes de secundaria han influido en la construcción de las representaciones sociales que tienen sobre formación continua.
- La estructura y organización de las representaciones sociales de los docentes respecto a la formación continua están vinculadas con los procesos y experiencias de formación de los que han sido partícipes durante los últimos años.
- Las prácticas de los docentes en materia de formación continua están relacionadas con las representaciones sociales que han construido sobre esta.

1.7 Matriz de consistencia

Con la finalidad de tener una guía de la investigación, se construyó la siguiente Matriz de consistencia (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Matriz de consistencia

Pregunta general	Objetivo general	Supuesto general	Categorías	Subcategorías
¿Cuáles son las representaciones sociales que los docentes de educación secundaria han construido respecto a la formación continua y la manera en que estas influyen en sus prácticas?	Analizar las representaciones sociales que los docentes de educación secundaria han construido respecto a la formación continua en el marco de la implementación del Plan de estudio 2022, como un referente para la comprensión de las prácticas que presentan ante este proceso.	Las representaciones sociales de los docentes de secundaria respecto a la formación continua están vinculadas a las políticas que han estado vigentes en los últimos años.	Origen y evolución de las políticas de formación docente continua en México. Representaciones sociales sobre la formación continua. Prácticas de los docentes en el ámbito de la formación continua.	
Preguntas específicas	Objetivos específicos	Supuestos específicos	Categorías	Subcategorías
¿Cuáles son las circunstancias del contexto sociohistórico y de las condiciones de trabajo de los docentes de secundaria que han dado origen a las representaciones sociales que actualmente tienen sobre la formación continua?	Examinar el contexto sociohistórico desde el que los docentes de secundaria han construido las representaciones sociales que tienen sobre la formación continua.	El contexto sociohistórico y las condiciones de trabajo de los docentes de secundaria han influido en la construcción de las representaciones sociales que tienen sobre formación continua.	Evolución de las políticas de formación continua en México.	Etapas históricas. Conceptos adyacentes a las políticas de Formación continua.
			Enfoque actual de formación docente continua.	Enfoque. Metodología.
			Condiciones de trabajo de los docentes de secundaria	Tipo de contratación. Salario. Formación inicial. Condiciones de trabajo.
			Rasgos deseables de la práctica de enseñanza de los docentes de secundaria según el Plan de estudio 2022	Organización de los contenidos. Metodología. Organización social. Rol del docente. Rol del alumno. Formas de evaluación.

			Acciones de formación continua para los docentes de educación secundaria	Oferta formativa. Dispositivos de formación. Modalidades. Instancias responsables. Acreditación
¿Cuál es el núcleo figurativo y las dimensiones de las representaciones sociales que han construido los docentes de secundaria sobre la formación continua?	Identificar el núcleo figurativo y las dimensiones de las representaciones sociales que han construido los docentes de secundaria sobre la formación continua.	La estructura y organización de las representaciones sociales de los docentes respecto a la formación continua, está vinculada con los procesos y experiencias de formación de los que han sido partícipes durante los últimos años.	Campo de representación de la formación docente continua.	Núcleo figurativo. Elementos periféricos. Campos semánticos. Variaciones.
			Información sobre la formación docente continua.	Conocimiento social de los docentes. Fuentes de información.
			Actitud ante la formación docente continua.	Valoración general. Valoración de la utilidad. Emociones.
¿Qué relación existe entre las representaciones sobre formación continua construidas por los docentes de secundaria y las prácticas que asumen ante estos procesos?	Establecer el vínculo que hay entre las representaciones sociales de formación continua que tienen los docentes de secundaria y las prácticas que asumen ante estos procesos.	Las prácticas de los docentes en materia de formación continua están relacionadas con las representaciones sociales que han construido sobre esta.	Prácticas de los docentes de secundaria en los procesos de formación continua.	Participación en acciones formativas. Criterios para seleccionar una opción formativa. Deserción de las acciones formativas. Búsqueda de otras alternativas de formación.

Fuente: Elaboración propia.

2. Estructura de la tesis

Este documento presenta los resultados de la investigación que aquí se plantea, en congruencia con los objetivos y las preguntas de investigación, se estructuraron cuatro capítulos, mismos que se describen a continuación.

El primer capítulo se construyó para exponer una contextualización sociohistórica que da cuenta de la evolución de las políticas nacionales en materia de formación docente continua en el país, que han orientado las acciones y los procesos en este ámbito. Es importante considerar que no se hace sólo una presentación descriptiva de los acontecimientos, sino que se analizan las concepciones que sobre la formación y el aprendizaje docente predominaron en cada etapa histórica; esto posibilita el posterior

análisis de la génesis del pensamiento social de los docentes respecto a su formación. En este mismo apartado, se exponen muy brevemente las condiciones de trabajo de los docentes de secundaria, los desafíos que enfrentan en su práctica, y las oportunidades de formación continua que han tenido en los últimos años, ya que estos elementos también fungen como generadores de las representaciones sociales del colectivo.

En el capítulo segundo se presentan los fundamentos teórico-conceptuales que dan soporte a la investigación, inicia aclarando las diferentes denominaciones que se le han dado a la formación continua, y las confusiones que se han generado al tratar como sinónimos conceptos como la capacitación, la actualización, la formación o el desarrollo profesional docente. Expone las posturas teóricas de los expertos para explicar cómo es que deberían ser los procesos de formación docente continua para responder de forma pertinente ante los desafíos del siglo XXI y conseguir una verdadera transformación de las prácticas. El apartado se cierra exponiendo los componentes de la teoría de las representaciones sociales, siendo esta un constructo teórico desarrollado por Sergei Moscovici (1979) para explorar con las herramientas de la psicología social la forma en que se genera el pensamiento colectivo.

El tercer capítulo plantea de inicio una toma de posición con respecto a la metodología de investigación que se ha desarrollado en el campo de las representaciones sociales. Posteriormente describe la ruta metodológica mediante la cual se llevó a cabo la indagación, explicando el contenido y organización de los instrumentos para la recuperación de los datos de campo y su posterior procesamiento. La estrategia metodológica cursó por dos grandes fases, la primera de ellas orientada a la investigación documental para revisar tanto la historicidad de las políticas de formación docente continua que han prevalecido en nuestro país, como para conocer los documentos que actualmente norman esos procesos. En la segunda fase se llevó a cabo la indagación empírica, misma que posibilitó un acercamiento con los docentes de secundaria para conocer el pensamiento social que como colectivo han construido. Los instrumentos que se utilizaron fueron una encuesta y una entrevista semiestructurada, al interior se la encuesta se incluyó un ejercicio de asociación de palabras. Para el procesamiento de los

datos recuperados se utilizaron las técnicas de las redes semánticas naturales y el análisis de contenido con las que se pudo organizar y categorizar la información de campo.

En el último capítulo se presentan los hallazgos en relación con las representaciones sociales construidas por los docentes respecto a la formación continua. Se muestran organizados de acuerdo con la tríada de dimensiones que conforman una representación social: campo de representación, información y actitud. En otras palabras, se expone qué es lo que saben los participantes sobre el objeto de estudio, que actitudes muestran ante él y como lo representan. Al final del capítulo, se presenta un análisis de cuáles son las prácticas más comunes que presentan los docentes en este ámbito.

Finalmente, el documento cierra con las conclusiones obtenidas en el estudio y un apartado de reflexiones finales. El estudio abre posibilidades para seguir explorando la evolución de las políticas de formación continua en el país y su impacto en los resultados educativos.

Capítulo 1. Evolución sociohistórica de la formación continua y condiciones de trabajo del docente de secundaria

La actividad magisterial, como todo ejercicio profesional, requiere de procesos de formación continua orientados a que los docentes en servicio fortalezcan sus competencias profesionales para responder a los diversos cambios que la sociedad, el sistema educativo y su propia práctica les van demandando.

Los procesos de formación continua actuales se orientan hacia nuevos enfoques, se promueven tendencias colaborativas y de autonomía, buscando superar las perspectivas individuales de formación. Existen importantes esfuerzos por romper la cultura de aislamiento profesional para ayudar a los docentes a confrontar sus propias concepciones y prácticas con las de otros docentes (Monteiro y Fortunato, 2019; Krichesky y Murillo, 2018). Las recomendaciones internacionales plantean a los países de Latinoamérica visionar políticas docentes integrales que consideren una vinculación entre la formación inicial y continua, las condiciones institucionales de los centros escolares, la carrera docente, la evaluación del desempeño y todos los factores que atañan directamente a los maestros; esto es, garantizar un desarrollo profesional docente que impacte en la transformación de las prácticas y en el logro de mejores resultados educativos.

En este primer capítulo se analiza la evolución que ha tenido la formación continua en México, desde las políticas públicas que la han regido y las conceptualizaciones que han estado subyacentes tras cada una de ellas, con la intención de plantear el contexto sociohistórico desde el que los docentes han establecido una relación con este elemento inherente a su práctica profesional. Estas políticas y programas se han adaptado y renovado de acuerdo con los cambios que han ocurrido en el Sistema Educativo Nacional (SEN) y las concepciones sobre la profesión y el aprendizaje docente prevalecientes en cada etapa, entre otros factores. Asimismo, se presenta una descripción de las condiciones laborales de los docentes de secundaria en ejercicio, desde el supuesto que estas son también relevantes para la definición de las representaciones sociales que tiene el colectivo.

1.1 La formación docente continua en México: un acercamiento a su origen y evolución

a) Los primeros pasos: la capacitación del magisterio en ejercicio.

En la época postrevolucionaria se dio un gran impulso a la educación mexicana, se acrecentó la cobertura de atención en el nivel de primaria y fue necesario contar con un mayor número de maestros, ya que los egresados de las Escuelas Normales en esos momentos no alcanzaban a cubrir todas las plazas. Para atender esta necesidad se convocó a ciudadanos con la primaria o secundaria concluida a asumir un trabajo como docentes, principalmente en las zonas rurales, de esa manera se llegó a tener un buen número de maestros en servicio sin formación básica. Para apoyar a estos docentes, se crearon las Misiones Culturales que consistían en grupos de expertos que en forma itinerante visitaban las diferentes poblaciones, reunían a los maestros y desarrollaban talleres de capacitación (Gamboa, 2009).

Sin embargo, estos esfuerzos no fueron suficientes. A inicios de la década de los cuarenta, Jesús Díaz Barriga, titular de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica de la SEP, informó que el 81% de los maestros federales del país no estaban titulados (Ovalle, 2018). Debido a esta circunstancia, el Secretario de Educación Jaime Torres Bodet crea en 1944 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), que se encargó de formar y certificar a estos docentes empíricos (Moreno, 1994). Ante la imposibilidad de que los docentes asistieran en forma escolarizada, la solución fue la enseñanza por correspondencia y cursos orales intensivos en los períodos vacacionales, mismos que culminaban con exámenes para evaluar lo aprendido. Si bien esta formación era primordialmente de carácter inicial, se considera como uno de los primeros antecedentes de la formación continua en México, ya que estaba destinada a docentes en ejercicio.

Una vez superada esta etapa y con el crecimiento y consolidación de las Escuelas Normales, la formación inicial quedó circunscrita a estas instituciones. Para atender a los docentes en servicio, en 1971 se creó la Dirección General de Mejoramiento Profesional

del Magisterio, que, en 1978, cambió su nombre a Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Desde esta instancia se coordinaba la oferta formativa dirigida a los docentes de primaria y después se incorporaron los de secundaria. En esa misma década, por presiones sindicales, el 29 de agosto de 1978 se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Los sindicalistas exigían una educación integral, científica y técnica para todos los niveles del magisterio y el presidente reconoció que era necesario satisfacer sus aspiraciones a una formación de nivel superior (Sánchez, 1975).

Si bien se entremezclaban los intereses de control magisterial con la necesidad de las autoridades de fortalecer la formación de los maestros, no se hicieron las cosas como pretendían los sindicalistas, quienes querían agrupar bajo el cobijo de la UPN a todas las instituciones normalistas y programas de licenciatura docente en sus diferentes tipos, grados, modalidades y especialidades. El Secretario de Educación en turno, Fernando Solana, planteó que la UPN ofrecería servicios educativos de tipo superior orientados a la formación de profesionales de la educación y que no era necesario que sustituyera ni incorporara a ninguna institución existente (Moreno, 2021).

En la siguiente década sucede otro hecho trascendente en materia de formación docente. Se publica, el 23 de marzo de 1984, el Acuerdo mediante el cual la educación Normal en cualquiera de sus tipos y especialidades fue elevada al grado académico de licenciatura. Al convertirse en instituciones de educación superior, las Escuelas Normales asumieron labores de formar profesionales preparados para la docencia, la investigación educativa e impulsar el desarrollo comunitario (Medrano, Ángeles y Morales, 2017). Por otra parte, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se orientó a licenciar a los docentes en servicio que no contaban con este grado académico.

Es importante resaltar que, en este momento histórico, la formación de los docentes en servicio tenía dos propósitos básicos: la capacitación y el mejoramiento profesional; esta última también identificada como superación profesional o simplemente profesionalización. Por una parte, había que capacitar a quienes estaban ejerciendo sin formación docente, y por otra, profesionalizar a quienes ya contaban con la formación

inicial. La capacitación en este contexto se orientaba a habilitar, instruir, entrenar en el servicio, a quienes no cursaron estudios formales para la docencia. A pesar de que estas acciones responden a una necesidad histórica y que con el paso del tiempo la formación de los maestros ha evolucionado hacia procesos más especializados y menos instrumentales, el término capacitación se sigue utilizando de manera dominante (Cordero y Vázquez, 2023), y como resultado de una conducta muy arraigada en el ambiente educativo.

b) La modernización de la educación básica y la institucionalización de la formación continua

En la década de los noventa se desarrollaron en varios países latinoamericanos procesos de reforma educativa motivados por las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial. Debido a ello, los gobiernos de la región pusieron una especial atención en las políticas y programas destinados a la formación de los docentes en servicio. En una acción sin precedentes, se comenzaron a observar esfuerzos de institucionalización de estos procesos. Por institucionalización se entiende la creación de organismos específicos, con normas y procedimientos establecidos expofeso para atender estas tareas. Así fue como la mayoría de los países crearon áreas especializadas dentro de las estructuras de los sistemas educativos nacionales para planificar, gestionar, implementar y dar seguimiento a las políticas y acciones de formación continua dirigidas a los docentes en servicio (Vezub, 2019).

En México, uno de los primeros esfuerzos se remonta al *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)* implementado en 1992. La firma de este acuerdo significó un parteaguas en el Sistema Educativo Nacional ya que se comenzaron a sentar las bases de una descentralización de los servicios educativos y una mayor vinculación con las fuerzas sindicales. En este momento se crea el *Programa Emergente de Actualización del Magisterio* (PEAM), que se transformó en 1993 en el *Programa de Actualización del Magisterio* (PAM), mismo que tenía dos objetivos fundamentales: implementar una estrategia de formación permanente en el país para los maestros en

servicio, y familiarizar a los docentes con los nuevos planes y programas de estudio de educación básica que se presentaron ese año (INEE, 2018).

En este momento se incorpora el término *actualización*, en razón de que los procesos de formación estaban destinados, como se señala en el párrafo anterior, a que los docentes se apropiaran de los nuevos contenidos y metodologías que exponía el Plan 1993. En este contexto sociohistórico, la actualización refiere primordialmente a la formación para enfrentar los cambios curriculares y ponerse al día respecto a los avances de las ciencias de la educación.

En 1996, se implementó el *Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio* (PRONAP), el cual representa la política de formación continua con mayor alcance que ha existido en México, ya que se extendió hasta el 2008. Este Programa representó un enorme esfuerzo por consolidar la institucionalización de la formación continua en el país, al proporcionarle una estructura organizativa mucho más amplia, en este contexto.

Se promovió la instalación de los Centros de Maestros (574 en todo el territorio nacional) que fueron creados para que los docentes tuvieran un espacio para capacitarse, actualizarse, hacer uso de materiales y recursos didácticos entre otras acciones. Junto con los Centros de Maestros y para favorecer la implementación de las políticas de formación a nivel regional, se crearon las Instancias Estatales de Actualización dependientes de las autoridades educativas de cada entidad. Este proceso de federalización de la formación continua surgió de la política distintiva en el ámbito educativo durante este sexenio: la descentralización (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO], 2007).

El Programa ofrecía cursos nacionales, talleres generales de actualización y materiales de apoyo. Las opciones formativas estaban ligadas al sistema de estímulos denominado: Carrera Magisterial, que era un programa federal establecido por la autoridad educativa, en acuerdo con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Este hecho favoreció una mayor afluencia en las acciones de formación, pero también generó

una relación vinculante entre la formación continua y los sistemas de promoción docente que resultó contraproducente en muchos sentidos:

[...] se impuso un significado unívoco de *actualización docente* en el imaginario de los actores involucrados: actualizar a los profesores es ofrecerles cursos. Actualizarse es tomar cursos. Ir a cursos es obtener mayores probabilidades de aumentar el salario. (Martínez, 2010, p.184)

Implementar en forma masiva cursos tuvo mucho éxito a nivel personal, muchos maestros aprovecharon las oportunidades de formación que les posibilitaban obtener mejores puntajes en Carrera Magisterial. Sin embargo, las evaluaciones nacionales expusieron que esta formación no estaba impactando en las prácticas docentes, no se estaba logrando que los docentes transfirieran lo aprendido para conseguir que sus alumnos obtuvieran mejores resultados de aprendizaje.

En virtud de esto, en el 2000, el PRONAP se rediseñó y se organizó en dos vertientes: una orientada hacia la formación individual y otra hacia la formación colectiva. En la primera se mantuvo el esquema de los cursos que ofrecían las instancias estatales a través de los Centros de Maestros, mediante ofertas organizadas y masivas; en la segunda, se empezaron a plantear acciones de formación al interior de las escuelas. La intencionalidad era vincular la formación de los docentes con la mejora del trabajo docente en las escuelas.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por implementar la formación centrada en la escuela, que era una tendencia internacional, este modelo tuvo un desarrollo muy incipiente (INEE, 2018). Aunado a que las presiones sindicales impusieron a:

[...] los cursos como epítome de la actualización; ningún estímulo ni reconocimiento se otorgó al trabajo colectivo, a la formación en la escuela, a la vigorización del Consejo Técnico. En consecuencia, esto dejó también de ser valioso en el imaginario de los actores educativos. (Martínez, 2010, p. 186)

Cabe resaltar, sin embargo, un asunto sumamente relevante. En este periodo se agregó el adjetivo “permanente” a la actualización, comenzando a reconocer que los procesos de formación dirigidos a los docentes en servicio deben acompañarlos a lo largo de su trayectoria profesional.

c) Conformación del *Sistema Nacional de Formación continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio* (SNFCSP)

En 2008 el PRONAP se convirtió en el *Sistema Nacional de Formación continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio* (SNFCSP). Esto sucedió porque era necesario integrar al conjunto de instituciones, organismos, servicios y productos orientados a fortalecer la profesionalización de los docentes en servicio. Su objetivo general era:

Normar y promover la calidad, pertinencia y relevancia de la oferta nacional y estatal de formación continua y superación profesional destinada al fortalecimiento de las competencias profesionales de las figuras educativas para el mejor desarrollo de sus funciones y la mejora de los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2013b, p.4).

Los principales cambios que ocurrieron en esta etapa fueron que el concepto de “actualización permanente” evolucionó al de “formación continua”. Se establecieron perfiles en competencias directivas, docentes y de asesoría como un referente para la elaboración de los programas académicos dirigidos a estas figuras educativas, se motivó la incursión de las Instituciones de Educación Superior (IES) como desarrolladoras de programas de formación para los docentes de educación básica en servicio. Con las propuestas presentadas por las IES, una vez que fueron evaluadas, se constituyó un Catálogo Nacional que contenía talleres, cursos, diplomados y programas académicos de posgrado. Para operar estas acciones se transfirieron recursos presupuestales a las entidades y se les facultó para que, basados en el Catálogo Nacional, definieran la oferta de formación local y elaboraran catálogos estatales que respondieran a las necesidades de su población. Además de todo esto, se disminuyó la implementación de cursos en

cascada y nuevamente se trató de dar un mayor énfasis a la formación al interior de las escuelas.

Por su parte, el Programa Carrera Magisterial emitía cada año un listado donde señalaba cuáles de los programas ofertados tenían validez para que los docentes recibieran puntaje. De esta forma se mantuvo el vínculo de las acciones de formación continua con los esquemas de mejora salarial.

d) Política de formación docente continua en la reforma del 2013

La evaluación del desempeño docente y la formación en el servicio fueron los dos ejes transversales de la reforma educativa planteada en 2013. Con la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se definieron las condiciones y los procedimientos para evaluar a los maestros, lo que trajo una fuerte inquietud en el gremio, ya que como consecuencia de esos exámenes se definía el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el sistema. Las acciones de formación continua, aunque mantuvieron la línea de ofertar cursos, talleres y diplomados para quienes estuviesen interesados en acceder a los mismos de manera voluntaria, también se dirigieron a atender a las poblaciones derivadas de los procesos del servicio profesional docente.

Se diseñaron acciones formativas para apoyar a quienes sustentarían una evaluación y también para los que no habían obtenido los resultados esperados en la mismas. Los docentes con un resultado “insuficiente” tenían que cursar los trayectos formativos definidos por la autoridad educativa como un requisito para acceder a una segunda oportunidad. La formación en estos casos se convirtió en un mandato de ley y adquirió un carácter obligatorio, sin embargo, quedó etiquetada “como una práctica subsidiaria de la evaluación del desempeño” (Cordero y Vázquez, 2023, p. 145).

Desde 2014, la formación que se ofrece a los docentes en servicio se organiza a través del Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) que se presenta en tres tipos: Básico, Media Superior y Superior, de acuerdo con el nivel educativo donde se

implementa. Como todos los programas públicos federales, se rige por reglas de operación que se publican anualmente en el Diario Oficial de la Federación. Para ponerlo en marcha, cada año la *Dirección General de Formación continua para Docentes y Directivos* (anteriormente denominada *Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio*, DGFCMS), encargada de este programa, presenta la Estrategia Nacional que es el documento rector que contiene los lineamientos y las orientaciones operativas para que las entidades diseñen a su vez, la estrategia estatal correspondiente. La primera estrategia nacional fue publicada a finales de 2015 desde la *Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente* (CNSPD), instancia que tenía dentro de su estructura a la Dirección General de Formación continua.

Hacia 2016, esta Dirección pasa a depender de la Subsecretaría de Educación Básica y cambia su nombre a *Dirección General de Formación continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica* (DGFCAyDP). Este reacomodo trajo consigo un cambio muy drástico, los recursos que se habían estado asignando a las entidades para la contratación de oferta formativa, volvieron a centralizarse lo que volvió inoperantes las políticas de formación continua. Ante los pésimos resultados, en los años subsecuentes, se devolvió a los estados la autoridad para operar la formación continua en sus territorios.

Entre otras características de esta etapa se puede señalar que el curso y el diplomado siguieron siendo los dispositivos de formación más mencionados en las estrategias, aunque se incorporaron otros como la asesoría, los círculos de estudio, los proyectos de aplicación escolar, así como las especialidades y las maestrías. Pero con el recurso PRODEP solamente se podían financiar los cursos.

Los proyectos de aplicación escolar (PAE) aunque al principio eran considerados como un dispositivo por sí mismos, después se impusieron como una actividad que debía estar integrada a los cursos. Esto con la finalidad de que los contenidos trabajados por los docentes dentro de los cursos se llevaran a la aplicación en las aulas.

Para cerrar la descripción de esta etapa es importante señalar que además de las actividades antes descritas, la autoridad federal diseñó una serie de cursos con la intención de familiarizar a los docentes con la reforma curricular presentada en 2017 conocida como “Aprendizajes Clave para la Educación Integral”. Estos cursos eran obligatorios y tenían una modalidad autogestiva, los docentes accedían a los mismos mediante una plataforma donde realizaban de forma independiente las actividades correspondientes a cada sesión y si los concluían se hacían acreedores a una constancia con valor para los procesos de promoción. En esta etapa comenzaron a tomar un mayor auge los cursos en la modalidad “en línea”, que se trabajaban mediante plataformas virtuales que incluían actividades síncronas y/o asíncronas.

1.2 El arribo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM): hacia un nuevo enfoque de la formación continua

Con el cambio de sexenio y una promesa pública de campaña de cancelar todos los procesos de evaluación del desempeño docente definidos en el marco de la LGSPD, en 2019 se hicieron algunas modificaciones constitucionales y se comenzó a plantear el arribo de un nuevo modelo educativo que vendría acompañado de una reforma curricular. El advenimiento de una epidemia mundial, como fue la del SARS- COVID 19, trastocó la vida en todo el planeta y retrasó muchas de las iniciativas previstas en todos los ámbitos. Fue hasta agosto de 2022 que se presentó públicamente la nueva política educativa nacional y se difundió el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, mismo que comenzó a analizarse en los colectivos docentes en los espacios de Consejo Técnico Escolar (CTE). Al inicio del ciclo escolar 2023-2024 se publicaron los programas correspondientes y los libros de texto, con lo que se puso en marcha la implementación en las aulas.

El nuevo modelo educativo fue denominado Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta propuesta tiene bases sociocríticas, y se sustenta en corrientes como la pedagogía crítica, las epistemologías del Sur y la educación popular, expuestas por autores como Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh y Enrique Dussel, entre otros. Promueve que se desechen los saberes que han sido contruidos desde el poder

por los grupos hegemónicos con la intención de preservar el colonialismo económico y cultural en el mundo. En cambio, defiende un modelo humanista y una educación integral contextualizada en la cotidianeidad de las diversas comunidades que integran nuestro país (SEP, 2019).

La NEM tiene como objetivo “promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación” (SEP, 2019, p.3). Desde sus fundamentos este modelo educativo promueve que la escuela forme ciudadanos críticos, emancipados, capaces de tomar decisiones que beneficien sus vidas y las de los demás (SEP, 2022b). Para esta propuesta, el sentido humano de la educación implica el respeto a la dignidad humana, y se debe propiciar la formación de una nueva sociedad en la que prevalezcan los principios de solidaridad, igualdad, justicia social, interculturalidad, cuidado del medio ambiente, inclusión y respeto a los derechos humanos.

Desde este paradigma educativo, se busca resignificar el papel de la escuela para que, dentro de sus espacios, se problematice la realidad a través de situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes busquen soluciones a los problemas de la vida cotidiana haciendo uso de sus conocimientos, saberes, habilidades y valores; por lo que el vínculo de la escuela con la comunidad es contemplado como fundamental. Otros principios que promueve la Nueva Escuela Mexicana (NEM) son: el respeto a la diversidad, la lucha contra la discriminación, el laicismo, el diálogo entre los conocimientos científicos y los saberes comunitarios, la educación democrática, la formación en la cultura digital y la búsqueda del bienestar individual y social.

Dentro de la NEM se han planteado algunas políticas relacionadas con los docentes de las cuales destacan tres, la revalorización del magisterio, la formación docente inicial y continua, y la autonomía profesional. Cabe señalar que, como se ha estado explicando, desde los periodos gubernamentales previos ya existían políticas orientadas a fortalecer la imagen social de los docentes e impulsar su desarrollo profesional, sin embargo, con el nuevo modelo tomaron otros matices.

En cuanto a la revalorización del magisterio, se hizo una reestructuración para eliminar las evaluaciones consideradas “punitivas” por el gremio y de esta manera reconciliarse con los docentes. Aunque se planteó desde un inicio que se haría una reestructuración global de la Carrera Docente para favorecer el desarrollo profesional, las políticas, más allá de la eliminación de los exámenes de permanencia, no ha tenido grandes cambios y sigue habiendo muchas inconsistencias. Aun y cuando se critica el enfoque meritocrático de administraciones anteriores, los procesos de promoción docente mantienen esa línea y siguen fomentando la búsqueda de puntajes en las acciones destinadas a la formación, por parte de los maestros.

Por otra parte, la NEM establece que debe haber autonomía profesional para que los docentes puedan decidir sobre los contenidos y las metodologías en función de las necesidades del contexto en el que trabajan. La autonomía se entiende como “un ejercicio crítico que practican maestras y maestros durante los procesos educativos, en diálogo constante con las y los estudiantes para decidir los alcances y limitaciones de sus acciones pedagógicas, dentro y fuera de la escuela” (SEP, 2022c, p. 60). Los docentes ejercen esta autonomía desde los ejercicios de codiseño curricular en los que participan, donde deciden como abordarán los contenidos en el aula en función de los requerimientos muy particulares del contexto en el que trabajan.

En materia de formación docente inicial uno de los grandes avances que se han logrado concretar con el arribo de la NEM, ha sido el de flexibilizar los planes de estudio de las Escuelas Normales y posibilitar el codiseño de las mallas curriculares para que puedan atenderse las necesidades y requerimientos de cada contexto. En cuanto a la formación docente continua, la NEM reconoce la capacidad profesional de los docentes, así como los saberes que han construido desde la experiencia y señala en el discurso que favorecerá acciones de formación que los tomen en cuenta.

En el Plan de estudio 2022 se describe el enfoque sobre el que debe orientarse actualmente la formación docente continua. El documento plantea que la formación de los maestros debe partir de “las experiencias y saberes de éstos en sus contextos y

circunstancias específicas, así como de los significados que les otorgan en el espacio escolar y más allá de éste” (SEP, 2022c, p.5), en el ámbito comunitario.

Para ello, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) en el *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026*, propuso adoptar un enfoque de formación docente situada que considera la historicidad de los docentes, sus saberes, experiencias, particularidades y formas de aprendizaje. Este enfoque se caracteriza por su vinculación a la práctica misma, busca movilizar a los colectivos docentes y sus saberes, motivar la reflexión sobre la práctica, fomentar la conformación de comunidades de aprendizaje y redes de colaboración, y plantea como elemento de apoyo el acompañamiento pedagógico. Tiene sus antecedentes en el modelo de formación centrada en la escuela, también conocida como formación en el centro.

MEJOREDU propuso operar la formación situada a través de “programas de formación” que tuvieran propósitos a mediano plazo, vinculados con las funciones que desempeñan cada una de las figuras educativas y las etapas de su vida laboral. Los programas debían desarrollarse a través de una ruta crítica compuesta por “intervenciones formativas”. Estas últimas fueron definidas como:

[...] un conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas y progresivas, congruentes con el objetivo y ruta de avance de un programa de formación continua, que materializan el enfoque situado y la visión de mejora continua de la práctica docente en el mediano plazo, considerando los contextos y condiciones en los que ésta se desarrolla en los distintos niveles, servicios, modalidades y tipos de organización de la Educación Básica (SEP, 2024a, p. 25)

Con la implementación de este enfoque, se busca superar la visión instrumental que ha caracterizado a la formación de los docentes en los últimos años donde la operación de los dispositivos tradicionales: cursos, diplomados y talleres ha fragmentado el aprendizaje profesional de los maestros; y concebirla como un proceso sostenido, continuo y permanente, tal y como recomiendan los expertos en la materia. Debido a ello

se propone que dentro de las intervenciones formativas se consideren otro tipo de dispositivos que permitan organizar a los participantes en pequeños grupos para favorecer el diálogo y la interacción como: el encuentro, la tertulia pedagógica, los grupos de análisis de la práctica, y los seminarios.

La Dirección General de Formación continua para Docentes y Directivos instancia rectora en la materia, retomó estas orientaciones y los planteamientos mismos de la Nueva Escuela Mexicana en la Estrategia Nacional de Formación continua 2024 y afirma adoptar una perspectiva humanística, crítica y situada de la formación que impulse a los maestros a estar en permanente cuestionamiento de su práctica, para que logren identificar los sesgos presentes en su trabajo pedagógico y cuestionen aquello que está detrás de las prácticas cotidianas.

En el mismo documento (SEP, 2024a), se señala que algunas de las condiciones y características que plantea el enfoque situado son:

- Favorecer que el docente deconstruya y reconstruya su práctica docente a partir de procesos de reflexión derivados de sus experiencias de práctica.
- Considerar el contexto donde se desarrolla la práctica docente y las particularidades de la misma.
- Reconocer los saberes adquiridos por los docentes a lo largo de su trayectoria.
- Fomentar que los saberes y conocimientos se generen en forma colectiva.

Es importante observar que, del 2022 al 2025, las acciones en materia de formación continua se han estado implementando desde diferentes líneas de trabajo y no se observa una clara articulación entre las mismas; además de que el pretendido enfoque situado no ha logrado asentarse con la contundencia esperada. Estas líneas de trabajo se explican a continuación.

Para que los docentes se apropiaran del nuevo Plan de estudio 2022 y sus correspondientes programas, se implementó una estrategia formativa emergente denominada Talleres Intensivos de Formación continua. Esta línea de trabajo se ha

estado implementando desde el ciclo escolar 2022-2023 dentro de los espacios de Consejo Técnico Escolar, y para su operación se publican guías con orientaciones para los directores de escuela quienes directamente coordinan las sesiones de trabajo con los colectivos docentes. Llama la atención que, aunque la Dirección de Formación continua ha participado en el diseño de las guías, en las Estrategias Nacionales de Formación continua de los años recientes, no se hace mención alguna de los talleres intensivos, ni se vinculan de alguna forma con el resto de las acciones en la materia.

Por otra parte, con respecto al enfoque de la formación docente situada, si bien desde la Estrategia Nacional de Formación continua del 2021 se menciona en el discurso que la formación continua tendrá una nueva visión en el marco de la Nueva Escuela Mexicana y señala la adopción de este enfoque sugerido por MEJOREDU, es hasta el 2022 que se habla del instrumento operativo del mismo: las “intervenciones formativas”, y concretamente en la estrategia del 2023 se da una mayor fuerza a ese mensaje señalando que:

[...] se impulsa la transición de acciones de formación hacia intervenciones formativas, apostando por una formación a largo plazo con acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes, que detonen una constante reflexión de las prácticas, para movilizar, resignificar y fortalecer las capacidades, saberes y conocimientos de maestras y maestros a través del diálogo entre colegas, con estudiantes y la comunidad escolar. (SEP, 2023b, p. 18)

A pesar de ello, esa transición no se ha concretado en su totalidad. En la línea de trabajo que se desarrolla a través del PRODEP y la Estrategia Nacional, se mantiene hasta la fecha la consideración de acciones e intervenciones formativas, y en la operación siguen predominando los dispositivos de formación convencionales como son los cursos, talleres y diplomados. En el Informe PRODEP 2023 se señala que se desarrollaron 345 cursos, 38 diplomados, 64 talleres y sólo 6 intervenciones formativas y 5 dispositivos de otro tipo como son los grupos de análisis, los seminarios, las tertulias y las jornadas. En proporción de las 235,711 figuras educativas que participaron en una opción de formación, sólo 9.20% lo hicieron bajo un modelo de intervención formativa o un

dispositivo más directamente asociado a la formación situada, el trabajo colaborativo y la problematización de la práctica, características que se promueven en concordancia con la NEM.

En resumen, los docentes de educación básica en servicio tienen disponibles diversas opciones de formación, algunas de ellas dentro de su propio espacio de trabajo como son las que se desarrollan dentro del Consejo Técnico Escolar, y otras en espacios alternos fuera del horario escolar. Estas últimas son de carácter voluntario y pueden corresponder a la línea tradicional de cursos, talleres y diplomados denominadas genéricamente: acciones formativas, o tratarse del nuevo modelo de “intervenciones formativas”, donde varios dispositivos se engarzan y se desarrollan de manera secuenciada en un mediano plazo. Es importante resaltar que actualmente tanto las acciones como las intervenciones formativas son validadas por las instancias nacionales y estatales, y tienen reconocimiento para los programas de promoción magisterial hasta hoy vigentes.

1.3 El docente de secundaria: condiciones de trabajo, desafíos de su práctica y experiencias de formación continua en el marco de la NEM

La educación secundaria constituye el último nivel de la educación básica y el penúltimo de la educación obligatoria en México. Dentro del Sistema Educativo Nacional cuenta con cinco modalidades de servicio: general, comunitaria, técnica, telesecundaria y secundaria para trabajadores. Los aprendizajes que promueve son fundamentales para el desarrollo integral de los alumnos quienes se preparan para continuar sus estudios de formación técnica o profesional en diferentes ramas del saber. Los alumnos de secundaria, cuyas edades fluctúan entre los 12 y los 16 años (con excepción de la secundaria para trabajadores), cursan su adolescencia. Los estudios del desarrollo humano señalan que esta etapa es compleja por los múltiples cambios biológicos y emocionales que se enfrentan, y que generan conductas desafiantes o polarizadas (Gavotto, 2015). Trabajar en la formación de los estudiantes durante esta etapa sin duda es un reto importante para los docentes de este nivel.

La formación inicial de los docentes que trabajan en el nivel de educación secundaria se realiza primordialmente en las Escuelas Normales. Sin embargo, desde hace varias décadas, y con mayor incidencia a partir de la implementación del Servicio Profesional Docente (2013) y ahora del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2019), las convocatorias posibilitan la admisión de profesionistas de otras carreras afines a las asignaturas a impartir, es decir se pueden incorporar al sistema personas formadas en el ámbito universitario.

a) Condiciones laborales

En cuanto a las condiciones laborales, en materia de sueldo, la Secretaría de Economía señala que la fuerza laboral de profesores de enseñanza secundaria al término del segundo trimestre de 2024 fue de 350 mil personas; cuyo salario promedió los 7,780 pesos mensuales, trabajando alrededor de 26.8 horas a la semana (Secretaría de Economía [SE], s.f.).

De acuerdo con el documento *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México* en el ciclo escolar 2022-2023 solamente el 18.40% de los docentes de secundaria tenía una contratación de tiempo completo, 21.20 tenían tres cuartos de tiempo, 19.40 medio tiempo y 41.10 trabajaban por horas. Haciendo un análisis por modalidades, resalta que en secundaria general solamente el 7.7% tiene tiempo completo y en Secundaria técnica el 12.5% (MEJOREDU, 2024), lo que expone que la gran mayoría de los docentes de secundaria tienen que emplearse en diversas instituciones para completar su tiempo o buscar otros empleos alternativos.

Toriz (2009) señala que los docentes de secundaria han sido devaluados en su imagen social y económicamente en sus ingresos, hasta hace algunos años eran considerados de nivel superior y tenían ingresos mayores al resto de los docentes, lo que ya no sucede así. Además, se ha disminuido el respeto y la confianza por parte de los padres de familia y de los alumnos. El trabajo se ha intensificado y se han incrementado los niveles de violencia en los entornos escolares.

Investigaciones como la de Rodríguez (2012) señalan que el deterioro material y simbólico de la profesión docente en secundaria son un indicio del fracaso educativo y de serias implicaciones en la calidad de vida y trabajo del profesorado. Entre las principales exigencias del trabajo docente está el permanecer de pie casi toda la jornada, forzar la voz, impartir las clases en un ambiente ruidoso.

Lozano (2006, 2013) y Sandoval (2001) mencionan que los docentes de secundaria en particular se enfrentan a un alto número de asignaturas a impartir, muchos alumnos a atender (hay profesores que llegan a tener hasta 10 grupos y 500 alumnos a su cargo), liderazgos directivos autocráticos, cargas adicionales (comisiones), inequidad en las formas de contratación, salarios y prestaciones, desprofesionalización de su trabajo (en ocasiones se les asigna trabajo que no corresponde con su perfil), entre muchas otras complicaciones laborales.

Quintero (2014) investigó sobre el incremento en el malestar docente en varios países de Latinoamérica y encontró que hay mucha frustración, impotencia, enfermedades y desencanto entre los docentes derivado por el ejercicio de su profesión.

b) Desafíos de la práctica docente en el marco de la NEM: autonomía y trabajo interdisciplinario

En el Plan de estudio 2022 se señala que “las políticas educativas de los últimos años colocaron a los maestros como meros operadores de los programas de estudios” (SEP, 2022c, p.57) y que ello ha provocado que los programas de formación inicial y continua sean igualmente instrumentales. Este nuevo marco curricular expone la urgencia de que los docentes recuperen la dignidad e importancia de su labor para la reflexión y transformación de la realidad, y reconoce que el ejercicio de la enseñanza se basa en la autonomía de los docentes y los faculta para decidir libremente sobre su práctica.

La propuesta curricular les permite, en un trabajo conjunto con sus compañeros de escuela, contextualizar los contenidos nacionales a las características y necesidades de su comunidad. Además, en un proceso de codiseño incorporar contenidos que no estén

contemplados en el currículo y que de acuerdo con el diagnóstico de la comunidad sea necesario abordar. Están facultados para definir en su planeación didáctica las actividades con las que trabajarán los procesos de enseñanza-aprendizaje, dentro del aula, reconociendo la diversidad de sus estudiantes.

De acuerdo con lo señalado en el documento *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*, el perfil deseado del docente de educación básica se concreta en cuatro dominios: apegarse a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana, conocer a sus alumnos y brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia, construir ambientes favorables para el aprendizaje; y participar en la transformación y mejora de la escuela y comunidad (SEP, 2024c).

La formación continua que plantea el nuevo modelo:

[...] busca potencializar las capacidades de los docentes reconociéndoles como personas críticas y emancipadas que construyen relaciones pedagógicas con sus pares, estudiantes, familias y comunidad; que impulsan el reconocimiento a la diversidad cultural, étnica, social, de género, ambiental y territorial donde se encuentran, y con ello contribuyen a la transformación de su vida cotidiana y contexto, para la construcción de una sociedad más democrática y participativa (SEP, 2024a, p.6).

La propuesta curricular que presenta la Nueva Escuela Mexicana (NEM) incluye:

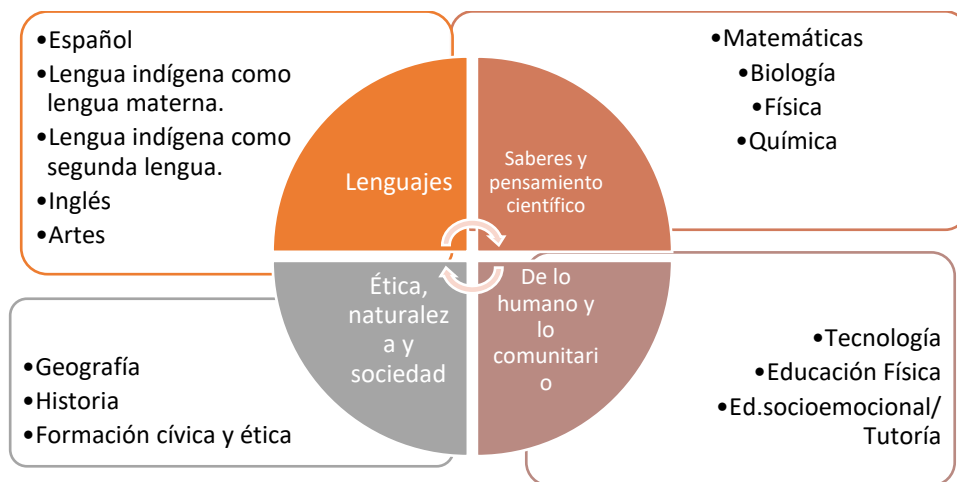
- El plan y los programas de estudio, así como los correspondientes libros de texto.
- Una estrategia de formación docente orientada a vincular el saber que plantean los materiales del nuevo modelo y los saberes desarrollados por los docentes, en su formación inicial y a lo largo de su trayectoria profesional.
- Un proceso de codiseño de los programas de estudio que involucra la participación de los docentes para redefinir y enriquecer los contenidos a partir de las necesidades locales.

- El desarrollo de estrategias nacionales que fortalezcan los ámbitos más vulnerables del sector educativo, como la educación indígena y las escuelas multigrado.
- La transformación administrativa y de gestión, que contempla entre otras cosas la construcción de un proyecto educativo en cada escuela por parte del CTE (SEP, 2022c).

Los contenidos de aprendizaje ya no se presentan organizados por asignaturas como tradicionalmente se hacía. Ahora se plantean por campo formativo, buscando concretar una integración curricular bajo relaciones interdisciplinarias que permitan una visión global y una reflexión crítica de la realidad. El Plan de estudio 2022 contempla cuatro campos formativos: Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades y De lo humano y lo comunitario; mismos que integran a las asignaturas tradicionales (Ver Figura 1).

Figura 1.

Asignaturas que se incorporan a cada uno de los campos formativos dentro del Plan de Estudio 2022



Fuente: Elaboración propia con base en lo expuesto en el Anexo al Acuerdo 14/08/22 por el que se establece el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (SEP, 2022c).

Además de los campos formativos se contemplan siete ejes articuladores que vinculan el saber y el conocimiento con situaciones de la realidad. Estos ejes son definidos como puntos de encuentro entre los contenidos de las diferentes disciplinas y los saberes de la vida cotidiana de los estudiantes para que lo que aprendan en la escuela cobre un significado verdadero en su realidad cotidiana. Estos son los ejes que plantea el Plan 2022: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura y, por último, artes y experiencias estéticas.

Trabajar el enfoque interdisciplinar para el abordaje de los contenidos representa un reto, especialmente en la educación secundaria ya que diferentes docentes atienden cada una de las asignaturas del plan de estudio, según su especialidad. Para posibilitar la integración curricular, las autoridades educativas han señalado que dentro de la jornada escolar se destine un espacio de tiempo correspondiente a un periodo lectivo semanal para cada uno de los tres grados, y que este espacio sea atendido por un docente titular que será el encargado de propiciar el diálogo interdisciplinario a partir de los proyectos que se estén trabajando en las diferentes asignaturas.

Cada uno de los contenidos de los programas se desagregan en tres procesos de desarrollo del aprendizaje que se corresponden con cada uno de los grados escolares de este nivel educativo, a fin de que su abordaje sea secuencial y progresivo. Excepto en las asignaturas Biología, Física y Química que sólo se desarrollan en un grado escolar (Ver Tabla 2). Este tipo de estructura curricular está orientada a facilitar el trabajo interdisciplinar ya que posibilita “construir redes entre conceptos, prácticas y procedimientos de diferente orden y complejidad” (SEP, 2022c, p. 125).

Beane (2005) destaca que el abordaje de los contenidos desde un enfoque interdisciplinar debe realizarse preferentemente a partir de proyectos y otras actividades que integren conocimientos de múltiples fuentes (contenidos curriculares). Los aprendizajes definidos a partir de proyectos permiten la integración de nuevas experiencias a los aprendizajes previos, y también favorecen la incorporación de experiencias anteriores a nuevas situaciones. Los proyectos tienen además un

componente formativo y socioemocional, establecen dinámicas de socialización, integración y autorrealización entre las personas, superando algunas metodologías centradas sólo en aprendizajes teóricos (Ambrosio, y Hernández, 2018).

Tabla 2

Número de contenidos correspondientes a cada uno de los campos formativos.

Lenguajes.	Saberes y pensamiento científico.	Ética, naturaleza y sociedad.	De lo humano y lo comunitario.
Español	Matemáticas	Geografía	Tecnología
14 contenidos	14 contenidos	13 contenidos	8 contenidos
Lengua indígena como lengua materna	Biología	Historia	Ed. socioemocional/ Tutoría
14 contenidos	9 contenidos	12 contenidos	5 contenidos
Lengua indígena como segunda lengua	Física	Formación cívica y ética	Educación Física
14 contenidos	10 contenidos	15 contenidos	5 contenidos
Inglés	Química		
14 contenidos	12 contenidos		
Artes			
14 contenidos			

Fuente: Elaboración propia con base en lo expuesto en *Programa de Estudio para la Educación Secundaria: Programa Sintético Fase 6.* (SEP, 2024d).

En cuanto a la autonomía profesional, lo que el Plan de estudio 2022 plantea es que el docente tiene la libertad para decidir cómo abordar los programas de estudio de acuerdo con su experiencia, necesidades de los alumnos y condiciones del contexto. La comunidad se asume como el centro de vinculación de los procesos educativos, como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La razón para ello es la siguiente: la escuela, como institución social, no está aislada

[...] su razón de ser está en relación con la vida de las personas que acuden a ella todos los días con sus lenguas, costumbres, hábitos, identidades, relaciones,

afectos y expectativas, las cuales se construyen y vinculan con otras personas en diferentes espacios de una comunidad [...] (SEP, 2022c, p.67)

Asimismo, los saberes que construyen los alumnos en el aula deben llevarse al entorno comunitario para que cobren sentido y les ayuden a problematizar su realidad y a trabajar sobre de ella. Es decir, hay una relación dialéctica entre la escuela y la comunidad donde ambas se influyen y transforman, en una relación permanente de reciprocidad e intercambio.

El Plan de estudio 2022 sugiere a los docentes abordar los contenidos de los diferentes campos formativos haciendo uso de las llamadas metodologías sociocríticas. Estas metodologías tienen en común las siguientes características: toman como punto de partida una situación de la realidad del alumno, están orientadas a desarrollar un proyecto, resolver una problemática u ofrecer un servicio, promueven el trabajo colaborativo, los alumnos participan activamente y se estructuran en tres grandes fases: planeación, desarrollo y evaluación, con sus particularidades. (SEP, 2023a)

Se propone una metodología por cada uno de los campos formativos, debido al tipo de procesos de desarrollo del aprendizaje que abordan (Ver Tabla 3).

Tabla 3
Metodologías sociocríticas

Campos formativos del Plan 2022	Metodologías
Lenguajes.	Aprendizaje basado en proyectos comunitarios.
Saberes y pensamiento científico.	Aprendizaje basado en indagación con enfoque STEAM.
Ética, naturaleza y sociedad.	Aprendizaje basado en problemas (ABP)
De lo humano y lo comunitario.	Aprendizaje servicio (AS)

Fuente: Elaboración propia con base en lo expuesto en el documento *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Ciclo Escolar 2022-2023* (SEP, 2023a).

Para apoyar esta forma de trabajo los libros de texto diseñados para el nivel también están elaborados por campos formativos, uno por cada uno, además de incluir un libro de Proyectos, uno de Múltiples Lenguajes y uno para la Segunda Lengua (Inglés). En este sentido también debe haber un trabajo coordinado entre los docentes para el uso de estos materiales.

En esta propuesta curricular y metodológica se espera que el docente se asuma como un profesional de la educación con la capacidad para ejercer un liderazgo, desde el cual, pueda tomar decisiones pedagógicas y didácticas de acuerdo con las necesidades de su práctica. Como agente de cambio social debe proponer soluciones a las problemáticas que enfrenta su comunidad educativa, desde una posición crítica y participativa. Para ello, debe ser un observador de la realidad y cuestionar los actos y conductas estereotipadas, discriminatorias, reproductivas; hacer consciente su papel en la construcción de una sociedad más democrática y participativa.

En cuanto al rol del alumno se plantea que sus aprendizajes trasciendan de un tratamiento meramente teórico, que sean llevados más allá del aula a otros espacios escolares y comunitarios para que cobren sentido. Al construir nuevos significados con lo aprendido y problematizando la realidad, se busca que fortalezcan su formación ciudadana para que sean partícipes activos en la construcción de una sociedad democrática. Paulo Freire (2009) lo plantea como una necesidad de establecer una relación entre los saberes curriculares indispensables para los alumnos y la experiencia social que tienen ellos como individuos.

En las metodologías sociocríticas, el trabajo es predominantemente colaborativo, por lo que en la organización social de la clase se utilizan agrupaciones por equipos homogéneos o heterogéneos según los objetivos a alcanzar. Esto hace también mucho más flexible la utilización de los espacios y tiempos dentro del aula, destacando que busca superarse el acomodo físico en filas y la organización de horarios por asignaturas.

En cuanto a las formas de evaluación, el nuevo Plan asume el enfoque de la evaluación formativa. Si bien este enfoque no es nuevo, se insiste en transformar los esquemas de

evaluación primordialmente sumativos, por una evaluación más holística e integral que permita reconocer lo logrado y lo que falta por atenderse, revisando también el por qué se alcanzaron o no los objetivos esperados. Una evaluación que reconozca el error como parte del proceso de construcción del aprendizaje. La evaluación formativa se caracteriza además por involucrar a los estudiantes en reflexiones individuales y colectivas sobre el proceso de desarrollo y aprendizaje que están teniendo, a fin de que reconozcan los avances y los retos que tienen que enfrentar para que se comprometan a trabajar en ello. En este modelo se insiste que la acreditación pasa a un segundo plano meramente administrativo, pero que su base debe ser formativa (SEP, 2022c).

c) Formación continua para los docentes de secundaria en el marco de la NEM.

La estrategia formativa que acompañó la implementación del Plan 2022 se desarrolló en los espacios de Consejo Técnico Escolar bajo la denominación de Talleres Intensivos de Formación continua. Pero además de esta experiencia, como parte del PRODEP también se impartieron acciones e intervenciones formativas que apoyaron el proceso de apropiación de los nuevos materiales curriculares. A continuación, se describen las acciones realizadas en este sentido en el estado de Coahuila para los docentes de secundaria.

A principios del ciclo escolar 2022-2023 fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Dentro del Plan se explicó que hay cuatro elementos que lo articulan: la integración curricular, la autonomía profesional del magisterio, la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el derecho humano a la educación (SEP, 2022c).

En forma paralela a la difusión de este Plan de estudio 2022, se presentó la estrategia formativa para que los docentes se apropiaran de los fundamentos y estructura del mismo: los Talleres Intensivos de Formación continua (TIFC). Estos talleres diseñados por las autoridades federales se implementaron en todas las escuelas, a partir de agosto del 2022, en la semana intensiva de Consejo Técnico Escolar. A lo largo del ciclo 2022-

2023, los contenidos que se empezaron a trabajar en agosto siguieron analizándose en las ocho reuniones ordinarias de CTE de forma secuencial y progresiva. Además de que se implementaron otros dos talleres intensivos, uno en enero del 2023 y otro en julio de ese mismo año. Cabe señalar que han continuado realizándose durante los ciclos escolares subsecuentes.

Desde su creación, estas reuniones colegiadas de formación docente han sido organizadas a partir de una guía de trabajo diseñada por las autoridades educativas federales, misma que es analizada en los diferentes niveles de la estructura educativa hasta llegar a las escuelas; donde normalmente el director(a) coordina las actividades previstas, buscando involucrar a todo el colectivo docente.

Un año después, en el mes de agosto, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo número 06/08/23 que modifica al Acuerdo 14/08/22. La razón principal fue la de derogar los artículos transitorios donde se hacía mención que el Plan 2022 se aplicaría sólo en algunos grados, en este nuevo acuerdo se determinó que la implementación sería generalizada en todos los grados escolares de preescolar, primaria y secundaria. El mismo día fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo número 08/08/2023 por el que se establecen los Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, donde se presentaron los programas sintéticos de las fases 2 a la 6, con los contenidos y procesos de desarrollo del aprendizaje de observancia nacional.

Junto con estos acuerdos se presentaron a nivel federal los nuevos libros de texto en una colección conformada por 33 títulos destinados para los alumnos y docentes de los diferentes niveles de educación básica. Estos libros están organizados para apoyar la implementación de proyectos integradores en los tres planos o ámbitos de trabajo: el áulico, escolar y comunitario. Dentro del paquete de cada grado se incluyó un libro denominado *Múltiples lenguajes* y otro titulado *Nuestros saberes* con referentes teóricos para enriquecer el trabajo en el aula. El libro para el docente fue denominado *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro* en alusión a una conferencia impartida por el

pensador Paulo Freire (2016), donde propone que la autonomía profesional debe garantizarse para que los maestros desarrollen su labor educativa.

Durante el ciclo escolar 2023-2024 se continuó con la estrategia de los Talleres intensivos de formación continua y dentro del calendario oficial se destinaron una semana en agosto, tres días en enero y tres días en julio. En estos espacios se buscó que los docentes conocieran los contenidos de los nuevos programas, su organización curricular en campos formativos y ejes articuladores, la vinculación existente entre las fases que comprende la educación obligatoria que va desde el nivel de inicial hasta la educación media superior, las metodologías con enfoque sociocrítico que se sugieren para cada campo formativo, el contenido de los nuevos libros de texto y los principios de la evaluación formativa entre otros aspectos.

El contenido de las sesiones de Consejo Técnico se mantuvo en la línea de consolidar el proceso de implementación del Plan 2022 en las aulas. Específicamente en la Segunda Sesión de CTE del ciclo escolar 2023-2024, se planteó a los docentes del nivel de secundaria cómo es que se iba a concretizar, dentro de la jornada escolar, un espacio formativo destinado a la integración curricular y se nombró a una persona para que se encargara de coordinarlo. Este enfoque interdisciplinar ha sido complejo de asumir ya que revoluciona la forma en que se ha trabajado tradicionalmente en las escuelas secundarias por asignaturas.

A partir de ese momento, se empezaron a implementar proyectos en donde los docentes de diferentes asignaturas tuvieron que organizarse en espacios colegiados para trabajar de manera coordinada en torno a un tema en común, seleccionado de las necesidades del contexto donde está ubicada la escuela. Algunos de estos proyectos se han trabajado entre docentes de un mismo campo formativo y otros integrando a los docentes de toda la escuela.

En otra línea de trabajo, se ofrecieron también a los docentes de secundaria en servicio, acciones e intervenciones formativas promovidas desde el PRODEP, donde se desarrollaron temáticas relacionadas con el nuevo Plan de estudio 2022.

En el estado de Coahuila de Zaragoza, el Instituto de Desarrollo Docente, Investigación, Evaluación y Certificación (IDDIEC) es un organismo público desconcentrado de la Secretaría de Educación de Coahuila (SEDU) que asume las funciones de instancia estatal de formación continua. Su estructura organizativa está compuesta por personal directivo, académico, administrativo y de apoyo, tanto en la oficina estatal, como en las 12 Extensiones/Centros de Maestros que están instaladas en las diferentes regiones del estado. Las extensiones están ubicadas en los municipios de Acuña, Cuatro Ciénegas, Matamoros, Monclova, Morelos, Múzquiz, Nueva Rosita, Parras, Piedras Negras, San Pedro, Saltillo y Torreón.

Durante los años fiscales 2022, 2023 y 2024 este instituto, tomando como documento rector la mencionada Estrategia Nacional de Formación Continua, diseñó y puso en marcha las correspondientes Estrategias Estatales solicitadas anualmente por las autoridades federales para dar atención a las necesidades formativas y de profesionalización de los docentes y directivos de educación básica en la entidad.

Para el diseño de la oferta se consideraron los cuatro campos formativos y los siete ejes articuladores del Plan de Estudio 2022. En la Estrategia Nacional los campos formativos se transforman en ámbitos de la formación. Para completar los aspectos que son atendidos desde la formación continua a estos cuatro ámbitos se incorporan dos más, uno definido como Pedagogía, didáctica, saberes y experiencias, donde se espera agrupar toda la oferta que esté orientada a fortalecer las competencias docentes, y el otro llamado Liderazgo educativo y acompañamiento que integra las acciones formativas dirigidas a fortalecer la práctica de quienes ejercen funciones de dirección, asesoría, supervisión y tutoría (SEP, 2024a).

Las tres modalidades de implementación que se consideraron fueron la presencial, a distancia y, la mixta. La primera se lleva a cabo de forma síncrona en espacios físicos preestablecidos. En la modalidad a distancia se hace uso de herramientas tecnológicas y materiales digitales, las sesiones pueden ser síncronas o asíncronas, y las actividades de tipo autogestivo y/o interactivo; dependiendo del tipo de recursos y condiciones de implementación. Por último, en la mixta se combinan las sesiones presenciales con las

herramientas tecnológicas, posibilitando que haya sesiones presenciales y otras a distancia.

En la oferta formativa de cada año se incluyeron acciones de formación estatales y acciones de formación de carácter nacional. Las acciones formativas que fueron implementadas en la entidad durante 2022, 2023 y 2024 con temáticas relacionadas con el plan 2022 se describen en el Anexo 5. Como se observa en la tabla se pusieron en marcha: 7 talleres, 20 cursos y 1 diplomado para fortalecer la apropiación de los nuevos contenidos y metodologías. Cabe señalar que esta oferta formó parte de las acciones de formación implementadas desde el PRODEP, que incluía además otras acciones en atención a temáticas también consideradas prioritarias.

Por otra parte, atendiendo el propósito de transitar de las “acciones” hacia las “intervenciones formativas”, a partir de 2022, estas se empezaron a implementar en la entidad. En el Anexo 6 se describen las 8 intervenciones formativas que se desarrollaron en la entidad entre el 2022 y el 2024, donde participaron docentes de secundaria, cada una de ellas forma parte de un programa a mediano plazo como se señala en la tabla.

Además de estas acciones, el Sindicato Nacional para los Trabajadores de la Educación (SNTE), algunas instituciones de educación superior y empresas particulares también ofrecieron opciones formativas para que los docentes se familiarizaran con el nuevo Plan de Estudio.

Este primer capítulo permite identificar la forma en que las políticas y acciones derivadas en el ámbito de la formación continua han estado vinculadas con los docentes de educación secundaria y su práctica, impactando en sus condiciones laborales, su desarrollo profesional y su desempeño de formas muy diversas. Y por otra parte da pauta para apreciar el contexto sociohistórico desde el que se generan sus representaciones sociales sobre la formación docente continua.

Capítulo 2 Fundamentos teórico-conceptuales de la formación docente continua y la teoría de las representaciones sociales.

Trabajar con un objeto de investigación implica observarlo, estudiarlo y comprenderlo; para llevar a cabo ese proceso el investigador debe tener líneas de apoyo, un marco teórico-conceptual, una fundamentación desde la cual se puedan tejer los hilos de la interpretación de los fenómenos.

En el caso de la investigación cualitativa, el investigador define una imagen compleja y holística del fenómeno humano o social que está tratando de explicar, recolecta materiales empíricos que describen los hábitos y los significados de la vida de los individuos, y a partir de ello analiza las formas discursivas, expone detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio dejándose guiar por los hallazgos. Este ejercicio requiere de confrontar los datos empíricos con los fundamentos teóricos, para poder resignificar y reconstruir la realidad.

Es un hecho indiscutible que la teoría aporta nuevas perspectivas sobre la realidad estudiada, no solo ayuda a identificar lo que las personas piensan, sino que también profundiza en el significado y las implicaciones de esos pensamientos (Morse, 2002). Creswell (1998) afirma que el investigador desarrolla su trabajo a partir de determinados paradigmas, que lo orientan respecto a la naturaleza de la realidad, su relación con el objeto de estudio, los valores de la investigación y el proceso mismo.

En este capítulo se explican las bases teóricas del objeto representado: la formación docente continua, desde una perspectiva conceptual, epistémica y metodológica sustentada en las indagaciones de los expertos en la materia, a fin de enriquecer el análisis de los hallazgos empíricos. Asimismo, se abordan los fundamentos de la teoría de las representaciones sociales tomando como base los pronunciamientos de su creador Sergei Moscovici y de algunos de sus principales exponentes como Denisse Jodelet y Jean Claude Abric, así como de investigadores especialistas en el tema que han seguido alimentando y consolidando este constructo hasta posicionarlo como un importante referente en la investigación social.

2.1 La formación docente continua. Conceptos, etapas, modelos y nuevas perspectivas

La sociedad del siglo XXI enfrenta muchas complejidades y conflictos que demandan ser atendidos para favorecer un desarrollo sostenible de las naciones. Los objetivos del milenio señalados por la ONU para el año 2030 ofrecen un rumbo, pero también plantean importantes retos. En lo que atañe a la educación existe la urgente necesidad de renovar las prácticas de enseñanza y favorecer que los alumnos adquieran habilidades para el aprendizaje permanente y fortalezcan su desarrollo socioemocional, a fin de que estén preparados para asumir los retos de un futuro incierto. Esto implica de forma trascendente a los docentes y la mejor forma de respaldarlos es con una formación que les sea significativa y les ayude a transformar sus prácticas.

a) El concepto de formación

El concepto de formación mantiene una relación intrínseca con el desarrollo personal, ya que alude a un proceso de preparación interna que involucra dimensiones intelectuales, morales y profesionales (Marcelo, 1995). Desde esta perspectiva, la formación no se limita a la adquisición de conocimientos o competencias específicas, sino que implica un proceso continuo de construcción y transformación del sujeto. Se trata de una experiencia que favorece el desarrollo de capacidades reflexivas, la configuración de valores y la consolidación de una identidad profesional, elementos fundamentales para el desempeño de cualquier práctica.

Hegel (1984) y Gadamer (2012) conciben la formación como un proceso mediante el cual el sujeto se configura a sí mismo en interacción con la cultura, a través de experiencias de reflexión, interpretación y autocomprensión. La formación representa así un proyecto personal y autodirigido orientado al desarrollo integral del individuo. Por su parte, Honoré (1980) sostiene que la formación implica la transformación de la persona en múltiples dimensiones, incluyendo sus prácticas, acciones, significados y formas de expresión, proceso que a su vez repercute en la transformación de su entorno social y profesional.

Desde una perspectiva complementaria, Ferry (1990) señala que “formarse no puede ser sino un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de los medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (p. 43). Esta concepción destaca el carácter activo y reflexivo del sujeto en su propio proceso formativo, reconociéndolo como protagonista de su desarrollo. En consecuencia, la formación puede entenderse como un proceso personal, continuo y profundo de transformación, mediante el cual los individuos construyen conocimientos, reconfiguran significados, desarrollan capacidades y redefinen su relación consigo mismos, con los demás y con su contexto.

A pesar de la riqueza conceptual que posee el término formación, en las últimas décadas su uso se ha extendido de manera indiscriminada, generando interpretaciones que reducen su significado y complejidad. De acuerdo con Lozano y De la Llata (2019), una de las posturas más frecuentes en el ámbito académico consiste en equiparar la formación con conceptos como capacitación, entrenamiento, actualización, profesionalización o escolaridad. Esta visión se aleja de las perspectivas que conciben la formación como un proceso de transformación personal, reflexiva y autodirigida.

b) La formación docente

El trabajo de formar docentes ha sido asumido en México primordialmente en las Escuelas Normales, donde los aspirantes a ejercer esta función desarrollan sus competencias profesionales. El reto que enfrenta el proceso de formación de docentes consiste en lograr que estos comprendan su papel como hacedores de andamiajes apropiados para que los alumnos sean constructores de su propio conocimiento. En otras palabras, hacerse conscientes de que se forman como formadores.

En todas las profesiones se habla de una formación permanente o continua, la docencia no es la excepción. Desde finales de los ochenta, los investigadores empezaron a plantear la necesidad de que la formación docente inicial se prolongara a lo largo del ejercicio profesional a través de otros procesos formativos complementarios. Esto a partir de reconocer que el incremento exponencial de los conocimientos hace que lo que se

aprende en la formación inicial con el tiempo, pierda vigencia. Por otra parte, los cambios sociales demandan una permanente renovación de las prácticas educativas para responder a los requerimientos formativos de las nuevas generaciones.

Huberman (1989) identifica cinco etapas en la vida profesional de un docente: la etapa de inserción, la cual abarca desde el primero al cuarto año del ejercicio profesional; la etapa de estabilización y consolidación del repertorio pedagógico entre los cuatro y seis; una tercera etapa que se desarrolla entre los siete y los veinticinco años de servicio, en esta se adquiere la experiencia profesional y se diversifican los repertorios pedagógicos. Entre los 26 y 33 años se vive una etapa de serenidad y estabilidad, y finalmente se da el proceso de desapego en el último ciclo escolar de la carrera magisterial. Hay un distanciamiento con la profesión, una ruptura o preparación para la jubilación. El docente está a punto de cerrar su ciclo productivo y su pensamiento está ocupado en lo que hará después de separarse de su empleo.

En correspondencia a esta clasificación, MEJOREDU organiza sus programas formativos en tres grandes bloques: formación inicial, inserción al servicio educativo en distintas funciones (docencia, dirección y supervisión) y formación en el servicio. Reconocer esta trayectoria formativa, implica tomar en cuenta las diferentes necesidades de los docentes según el momento en que se encuentran en su carrera y la función que están ejerciendo.

c) La formación docente continua

La profesión magisterial como toda práctica profesional requiere de procesos de formación continua que les permitan responder a los diversos cambios que la sociedad, el sistema educativo y su propia práctica les van demandando. De allí que, desde hace cuatro décadas, las políticas de formación docente continua se han posicionado de manera paulatina en las agendas educativas de Latinoamérica y el Caribe como uno de los aspectos prioritarios para lograr óptimos resultados educativos (Organización de las Naciones Unidas [UNESCO], 2019).

Los procesos de formación continua actuales se orientan hacia nuevos enfoques en materia de desarrollo profesional e identidad docente. Se promueven tendencias colaborativas y de autonomía, buscando superar las perspectivas individuales de formación, existen importantes esfuerzos por romper la cultura de aislamiento profesional para ayudar a los docentes a confrontar sus propias concepciones y prácticas con las de otros docentes (Monteiro y Fortunato, 2017; Krichesky y Murillo, 2018).

Tejada (2013) explica que los profesores requieren mejorar de forma permanente su formación, su práctica, su metodología de trabajo, los procesos de reflexión de su práctica pedagógica, el análisis crítico de sus procesos de planificación y de la evaluación de los aprendizajes del alumnado, entre otras cosas.

Hasta no hace mucho tiempo, esta formación estaba asociada solamente a la implementación de las reformas educativas, primeramente, se definía el sentido de las transformaciones que se esperaban realizar, y luego se diseñaban e implementaban los cursos y talleres que se necesitaban para operar esas reformas (Vezub, 2007). De ahí que los programas formativos se identificaran como acciones de actualización. Ahora, la definición ha evolucionado hacia una perspectiva más amplia, concibiendo a la formación docente continua como un proceso a largo plazo, que supera la fragmentación de acciones de capacitación o actualización aisladas y acompaña al docente a lo largo su práctica.

Es importante señalar, que en la literatura académica existente respecto a los procesos de formación docente continua que se desarrollan en otros países, se utiliza diferentes denominaciones, entre ellas se encuentran formación permanente, formación continuada, formación en el ejercicio, sin embargo, todas refieren a lo mismo, a los procesos de aprendizaje en los que participan los docentes a lo largo de la trayectoria profesional. Incluso en ocasiones se utilizan estos términos para referirse a la formación de los estudiantes “para la vida”, o al fortalecimiento de competencias profesionales en los distintos ámbitos laborales. No obstante, es común observar que también se utiliza el término desarrollo profesional docente planteándolo como un constructo equivalente a la formación docente continua, lo cual no es correcto. La formación continua contribuye al

desarrollo profesional, pero es sólo uno de sus componentes. El desarrollo profesional es un concepto mucho más amplio que implica no sólo la aprehensión de nuevos saberes y experiencias de práctica, sino una serie de factores que de forma integral impulsan el desarrollo personal y la carrera de los docentes.

MEJOREDU (2021) explica, en el *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026*, que entre los factores que posibilitan o impiden que los docentes progresen en el ejercicio de su profesión destacan: la formación continua; el aprecio y el reconocimiento social; las condiciones de salud y seguridad; los espacios profesionales de diálogo, intercambio y formación; la asesoría, apoyo y acompañamiento; la experiencia profesional; las condiciones laborales y las condiciones escolares.

La noción de desarrollo profesional docente comenzó a incorporarse con el arribo del siglo XXI, como:

[...] un intento de superar los términos anteriores y la visión instrumental y carencial que dominó el campo de la capacitación y de la formación continua. Este concepto brinda una visión más amplia, articulada e integrada del aprendizaje del docente a lo largo de toda su trayectoria. (Vezub, 2019, p.8)

De ahí que la aspiración de todos los sistemas educativos nacionales sea transitar de políticas fragmentadas de formación docente continua a consolidar políticas integrales de desarrollo profesional docente. Lo que implicaría pensar no sólo en mejorar los mecanismos de formación de los docentes, sino también en políticas que impulsen su carrera y mejoren sus condiciones de trabajo, posibilitando además el acceso a herramientas de crecimiento profesional como redes de colaboración e intercambio.

d) Modelos de formación docente continua

Vezub (2013), explica que los diferentes modelos o enfoques que existen en la formación docente continua son constructos teóricos que responden a ciertas expectativas sociales, la concepción de un tipo de práctica docente y están sustentados

en principios filosóficos y teorías educativas. Existen diversas clasificaciones, pero la autora agrupa los diferentes elementos en dos grandes modelos.

En el modelo carencial-remedial-instrumental, el docente requiere perfeccionar o actualizar algunos de sus saberes. Las acciones formativas bajo este modelo tienen las siguientes características:

- Atienden los requerimientos del sistema.
- Proporcionan nuevas pautas de trabajo de acuerdo con lo señalado por las reformas.
- Son homogéneas.
- Son remediales ante algunas carencias de la formación inicial.
- Transmiten innovaciones didácticas y nuevas metodologías.
- Actualizan a los docentes en cuanto a los nuevos conocimientos de las disciplinas científicas que forman parte del plan de estudios.
- Los contenidos son definidos de manera externa.
- Se dirigen al docente en forma individual, sin considerar su pertenencia a un equipo de trabajo o una institución.
- Las acciones de formación son comunes a todos los docentes, sin realizar distinciones basadas en los contextos socioculturales o en la trayectoria de los profesores.
- La formación se realiza fuera de la jornada laboral, bajo la modalidad presencial o semipresencial.
- Predominan las relaciones verticales. El saber lo poseen los expertos. Los formadores son la única voz autorizada.
- Los docentes asumen una actitud de escucha asimilativa, comprensiva y/o aplicativa. (Vezub, 2013)

En cuanto al modelo centrado en el desarrollo, está sustentado en una visión sociocrítica y situada de la práctica docente. Sus raíces epistemológicas son fenomenológicas e interpretativas. Se percibe al docente como un profesional activo,

reflexivo, capaz de definir su propia agenda de formación. Las acciones formativas bajo este modelo tienen las siguientes características:

- Privilegian los intereses y necesidades formativas de los docentes.
- Recuperan el conocimiento práctico, las experiencias, y problemas de los docentes considerando sus formas de interpretar y actuar.
- Construyen el saber a partir de los problemas detectados en la práctica, de las condiciones institucionales donde se desempeñan los docentes.
- El saber experto, teórico y de la investigación educativa se nutre y articula con el conocimiento práctico de los profesores.
- Consideran el carácter situado y social del aprendizaje.
- Alternan espacios de trabajo dentro y fuera del aula a través de seminarios, grupos de discusión o talleres, puesta a prueba de innovaciones, proyectos curriculares o secuencias didácticas.
- Los expertos, asesores o capacitadores trabajan de manera horizontal y colaborativa con los docentes revalorizando los saberes de la acción y los principios construidos en la experiencia. (Vezub, 2013)

Estos modelos asumen distintos matices según la intencionalidad, los contenidos y las metodologías que se empleen en la formación de los docentes.

- e) Los contenidos de la formación continua: saberes y conocimientos para el ejercicio docente.

Desarrollar una práctica docente efectiva implica retos importantes para los docentes, quienes comúnmente se ven rebasados por las múltiples tareas que deben desarrollar en su ejercicio profesional. Torres (1996) señala con acierto:

Presionados por las apremiantes necesidades cotidianas, los profesores suelen reclamar capacitación más que formación, información antes que conocimiento, consejos más que explicaciones, y técnicas antes que métodos. Es indispensable

responder a las demandas de formación del profesorado, pero éste solo debe ser el punto de partida de cualquier iniciativa de formación docente. (p.496)

La formación continua que se ofrece a los docentes debe tener una mayor vinculación con la realidad que enfrentan cotidianamente en las aulas, para ello es imprescindible escuchar a los docentes, definir una oferta más contextualizada a las necesidades y a los escenarios actuales. Se requiere implementar programas que surjan desde la consideración de cada docente como principales generadores de los cambios que se esperan. La formación ha de considerar la puesta en marcha de proyectos, innovaciones y cambios en los diferentes ámbitos de la vida escolar: en lo curricular, lo metodológico, lo organizacional; tanto en las prácticas pedagógicas como en las prácticas directivas y en la relación con las familias y la comunidad (Camargo, 2024).

Por otra parte, además de las necesidades particulares, también debe reconocerse los requerimientos de los colectivos docentes que enfrentan problemáticas comunes y buscan consolidar proyectos estratégicos de desarrollo institucional. Ellos deben tener la facultad de diagnosticar sus requerimientos y decidir autónoma y responsablemente la formación requerida para sus docentes.

La tarea asignada a las autoridades que tienen injerencia en la definición de las políticas de formación docente continua es, como señalan Camargo et. al. (2004), la de estar atentas a las necesidades del docente, del sistema, de los alumnos y de las comunidades, y de esta manera, estructurar alternativas de formación congruentes

f) Perspectivas que proponen los expertos para la formación docente continua

Fullan (2002) señala que la formación tiene la tradición de hacer las cosas “para” el profesorado y no “con” el profesorado. Lo que expone una urgente necesidad de generar un mayor involucramiento de los docentes en sus propios procesos de formación. En este sentido, Imbernon (2021) plantea estos cuatro puntos:

- Pasar de la individualidad a la colaboración. Compartir los problemas de la práctica, reflexionar junto con los colegas, buscar soluciones comunes.
- Consolidar la formación situada. Antes se formaba a los maestros en cursos y después se les pedía ir al aula a aplicar lo aprendido, se ha descubierto que este proceso es poco eficiente. Ahora debe irse al contexto, revisar qué situaciones problemáticas están enfrentando y definir los procesos de formación que pueden apoyar a superarlas.
- Establecer un nuevo concepto de formación continua. Apoyar a los docentes para que descubran la teoría implícita que llevan a la práctica ¿por qué hacen lo que hacen?
- Concientizar a los docentes en los procesos de cambio. El docente debe darse cuenta de que es capaz de generar conocimiento pedagógico y empoderarse de sus propios procesos formativos, no depender del conocimiento “experto”.

El mismo Imbernon (2013) señala por otra parte, que un modelo de formación adecuado debe tener en cuenta la diversidad del profesorado y de los contextos en los que trabajan, poner el interés en las situaciones problemáticas que los docentes enfrentan en el día a día y evitar centrarse en problemas genéricos o estereotipados, vincular la formación continua con el desarrollo profesional y consolidar procesos de planeación y evaluación de la formación que se ofrece. El mayor reto consiste en traducir lo que aprende el docente en su propio proceso de formación continua, a la práctica concreta de lo que sucede en el aula; para ello, Santibañez (2021) sugiere recuperar una estrategia de desarrollo profesional docente que ha resultado efectiva en México: la tutoría, acompañamiento o coaching que está establecida como parte de las políticas de inserción a la docencia.

Vaillant (2021) defiende que la profesión docente se construye a partir de cuatro componentes esenciales: valoración social; formación inicial; carrera docente y retroalimentación de la tarea de enseñar. Sus investigaciones le han permitido identificar que en la mayoría de los países latinoamericanos estos cuatro elementos están desarticulados. Para impulsar el desarrollo profesional de los docentes se tiene que

pensar en políticas más integrales que articulen el fortalecimiento de las competencias docentes, el acompañamiento a su práctica y la mejora de las condiciones laborales de los maestros.

Ingvarson, Meiers y Beavis (2005) subrayan que:

La calidad de la incidencia de la formación no se debería medir únicamente en términos de si satisface los objetivos con los que se diseñó, sino también en términos del grado en que influye en prácticas de una enseñanza efectiva basadas en la investigación. (p.10)

Estos investigadores plantean revisar el impacto de la formación en cuatro aspectos: el conocimiento adquirido por los docentes, las innovaciones introducidas en la práctica de enseñanza, el impacto logrado en los resultados de aprendizaje y el incremento en la eficacia docente.

Vezub (2021) expone que ante la complejidad del trabajo docente en la actualidad, debe darse una promoción más fuerte a los procesos de formación docente situada que tienen amplias ventajas entre las que se pueden reconocer las siguientes: se desarrollan en el contexto mismo donde los docentes implementan su práctica, toman como punto de partida las problemáticas que están enfrentando en su cotidianeidad, además de que motivan una actitud indagadora de la práctica y una reflexión permanente sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las experiencias formativas desarrolladas bajo este enfoque recuperan los saberes que los docentes han construido en su experiencia profesional, posibilitan el aprendizaje entre pares, generan nuevas relaciones de asesoría y acompañamiento a la práctica docente y favorecen la construcción de nuevos saberes pedagógicos.

Por otra parte, la perspectiva sociocrítica, que cada vez toma más fuerza en el ámbito educativo, destaca que la formación docente situada contribuye a modificar las relaciones de saber-poder dominantes en muchos modelos y estrategias de formación, entre los especialistas o expertos y los maestros; posibilitando la creación de nuevas redes de

colaboración, producción y circulación del conocimiento pedagógico (MEJOREDU, 2021).

2.2 Teoría de las representaciones sociales: definición, enfoques y dimensiones

En el ámbito educativo participan individuos poseedores de valores, creencias, anhelos, ideas. Estas personas se agrupan en comunidades que cultivan formas de pensamiento particulares. El conjunto de creencias generadas por los docentes, como grupo social, se convierten en una suerte de sentido común comunitario. Los investigadores sociales deben reconocer y aprehender este tipo de conocimiento, porque de acuerdo con él, se puede comprender el matiz que adquieren algunas prácticas educativas específicas. Una de las expresiones más comunes del pensamiento de sentido común son las representaciones sociales.

El psicólogo Serge Moscovici fue el creador del concepto de las representaciones sociales en 1961. En su libro *El psicoanálisis, su imagen y su público* expone los principios de esta teoría y nuevo objeto de estudio. El autor define la representación social como:

[...] una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos [...] un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan poderes de su imaginación (Moscovici, 1979, p.17-18).

El estudio de las representaciones sociales ha sido de gran utilidad para interpretar las opiniones, los conocimientos y las creencias que comparte un grupo social y dan lugar a imaginarios colectivos. Al respecto, Valencia (2007) resalta que las representaciones sociales “dan sentido a la construcción de una realidad cotidiana, compartida y estructurada por los grupos, en el seno de los cuales son elaboradas” (p.51).

Un grupo social determinado presenta una serie de intercambios comunicativos en función de sus intereses. Estos intercambios no sólo transmiten mensajes, sino que

también regulan las relaciones entre los individuos o grupos que los transforman dándole un sentido a sus conductas (Valencia, 2007). Las representaciones sociales se nutren de los conocimientos previos, las creencias, las tradiciones, y los contextos ideológicos, políticos o religiosos, que permiten a los sujetos actuar sobre el mundo y los demás. (Jodelet, 1986).

En la transmisión de un concepto no está implícita sólo la elaboración de una imagen o de una idea, sino también la transmisión de un producto progresivamente elaborado como resultado de una historia específica (Moscovici, 1979). Por consecuencia, las representaciones sociales regulan la vida de las personas marcando los códigos de los intercambios e interacciones. Desde el punto de vista de Abric “una representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige la relación del individuo con su entorno físico y social, ya que determina sus acciones y sus prácticas” (2001, p.13) y le plantea una guía para la acción. Moscovici (1979) lo explica así, una representación:

...llega a dar un sentido al comportamiento, a integrarlo en una red de relaciones donde está ligado a su objeto. Al mismo tiempo proporciona las nociones, las teorías y el fondo de observaciones que hacen estables y eficaces esas relaciones. (p.32)

La teoría de las representaciones sociales tiene bases constructivas, es decir, “se apoya en principios que permiten comprender la realidad social como proceso y producto, en un intercambio entre sujetos y objetos, en el que ambos se modifican” (Mireles, 2021 p.106). En este estudio se analizarán las representaciones que los docentes de secundaria han construido en torno a un elemento clave de su práctica profesional: la formación continua.

Para captar las representaciones es importante analizar algunos aspectos esenciales de la teoría que plantea Moscovici: el carácter social de las mismas, la relación entre el sujeto, el objeto y el contexto, la gestación del pensamiento de sentido común a través

de los procesos de objetivación y anclaje, la importancia del núcleo figurativo y las tres dimensiones de toda representación.

Los procesos desde los que se forman las representaciones sociales indiscutiblemente están ligados a las condiciones sociohistóricas que viven los individuos. “El objeto representado es un objeto social que sólo toma sentido en un contexto social determinado, y el sujeto forma parte de una cultura que lo determina en gran medida” (Alba, 2004, p.74). Estando así tres elementos implicados: el sujeto, el objeto y el contexto. Es importante considerar que es complejo investigar algo que no es estático en la realidad, sino dinámico y cambiante. El conocimiento no puede ser neutral porque se desarrolla en individuos con creencias, valores, principios éticos y culturales que influyen tanto en su comportamiento como en su propia comprensión del entorno.

El sujeto que construye una representación es un ente social que pertenece a un grupo donde se dan intercambios comunicativos y relacionales. No se trata de un individuo en particular, sino de un sujeto en sociedad activo y pensante, que cuenta con medios para comunicarse y debatir ideas, creencias, opiniones y juicios sobre los objetos que le son relevantes y utiliza para ello símbolos, sentidos y significados recuperados de la sociedad a la que pertenece (Wagner y Elejabarrieta, 1994).

Cabe destacar que los docentes como colectivo presentan características muy particulares que los distinguen y tienen su origen en múltiples factores que van desde su formación profesional, sus experiencias en la práctica, sus condiciones laborales, el reconocimiento social que reciben. Todo esto ha dado lugar a construir una forma de pensar, una ideología de grupo, así como a establecer posturas y conductas que les son comunes como grupo social y que hacen interesantes y relevantes las investigaciones que los consideran como sujetos de estudio.

El objeto por representar, en este caso: la formación continua, constituye un elemento esencial en la vida de los docentes, posee relevancia y significado para ellos, está presente en sus conversaciones como gremio y tiene influencia en sus prácticas. Su

naturaleza como política gubernamental y como proceso inherente al desarrollo profesional da lugar a discusiones, acuerdos y desacuerdos entre el grupo.

El contexto es el conjunto de condiciones económicas, sociales, históricas que caracterizan a una sociedad determinada en momento dado y el sistema de creencias y valores que circulan dentro de la misma, dentro de ese contexto se encuentran las fuentes que dan origen a una representación (Ibañez,2001). “Es tarea del que investiga reconstruir un contexto como horizonte de inteligibilidad que permita explicar por qué en cierto momento, bajo determinadas condiciones, se forma una representación” (Mireles, 2019, p. 90).

Generar una representación, es generar un conocimiento de sentido común que nace de lo que “todo mundo conoce o sabe” o “cree saber” en función de la información circundante sobre un tema. Esta información, en la actualidad, suele proceder de múltiples fuentes y termina siendo una mezcla de conocimientos fundamentados, con opiniones, creencias, juicios y valoraciones prácticas; según las experiencias personales y los intercambios sociales. Las representaciones sociales permiten interpretar la realidad que nos rodea por lo que asumen una función constitutiva, esto ocurre a través de los procesos de objetivación y anclaje.

La objetivación de una representación social refiere a los elementos que caracterizan el objeto que ella aprehende, y describe la forma en que esta se construye. Se desarrolla en tres fases: la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización (Jodelet, 1986).

La fase de construcción selectiva se refiere a la depuración de la información disponible sobre el objeto de la representación. Una vez que se ha recuperado y seleccionado esa información desde el filtro de las ideologías, el sistema de valores, la cultura, entre otros elementos, los individuos construyen una imagen que encuentra un sentido (núcleo figurativo), y es coherente con el objeto de representación; es decir, elaboran una esquematización estructurante (Jodelet,1986). Finalmente, “la

naturalización es la fase en que los sujetos utilizan la imagen-representación como una herramienta de comunicación entre ellos” (Valencia, 2007, p.61).

El siguiente proceso es el anclaje, durante el mismo la representación se afianza en el entorno social y empieza a utilizarse cotidianamente, de tal forma que pasa a formar parte del acervo cultural y psicosocial de la población. Moscovici (1979) lo concreta así:

La representación social sirve como mediadora entre los miembros de un mismo grupo. No se trata de una interiorización desvaída y precaria, sino de una ordenación de las conductas y percepciones. Las informaciones adquiridas penetran en la vida cotidiana y engendran comportamientos particulares, colocando en un contexto diferente las relaciones entre las personas y la manera como son vividas. (p.129)

Desde el trabajo fundador de Moscovici se señala que una representación social tiene tres dimensiones:

- a) la información, que se refiere a los conocimientos que poseen los sujetos sobre el objeto social en cuestión
- b) la actitud, que remite a la posición que se tiene frente al objeto, y
- c) el campo de representación nos remite a la idea de imagen, de modelo social, que expresa la organización del contenido de una representación, la jerarquización de sus elementos y el carácter de estos (Moscovici, 1979).

A través de las representaciones sociales, las personas califican las políticas gubernamentales, aceptan o rechazan ciertas prácticas educativas, validan o invalidan a las instituciones, a los profesores, a los directivos, a los alumnos (Piña, 2016). De la realidad externa, el actor rescata aquello que le es significativo para él y sus cercanos (Ibañez, 2001). Las representaciones sociales refieren a un corpus de conocimiento creado por un grupo social, se trata de producciones complejas formadas por la información, la actitud y las imágenes creadas sobre algo o alguien (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986), en razón del acervo del que disponen quienes la generan.

De acuerdo con la teoría de Jean Claude Abric (2001), toda representación se organiza en torno de un núcleo central. Este núcleo está constituido de elementos cognitivos (opiniones, creencias, informaciones) que forman el objeto de consenso en el grupo portador de la representación. El núcleo constituye la parte más sólida y estable de la representación, y cumple dos funciones esenciales: una función generadora relacionada con la capacidad de determinar los otros elementos de la representación; es decir, los elementos periféricos y una función organizadora que explica los lazos que unen entre sí a los elementos de la representación (Abric, 2001).

Dentro del campo de las representaciones sociales se distinguen tres líneas principales de investigación. De acuerdo con Pereira de Sá (1998, citado en Araya Umaña, 2002), la primera corresponde a la escuela clásica, desarrollada por Denise Jodelet, la cual se mantiene más cercana a la propuesta original de Moscovici y centra su atención en el carácter constituyente de las representaciones sociales. La segunda es la escuela estructural, encabezada por Jean-Claude Abric, que enfatiza los aspectos cognitivos y la organización interna de las representaciones. Finalmente, la escuela de Ginebra, asociada a Willem Doise, adopta una perspectiva sociológica orientada al análisis de las condiciones sociales que favorecen la producción, circulación y transformación de las representaciones sociales (Pereira de Sá, 1998, citado en Araya Umaña, 2002).

Estas escuelas han dado lugar a tres de los enfoques existentes en el estudio de las representaciones: el procesual, el estructural y el sociológico. A continuación, se describe cada uno de ellos:

- El enfoque procesual interpreta el contenido de las representaciones considerando el contexto sociohistórico. Los recursos metodológicos que utilizan son de tipo cualitativo: las entrevistas, las expresiones gráficas, narrativas y otros materiales discursivos. El análisis en estos estudios es de tipo hermenéutico ya que trata de “recuperar el sentido subjetivo y simbólico del pensamiento colectivo” (Mireles, 2019, p.107).

- En el enfoque estructural, la investigación se orienta a mostrar el contenido, la organización y el núcleo de las representaciones sociales (Abric, 2001). Los recursos metodológicos que se utilizan son los estudios correlacionales, los análisis multivariados y los diseños experimentales.
- El estudio sociológico como señala Mireles, “considera que las representaciones surgen en las regulaciones que se dan entre el metasistema social y el sistema cognitivo” (2019 p.107). En este enfoque se utilizan métodos y técnicas cuantitativos.

La presente investigación adopta el enfoque procesual, asociado a la escuela clásica de Jodelet, para analizar el contenido y el origen de las representaciones sociales que los docentes de secundaria han construido sobre la formación continua, teniendo en cuenta el contexto sociohistórico en torno a la implementación del Plan 2022.

Los procesos de formación continua además de ser un factor inherente en la práctica educativa tienen la cualidad de derivar de una política pública, que implica y compromete a los docentes con una tarea que tiene una connotación de obligatoriedad o condicionamiento originado desde un ámbito de autoridad. Esto genera posturas que son dignas de estudio sobre todo por las implicaciones que tienen las representaciones que han construido en la respuesta del colectivo docente ante estos procesos que forman parte de su práctica profesional.

2.3 Las representaciones sociales en los estudios de la educación

Jodelet (2011) explica que el conocimiento ordinario, implícito en las representaciones sociales, sirve de lectura de la realidad y guía de acción, ya que expresa la manera en que los sujetos se sitúan en relación con su actividad y la de sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en su trabajo. Por lo que su estudio es útil en cualquier ámbito laboral.

Al tratarse de una teoría que desde los principios de la psicología y de la sociología, posibilita una lectura caleidoscópica de la realidad a partir de perspectivas culturales,

sociales, históricas, políticas, organizacionales, la teoría de las representaciones sociales ha resultado de mucha utilidad en los campos de la investigación caracterizados por la complejidad de los fenómenos que estudian, como la educación y la salud.

En el hecho educativo entran en juego valores, normas, ideas, funciones y juegos de lenguaje, por lo que la teoría de las representaciones sociales “es una propuesta teórica y metodológica apropiada para comprender otra faceta de los procesos educativos: el significado que profesores y estudiantes le adjudican a sus prácticas, a su rol profesional, a su vida, etc.” (Piña J.M. y Mireles O., 2005, p. 14).

Las representaciones generadas en este ámbito, señala Jodelet (2011) deben ser abordadas de una:

[...] manera histórica que tome en cuenta la evolución de las políticas educativas, de las poblaciones hacia las cuales la educación se dirige en razón de la masificación y la democratización de la escuela, de las posiciones y de las identidades que resultan de este modo entre los participantes de la relación pedagógica (p. 141).

La forma en que los docentes se representan y representan a las tareas y funciones que los implican tiene una fuerte repercusión en sus prácticas, ese conocimiento de sentido común que generan en sus interacciones cotidianas, orienta las relaciones que establecen con sus autoridades, colegas, alumnos y padres de familia. Los posiciona en relación con su tarea profesional, sus responsabilidades y la fuerza que dan a sus compromisos. Las prácticas que asumen tienen un componente social, psicológico y pedagógico que resulta interesante desentrañar para comprender su manera de abordar la realidad.

Las representaciones sociales no sólo determinan la acción, sino que también “pueden cambiar las acciones y producir nuevos comportamientos, construir y constituir nuevas relaciones con el objeto de representación” (Piña y Cuevas, 2004, p. 109). Las representaciones son un pensamiento constituido porque generan productos que ayudan

a explicar la vida cotidiana, pero también son un pensamiento constituyente porque intervienen en la elaboración de la realidad social. De ahí la importancia de su estudio en el campo educativo.

Capítulo 3 Metodología de la investigación

La representación social es un producto y una acción, en razón de que los sujetos la concretan como un discurso de la realidad que viven, pero ese discurso, a su vez, se origina a partir de un proceso mental de apropiación de la realidad, en un contexto de producción colectiva que tiene su génesis en las comunicaciones compartidas por un grupo (Valencia, 2007). El conocimiento generado se transmite entre los sujetos a través de imágenes, modelos, actitudes y creencias.

Jodelet (1986) plantea que para estudiar una representación deben revisarse tres elementos: las condiciones en que se produce la representación y cómo circula en el grupo, los procesos y el estado de la representación social y el lugar epistemológico que asume la representación en ese campo de la realidad. Las preguntas indagatorias según esta especialista deben ser: ¿qué saben los sujetos?, ¿de dónde y cómo lo saben?, y ¿qué efecto genera lo que saben?

Moscovici (1979) explica además que el valor de una representación se origina en los procesos de intercambio y de interacción desde los cuales se produce. Al transmitirse un conocimiento entre el grupo, se está compartiendo un producto progresivamente elaborado en el curso de una historia específica, lo que lo hace altamente significativo, de ahí que llega a regular la vida de las personas y marca los códigos para los nuevos intercambios e interacciones. En resumen, la representación orienta la forma en que los sujetos se conducen frente al objeto representado. Jodelet lo define así:

...las representaciones sociales, en tanto que sistemas de interpretación rigiendo nuestra relación con el mundo y los otros, orientan y organizan las conductas y las comunicaciones sociales. Igualmente intervienen en los procesos tan variados como la difusión y la asimilación de conocimientos, el desarrollo individual y colectivo, la definición de las identidades personales y sociales, la expresión de los grupos, y las transformaciones sociales. (1986, p.36-37)

Desde estas orientaciones se definió una ruta de indagación para encontrar las representaciones sociales que los docentes de secundaria han construido respecto a la formación continua, teniendo como contexto de referencia, la implementación del Plan de estudio 2022. La estrategia metodológica que se siguió estuvo orientada a recuperar la génesis de las representaciones a partir de identificar la información que los docentes poseen sobre el tema, las actitudes que manifiestan ante el mismo, y delinear el campo de representación desde el que organizan los significados y las relaciones jerárquicas que le atribuyen al objeto de estudio.

3.1 Tipo de estudio

La investigación desarrollada es de tipo cualitativo. La investigación cualitativa en palabras de Vasiliachis (2006) es “un acto interpretativo que explica, define, clarifica, elucida, ilumina, expone, parafrasea, descifra, traduce, construye, aclara, descubre, resume” (p.28). A través de la investigación cualitativa se pueden describir, comprender y explicar los fenómenos sociales. En el presente estudio, la aproximación al objeto de estudio se inscribe epistemológicamente en el paradigma interpretativo ya que asume el análisis de las representaciones sociales que los docentes han construido respecto a la formación continua desde sus orígenes.

Izcara (2020) recomienda que “para comprender, analizar e interpretar el universo social es necesario utilizar una aproximación metodológica dual, ya que el estudio de la realidad social incluye información tanto cuantificable como no cuantificable” (p.15). Para la investigación empírica se emplearon algunos instrumentos cuantitativos como la asociación de palabras y su jerarquización, así como un cuestionario con la intención de apoyar en la identificación del núcleo figurativo. En cuanto al enfoque cualitativo, también se aplicó una entrevista semiestructurada que vinculada con algunas preguntas abiertas que incluye el cuestionario, tenía la intención de rescatar la voz de los docentes participantes en el estudio y explorar dentro del contenido de su discurso, las actitudes, posicionamientos y perspectivas que muestran sobre el objeto representado.

Debido a lo antes expuesto, se puede concluir que, aunque se utilizaron algunos recursos de orden cuantitativo y otros cualitativos, el análisis y la interpretación de la información son predominantemente cualitativos, ya que se trata de comprender el proceso que da origen a las representaciones sociales.

Desde la metodología de las representaciones sociales, la investigación adopta el enfoque procesual promovido por Jodelet (1986), el cual explica Banchs (2000), se caracteriza por considerar que:

[...]para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un enfoque hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos. (p.6)

La estrategia metodológica está orientada a indagar el contenido de las representaciones, considerando su carácter simbólico y subjetivo, revisando las vinculaciones sociohistóricas y culturales específicas. La intención es captar las representaciones sociales desde una perspectiva holística, histórica y cultural, como resultado de una construcción social.

Para explicar el contexto desde el que se originaron las representaciones sociales de los docentes, se tomaron como ejes los siguientes elementos:

- La evolución de las políticas de formación docente continua implementadas en México.
- El surgimiento del modelo educativo nacional denominado: Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el enfoque de formación continua que le acompaña.
- Las condiciones de trabajo de los docentes de secundaria.
- Los desafíos que enfrentan los docentes de secundaria en su práctica de enseñanza por la implementación de la NEM.
- Las experiencias de formación continua en el marco de la NEM.

En el trabajo de interpretación se llevó a cabo un análisis tridimensional para recuperar las representaciones sociales sobre formación continua, a partir de las tres dimensiones propuestas por Moscovici (1979): información, actitud y campo de representación; de tal manera que la información recopilada con los instrumentos de campo se organizó en estos tres rubros para su posterior análisis. Lo que se espera es que los resultados finales reflejen: qué es lo que saben los docentes sobre formación continua, qué actitudes tienen ante ella y desde dónde se originan estas, y cuál es la estructura y la organización del núcleo figurativo desde el cual han construido sus representaciones.

3.2 Fases

Tomando en cuenta criterios de rigurosidad científica, estrategia metodológica y ética, el estudio está organizado en dos fases, la primera orientada a la investigación documental y la segunda a la investigación empírica.

a) Primera fase

La investigación documental tuvo como propósito encontrar un marco de análisis para interpretar las representaciones sociales que los docentes han construido en torno a la formación continua. Esta fase siguió un método dialéctico y la herramienta para el registro de las indagaciones fue la matriz de categorías, en la cual se concentraron los hallazgos realizados en la exploración y análisis de las fuentes documentales. Se analizaron documentos de tipo normativo e informativo: leyes, acuerdos, normas, planes y programas, libros para el maestro, documentos de planeación estratégica, materiales para los Consejos Técnicos Escolares, programas educativos, informes, reportes estadísticos.

Esta indagación permitió delinear el contexto sociohistórico en el que se originan las representaciones sociales de los docentes, mismo que incluye por una parte, la historia de las políticas de la formación continua en México hasta llegar a la asunción de un nuevo modelo educativo que está movilizandando la relaciones de los docentes con su formación y sus prácticas; y por otra, una breve descripción de las condiciones de trabajo de los

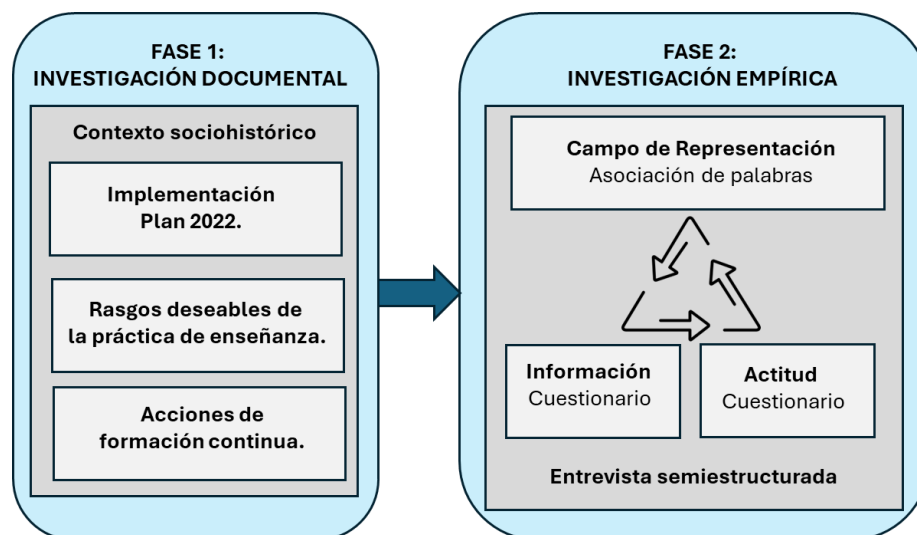
docentes de secundaria; elementos que resultan de gran influencia en las posturas asumidas por los docentes.

b) *Segunda fase*

La investigación empírica estuvo orientada a encontrar las representaciones sociales que los docentes de secundaria han construido sobre la formación docente continua en el marco de implementación del Plan de estudio 2022. En la Figura 2 se explica el diseño metodológico de la investigación.

Figura 2.

Diseño metodológico del estudio de las representaciones sociales de los docentes de secundaria sobre la formación continua en el marco de implementación del Plan de estudio 2022.



Nota: Elaboración propia.

Esta fase de la investigación se llevó a cabo considerando dos momentos. En el primero de ellos se aplicó una encuesta sobre formación continua dividida en tres partes. La primera parte de la encuesta incluyó un ejercicio de asociación de palabras con la intención de rescatar el núcleo figurativo. La segunda parte contenía preguntas orientadas a indagar cuáles son los conocimientos y las creencias que tienen los

participantes sobre el objeto representado. En la tercera parte las preguntas buscaban rescatar la valoración, las actitudes y las conductas de los encuestados respecto al objeto estudiado.

El segundo momento de esta fase consistió en la aplicación de una entrevista semiestructurada a una muestra más pequeña, tomada de la muestra original. La idea era tener dos instrumentos de acopio articulados para reunir la información necesaria que permitiera hacer los procesos de triangulación y garantizar la validez de los datos obtenidos. Para ello, ambos instrumentos se estructuraron considerando las mismas categorías, algunas preguntas en la entrevista buscan profundizar en la indagación de la encuesta y otras plantear desde diferente ángulo el mismo tema para contrastar las respuestas de los informantes. En la Tabla 4 se muestra de forma concreta el diseño metodológico.

Tabla 4

Cuadro resumen del diseño metodológico

FASE 1: INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL			
Objetivo específico: Analizar el contexto sociohistórico desde el que los docentes de secundaria han construido las representaciones sociales que tienen sobre la formación continua.			
Preguntas de investigación	Categorías y subcategorías	Metodología	Instrumentos y fuentes de indagación
¿Cuáles son las circunstancias del contexto sociohistórico y de las condiciones de trabajo de los docentes de secundaria que han dado origen a las representaciones sociales que actualmente tienen sobre la formación continua?	Evolución de la política de formación continua en México • Etapas históricas • Conceptos adyacentes a las políticas de FC	Investigación documental	Principales fuentes: -Documentos oficiales
	Enfoque actual de formación docente continua. • Enfoque • Metodología • Dispositivos	Investigación documental	Principales fuentes: -Documentos oficiales

Condiciones de trabajo de los docentes de secundaria • Tipo de contratación • Salario • Formación inicial • Condiciones de trabajo • Antigüedad	Investigación documental	Principales fuentes: -Estadísticas oficiales
Rasgos deseables de la práctica de enseñanza de los docentes de secundaria según el Plan de estudio 2022: • Organización de los contenidos • Metodología • Organización social • Rol del docente • Rol del alumno • Formas de evaluación	Investigación documental	Instrumento: Matriz de categorías Principales fuentes: -La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas -Plan de estudio 2022 -Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 6 -Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos
Acciones de formación continua para los docentes de educación secundaria en el marco de implementación del Plan de estudio 2022	Investigación documental	Instrumento: Matriz de categorías. Principales fuentes: -Estrategia nacional de formación

• Oferta formativa • Dispositivos de formación. • Modalidades • Instancias responsables • Acreditación	continua (2022, 2023 2024 y 2025) -Estrategia estatal de formación continua (2022, 2023 y 2024) -Catálogo USICAMM -Encuesta nacional de necesidades 2023. Coahuila -Estadísticas estatales
--	---

FASE 2: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Objetivo específico: Identificar el núcleo figurativo y las dimensiones de las representaciones sociales que han construido los docentes de secundaria sobre la formación continua.

Preguntas de investigación	Categorías y subcategorías	Metodología	Instrumentos y fuentes de indagación
¿Cuál es el núcleo figurativo y las dimensiones de las representaciones sociales que han construido los docentes de secundaria sobre la formación continua?	Campo de representación de la formación docente continua. • Núcleo figurativo • Elementos periféricos • Campos semánticos Información sobre la formación docente continua. • Conocimiento social de los docentes • <i>Fuentes</i> de información Actitud ante la formación docente continua. • Valoración general	Investigación de campo: Metodología de las representaciones sociales Tipo cualitativo Enfoque procesual Redes semánticas Análisis de contenido	Momento 1 Instrumento: Encuesta sobre formación continua en el marco de implementación del Plan de estudio 2022: Parte 1: Ejercicio de asociación de palabras Partes 2 y 3: Cuestionario con preguntas abiertas y cerradas Momento 2 Instrumento: Entrevista semiestructurada

• Valoración de la utilidad • Emociones	sobre formación continua en el marco de implementación del Plan de estudio 2022
--	---

FASE DE ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Objetivo específico: Establecer el vínculo que hay entre las representaciones sociales de formación continua que tienen los docentes de secundaria y las prácticas que asumen ante estos procesos.

FASE DE CONCLUSIÓN

Fuente: Elaboración propia.

Nota: En el apartado Técnicas e instrumentos se detallan las características de cada uno de los instrumentos a emplear, así como las condiciones de su aplicación.

3.3 Participantes

De acuerdo con la estadística oficial, durante el ciclo escolar 2022-2023 había 434 escuelas secundarias públicas en Coahuila que brindaron su servicio educativo en tres modalidades distintas: secundarias generales, secundarias técnicas y telesecundarias, mismas que son de sostenimiento estatal y federal transferido (la estadística no incluye CONAFE), donde trabajaban un total de 9,485 docentes (SEP, 2023d).

Se eligió a los docentes de educación secundaria como población base de este estudio tomando en cuenta las siguientes consideraciones:

- La educación secundaria es la última fase de la educación básica y por tanto sus resultados son representativos de todo un trayecto formativo que han vivido los alumnos desde su formación inicial. Dentro de los planteamientos del actual modelo educativo en México, a esta etapa se le identifica como Fase 6.
- La mayoría de los docentes de educación secundaria reciben su formación en las Escuelas Normales donde se les ofrece formación pedagógica y disciplinar, pero también hay docentes que proceden de otras carreras profesionales afines a la asignatura que imparten.

- En el nivel de secundaria, los docentes son especialistas de una rama del conocimiento, y su práctica de enseñanza está asociada a la didáctica particular de la asignatura que imparten.
- El actual modelo educativo promueve el trabajo interdisciplinar lo que ha significado un reto importante en el nivel de secundaria donde cada uno de los docentes atiende su asignatura.
- Las condiciones de trabajo de los docentes son complicadas ya que es común que no tengan una plaza de tiempo completo, tengan que trabajar en varias secundarias, o buscar otros empleos complementarios.

La cantidad de docentes convocados como participantes en el estudio se definió en razón de la capacidad operativa con que se cuenta para la recolección y análisis, considerando el tipo de estudio de que se trata. Para el primero momento de la investigación empírica, que corresponde a la aplicación de una encuesta, se determinó trabajar con una muestra aleatoria no probabilística de 200 docentes de educación secundaria de escuelas públicas. Para construir la muestra se consultó la estadística oficial de docentes de secundaria en cada uno de los municipios de Coahuila, luego se agruparon los municipios en las cinco regiones geográficas del estado tal y como las delimitó el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI): Sureste, Centro-Desértica, Carbonífera, Norte y Laguna.

Se calculó el porcentaje de docentes de secundaria que corresponden a cada región según la estadística proporcionada por la Secretaría de Educación de Coahuila (SEDU), observando que las dos terceras partes de los docentes se concentran en las regiones Sureste y Laguna que son a su vez las más pobladas de la entidad. En función de este porcentaje se calculó sobre 200, que fue la cifra previamente definida, cuántos deberían corresponder a cada región para mantener la proporcionalidad representativa de cada una de las regiones. Así se estableció la cuota a cubrir por región (Ver Tabla 5).

Tabla 5*Número de participantes por región geográfica de Coahuila*

Regiones geográficas	Docentes de secundaria	% respecto al total	Docentes participantes
Sureste	3376	35.59%	71
Centro-Desértica	1152	12.14%	24
Carbonífera	476	5.01%	10
Norte	1253	13.21%	27
Laguna	3228	34.03%	68
TOTAL	9485	100%	200

Fuente: Elaboración propia.

Los criterios de inclusión que se definieron fueron los siguientes:

- Ser docente de secundaria.
- Trabajar frente a grupo.
- Tener a su cargo alguna de las asignaturas previstas en el plan de estudio.
- Trabajar en una secundaria pública de modalidad general, técnica o telesecundaria, de cualquier sostenimiento (estatal o federal).
- Aceptar participar voluntariamente en la investigación.

Una vez aplicadas las encuestas se detectó que algunos docentes no atendieron las indicaciones en el ejercicio de asociación de palabras lo que afectaba metodológicamente el procesamiento de las mismas, por lo que se decidió excluir las respuestas que presentaran estas características. En vista de que esta depuración afectaba la proporcionalidad prevista, se eliminaron las excedentes para conservar esta condición, quedando en la muestra final 165 encuestas distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 6*Número de encuestas por región geográfica de Coahuila*

Regiones geográficas	Docentes de secundaria	% respecto al total	Docentes participantes
Sureste	3376	35.59%	59
Centro-Desértica	1152	12.14%	20
Carbonífera	476	5.01%	8
Norte	1253	13.21%	22
Laguna	3228	34.03%	56
TOTAL	9485	100%	165

Fuente: Elaboración propia.

Para definir a la población que participaría en la entrevista semiestructurada se hizo la invitación a cinco docentes de cada región que hubiesen participado en el primero momento, quedando la muestra estructurada como se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7*Número de entrevistas por región geográfica de Coahuila*

Regiones geográficas	Docentes participantes
Sureste	5
Centro-Desértica	5
Carbonífera	5
Norte	5
Laguna	5
TOTAL	25

Fuente: Elaboración propia.

3.4 Técnicas e instrumentos

Para poder encontrar el núcleo figurativo se emplearon diversos instrumentos de indagación, entre los que se pueden mencionar la asociación de palabras y el cuestionario, mismos que a continuación se describen:

La asociación de palabras es una técnica de recolección de datos frecuentemente utilizada en el análisis de la estructura de las representaciones sociales. Consiste en proporcionar una palabra-estímulo y solicitar a los informantes que registren las palabras o ideas que aparezcan espontáneamente en su mente. Conde y Armas (2019) explican que “la frecuencia de las palabras asociadas, el orden de aparición y la relevancia otorgada por los informantes constituyen los procedimientos para acceder a los aspectos centrales y periféricos de las representaciones” (párr. 7).

En cuanto al cuestionario, este “es un instrumento que agrupa una serie de preguntas relativas al evento, situación temática o particular, sobre el cual el investigador desea obtener información” (Hurtado, 2010 p. 875). En el diseño del cuestionario hay que prever los temas a cubrir, la forma en que se van a presentar y determinar la muestra de personas que deberán contestarlo. Todo cuestionario debe cubrir requisitos de validez y confiabilidad, además de facilitar el procesamiento de los datos y asegurar la posibilidad de comparar las respuestas.

Para profundizar en el sentir de los sujetos en estudio se recurrió a una entrevista. Esta es una técnica donde el investigador extrae información del entrevistado a partir de un guion de preguntas previamente formuladas, al tratarse de un diálogo se posibilita el intercambio de opiniones e información sobre una temática en particular. Una de las ventajas de esta técnica es que la información recolectada es extensa y exhaustiva y se puede profundizar en algún aspecto en particular en el momento de la entrevista. La desventaja es que el procesamiento de la información es complicado, pero para ello pueden utilizarse herramientas de apoyo.

En particular, la entrevista semiestructurada tiene como característica que es flexible. El investigador se apoya en una guía de preguntas para centrar la atención en el propósito de la misma, pero no es indispensable que las plantee tal y como están predeterminadas, puede hacer ajustes en función de lo que va observando en la conversación con el entrevistado. A través de la entrevista se recopilan datos cualitativos fiables, pero para ello el entrevistador debe ser ético y objetivo, evitar con sus actitudes y palabras inducir las respuestas, o establecer condicionamientos o manipulaciones al momento de plantear las preguntas (Díaz-Bravo et al., 2013).

Como se describió en el diseño del estudio, para la recopilación de la información se utilizaron los siguientes instrumentos: dos matrices con categorías para registrar parte del contenido derivado de la investigación documental; y en la investigación de campo, se aplicaron una encuesta la cual incluía un ejercicio de asociación de palabras y un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas; y una entrevista semiestructurada. A continuación, se detallan:

Instrumento 1. Matriz categorial: Rasgos esenciales de la práctica de enseñanza del docente de secundaria en el modelo educativo actual.

Descripción: Consiste en un cuadro de concentración donde se registraron las características de la práctica de enseñanza esperada del docente de secundaria, según lo estipulado en los documentos curriculares que fundamentan el modelo educativo vigente denominado la Nueva Escuela Mexicana (Anexo 1).

Propósito: Caracterizar la práctica de enseñanza esperada del docente de secundaria.

Justificación: La información recuperada permitió analizar los requerimientos que presenta la práctica de enseñanza esperada bajo el modelo educativo actual, además de ayudar a identificar el contexto profesional desde el que se construyeron las representaciones sociales de los docentes.

Categorías:

- Organización de los contenidos.
- Metodología.
- Organización social.
- Rol del docente.
- Rol del alumno.
- Formas de evaluación.

Forma de aplicación: Registro puntual de la información recopilada, teniendo como apoyo un programa gestor de referencias.

Instrumento 2. Matriz categorial: Acciones de formación continua dirigidas a los docentes de secundaria para acompañar la implementación del Plan de estudio 2022.

Descripción: Consiste en un cuadro de concentración donde se sintetizó la información proveniente de los documentos oficiales que describen las políticas actuales de formación docente continua en la educación básica diseñadas para acompañar la implementación de la reforma curricular (Anexo 2).

Propósito: Caracterizar la formación docente continua que actualmente se ofrece a los docentes de secundaria.

Justificación: Para poder analizar cómo es que se han gestado las representaciones sociales que los docentes de educación secundaria han construido respecto a la formación continua; es preciso revisar las características de la política de formación docente continua vigente y la estrategia que se ha seguido para que los docentes se apropien de los nuevos programas.

Categorías:

- Oferta formativa.
- Dispositivos de formación.

- Modalidades.
- Instancias responsables.
- Acreditación

Forma de aplicación: Registro puntual de la información recopilada, teniendo como apoyo un programa gestor de referencias.

Instrumento 3. Encuesta sobre formación docente continua

Descripción: Consta de tres partes, en la primera se incluye un ejercicio asociativo para encontrar el núcleo figurativo central y los elementos periféricos. Este ejercicio consistió en plantear una frase inductora relacionada con el objeto social a representar, en ese caso —“formación continua”—, y pedir a los informantes que escribieran cinco palabras que asociaran espontáneamente con ese término para después jerarquizarlas en orden de importancia, en donde 1 es el más importante y 5 el menos importante. Con este instrumento se pudieron captar respuestas directas de los informantes donde proyectaron los elementos que les resultan significativos respecto al objeto en estudio.

En la segunda y tercera parte de la encuesta se integró un cuestionario. La segunda parte específicamente incluyó los ítems destinados a rescatar la información que poseen los docentes sobre la formación continua, la intención era indagar cuáles son sus conocimientos y creencias al respecto. Se consideraron para ello nueve preguntas abiertas y cuatro frases a complementar.

En la tercera parte se integraron los ítems que tienen relación con el campo de actitud, el cual busca rescatar la valoración que tienen los informantes sobre el objeto estudiado, las emociones relacionadas con el mismo y las conductas o tendencias para la acción que manifiestan ante estos procesos. Este apartado contiene dieciocho preguntas cerradas y ocho preguntas abiertas (Anexo 3).

Propósito: Indagar cuál es el núcleo matriz y los demás componentes de las representaciones sociales que los docentes de secundaria tienen sobre la formación docente continua.

Justificación: La aplicación de estos instrumentos estuvo orientada a recuperar la información necesaria para encontrar el núcleo matriz y captar las representaciones sociales que los docentes de secundaria han construido respecto a la formación continua en relación con las necesidades de su práctica.

Forma de aplicación: Se aplicó utilizando la herramienta de Google Forms para recopilar la información. Se hizo llegar la liga a la población participante a través de la aplicación de Whatsapp.

Instrumento 4. Entrevista semiestructurada sobre formación docente continua

Descripción: Para esta investigación se elaboró un guion integrado por dieciséis preguntas para orientar al entrevistador hacia el propósito de la indagación. Dado que se trata de una entrevista semiestructurada el guion se trabajó en forma flexible y algunas preguntas se modificaron en función de lo observado por el investigador, ya sea por las respuestas que emitió el informante o sus actitudes.

Las preguntas se organizaron al igual que en la encuesta, en los siguientes apartados: Campo de representación, Información y Actitud (Anexo 4).

Propósito: Profundizar en la indagación de las representaciones que los docentes de secundaria tienen sobre la formación docente continua, en el marco de implementación del Plan 2022.

Justificación: Este instrumento se diseñó pensando tener un encuentro más directo con los informantes y la posibilidad de profundizar en las indagaciones para complementar la información requerida para analizar las representaciones sociales construidas por los docentes.

Forma de aplicación: Para llevar a cabo las entrevistas se utilizó la aplicación de Teams de Microsoft. Se estuvo enviando la liga de acceso a los participantes en horarios preprogramados. Las entrevistas se llevaron a cabo a cámara cerrada para mantener el anonimato de los informantes, se grabaron en formato MP4. Para trabajar con las respuestas se realizó la transcripción del diálogo.

Procesamiento de datos: Se trabajó en el análisis del contenido de las respuestas presentadas por los maestros.

Los dos instrumentos que utilizaron para la investigación empírica fueron presentados antes de su aplicación a tres investigadoras expertas en los temas de representaciones sociales, formación docente continua y metodología de la investigación, para su validación. Los criterios que se utilizaron para este ejercicio de valoración fueron:

- Univocidad: Para revisar si los ítems tienen un planteamiento claro, conciso, con una semántica y sintaxis adecuada.
- Relevancia: Para valorar la importancia de los ítems en función del tema de estudio.
- Pertinencia: Para verificar si los ítems tienen una relación lógica con la categoría.
- Suficiencia: Para valorar si los ítems son suficientes para la categoría propuesta.

Para cada uno de estos rubros se establecieron cuatro niveles de calificación: No cumple el criterio, lo cumple en un nivel bajo, moderado o alto.

En lo que corresponde al estudio piloto se llevó a cabo en las Zonas escolares 102 y 104 de la Subdirección de Secundarias Generales Federales y en la Zona escolar 104 de la Subdirección de Secundarias Estatales, todas ubicadas en la ciudad de Saltillo en la región Sureste del estado. La encuesta se aplicó vía Google Forms a 20 docentes. El piloteo de la entrevista semiestructurada se llevó a cabo utilizando la herramienta de Microsoft Teams y contó con la participación de dos docentes de secundaria de la región Norte y dos de la región Sureste que accedieron voluntariamente a conectarse, para responder a las preguntas del instrumento.

El proceso de validación de los instrumentos y el estudio piloto permitieron identificar algunos aspectos que fue necesario ajustar y/o corregir antes de su aplicación con los participantes en el estudio. Entre las principales correcciones se pueden mencionar las siguientes: se eliminaron algunos ítems que no aportaban información relevante al estudio, se replantearon otros ítems que no tenían claras las instrucciones y se reacomodaron las secciones de la encuesta. Un aporte importante de las validaciones fue la recomendación de clarificar en los ítems a qué tipo de formación se referían las preguntas, esto en función de que actualmente existen varias líneas de trabajo en ese ámbito.

3.5 Aplicación de los instrumentos y sistematización

Para el primer momento de la investigación empírica, la encuesta elaborada en Google Forms, se distribuyó vía Whatsapp a través de contactos claves, en grupos de maestros de escuelas secundarias de todo el estado, haciendo la invitación abierta a quien deseara participar. Se estuvo monitoreando el número de encuestas recibidas para detener la distribución una vez que fuera alcanzada la cuota prevista. Las encuestas que a pesar del control excedieron el número previsto fueron desechadas para mantener la representatividad proporcional prevista de acuerdo con las regiones geográficas.

En cuanto al segundo momento, la aplicación de la entrevista semiestructurada alcanzó una meta de 25 informantes, cinco de cada una de las regiones geográficas del estado. Se hizo la invitación abierta en las mismas escuelas secundarias donde se aplicó la encuesta y a quienes se registraron para participar voluntariamente, se les preguntó si habían participado en el llenado del primer instrumento para corroborar que formaban parte de la misma población.

El análisis de los datos recuperados en la encuesta se llevó a cabo utilizando diversos procedimientos. En la primera parte de la encuesta para encontrar el núcleo figurativo y los elementos periféricos de las representaciones sociales, se trabajó en el análisis de la frecuencia de las palabras mencionadas por los docentes y la jerarquización que los informantes les otorgaron utilizando la técnica de las redes semánticas.

La técnica de las redes semánticas surge en el campo de la psicología cognitiva, su precursor Quillian (1968, citado en Rodríguez, 2010) utilizó este término como un modo de expresar la organización de la memoria semántica que tiene la mente humana. Plantea que una red semántica es una representación gráfica donde los nodos refieren a conceptos o ideas y las flechas que los unen representan las relaciones existentes entre los conceptos. Posteriormente Collins y Loftus (1975), señalan que dependiendo de la relación que tengan los conceptos con el nodo conceptual central del que se trate, se puede establecer una distancia semántica entre ellos. Esta técnica es muy útil para conocer el significado global atribuido por un grupo a un objeto, con un alto grado de precisión, además de que ayuda a identificar el núcleo figurativo de una representación social.

El procedimiento que se siguió fue primero registrar en un archivo de Excel las palabras evocadas por los informantes, organizadas en columnas, según el orden jerárquico establecido por ellos. El segundo paso fue enlistar en otra hoja del mismo archivo todas las palabras mencionadas para poder contabilizar las respuestas obtenidas, utilizando las herramientas del software mencionado. En una tercera hoja, se copió la lista y se depuraron las palabras: se juntaron los sinónimos, se unificaron las palabras singulares y plurales, los femeninos y masculinos referidos al mismo concepto.

Siguiendo las instrucciones de la técnica de redes semánticas de Valdez (2002) se obtuvo el valor numérico denominado J, que representa al número de palabras distintas que lograron recuperarse en la indagación, luego se obtuvieron las frecuencias, y posteriormente se calculó el valor numérico M, que representa al peso semántico. Mireles (2019) explica que la jerarquía señalada en las columnas (de izquierda a derecha), es el valor que otorgaron los informantes a cada palabra del 1 al 5, donde el 1 es el más importante y 5 el menos importante; el valor semántico se otorga en sentido inverso, es decir, la palabra más relevante para el participante equivale a 5 y así en orden decreciente. Después se asigna a cada palabra un valor Fa, que es el resultante del conteo de frecuencias en cada nivel de la jerarquía por el valor en cada caso. La suma total de frecuencia por valor da el valor M.

Por último, se calcula la distancia semántica, o valor FMG, entre la palabra de mayor peso y las siguientes, lo cual permite determinar la cercanía o lejanía de una palabra frente a la palabra estímulo. Se obtiene así una clasificación por orden de importancia. La correlación positiva frecuencia-rango medio es un indicador para identificar los elementos centrales de una representación.

Esta técnica de corte estadístico permitió realizar un análisis estructural de las representaciones sociales de los docentes. A partir de tener identificados cada uno de los elementos que las constituyen, se pudo realizar un análisis procesual de su gestación en el grupo social estudiado. Las operaciones aritméticas realizadas para obtener los pesos semánticos se explican en la Tabla 8.

Tabla 8

Técnica de redes semánticas. Muestra de las operaciones para obtener el peso semántico o valor M.

Jerarquía	1	2	3	4	5						
Valor semántico	5	4	3	2	1						Suma
Palabras	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fax5	Fax4	Fax3	Fax2	Fax1	Valor M
Aprendizaje	16	19	4	2	2	80	76	12	4	2	174
Capacitación	27	4	4	3	2	135	16	12	6	2	171

Fuente: Basada en Mireles (2019, p.120).

En cuanto a la información recuperada en las preguntas abiertas que incluía el cuestionario y la entrevista semiestructurada, se llevó a cabo un análisis de contenido revisando las respuestas de los informantes. La información recuperada también se clasificó en la triada de componentes de una representación: información, actitud y campo de representación. Todo esto a partir del núcleo figurativo y los elementos periféricos detectados. En los casos que fue necesario se crearon subcategorías para agrupar las ideas y facilitar el análisis de las mismas. Estos procedimientos permitieron encontrar la estructura y la organización de las representaciones sociales que los docentes de secundaria han construido sobre la formación docente continua y profundizar en el análisis procesual de cómo se originaron.

Capítulo 4. Presentación, discusión y análisis de resultados: Representaciones sociales de los docentes de secundaria sobre la formación docente continua

El Sistema Educativo Nacional (SEN) se encuentra organizado en diferentes niveles educativos y diversas estructuras organizacionales, desde las cuales se desarrollan todas las tareas socialmente asignadas a esta institución. Este conglomerado representa un campo de práctica donde lo que ocurre entre las personas, grupos e instituciones que lo constituyen, es la realidad educativa. La educación, con sus dinámicas y sistemas, así como las relaciones que presenta en su interior, “constituyen un campo de conocimiento, un objeto de estudio para los interesados en analizarlo, interpretarlo, conocerlo” (Campos, 2019, p.75). Este vasto universo provee de un material inacabable a los investigadores sociales que, desde diferentes enfoques, buscan generar conocimiento científico.

El presente estudio pone el foco de la atención en un colectivo particular, los docentes de secundaria, y selecciona uno de los procesos inherentes a su práctica, su formación continua. Como grupo, los docentes de secundaria comparten ideas, conocimientos, perspectivas. Esa comunicación da lugar a coincidencias que van delineando un pensamiento social. La teoría de las representaciones sociales ofrece el constructo teórico y metodológico para explorar ese terreno.

En el capítulo se presentan los hallazgos derivados del análisis de las representaciones sociales que los docentes de secundaria del estado de Coahuila han construido sobre los procesos de formación continua en el marco de implementación del Plan 2022 de la Nueva Escuela Mexicana. Los resultados se presentan organizados en tres grandes bloques que se corresponden con las dimensiones de una representación social: el campo de representación, la información y la actitud. Conocer la forma en que los docentes de secundaria representan la formación continua permite comprender y analizar su pensamiento social respecto a este objeto, y desde una perspectiva pedagógica encontrar los requerimientos, las condiciones y los mecanismos que pueden contribuir a generar un cambio en este ámbito.

4.1 Caracterización de los participantes

Los participantes en este estudio fueron 165 docentes de educación secundaria de las diferentes regiones geográficas del estado de Coahuila de Zaragoza, que trabajan en instituciones públicas. Como ya se explicó en el capítulo anterior, tomando en cuenta el número de docentes de educación secundaria en cada una de las regiones, la representación proporcional de los 165 encuestados quedó definida así: 59 de la región sureste, 20 de la región centro, 8 de la región carbonífera, 22 de la región norte y 56 de la región laguna. Para identificarlos durante el procesamiento y en la selección de testimonios, se les asignó una nomenclatura que inicia con la letra D de docente y un número consecutivo de tres cifras D001, por ejemplo. La numeración corresponde al orden en que fueron respondiendo la encuesta.

El grupo participante estuvo conformado por:

- 57 hombres
- 107 mujeres
- 1 persona que se abstuvo de definir su sexo.

En cuanto a la edad, la mayoría se sitúa entre los 30 y 60 años de edad, destacando en particular el bloque de edad de los 40 a los 50 años que agrupa a 64 participantes. Sólo 6.6% tiene menos de 30 años y 3.63% más de 60 años.

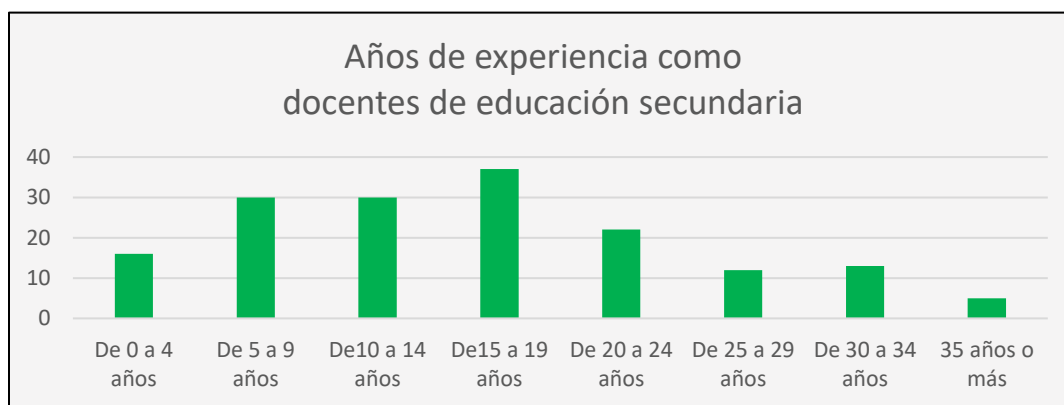
Teniendo en cuenta su formación inicial 112 (67.87%) de ellos cursaron una licenciatura normalista y 40 (24.24%) una licenciatura o ingeniería universitaria. Cuatro de los participantes (2.42%) admitieron procedían de estudios de licenciatura trancos, uno tiene estudios normalistas sin el grado de licenciatura (0.60%) y ocho (4.84%) cuentan con otro tipo de estudios, pero no especificaron cuáles.

Un total de 64 docentes, 38.78% de los participantes en la investigación, tiene estudios de posgrado, 95.31% de ellos de Maestría y 4.68% de Doctorado. Entre las áreas en que se han especializado quienes estudiaron un posgrado destacan las siguientes, en primer lugar, un 59.37% de ellos en el campo de la educación con diferentes acentuaciones. Un

20.31% tienen como área de especialización la docencia y la investigación, un 7.81% la innovación pedagógica y un 4.68% la administración y planeación educativa. Los restantes (7.83%) tienen estudios de posgrado en otras áreas como tecnologías, física, filosofía, sistemas y manufactura.

Un referente importante son los años de experiencia que los participantes tienen como docentes de educación secundaria. Cabe señalar que en el nivel de secundaria es común que algunos docentes inicien su trayectoria profesional en otros niveles educativos o ámbitos laborales. Esta variable fue analizada para encontrar como eran las representaciones sociales de las diferentes generaciones de docentes, teniendo en cuenta que algunos de ellos ya han transitado por más de tres reformas curriculares.

Gráfica 1
Años de experiencia como docentes de secundaria.



Fuente: Elaboración propia con base en la información recopilada.

En cuanto a la asignatura que imparten, hay representantes de todas las asignaturas que forman parte del plan de estudio de secundaria: Español, Matemáticas, Biología, Física, Química, Geografía, Historia, Formación cívica y ética, Segunda Lengua (Inglés), Artes, Educación Física, Tecnologías y Tutoría (Educación Socioemocional). En relación con el grado en que trabajan, la mayoría atiende los tres grados, en la Tabla 9 se muestra la distribución.

Tabla 9

Grados que atienden los docentes de secundaria.

Grados en los que trabajan	Número de docentes
Primer grado	18
Segundo grado	13
Tercer grado	9
Primero y segundo grados	27
Primero y tercer grados	11
Segundo y tercer grados	19
Primero, segundo y tercer grado	68

Fuente: Elaboración propia con base en la información recopilada en los instrumentos de campo.

Se puede observar, en lo general, que, aunque algunos recibieron formación normalista y otros, universitaria, la mayoría cuenta con estudios de licenciatura, más de la tercera parte con estudios de posgrado y son especialistas en la asignatura que imparten. En resumen, se puede decir que la población participante es mayormente del género femenino, con estudios profesionales especializados y una importante experiencia en su ámbito laboral, ya que más de la mitad cuenta con más de quince años de servicio magisterial.

Para el segundo momento de la Fase 2 del proceso metodológico, y con la finalidad de profundizar en la exploración del pensamiento social de los docentes se entrevistó a 25 docentes, cinco de cada región geográfica. Estos maestros pertenecen a la población original del estudio y accedieron a participar en la aplicación de este instrumento. Sus respuestas se analizaron conforme a las tres dimensiones de las representaciones sociales, qué información tenían sobre el objeto representado, en este caso la formación continua, qué emociones han presentado respecto a este proceso y cómo lo representan. Este trabajo se realizó construyendo categorías el interior de cada una de las dimensiones, de acuerdo con las agrupaciones conceptuales identificadas. A fin de

organizar los testimonios de los docentes en esta parte del estudio, se les asignó una nomenclatura conformada por las tres primeras letras del nombre de la región y un número consecutivo, por ejemplo: Sur.1.

4.2 Campo de representación: núcleo figurativo, campos semánticos y variaciones.

En los estudios de representaciones sociales se busca acceder al campo de representación para responder a las preguntas: “¿cuáles son los elementos constitutivos de la representación?, ¿cuál es su organización?, ¿cómo se relacionan entre sí? En otras palabras, acceder a lo que Moscovici (1979) denomina núcleo figurativo” (Mireles, 2019, p.142). Este elemento, expresa el significado que los informantes atribuyen al objeto de estudio, en otras palabras, consiste en una imagen concentrada que captura la esencia del mismo. El ejercicio de asociación de palabras y el correspondiente procesamiento a partir de la técnica de las redes semánticas, explicados en el Capítulo 3, permiten mostrar como un primer hallazgo de la investigación cuál es el núcleo figurativo.

Después de procesar las 165 respuestas del ejercicio de asociación de palabras se obtuvo una lista de 825 palabras evocadas por los participantes, dentro de las cuales se pudieron identificar 272 palabras distintas. Siguiendo con las indicaciones de la técnica, se depuró esa lista reduciendo la cantidad a 206 palabras, siendo esta cantidad identificada como valor J de acuerdo con el autor de la técnica. Esta cifra indica la riqueza semántica de la red elaborada por el grupo social que comparte una identidad profesional como docentes de secundaria. En esta red pueden observarse sustantivos, adjetivos y verbos que los informantes relacionan con el objeto representado.

a) Núcleo figurativo

Para encontrar el núcleo figurativo se revisaron las frecuencias lo que permitió identificar las ocho palabras más mencionadas: actualización (104), aprendizaje (48), preparación (43), conocimiento (39), mejora (39), capacitación (35), innovación (27) y superación (25). Teniendo una clara preferencia la palabra “actualización” sobre todas las demás ya que fue mencionada por 63.03% de los participantes.

Sin embargo, el valor más importante en la técnica lo representa el peso semántico, mismo que deriva de un cálculo que mezcla las frecuencias con la jerarquización otorgada por los participantes a los vocablos, es decir, expresa no sólo cuántas veces fue mencionada la palabra, sino qué valor se le otorgó en relación con la palabra estímulo; este valor es conocido como Valor M. Aquí se presentan las ocho palabras que alcanzaron el más alto valor y que conforman el núcleo de la red:

Tabla 10

Núcleo de la red de formación continua.

Palabra evocada	Peso semántico (VM)
Actualización	386
Aprendizaje	181
Preparación	151
Capacitación	132
Conocimiento	116
Mejora	101
Superación	85
Innovación	82

Fuente: Elaboración propia

Estos hallazgos son importantes ya que la teoría señala que las representaciones sociales que genera un grupo social tienen un contenido ordenado y jerarquizado, y aquí se observa que esta condición se cumple.

El siguiente valor que se obtiene es el de distancia semántica entre las palabras mencionadas, este se identifica como valor FMG. Permite mostrar la proximidad entre las evocaciones, por lo que sirve de referente para analizar las relaciones existentes entre las palabras enunciadas a partir de la palabra estímulo.

Tabla 11

Núcleo de la red: peso y distancia semántica de las palabras definidoras.

Palabra evocada	Peso semántico (VM)	Distancia semántica (VFMG)
Actualización	386	100.00
Aprendizaje	181	46.89
Preparación	151	39.11
Capacitación	132	34.19
Conocimiento	116	30.05
Mejora	101	26.16
Superación	85	22.02
Innovación	82	21.24

Fuente: Elaboración propia.

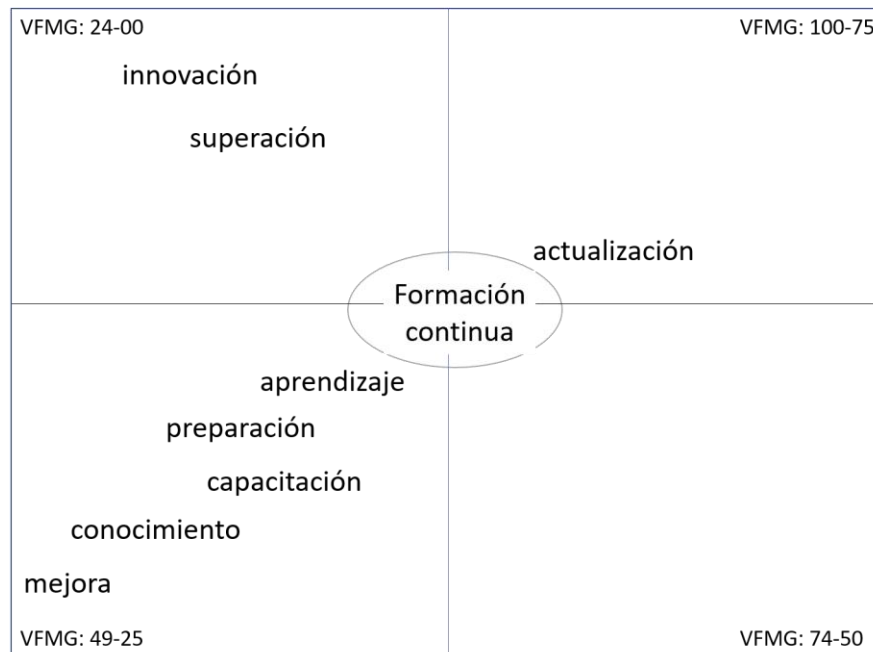
Como se puede observar en la tabla, hay una distancia semántica considerable entre la primera y la segunda palabra de la red, lo que identifica con mayor claridad la tendencia céntrica del vocablo *actualización* en el núcleo de la red, y como elemento periférico inmediato *aprendizaje*. El resto de las palabras se aglutinan con una distancia semántica menor a los cinco puntos.

El núcleo figurativo muestra un esquema de organización, en donde se ordena la información y se identifica la relación particular que los participantes dan a los elementos. En la representación gráfica de los resultados se observa la posición que tienen los vocablos de acuerdo con las menciones, tomando como referente la distancia semántica respecto a la palabra central, quedan dentro del rectángulo las palabras que forman parte del núcleo y si se amplía la visión, fuera de la figura se ubicarían el resto de las palabras mencionadas por los docentes (Ver Figura 3). Entendiendo que las representaciones son dinámicas, el acomodo de las palabras definidoras puede cambiar a lo largo del tiempo

por la evolución natural o por la introducción de algunas circunstancias en el contexto sociohistórico.

Figura 3

Núcleo figurativo de la formación continua



Fuente: Elaboración propia.

Con la información recopilada y su procesamiento se puede decir que el vocablo *actualización* constituye el centro organizador de la red, en tanto que las siete palabras restantes tienen una relación complementaria con un menor peso semántico, pero también significativa. En este caso, es muy clara la relación de las palabras del núcleo con el elemento central: los vocablos *capacitación* y *superación* remiten a expresiones del proceso de *formación*, que al igual que la *actualización*, se corresponden con políticas que en algún momento estuvieron vigentes; y los términos: *aprendizaje*, *preparación*, *conocimiento*, *mejora* e *innovación* se pueden considerar, como los efectos o productos que derivan de los procesos de formación.

El procedimiento realizado confirma que la formación continua es un objeto de representación para los docentes de secundaria, dado que los elementos organizadores resultantes en la red semántica forman parte y están estrechamente ligados con el objeto mismo (Abric, 2001). “[...] no cualquier objeto es un objeto de representación, sino sólo aquel que convoca significados y sentidos relacionados y compartidos en un grupo” (Mireles, 2019, p. 147).

Los hallazgos encontrados permiten observar que los docentes de secundaria relacionan primordialmente la formación continua con un proceso para estar al día con los diferentes cambios curriculares y metodológicos que enfrentan en el contexto actual. Manifiestan un compromiso con el dominio pedagógico y estar a la vanguardia, para atender las necesidades del contexto de enseñanza. Se muestran algunas respuestas recuperadas de los instrumentos que ejemplifican esto:

“Es el proceso de *actualización* para adquirir nuevos *conocimientos*, competencias y habilidades para desarrollar el **dominio** pedagógico y didáctico dentro del proceso de enseñanza aprendizaje” (D049).

“Es la formación en la que se busca la *actualización*, la *profesionalización*, *capacitación* como parte del **compromiso** docente para estar a la **vanguardia** respecto a los *conocimientos* y saberes del mundo para con nuestros estudiantes y profesión” (D057).

“*Actualizar* métodos y estrategias de enseñanza según las **necesidades** del contexto” (D082).

“*Actualizarse* en la nueva reforma” (D121).

Como se señaló en el Capítulo 3, al asumir el enfoque procesual el presente estudio busca no sólo encontrar las representaciones sociales, sino explicar el origen de estas. En ese sentido se presenta un análisis de cada una de las palabras que conforman el núcleo figurativo de la red.

En cuanto a la palabra *actualización*, como se explica en el Capítulo 1, se incorporó en el argot de las políticas de formación docente en México desde el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica establecido en 1992 y se mantuvo como término estelar hasta el año 2008, en que se empezó a hablar de formación continua, sin embargo, siguió utilizándose en el discurso educativo hasta la fecha. Vezub (2009) señala que eso no sucedió sólo en México, sino que en diversos países de Latinoamérica desde los años noventa la formación de los docentes se ligó estrechamente con las políticas de reforma educativa y curricular y los esfuerzos gubernamentales se concentraron en que los maestros asumieran los nuevos perfiles y se apropiaran de los nuevos contenidos y formas de organización escolar.

Las estrategias gubernamentales más populares en este momento construidas desde una lógica lineal y homogeneizadora fueron los cursos masivos, la formación llamada en cascada, que apostaba por un efecto multiplicador de las innovaciones. El supuesto que sostenía estas prácticas era el de que los docentes implementarían los cambios curriculares y metodológicos en las aulas tan pronto concluyera su participación en los programas de actualización diseñados para tal fin.

Si se revisan los documentos normativos de los últimos tres sexenios, el término ha mantenido su vigencia:

- En el Plan sectorial de educación 2007-2012, el objetivo 1.3 indica que se debe: “Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos” (SEP, 2007, p.8).
- En el Plan sectorial de educación 2013-2018, se señala que “en relación con la formación y actualización de maestros en servicio, a pesar de los esfuerzos a la fecha realizados, es preciso reconocer que la oferta brindada no ha demostrado ser pertinente a las necesidades de los profesores y directivos. No existe evidencia de su impacto en la transformación de las prácticas de enseñanza” (SEP, 2013a, p.27).

- En la Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación se menciona que se constituirá un Sistema integral de formación, capacitación y actualización para atender a los docentes en servicio (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, p.4).
- En el Plan sectorial de educación 2020-2024, la acción puntual 3.2.2 de la estrategia prioritaria 3.2 dice que se deberá “Garantizar la oferta de formación, capacitación y actualización profesional de docentes, técnicos docentes, asesores técnicos pedagógicos, directivos y supervisores de educación básica y media superior, con énfasis en el desarrollo de capacidades disciplinares, pedagógicas, didácticas y digitales” (SEP, 2020, p. 29).

Por otra parte, el término *actualización* como se explica también en el Capítulo 1, desde que fue creado el Programa de Carrera Magisterial, quedó fuertemente vinculado con los sistemas de promoción, los “cursos de actualización” se han asumido desde entonces como una oportunidad de los docentes para adquirir puntajes y aspirar a una mejora salarial (Martínez, 2010).

Como se observa, el término *actualización* tiene más de treinta años utilizándose en el ambiente educativo, particularmente vinculado con los procesos de formación continua y promoción magisterial, y su connotación remite a poner al día a los docentes con los cambios, si se tiene en cuenta por otro lado que en ese mismo periodo se han implementado cinco reformas curriculares y cada una de ellas ha estado acompañada de una estrategia de actualización, no es de extrañar que este vocablo muestre una presencia relevante en el núcleo figurativo de la red semántica.

Por otra parte, resulta interesante que en el mismo periodo gubernamental 2018-2024, y después de asumir que debía cambiarse el enfoque de la formación continua de maestros, la Estrategia Nacional de Formación continua 2024 a la letra señala que:

[...] es necesario romper con los paradigmas del perfeccionamiento docente, que implican una visión homogeneizante, orientada a la actualización principalmente disciplinar y didáctica de los contenidos curriculares, y otras temáticas que operan desde enfoques remediales y lógicas prescriptivas (Gonzalez-Weil, Cortez, Pérez, Bravo e Ibaceta, 2013), posibilitando que maestras y maestros participen de procesos formativos que tengan relación directa con su vida profesional, a través de una lectura crítica de la realidad y de lo que viven cotidianamente en el ejercicio de su función (SEP, 2024a, p.11).

El hecho es que, a pesar, de tener la intencionalidad de transformar los procesos de formación y haber empezado a desarrollar algunas líneas de trabajo en este sentido, mientras en el ámbito de la formación docente continua se sigan abordando de forma simultánea documentos con planteamientos conceptuales ambiguos y se sigan preservando prácticas y modelos instrumentales, será difícil que se genere un cambio de paradigma. Al respecto, es interesante observar que, en el núcleo de la red aparecen también otros dos conceptos que remiten a políticas de formación que, a pesar de provenir del siglo pasado, aún están vigentes en el discurso de los maestros: capacitación y superación.

Como se señala en el Capítulo 1, la *capacitación* fue una política de formación docente que surgió a mediados del siglo XX y estaba orientada a brindar conocimientos y habilidades para la docencia a los maestros en servicio que carecían de formación inicial. El concepto tiene su origen en el ámbito industrial y está orientado a proveer de conocimientos y habilidades específicos, para el desempeño de una tarea en particular. El término se ha arraigado en el pensamiento social de los docentes a pesar de estar asociado al modelo de formación docente de tipo carencial que se explica en el Capítulo 2. El dispositivo más común relacionado con los procesos de capacitación es el curso.

Se muestran aquí algunos ejemplos de cómo los docentes participantes en el estudio relacionan la formación continua con la capacitación, la identifican con el profesionalismo, la asunción de nuevos retos y desafíos:

“Capacitación constante para trabajar con **profesionalismo**” (D023).

“Capacitación para afrontar los **nuevos retos** educativos” (D046).

“Es la instrucción, *capacitación*, *actualización* y construcción de la figura docente para atender *profesionalmente* los **desafíos** en la enseñanza de sus alumnos” (D052).

“Es la capacitación de acuerdo con el modelo educativo implementado en las escuelas” (D070).

Como se detalló en los párrafos anteriores, los propios documentos normativos de las políticas de formación continua han preservado el uso común de los términos capacitación y actualización como constructos similares o equivalentes al proceso de formación, con esto han favorecido las confusiones conceptuales e incluso los posicionamientos respecto a este fenómeno.

Las expresiones discursivas de los docentes denotan que siguen familiarizados con el término capacitación desde una postura tradicional y se asumen como los sujetos cognoscentes que esperan recibir información de los expertos en la materia.

He aquí unos ejemplos:

“Un curso acerca de cómo implementar correctamente cada PDA” (D032).

“Capacitación a los docentes, pero de expertos y que sea objetiva y no subjetiva” (D036).

“Que los cursos los de personal especializado en la materia que nos ayude a entender mejor este nuevo plan de estudios” (D037).

“Cursos con buenos capacitadores que estén bien informados” (D063).

Con respecto al término *superación*, se comenzó a utilizar en la década de los noventa junto al adjetivo “profesional” y desde su origen estuvo relacionado con todos los ámbitos laborales, no sólo con el ejercicio docente. Con las tendencias de modernización y el advenimiento del siglo XXI, la sociedad comenzó a plantear que la formación profesional no podía considerarse suficiente para toda la trayectoria laboral de una persona, ya que con el tiempo los conocimientos adquiridos en esa formación inicial perdían vigencia. Los descubrimientos, las innovaciones, los nuevos conocimientos que se generaban día con día hicieron necesario pensar en acciones de “mejoramiento”, “perfeccionamiento” o “superación” profesional, que originalmente fueron relacionadas con estudios formales posteriores a la formación inicial. En el ámbito educativo cabe señalar, como se explicó en el Capítulo 1 que los docentes en servicio en esa época procedían de las Escuelas Normales, donde los estudios no tenían nivel de licenciatura, entonces los gobiernos comenzaron a proveer de opciones de superación profesional o profesionalización. Una de estas iniciativas fue la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Con el tiempo la connotación de superación profesional ya no sólo estuvo ligada a estudios formales, sino también a diversas modalidades que posibilitan perfeccionar las competencias laborales, como cursos, diplomados, especializaciones. En algunos países, como en Cuba, superación profesional equivale a desarrollo profesional, o incluso se le considera como un sinónimo de formación continua o formación permanente.

En virtud de que “superar” se define en el diccionario de la Real Academia Española (RAE,s.f.) como: vencer obstáculos o dificultades, y remite a mejorar los resultados conseguidos con anterioridad, la *superación*, aunque está vinculada al ámbito laboral, tiene una relación intrínseca también con las aspiraciones personales, con el deseo de crecer, de mejorar.

Los docentes se expresan así respecto a la relación de la formación continua y la superación, la entienden como crecimiento, prepararse para los cambios:

-“Me permite la superación personal, trabajar mejor y fluir más en las clases” (D125).

-“[La formación continua es...] el deseo de superación constante” (D065).

-“Es una estrategia que permite a los docentes la oportunidad de superarse y actualizarse para estar mejor preparados para los **cambios** que se presentan en su práctica docente” (D058).

El resto de los vocablos del núcleo también están relacionados con la formación continua, ya que los docentes los visualizan como efectos o productos de la misma: aprendizaje, preparación, conocimiento, mejora e innovación.

En el diccionario de la RAE (s.f.) se define *aprendizaje* como la acción o el efecto de aprender; y *aprender* como: adquirir conocimiento de algo a través del estudio o de la experiencia. Hay diferentes teorías que han abordado el aprendizaje y que lo conciben desde ángulos diversos. La teoría cognoscitivista define el aprendizaje como un “cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia” (Ormrod, 2005, p. 5).

En el campo de la formación docente, el aprendizaje se puede entender como el proceso de asimilar experiencias que modifican el conocimiento o habilidades de una persona. Al respecto, la UNESCO señala la importancia de impulsar las oportunidades que tiene el docente para aprender de forma permanente en el ejercicio de su carrera profesional (UNESCO, 2014).

Los docentes participantes expresan así la relación de la formación continua con el aprendizaje:

-“Es un proceso de *aprendizaje* constante en el ámbito profesional y personal” (D065).

-“Es un proceso donde uno adquiere *aprendizaje* de habilidades, conocimientos y herramientas durante toda la vida o en este caso durante la vida profesional o durante el servicio activo” (D115).

-“Un proceso de *enseñanza-aprendizaje* activo que permite a los docentes (en este caso) a capacitarse y mantenerse activos apegados a las nuevas tecnologías y escenarios reales de la actualidad” (D120).

Investigadores como Bleicher (2014) han trabajado en un concepto innovador al cual denominaron “aprendizaje profesional docente” (APD), concebido en el marco de los nuevos enfoques de la formación, como aquel aprendizaje que deriva de la reflexión de la propia práctica. El APD se produce cuando los docentes:

[...] construyen conocimiento relativo a la práctica, propia o de los demás. Para que dicha construcción se produzca, los docentes trabajan en comunidades de docentes, analizan y teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. (Lombardi y Abrile de Vollmer, 2009, p. 64)

Para que este aprendizaje profesional se concrete es indispensable transitar desde una visión carencial donde el maestro se ve a sí mismo como un aprendiz dependiente del saber externo, a asumirse como un profesional que genera saberes desde la propia reflexión crítica de sus experiencias.

En cuanto al término *preparación*, según el Diccionario de la RAE (s.f.), se define como el conjunto de conocimientos que alguien tiene de cierta materia, puede considerarse sinónimo de conocimiento, formación, experiencia, saber, cultura o capacidad. Consiste en una acción anticipativa, que permite que la persona se aproxime o logre los cambios deseados; o como un efecto, una capacidad para realizar una determinada labor. Los docentes asumen la preparación como una acción o producto de la formación, según muestran en las siguientes respuestas:

-“Son acciones encaminadas a realizar actividades que nos permiten estar informados y *preparados* para los **cambios y retos** educativos actuales y que impacten en la práctica docente” (D007).

- “Es la *preparación* constante de un docente para ofrecer un servicio de calidad siempre dispuesto a dar lo mejor de sí con mayores conocimientos y habilidades” (D008).

-“Es *prepararse* y estar actualizado en los conocimientos, habilidades, actitudes, para desarrollar de una mejor manera tu práctica educativa” (D029).

-“La formación continua es la expresión de la constancia en el estudio de los docentes, la superación del mismo docente, la continuidad con la que se va preparando y actualizando para mejorar su metodología de trabajo, en base al tiempo y el contexto en el que se encuentre”(D074).

El hecho de que el término “preparación” haya sido la tercera palabra de la red en orden de frecuencia con 43 menciones y haya alcanzado un peso semántico de 151, habla de que los docentes de secundaria vinculan fuertemente la formación continua con la necesidad de prepararse y estar preparados. García Ondarza et. al (2018) señalan que “[...] la preparación tiene que dotar a los profesionales de los conocimientos, las habilidades y los valores de la profesión que les faltan para el mejoramiento del desempeño, mediante acciones y operaciones formativas” (p.138).

Lo que se puede observar en las definiciones antes expuestas, el término preparación está directamente vinculado al enfoque instrumental (para resolver problemas) y carencial (para cubrir deficiencias) de la formación docente continua. La preparación profesional se percibe desde el ángulo del perfeccionamiento y de la mejora, y en ocasiones también se le menciona como un sinónimo de capacitación.

En cuanto al vocablo *conocimiento*, se concibe como el resultado del proceso de aprehensión del mundo. Surge de la relación de un sujeto cognoscente y un objeto cognoscible. De acuerdo con Platón, el verdadero conocimiento es el que está representado por la episteme, porque es el único conocimiento que versa sobre el ser y por lo tanto es infalible (Chacón, 2017). Los docentes relacionaron conocimiento con formación continua de la siguiente manera.

-“La formación continua, es la práctica de adquirir nuevos *conocimientos*, habilidades y competencias a lo largo de la vida de una persona” (D103).

-“Preparación, reforzamiento o adquisición de *conocimientos* y herramientas del profesional”(D060).

-“Es la actividad docente en donde el maestro tiene la oportunidad de seguir mejorando en su práctica docente cotidiana, además de ser un espacio donde el maestro lleve a cabo la reflexión sobre su práctica docente a través de actividades que impliquen la construcción de nuevos *conocimientos* para desarrollar nuevas habilidades, que le permitan a su vez diseñar y construir mejores espacios y situaciones de aprendizaje para sus alumnos”(D092).

Resulta significativo observar que los docentes asumen diferentes perspectivas respecto al término *conocimiento*, en los dos primeros casos se presenta una concepción tradicional y en el tercero, una postura más constructiva. En cuanto a los fundamentos teóricos, al igual que con el concepto de aprendizaje, hay una teoría epistemológica que estudia y promueve el conocimiento profesional como un constructo derivado de la experiencia y la reflexión sobre la práctica. Desde esta perspectiva, los docentes son reconocidos como agentes activos que construyen su práctica educativa y adquieren y utilizan a lo largo de su trayectoria un conjunto de conocimientos profesionales que orientan sus decisiones y acciones pedagógicas (Estepa, 2000).

Es importante reconocer que los docentes aprenden de forma permanente, ya sea como resultado de la experiencia misma o de acciones de formación intencionadas, formales o informales. En este sentido, la formación que se ofrece a los docentes en ejercicio debe estar orientada a propiciar la construcción de otro nivel de cognición, el de un saber pedagógico que tenga su origen en una problematización sistematizada de las experiencias de práctica.

El siguiente vocablo por analizar es *mejora*, este término alude a acrecentar algo, haciéndolo pasar a un estado mejor que el precedente. Con relación al concepto de

formación continua, los docentes observan la *mejora* como un resultado y un efecto derivado de este proceso:

-“Capacitación y actualización constante para *mejora* de la práctica profesional” (D096).

-“Es actualización personal para *mejorar* la práctica docente y alcanzar los propósitos planeados” (D098).

-“Cuando nos preparamos en base a las necesidades del contexto, nos adaptamos y *mejoramos* para enfrentar los nuevos retos” (D113).

-“Es el proceso de formación docente, propicia el desarrollo de competencias, se realiza de forma continua para el *mejoramiento* del desarrollo profesional” (D125).

Los docentes reconocen la vinculación de la formación continua con su práctica, ellos se preparan para mejorar la forma en que desempeñan su trabajo. En razón de esto, no es de extrañar que en la lista de palabras definidoras se haya hecho también mención de los valores: responsabilidad y compromiso, lo que plantea una posición de ética profesional ante los procesos de formación continua.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que investigaciones precedentes señalan que los procesos formativos de tipo instrumental (como son los de capacitación y actualización) no favorecen los procesos de transferencia del aprendizaje y consiguen poco impacto en la mejora o transformación de las prácticas. Algunas corrientes teóricas relacionadas con la investigación-acción proponen generar una relación directa de la formación docente continua con la mejora de la práctica profesional a través de la adopción de los nuevos enfoques situados.

El último vocablo que aparece en el núcleo figurativo es el de *innovación*. Este concepto, que desde su composición etimológica remite a la introducción de algo nuevo, se relaciona con el descubrimiento o invención de nuevas formas o procedimientos para

hacer las cosas. Los docentes también lo conciben como un producto o efecto de la formación continua. Sus expresiones discursivas lo señalan así:

“Proceso sistemático de actualización para los docentes que buscan nuevas formas de intervención e *innovación* pedagógica”(D014).

...el aprender, el innovar como maestra, el conocer el material, o los planes y programas, actividades, estrategias para cubrir las necesidades de los alumnos en esta sociedad que ha ido evolucionando (Sur. 4).

En el ámbito educativo el término innovación comenzó a utilizarse en la década de los setenta y de manera muy vinculada con el “boom” del desarrollo tecnológico, ya que inicialmente estuvo relacionado con la incorporación de herramientas novedosas que modificaran o “modernizaran” la forma de realizar las actividades en las escuelas. Sin embargo, los teóricos han defendido que las innovaciones no sólo tienen que ver con la actualización de las estrategias o materiales de la enseñanza. Cañal de León (2002) lo define así, “Una escuela innovadora aspira a la mejora progresiva de la enseñanza y, para ello, asume la responsabilidad de detectar, estudiar y afrontar con fundamento los problemas pedagógicos que puedan manifestarse en su contexto” (p. 7).

La innovación suele relacionarse con el cambio, pero no todo cambio es una innovación. Para que se considere una innovación debe alcanzarse un estado de mejoría con respecto a la situación inicial, por lo tanto, una innovación debe ser consciente, deseada y debidamente planeada (Barraza, 2005). El problema es que, si los docentes han sido formados desde un enfoque academicista, y no se motiva la reflexión sobre la acción, ni el trabajo colaborativo, difícilmente se puede llegar a consolidar una autonomía responsable y generar procesos de innovación en las aulas (Cañal de León, 2002).

Aun siendo una aspiración por lograr como resultado de los procesos formativos, la innovación no puede asumirse como un proceso externo, ni desde una visión instrumental, ya que no existen fórmulas mágicas con las que se puedan resolver los problemas de la práctica. La innovación no es algo que pueda aprenderse, para luego ir a aplicarlo en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los procesos de innovación deben ser

resultado de una reflexión profunda que permita encontrar alternativas en función de la realidad única que cada docente enfrenta y posibilite la reconfiguración de las prácticas.

Para cerrar estas reflexiones en torno al núcleo figurativo, se puede observar que las ocho palabras definidoras identificadas en el núcleo de la red semántica están vinculadas de alguna manera al enfoque instrumental de la formación docente, sobre todo en el contexto en que se expresan, ya que se plantean como procesos inherentes a su práctica con una finalidad utilitaria. En el pensamiento social de los maestros predomina una postura de observar a la formación continua como un proceso para aprender estrategias, técnicas y herramientas, para mejorar sus prácticas.

b) Campos semánticos de la formación docente continua

Las palabras definidoras con un valor M (peso semántico) mayor a 12 (Ver Anexo 7), se analizaron y de acuerdo con su significado se agruparon en siete campos semánticos que tienen que ver con: procesos, sujetos, dispositivos, condiciones, valores, actitudes y productos (Ver Tabla 12).

Tabla 12

Campos semánticos de la formación continua

Procesos		Sujetos	Dispositivos
Actualización		Docentes	Cursos
Capacitación			Talleres
Superación			
Formación			
Profesionalización			
Proceso			
Educación			
Condiciones		Valores	Actitudes
Constancia	Colaboración	Responsabilidad	Estudio
Continuidad	Seguimiento	Compromiso	Esfuerzo
Apoyo	Tiempo	Vocación	Trabajo
	Ayuda		Disciplina

Productos		
Aprendizaje	Crecimiento	Desarrollo
Preparación	Habilidades	Motivación
Conocimiento	Fortalecimiento	Aplicación
Mejora	Estrategias	Experiencia
Innovación	Adaptación	Avance
Cambios	Enseñanza	Progreso

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los *procesos*, el carácter polisémico del término *formación* y el uso ambiguo de los vocablos con los que se relaciona, han ocasionado que los docentes empleen como constructos equivalentes la formación, la capacitación y la actualización y los utilicen indiscriminadamente. De igual forma superación está fuertemente vinculado a educación y profesionalización. Todas estas expresiones o procesos de formación han tenido un momento estelar en la historicidad de las políticas de formación docente continua como ya se explicó antes.

Con respecto a los *sujetos* relacionados con la formación, entre las 42 palabras con mayor peso semántico sólo aparecen los docentes, aunque en el listado completo de palabras evocadas se encuentra la palabra alumnos, esta tuvo muy baja frecuencia; se supone que esto es porque que se reconoce que el destinatario de los procesos de formación continua son los maestros en servicio, quienes a su vez luego trabajan con sus alumnos a partir de lo aprendido. Llama la atención que otras figuras educativas no fueron mencionadas en este ejercicio, sin embargo, se debe precisar que en la entrevista semiestructurada los participantes sí comentaron sobre las personas que tienen relación con sus procesos formativos como, los directores escolares, los asesores externos, los expertos y los capacitadores.

Por lo que respecta a los *dispositivos* aparecen en la lista los más comunes: los cursos y los talleres. Aunque el enfoque de formación situado promueve la utilización de nuevos dispositivos que favorezcan más el intercambio de ideas y el diálogo profesional, los

docentes siguen vinculando la formación con este tipo de dispositivos tradicionales que remiten a una relación vertical entre el facilitador y los participantes.

En el campo semántico de las *condiciones*, se encuentra que los docentes relacionan la formación con la continuidad y la constancia que son dos atributos muy importantes si se toma en cuenta que se espera que este proceso sea permanente y acompañe a los maestros a lo largo de toda la trayectoria profesional. Además, conciben a la formación como un proceso que requiere apoyo, colaboración, seguimiento, ayuda y tiempo; condiciones indispensables para asegurar el buen éxito de estas acciones.

Los *valores* implícitos en los procesos de formación de acuerdo con la visión de los docentes son la responsabilidad, el compromiso y el trabajo, lo que habla de ética profesional que estas figuras tienen. De igual forma se reconocen como *actitudes* vinculadas: el estudio, la vocación, el esfuerzo y la disciplina. Sin duda, los procesos de formación continua implican tiempos extras, disposición, y mucha responsabilidad. Esto queda manifiesto en testimonios como estos:

-“Un tanto complicado pues en secundaria los docentes no compartimos los mismos horarios para empatar y poder trabajar en la elaboración de proyectos, pero se logra gracias al compromiso de los compañeros” (D125).

-“Cada docente ha aprendido en la medida que le ha dedicado tiempo y esfuerzo, eso sí, se necesita mucho tiempo extra, para poder empaparse uno de todas las nuevas metodologías y materiales útiles para la NEM” (D146).

-“Toda nueva reforma conlleva cambios, por ello los docentes estamos comprometidos a actualizarnos para la mejor de nuestra práctica en función a nuestros alumnos” (D159).

Finalmente, el campo semántico con el mayor número de vocablos es el de los *productos* o efectos de la formación: cuando se refieren a la formación, los docentes hablan de: aprendizaje, preparación, conocimiento, mejora, innovación, cambios,

crecimiento, habilidades, fortalecimiento, estrategias, adaptación, enseñanza, desarrollo, aplicación, experiencia, avance y progreso. En palabras de los docentes, la formación:

-“Permite el desarrollo y crecimiento docente para alcanzar los aprendizajes esperados en los estudiantes, además permite emplear y generar nuevas estrategias de aprendizaje con la manipulación de diversas herramientas” (D048).

Esto deja de manifiesto que los docentes reconocen el valor de la formación continua para su propio desarrollo profesional y la mejora de su práctica.

c) Variaciones por años de experiencia docente y formación inicial

Para encontrar si había variaciones en las evocaciones de los docentes según los años de experiencia en el ejercicio profesional se dividió la población participante en cuatro grupos generacionales: de 0 a 4 años (periodo de inserción), 5 a 14 años (primeros años de experiencia), 15 a 24 años (experiencia consolidada), 25 años o más (periodo prejubilatario) y se identificaron los diez vocablos con mayor peso semántico.

Tabla 13

Vocablos con mayor peso semántico en los cuatro grupos generacionales

0 a 4 años	VM	5 a 14 años	VM	15 a 24 años	VM	25 años o más	VM
conocimiento	25	actualización	139	actualización	145	actualización	84
actualización	24	aprendizaje	62	aprendizaje	75	preparación	29
aprendizaje	23	preparación	49	preparación	73	aprendizaje	21
capacitación	21	capacitación	45	capacitación	47	conocimiento	20
disciplina	8	conocimiento	40	mejora	43	capacitación	19
innovación	8	mejora	34	innovación	34	superación	17
mejora	8	superación	30	superación	34	mejora	16
proyectos	8	innovación	26	conocimiento	31	innovación	14
enseñanza	7	curso	20	constancia	22	formación	13
educación	6	formación	20	cambio	14	reto	10
formación	6			habilidad	14		

Fuente: Elaboración propia

Lo que se observa es que seis de las ocho palabras del núcleo figurativo: actualización, aprendizaje, conocimiento, capacitación, innovación y mejora, aparecen en los cuatro grupos generacionales, lo que muestra un arraigo en el colectivo docente de estos vocablos sin importar los años de experiencia en el ejercicio profesional. Llama la atención, sin embargo, que, superación y preparación no son mencionadas por la generación más joven donde se observa que empiezan a aparecer términos relacionados con la reciente reforma curricular como proyectos y enseñanza. Las evocaciones mostradas por los diferentes grupos hablan de una identidad colectiva que se fortalece por la comunicación y el intercambio de experiencias de práctica entre colegas. Claramente se observa que comparten una misma representación del proceso formativo.

Para afinar el análisis también se hizo el ejercicio de dividir el grupo participante en dos subgrupos determinados por su formación inicial, si fue normalista o universitaria. Hay una percepción general de que los docentes con formación normalista tienen un mayor dominio didáctico con respecto a sus compañeros universitarios, sin embargo, hay investigaciones que han demostrado que esto no impacta de manera relevante en los resultados educativos que obtienen, ya que intervienen también otros factores implícitos en la complejidad de la práctica educativa.

Con respecto a las palabras asociadas con la formación continua, en la Tabla 14 se muestran los hallazgos. Llama la atención que las ocho palabras del núcleo figurativo aparecen en los dos grupos, en el caso de la formación normalista se observa un mayor peso semántico ya que es el grupo mayoritario. En cuanto al grupo de docentes con formación universitaria, sólo la palabra mejora no aparece en los primeros ocho vocablos. El orden de aparición de las palabras en ambos grupos es muy similar al identificado en el núcleo. Esto ratifica la cohesión del magisterio como grupo social que, aunque tiene expresiones individuales se concretan en una visión de conjunto, no teniendo un impacto diferencial la formación inicial de los docentes.

Tabla 14

Vocablos con mayor peso semántico según la formación inicial de los docentes

Formación universitaria	VM		Formación normalista	VM
Actualización	80		Actualización	269
Aprendizaje	48		Aprendizaje	122
Preparación	45		Preparación	89
Capacitación	44		Mejora	82
Conocimiento	31		Conocimiento	82
Superación	27		Capacitación	79
Innovación	27		Superación	44
Equipo	10		Innovación	43
Constancia	8		formación	37
Mejora	8		responsabilidad	35

Fuente: Elaboración propia

d) La presencia del nuevo enfoque de la formación continua en las diferentes generaciones

Es importante considerar que, como se señaló en el Capítulo 1, desde 2022 se ha promovido que los procesos de formación docente continua en el país adopten el enfoque situado, caracterizado por estar más vinculado a la práctica docente y a las necesidades del contexto donde se trabaja, mismo que se desarrolla desde una perspectiva horizontal y en colectivo. Además de que es un enfoque congruente con los principios educativos de la Nueva Escuela Mexicana, como se explica en el Plan de estudio 2022. Debido a esto, se hizo otro análisis más detallado, se revisó la lista completa de palabras referidas por los participantes a fin de identificar los términos relacionados con el nuevo enfoque de la formación, que son evocados por ellos. Después de hacer este ejercicio se observó que estos términos tienen pocas menciones en lo general, se puede decir que apenas empiezan a incorporarse en el vocabulario de los docentes, destacándose una mayor presencia en las generaciones más jóvenes. Se presenta a continuación una descripción de los hallazgos.

En la generación de cero a cuatro años de experiencia, se puede destacar que mencionan a los proyectos que es la metodología predominante en las aulas a partir de la implementación del Plan de estudio 2022. Es importante resaltar que estos proyectos tienen que diseñarse en forma interdisciplinar en los espacios de trabajo colectivo como lo son el Consejo Técnico Escolar, lo que implica procesos de apoyo, colaboración y trabajo en equipo (Ver Tabla 15).

Tabla 15

Vocablos relacionados con el enfoque de la formación docente situada. Generación 0 a 4 años de experiencia docente

0 a 4 años de experiencia docente			
Palabras definidoras	Frecuencia	Valor M	% respecto al total de las palabras evocadas por el grupo generacional
proyectos	3	8	3.53
formación	3	6	3.53
apoyo	1	4	1.18
colaboración	1	3	1.18
equipo	1	3	1.18
experiencia	1	1	1.18
	10	25	11.76

Fuente: Elaboración propia

La generación que tiene entre cinco y catorce años de servicio mencionó 17 palabras relacionadas con el nuevo enfoque formativo, lo que representa el 12% del total de palabras evocadas por este bloque de participantes. Es la generación más familiarizada con el enfoque de formación situada. Aquí se habla de cambio, de compartir experiencias, de reflexión, análisis, intervención, reconstrucción, en fin, procesos asociados a una práctica reflexiva y una formación docente vinculada a la misma, que rescata los saberes derivados de la experiencia.

Tabla 16

Vocablos relacionados con el enfoque de la formación docente situada. Generación 5 a 14 años de experiencia docente

5 a 14 años de experiencia docente			
Palabras definidoras	Frecuencia	Valor M	% respecto al total de las palabras evocadas por el grupo generacional
formación	6	20	2.00
cambio	6	16	2.00
compartir	3	8	1.00
experiencia	3	7	1.00
ayuda	2	7	0.67
reflexión	3	6	1.00
conceptualización	1	5	0.33
equipo	1	5	0.33
colaboración	2	4	0.67
renovación	2	4	0.67
apoyo	1	3	0.33
colectivo	1	3	0.33
trabajo colectivo	1	3	0.33
análisis	1	2	0.33
reconstrucción	1	2	0.33
intervención	1	1	0.33
transformación	1	1	0.33
	36	97	12

Fuente: Elaboración propia

En la generación de 15 a 24 años de experiencia docente, aunque se despliegan doce palabras definidoras, el peso de estas representa sólo del 5.86% del total. Se destaca la mención de: colaboración, comunicación e investigación como procesos vinculados a la formación docente. Se aprecia una relación de la formación continua con el cambio, la práctica docente y las problemáticas de esta.

Tabla 17

Vocablos relacionados con el enfoque de la formación docente situada. Generación 15 a 24 años de experiencia docente

15 a 24 años de experiencia docente			
Palabras definidoras	Frecuencia	Valor M	% respecto al total de las palabras evocadas por el grupo generacional
cambio	5	14	1.72
formación	2	7	0.69
práctica docente	2	5	0.69
problemáticas	1	5	0.34
saberes	1	4	0.34
socializar	1	3	0.34
apoyo	1	2	0.34
colaboración	1	2	0.34
comunicación	1	2	0.34
investigación	1	2	0.34
realidad	1	1	0.34
reflexionar	1	1	0.34
	17	44	5.86

Fuente: Elaboración propia

Los docentes con más años de servicio mencionan apenas seis palabras relacionadas con el nuevo enfoque, aunque sí están familiarizados con el término formación, destaca también la mención que hacen del apoyo, el diálogo y la colaboración,

Tabla 18

Vocablos relacionados con el enfoque de la formación docente situada. Generación de 25 años o más de experiencia docente

25 años o más de experiencia docente			
Palabras definidoras	Frecuencia	Valor M	% respecto al total de las palabras evocadas por el grupo generacional
formación	5	13	3.33
apoyar	3	9	2.00
colaboración	3	6	2.00
concientización	1	4	0.67
dialogar	1	4	0.67
equipo	1	2	0.67
	14	38	9.33

Fuente: Elaboración propia

La asimilación de los docentes de estas estrategias colaborativas de formación comienza a darse desde las experiencias primordialmente de Consejo Técnico Escolar donde hay espacios para reflexionar e intercambiar experiencias de práctica. Los docentes lo expresan de este modo:

-“Pues hay mucha participación y mucho interés por aprender de estos nuevos conceptos, se hace con una exposición por parte de las personas que están llevando a cabo esta capacitación, con pequeñas pautas donde nosotros podemos participar, cuestionar, expresar las dudas, nuestras inquietudes, también intercambiar opiniones entre los mismos docentes. Realizar algunas actividades, pues para poder identificar y ver qué tanto estamos adquiriendo o aprendiendo sobre ese contenido, si realmente está quedando claro, o no, más bien las actividades son como de reflexión” (Car.5).

-“Dentro de la controversia de esta nueva modalidad de trabajo, hay muchas cosas buenas y claro que sirven. Me ha servido el conocer otras posturas, el compartir con otros maestros, el abrir el abanico de posibilidades, el escuchar a otros compañeros exponer sus proyectos. Me ha enriquecido mucho también en mi práctica, cosas que antes a lo mejor no compartíamos y que siempre hacíamos, pero lo teníamos muy al interior de nuestras aulas. De mi academia, por ejemplo, ahora yo veo las expresiones de mis compañeros, como ellos llevaron a cabo ciertos proyectos de acuerdo a la metodología que se les sugiere. Entonces son proyectos muy interesantes y voy tomando lo bueno de todo esto” (Cent.1).

Es importante señalar que los docentes reconocen que en el proceso educativo todos los elementos están concatenados y no se puede desligar la formación continua de la práctica en el aula. En una de las entrevistas, el docente participante lo manifiesta así:

-“[...] todo se conecta la preparación del maestro, el seguimiento de un programa, en este caso, el modelo educativo, el acompañamiento de las autoridades que están a cargo, que son los ATP y los supervisores, la revisión, la retroalimentación, la capacitación, el avance de resultados [...]” (Car.5).

4.3. Información. Análisis del conocimiento social y sus fuentes

Para poder construir una representación, un grupo social recibe información del contexto, esto le permite tener una perspectiva de cómo son los fenómenos que le rodean y a partir de ello generar un conocimiento de orden común. Este conocimiento, como lo señala Jodelet (1986), permite al grupo una lectura de la realidad y sirve de guía de acción en la práctica cotidiana.

Las representaciones surgen de las interacciones en un grupo social, de las conversaciones formales e informales que se dan entre los integrantes del mismo. A través de los diálogos, no sólo se transmiten informaciones y se confirman las convicciones o las posturas que se tienen como gremio ante el objeto del que se habla, sino que cada uno de los participantes obtiene un bagaje sobre el tema mismo que comparte y enriquece en las siguientes oportunidades de interacción.

Ante un tema de interés colectivo, como es el de la formación continua, los docentes se documentan, se informan en fuentes oficiales y no oficiales. Y este interés surge porque quieren aprovechar las oportunidades de formación que se les ofrecen desde el ámbito oficial. Las razones son diversas, algunos simplemente porque les interesa actualizarse, resolver dudas, adquirir nuevas herramientas, y otros, porque a través de las acciones formativas pueden acumular puntajes para los procesos de promoción laboral. En algunos casos tienen ambas motivaciones presentes.

La indagación se orientó a explorar qué es lo que saben los docentes sobre la formación continua, qué información tienen sobre las políticas actuales en este ámbito y cuáles son las fuentes desde las cuales obtienen esa información. Los hallazgos encontrados se presentan en tres apartados.

El primero aborda el conocimiento social que muestran los docentes entrevistados respecto al propósito, productos, contextos, tipos, modalidades, valores y roles implicados en la formación y cierra con una exposición respecto a sus expectativas con respecto al futuro. El segundo presenta lo que saben sobre las políticas educativas en el

ámbito y finalmente se describen las fuentes de información que alimentan el pensamiento social del colectivo.

a) Conocimiento social sobre la formación continua

Esto es lo que saben los docentes en cuanto al objeto de representación: la formación docente continua.

Propósito de la formación

Entre los propósitos de la formación continua que reconocen los docentes se identifican tres: la actualización, la adquisición de nuevos conocimientos y la mejora de la práctica. Sin embargo, el análisis de los discursos de los docentes manifiesta una relación predominante entre la formación y la actualización, en la que se logran identificar tres vertientes:

Actualización para responder a las reformas curriculares

Ante la presentación de un nuevo plan y programas de estudio que propone la adopción de metodologías sociocríticas, el uso de materiales novedosos y la implementación de una evaluación formativa, surge la inquietud de los maestros por conocer la estructura del nuevo plan, sus planteamientos filosóficos, pedagógicos y didácticos, la nueva terminología y los libros de textos, entre otras cosas, para estar preparados para su abordaje en el aula. Así lo expresan:

-“[...] yo los cursos que he tomado son para ver la evaluación de los alumnos, ver los contenidos, los programas y sobre todo, pues ver cómo vamos a entrar con esos contenidos que nos piden [...]” (Car.2).

-“[...] en la actualidad con el nuevo plan de estudios que estamos llevando a cabo, empezaron muchas dudas respecto a ello y yo creo que las capacitaciones para fortalecer todo eso son muy importantes, porque así el maestro ya tiene una guía hacia dónde ir. Si no, es como si estuvieras en un barco a la deriva. Sin embargo,

es muy importante que todos los docentes se animen a tener esa formación de estarse capacitando constantemente” (Cen.3).

-“Creo que cada que tenemos un nuevo plan de estudios, pues obviamente es conocerlo, estudiarlo, aprenderlo, aplicarlo, volverlo a estudiar, porque a lo mejor estamos ahí, cayendo en ciertos errores de comprensión de algunos términos, pero sí, me ha ayudado bastante el hecho del trabajo basado en proyectos ha sido una experiencia muy grata como docente dentro de las aulas y a los alumnos” (Lag.4).

-“Veníamos de una reforma donde estábamos por medio de aprendizajes claves, ya teníamos nuestro formato ya muy claro, muy establecido, y teníamos de alguna manera todos los contenidos en una metodología. El sistema ya lo teníamos muy comprendido por no decir que ya nos sabíamos todo, cómo hacer las cosas. Y llega ahora esta nueva reforma, una nueva metodología” (Car.3).

Actualización en conocimientos disciplinares, pedagógicos y habilidades didácticas

Los docentes reconocen que los conocimientos y habilidades desarrollados en la formación inicial tienen que actualizarse de forma permanente ya que a lo largo de los años surgen nuevas teorías, metodologías y herramientas de trabajo. Su pensamiento se expresa así:

-“Yo pienso que el ser humano por naturaleza nunca deja de aprender, entonces es esto muy importante. De que también uno como maestro también vaya evolucionando y vaya viendo también las necesidades de ir actualizándose” (Car.2).

-“Constantemente surgen nuevos métodos, nuevas teorías de aprendizaje, conforme van avanzando los tiempos, nada es estático y la sociedad cambia y nosotros que trabajamos con materia humana, es lo primordial. La formación

continua, en ese sentido es indispensable para mejorar nuestra práctica docente” (Cen.1).

-“[...] es muy importante la capacitación de los docentes, es sumamente importante para para brindarles una educación de calidad a los estudiantes, siempre hay cosas nuevas que aprender este pues más ahorita que todo está en constante cambio, tantas herramientas tecnológicas con las que contamos, tantas aplicaciones, hay infinidad de cosas ahorita que podemos aprender entonces es muy importante que los maestros estemos, pues en constante aprendizaje, en constante capacitación. Sí, sí, es muy importante” (Nor.3).

-“Una formación continua pertinente requiere de estar actualizados. Los maestros deben estar de acuerdo a la situación que presenta la sociedad y al lugar en el que estás dando clase. Debe estar acorde a las nuevas investigaciones sobre educación y pedagogía que hacen los expertos” (Sur.2).

Actualización para responder al cambio de los contextos y las características y necesidades de los alumnos

El proceso educativo se da como resultado de la relación maestro-alumno, y cada generación presenta características peculiares y necesidades específicas marcadas sobre todo por la evolución de la sociedad. El siglo XXI es un tiempo de vertiginosos cambios tecnológicos, dominado por el internet, la inteligencia artificial y las redes sociales, que no está exento de presiones sociales y económicas. Los docentes de secundaria trabajan con alumnos que viven la etapa de la adolescencia y están especialmente sensibles por los cambios físicos y psicosociales que enfrentan. Estas nuevas generaciones demandan innovaciones en la práctica. Los docentes lo expresan de este modo:

-“[...] toda la población estudiantil va cambiando y, por lo tanto, los maestros tenemos que seguir, estar en tendencia para seguir actualizándonos y brindar un mejor servicio a la comunidad educativa” (Nor.1).

-“[...] nuestros adolescentes después de la pandemia son diferentes, tienen más intereses en redes sociales, en la tecnología. Su capacidad de atención cambió mucho, me he fijado y lo he analizado, que te ponen atención durante muy poquito tiempo, pero me imagino que es por lo mismo de las redes sociales. En eso sí me gustaría actualizarme más, en neuroeducación y neuropedagogía para saber enseñar conforme al cerebro del adolescente” (Sur.2).

-“Siempre he tratado de poder actualizarme porque los muchachos a veces preguntan algunas cosas y quieren saber más, entonces es importante pues que nosotros nos vayamos actualizando y ver la manera en cómo se les va a ir apoyando” (Car.2).

-“[...] es muy importante que nosotros sigamos estudiando y sigamos aprendiendo para que podamos mantener la atención y el interés de nuestros alumnos también en el salón “(Nor.5).

-“[...] como docente siempre buscamos estrategias, pero que sean innovadoras, que precisamente se vinculen con el contexto en el que uno se encuentra [...] aprendizajes [...] para ir más allá al dar soluciones a problemas reales de la vida cotidiana” (Sur. 3).

-“[...] los docentes necesitamos estar siempre al día, cambiando las estrategias y las metodologías de enseñanza para podernos adaptar a los cambios que tiene la vida y poder ayudar a los alumnos en su proceso de aprendizaje. A veces nos quedamos en métodos de enseñanza anticuados y que nos distancian de nuestros alumnos” (Sur. 5).

Sin embargo, a pesar de hablar de innovaciones, los docentes siguen mostrando una concepción tradicional de la enseñanza, ya que asumen que la principal responsabilidad del proceso educativo recae en ellos. Eso hace que mantengan una postura de verticalidad no sólo en relación con los alumnos, sino con el conocimiento mismo.

Los productos de la formación: aprendizaje, preparación, conocimiento, mejora e innovación.

Los docentes asumen que la formación continua fortalece sus aprendizajes profesionales, los prepara y les brinda nuevos conocimientos para mejorar e innovar en su práctica. Esencialmente reconocen una relación directa entre la participación en los procesos de formación continua y un mejor desempeño en las aulas:

-“[...] creo que nos vamos profesionalizando, vamos aprendiendo un poquito más para mejorar nuestra práctica, eso que la mayoría de los docentes nos vayamos preparando día a día nos permite atender mejor a nuestros alumnos” (Lag.5).

-“[...] seguir preparándonos cada día porque nuestra profesión se va actualizando cada día, cada día van saliendo cosas nuevas, hay necesidades educativas que van cambiando con el paso del tiempo. También la tecnología va cambiando al paso del tiempo y hay tecnología que podemos utilizar para mejorar nuestra práctica educativa, los intereses de los muchachos también van cambiando al paso del tiempo, ya sea por la misma tecnología o por las mismas modas que van surgiendo al paso del tiempo. Entonces nosotros como maestros tenemos que seguirnos capacitándonos, tenemos que seguir estudiando, tenemos que seguir informándonos, llenarnos de conocimiento para poder transmitirlo a nuestros alumnos” (Nor.5).

“Creo que formación continua para mí es prepararse, actualizarse, que un maestro siempre debe estar actualizado preparándonos, pues para ser mejores maestros cada día. Es importante que nos actualicemos, porque los jóvenes van cambiando, la situación problemática va cambiando y nosotros tenemos que estar, pues de alguna manera preparados para todos sus cambios” (Car.3).

-“[...] he tomado un diplomado que me gustó demasiado [...] y he tomado cursos, talleres y sí, es muy significativo para mí porque son herramientas que me dan para yo mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en mis alumnos” (Car.4).

-“Es un proceso de enseñanza aprendizaje también para nosotros, los docentes para mejorar nuestro modo de enseñar al alumno para que el alumno tenga mejores herramientas. Eso es, yo pienso que esa es la formación continua que se nos proporciona a nosotros los docentes” (Car.4).

-“Lo que yo opino respecto a estas capacitaciones que hemos tenido, es que me han abierto mucho la mente. Me han permitido también cambiar las estructuras que tenía respecto a los programas que habíamos venido manejando” (Cen.4).

En este último testimonio observamos que a pesar de seguir identificando las experiencias formativas como “capitaciones”, el participante muestra que la formación permite ampliar la perspectiva respecto al trabajo educativo y posibilitar un cambio epistemológico y didáctico.

Contextos de la formación: fuera y dentro de la escuela

Cuando se habla de formación continua existen dos grandes escenarios, las actividades que se realizan fuera de la escuela y dentro de la misma. En México, las primeras tienen relación con la oferta formativa que presentan las autoridades educativas encargadas de la formación continua para que los docentes interesados participen en forma voluntaria. Este tipo de actividades son impartidas por instancias formadoras primordialmente universidades públicas y privadas, además de otros organismos con experiencia en el ámbito de la formación docente. Las temáticas que abordan son diversas, responden a las prioridades establecidas por la autoridad en función de las necesidades del sistema y de los resultados de las encuestas realizadas a los docentes en servicio. Este tipo de actividades son seleccionadas en forma personal por los propios docentes y son ellos quienes aplican diversos criterios de selección:

-“[...] yo principalmente me fijo mucho en los catedráticos que imparten los talleres o los cursos, y también en el prestigio de las universidades, porque en la actualidad hay muchas instituciones que para mí y a mi criterio, están hechas, así como al vapor. Yo lo he vivido personalmente, entonces me doy cuenta que a lo mejor es

que las personas no están tan preparadas para impartir las clases o los cursos” (Cent.1).

Los aprendizajes en este tipo de actividades tienen un impacto en el docente, aunque no es sencillo evaluar si estas experiencias transforman su práctica, sí enriquecen su acervo de estrategias didácticas. Así lo exponen los docentes:

-“[...] es enriquecedor para el profesor porque adquiere mejores herramientas, mejora su autoestima, su capacidad, su confianza para elaborar su trabajo y también es un beneficio para los alumnos, porque ellos se benefician de todas estas herramientas que adquiere el profesor para desarrollar su trabajo con una mayor calidad” (Sur.2).

-“[...] nos abre más a tener más conceptos, más libertad de expresión, creatividad, a no seguir una rutina, a no tener de alguna manera un método tradicionalista para dar clases, sino nos da una apertura y nos abre muchísimas oportunidades para poder enfrentar los cambios que están teniendo los jóvenes [...] Y la formación continua me permite estar preparada para ciertos cambios que están teniendo ellos. Actualizarme en problemáticas, en estrategias, verdad, en temas que para ellos son relevantes” (Car.3).

Lo que los expertos señalan es que este tipo de formación tiene la desventaja que no impacta en la institución en su conjunto, en contraparte, cuando se habla de formación dentro de la escuela se involucra todo el colectivo.

En este contexto de formación pueden observarse dos vertientes, una donde las actividades son indicadas por la autoridad quien define qué contenidos se van a tratar, con qué materiales y en qué espacios, como ejemplo se pueden mencionar: las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) y los Talleres Intensivos de Formación continua (TIFC). Este tipo de actividades son coordinadas por el propio director escolar o en su ausencia el supervisor y tienen ciertas ventajas y desventajas. Como ventajas se puede enunciar que como se realizan dentro de la jornada laboral participa todo el colectivo (o

la mayoría), por lo que pueden vincular lo tratado con las problemáticas que como escuela enfrentan cotidianamente, el directivo conoce a los participantes y puede adecuar los trabajos a sus intereses y necesidades particulares:

-“[...] así podemos trabajar colegiadamente y también trabajar, no solamente en equipo, sino en un equipo colaborativo, porque todos estamos en la misma frecuencia, en el mismo nivel y, si todos tenemos dudas, o se nos hace complicado el aterrizaje. Por ejemplo, con los nuevos cambios de proyectos, cuando todos estamos en la capacitación o en la formación, yo creo que nos facilita el intercambio de experiencias” (Cen.2).

-“He aprendido muchísimo en los consejos técnicos, creo que ahí es en donde recae la mayoría de mi aprendizaje. En cada consejo técnico se lleva a cabo lo que es la agenda y si hay alguna duda, se atiende. Mis directivos siempre están al pendiente de esa situación, así que sí, siento que es muy importante los consejos técnicos para poder aprender y sobre todo para poder también ver a todos mis compañeros y ponernos de acuerdo para cuando hicimos el programa analítico” (Lag.2).

-“Siempre son buenas experiencias, como bien mencioné ahorita, son enriquecedoras y de crecimiento, porque como docentes, cuando estamos dentro de un mismo barco buscamos lo mejor para nuestras escuelas. El compartir parte de lo que sucede en cada una de las asignaturas o lo que sucede con cada uno de los docentes, que es lo que da armonía al trabajar colectivamente. Quizá al principio de escucharlos hablar de los nuevos planes y programas de la nueva escuela mexicana es que se te creaba incertidumbre en muchas ocasiones, temor, miedo, porque se desconocían, pero luego, ya que te vas empapando de esa información, lo vas contextualizando, llegas a tu colectivo y todos en el mismo canal, es lo que permite precisamente también el aprender. El tener el respaldo de tu director, tener el respaldo de tus compañeros y el saber en el contexto en el que te sitúas, te abre un panorama inmenso de posibilidades que te permiten innovar. Un consejo técnico lo contextualiza y en ese sentido es lo que permite que se

vayan ampliando experiencias, vivencias, conocimientos, habilidades, búsqueda de estrategias y que aparte cambia tu mentalidad, tu forma de vivir, de ser” (Sur.3).

Dentro de las desventajas es preciso señalar que los directores no han sido formados como formadores y quizás algunos tengan habilidades personales que les permitan desarrollar de forma creativa y eficiente esta tarea, pero no se puede asegurar esto en todos los casos. Una alternativa a la que recurren muchas veces los docentes es al autodidactismo, investigar y leer los temas por su cuenta. Por otra parte, a pesar de ser un colectivo que ya se conoce, trabajar en forma colaborativa suele ser complejo: los docentes reconocen que en ocasiones se discuten temas que no tienen tanta relevancia, no se aprovecha el tiempo en forma adecuada, los temas se abordan de manera superficial, se complica llegar a acuerdos:

-“A veces es un poco confuso porque cada directivo trabaja a su manera. A veces no traen ni siquiera ellos las bases para podérselas proporcionar. Entonces también ya aquí entramos en un punto donde como maestra pues si yo quiero aprender, yo misma empiezo a leer documentos. Empiezo a buscar fuentes ,a tratar de entender con mis propias compañeras. Es como que: a ver cómo lo hiciste, pásame, la estructura de tu plan analítico, el formato de tu proyecto” (Sur.1).

-“No me gusta. Lo considero una pérdida de tiempo, porque no se avanza y no hay una persona que tome la batuta. Además, no sería un secreto que la mitad del tiempo es comer, reír, hablar de otras cosas y no hay un avance significativo en cuanto a la capacitación, entonces creo que no está siendo eficaz la manera de abordar los consejos técnicos. Creo que no se están tomando en serio esos momentos que deberían de ser más cortos, pero más significativos en cuanto a la formación y a la capacitación” (Sur.5).

La otra posibilidad de trabajar una actividad de formación dentro de la escuela surge cuando a partir de alguna necesidad que haya sido identificada por el colectivo se gestiona la implementación de un curso, taller, seminario o intervención formativa, con el

apoyo de un asesor externo. Las ventajas son claras, el tema a tratar es del interés del colectivo, como producto pueden definir un proyecto o actividad que impacte en toda la institución y que resuelva la necesidad o problemática identificada. Aquí se describe una experiencia en este sentido:

-“El director de nuestra escuela ha gestionado algunos talleres de formación continua sobre el Plan 2022. He tenido buenas experiencias trabajando colaborativamente con los compañeros en la creación del formato, en la planeación, en la implementación de los proyectos. También nos llevó un pequeño taller de formación continua de parte del IDIEC, pero igual asistieron a la escuela [...] Asistieron a la escuela en un consejo técnico se hacen espacios, ahí es donde los aprovechamos y estamos todos” (Nor.5).

Es importante considerar que, aunque este tipo de formación es muy pertinente porque participa todo el personal docente de una escuela, para conseguir un impacto en la transformación de las prácticas y observar un cambio en la institución debe tener un proceso de asesoría o acompañamiento incorporado desde el cual se monitoree la implementación del proyecto colectivo.

-“En la escuela nos dieron algunas capacitaciones, la verdad nuestro Director nos acompañó bastante para adaptarnos a este nuevo programa y bueno, recuerdo que ahí es cuando tuvimos las capacitaciones, en la escuela, por allí tuve también un curso a distancia, no recuerdo cuál era este, pero así de manera particular para trabajar el nuevo programa, la capacitación o el acompañamiento fueron por parte de nuestro director, en cada consejo técnico dedicábamos cierto tiempo para trabajar en eso y fue muy, muy paciente con nosotros, nos explicaba a detalle cualquier situación que a nosotros, pues nos causaba por ahí cierto conflicto, porque pues para todos era un cambio muy muy drástico y pues prácticamente la capacitación la recibimos de parte de nuestro director, él era el que nos estaba capacitando, orientando y acompañando en este proceso que vivimos los docentes para acoplarnos al nuevo programa” (Nor.4).

Tipos de acciones de formación

En el ámbito de la formación continua existen diferentes tipos de actividades para llevar a cabo esta tarea, poseen una estructura organizativa y son también conocidas como dispositivos de formación. Estos tipos dependen de los propósitos que se pretenden cumplir, la forma en que se organizan los contenidos, la metodología a emplear, las actividades previstas, así como los recursos y las formas de evaluación.

El tipo de formación más convencional es el curso, visualizado como un conjunto estructurado de lecciones que se enfocan a la enseñanza de un tema específico. La Estrategia Nacional de Formación continua 2024 define a la letra el curso como:

Es una propuesta estructurada metodológicamente con la finalidad de construir un marco referencial a partir de la revisión de contenidos teórico-conceptuales, orientados a promover la reflexión, que den pauta a la construcción de conocimientos complejos y contribuyan al análisis y revisión de la práctica. (SEP, 2024a, p. 40)

Otros tipos de formación considerados en la Estrategia Nacional son: el Taller, el Diplomado, el Seminario, la Tertulia pedagógica o dialógica, los Grupos de análisis de la práctica o encuentros y las Jornadas; sin embargo, hay muchos otros que también han sido utilizados para formar a los maestros en servicio.

En la indagación que se llevó a cabo se les preguntó a los participantes qué tipo de actividades consideraban forman parte de la formación continua de los docentes en servicio, las respuestas se organizaron en cuatro categorías:

- Actividades de formación docente continua con dispositivos convencionales.
- Actividades de formación docente relacionadas con el desarrollo profesional.
- Actividades de autoformación.
- Actividades de formación docente continua colaborativas.

Aunque un dispositivo no condiciona la adopción de un enfoque de formación, es común que ciertos tipos estén más vinculados con el modelo tradicional de formación por sus propias características. Se pueden considerar como dispositivos convencionales aquellos donde el docente asume una postura receptiva ante un especialista o coordinador externo.

Entre los hallazgos hubo 182 menciones a acciones de formación tradicionales como: cursos, talleres, diplomados, conferencias, seminarios, congresos, pláticas, coloquios, simposios y foros; destacando los cursos con 93 menciones y los talleres con 46. Con lo que se reafirma la fuerte vinculación existente entre la formación continua y los dispositivos convencionales. He aquí la forma en que plantean los docentes esta relación:

-“Cada curso me ha enriquecido con información, con experiencias de mis compañeros, las cuales he aplicado en el transcurso de mi trabajo del ciclo escolar. Hay algunas que me han funcionado, hay otras que no me han funcionado” (Nor.1).

-“[...] participé también en algunos talleres y eso lo he podido yo implementar dentro de mi aula, porque al inicio era de estar a ojo cerrado, de ver qué funcionaba, qué no funcionaba y cuando empecé a tener esas pláticas cuando empecé a participar, mi panorama fue abriéndose” (Lag.1).

Respecto a las actividades vinculadas a la profesionalización, hubo 20 menciones a los estudios de posgrado y dos a las certificaciones de competencias profesionales, lo que resulta interesante ya que para estos maestros los programas académicos de superación profesional también son considerados como formación continua. Cabe señalar, además, que entre las respuestas se encontraron específicamente 15 menciones al desarrollo profesional o profesionalización docente directamente.

Por otra parte, los docentes empiezan a reconocer que algunas acciones personales enriquecen su formación y que ellos pueden autogestionar sus aprendizajes profesionales mediante procesos autodidactas; en este sentido, aunque su frecuencia de aparición es muy baja, también mencionaron actividades como: autoconocimiento,

autoestudio, autoevaluación, aprendizaje, metacognición, observación, indagación, lectura, análisis, reflexión y preparación.

Finalmente, en 44 ocasiones los docentes participantes expusieron actividades formativas relacionadas con el trabajo entre pares y el aprendizaje colaborativo. Mencionaron las reuniones de Consejo Técnico Escolar, intercambios de experiencias de práctica, comunicación, colaboración, socialización con su colectivo; incluso en cinco ocasiones hablaron de experiencias más formales como los círculos de trabajo colaborativo, las redes de profesionales y las comunidades de aprendizaje; haciendo destacar que se empiezan a reconocer estas acciones como procesos de formación continua. Las acciones de acompañamiento, apoyo, asesoría, retroalimentación y tutorías también fueron nombradas. Estos son algunos de los pensamientos que los docentes manifiestan respecto a las actividades de formación continua colaborativas:

-“En nuestra escuela tenemos mucha comunicación entre los docentes, tenemos espacios para compartir experiencias, estrategias, problemas, incluso que hemos tenido en aula y tenemos muy buena comunicación. Tenemos un espacio de ahí que se acondicionó para trabajar como una sala de juntas, y muy seguido estamos trabajando en eso” (Nor.4).

-“En muchas ocasiones coincidimos en las horas libres que tenemos y después de la hora de salida nos reunimos todos los docentes, sobre todo en Consejo Técnico es donde siempre hay espacio para atender las situaciones que cada uno tenemos” (Sur.3).

Es de destacarse, que los docentes señalan que las acciones de formación continua deben vincularse con la práctica para enriquecerla y/o mejorarla, hubo 46 menciones relacionadas con esto. Además, de que en 57 ocasiones citaron aspectos metodológicos de la práctica cotidiana que deben estar presentes en los procesos formativos como: estrategias, herramientas, dinámicas, protocolos de actuación, técnicas, enfoques metodológicos, planeación, evaluación y planes y programas.

Lo que se observa es la amplia gama de actividades que los docentes reconocen como actividades formativas y la fuerte vinculación que los docentes encuentran entre los procesos de formación continua y su práctica profesional en lo general.

Modalidades de la formación: presencial o virtual

Las actividades de formación se desarrollan primordialmente en tres modalidades: presencial, virtual y mixta o híbrida. La modalidad virtual cobró gran auge a partir de la pandemia, ya que la situación obligó a los docentes a familiarizarse con las plataformas digitales; por otra parte, participar en acciones formativas bajo este formato permitió reconocer las ventajas de la flexibilidad en el manejo de los tiempos, sobre todo cuando las actividades son asincrónicas o autogestivas. Para los docentes de secundaria que tienen sobrecarga laboral y que difícilmente pueden destinar un tiempo específico para asistir a un evento presencial en contraturno o sabatino, esta modalidad les es de gran utilidad. Sin embargo, con el tiempo se ha reconocido también las enormes ventajas que tiene el trabajo presencial por la facilidad de la interacción grupal y con el coordinador. Con opiniones muy variadas, estos son algunos de los pensamientos que manifiestan los docentes en este tema:

-“...siento que me gusta más de forma presencial. Siento que se interactúa más, siento que todos nos involucramos, que tenemos responsabilidades para poder presentar, no sé la actividad que nos que nos piden, conocemos más de forma personal y directa a otros colegas, podemos conversar con ellos o también con las personas que nos imparten los cursos. En línea siento que todo está muy limitado y no existe esa interacción de forma de forma directa, yo prefiero presencial” (Nor. 1).

-“...para mí, la atención personalizada es primordial. No hay como estar, tal vez no todos los días presencialmente, pero sí al menos una vez al mes, que hubiera ese contacto entre los compañeros y entre el maestro que imparte los cursos” (Cen.1).

-“A veces, estar en línea facilita los tiempos, pero, me ha ocurrido que, aunque me inscribí a un curso, se me atiborra el trabajo y lo dejo para después, y no he logrado terminar alguna capacitación en la cual me comprometí de inicio. Y siento que me obligo un poquito más cuando es presencial, porque sé que esas horas se las voy a dedicar y que tengo separado ese tiempo para ello. Entonces, aunque la mayoría de los cursos ahora son en línea, se me facilita mucho más el presencial” (Cen.2).

-“[...] ahí están las opciones en línea, pero [...], a veces siento que cuando los tomas de esa manera es como que no están bien cimentados para que realmente haya como un conocimiento sólido en el docente” (Car.5).

Quienes prefieren la modalidad en línea comentan que pueden manejar mejor los tiempos y se ahorran los traslados hasta las sedes:

-“Yo creo que ahorita se está manejando mucho lo que es en línea o semi presencial, por las cuestiones de tiempos o de lugares, coincidir en tiempo y lugar por las distintas actividades o los trabajos que se tienen es difícil” (Car.5).

-“[...] siempre que sean en línea me parece algo más accesible para todos, porque nos podemos ajustar más así a esos tiempos” (Nor.4).

-“[...] pues mejor en línea porque no vamos a este, ya será que nos estamos acostumbrando a trabajar esta modalidad y te rinde más el tiempo, porque a veces el traslado, por ejemplo, yo que estoy en Matamoros a Torreón, pues ya son 40 o 50 minutos de traslado” (Lag.3).

La opción mixta combina las ventajas de ambas modalidades, de ahí que esté siendo actualmente la más buscada por los docentes en servicio.

“[...] yo busqué cursos que fueran semipresencial, ya que una cosa es trabajarlo en casa, pero se vienen dudas y el apoyo que nos dieron las personas que nos imparten los cursos fueron muy importantes para externar nuestras dudas y recibir el apoyo” (Lag.5).

“[...] ese curso me pareció muy, muy completo. Ese lo tomé ahí en el IDIEC, pero también fue la primera y la última clase presencial, y las otras las llevamos a cabo en línea, [...] también que sea así como mixto me parece muy importante”. (Lag.2).

Los valores implícitos en los procesos de formación: responsabilidad, compromiso, colaboración

La formación continua está considerada como un derecho de los docentes que está establecido constitucionalmente en el Artículo 3º. y ratificado en la Ley General de Educación; pero implícitamente también se asume como una responsabilidad dentro del ejercicio de la profesión. La docencia como cualquier otra profesión demanda que los conocimientos obtenidos en la formación inicial se actualicen conforme a los cambios que hay en los programas, los contenidos, las metodologías y las propias demandas de la sociedad.

Hay días señalados en el calendario escolar, específicamente dentro de las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE) donde se desarrollan actividades formativas como los Talleres Intensivos ya mencionados. Sin embargo, no existe como tal una normativa que obligue a los docentes a participar en los procesos de formación continua que se ofrecen fuera de la jornada escolar. Quienes aprovechan esta oferta formativa, que presentan las propias autoridades educativas o algunas empresas particulares, lo hacen motivados por una responsabilidad ética, por un deseo de mejorar su práctica, de estar al día, de resolver problemáticas que se les presentan, y también para obtener puntajes que les sirvan en los programas de promoción magisterial.

En los testimonios de los docentes participantes el valor de la responsabilidad se expresa así:

-“Yo creo que todos estamos haciendo nuestra parte, para estar capacitados lo mejor posible y poder tener buenos resultados en nuestra práctica en nuestro proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos. Creo que todos tenemos el

mismo objetivo, seguimos haciendo nuestro papel cada uno, las instituciones en su parte teórica, nosotros en lo práctico” (Car.5).

-“...la responsabilidad de que tenemos que estarnos capacitando y tenemos que estar tratando de ir un paso más allá. No por obligación, sino porque necesitamos estar siempre en constante evolución en el quehacer educativo” (Cen.2).

-“Los maestros se tienen que actualizar, pues para poder brindar un mejor servicio a la comunidad estudiantil, un maestro que no está en constante capacitación, pues es un maestro que se queda atrás, entonces debemos de estar siempre a la vanguardia. Como maestros tenemos que tener esa innovación, para que nuestros alumnos aprovechen toda la información que les estamos dando y su aprendizaje sea todavía aún más significativo” (Nor.1).

Algunos docentes señalan que el compromiso de formarse debería ser de todos. Como se explicó en la Introducción, solo el 16.49% de los docentes de secundaria participó en una acción de formación continua de las ofertadas por el PRODEP durante el ciclo escolar 2022-2023. La participación en actividades de formación continua es desigual y esto puede estar impactando en el servicio educativo que se ofrece. Los docentes expresan este sentir así:

-“Creo yo que hay muchas áreas de oportunidad, habemos muchos docentes que tenemos muchas ganas con respecto a lo que es esa formación. Puesto que generalmente esas ofertas de formación continua, pues son opcionales, ¿verdad? Entonces en lo general es el que está interesado en su desarrollo como profesional. Ya sea que se está preparando para algún examen, no sé, hablese de promoción, horizontal, vertical, etcétera, pero existe otro tipo de compañeros que faltan, o sea, ni por un interés de escalar en lo que es lo personal o lo profesional. Creo que ahí debería de haber un poquito más de pues de atención. Creo en ese tipo de profesores que a lo mejor pues hace décadas que no tienen una formación continua como docentes y que pues siguen haciendo lo que hace 30 años hacían,

entonces, creo que podría ser un área de oportunidad en lo que respecta a la formación continua” (Lag.4).

-“Creo yo en mi caso, en mi escuela, que los compañeros participáramos en estos cursos, ya que somos pocos los que nos estamos esforzando por obtener nuevas herramientas, pero pues eso ya es de manera personal” (Lag.5).

Otro valor relacionado directamente con los procesos de formación continua es el de la colaboración, los docentes valoran cuando se tiene el apoyo de los colegas:

-“[...] no es lo mismo buscar por nuestra propia cuenta la información, leer. No es lo mismo ser, pues de alguna manera individualista que compartir experiencias con otros compañeros, y con personas, pues con un amplio conocimiento en el tema. Y el hecho de poder compartir con diferentes personas, diferentes compañeros diferentes directivos ha sido muy satisfactorio en el hecho de que amplían mi panorama con respecto a ciertos conceptos que a lo mejor pues los tenía un poco olvidados y no les daba tanta importancia dentro de lo que es este nuevo plan de estudios y sí, me ha ayudado bastante en lo que es la práctica docente” (Lag.4).

-“Mis compañeras que están dentro del mismo campo formativo, tenemos la confianza, la libertad de compartir experiencias, incluso hasta materiales de que, mira, encontré este material, te lo comparto, ¿Cómo ves? Y así y entonces entre nosotras nos retroalimentamos. Nos motivamos también de que hoy échale un ojo a mi plan para para que me digas que ves mal o cómo voy y nos echamos la mano, pero sí entre nosotras nos apoyamos” (Sur.1).

-“[...] con mis compañeros de confianza, son informales, con mis amigos y amigas, cuando se da la oportunidad de intercambiar ideas, o a veces hasta darnos ánimos. Escuchamos nuestras fallas y tratamos de alentarnos y ayudarnos mutuamente, pero sí, son poquitas las experiencias, sólo con mi círculo más cercano, por así decirlo” (Sur.2).

Roles implícitos en los procesos de formación

En los procesos de formación continua están implicados los docentes que participan dentro de los mismos y los coordinadores de las diferentes acciones formativas que pueden ser figuras diversas. En el caso de las actividades de formación que se desarrollan fuera de la escuela son desarrolladas por asesores externos especialistas en las diferentes temáticas que se abordan. Mientras que las actividades de formación desarrolladas al interior de las escuelas son normalmente coordinadas por las propias figuras del sistema educativo, primordialmente el director de la escuela o el supervisor, ocasionalmente por el asesor técnico-pedagógico, quienes se preparan previamente en los contenidos de trabajo.

La relación que se da entre ambos sujetos dentro del proceso de formación es una relación de enseñanza-aprendizaje, en la que tradicionalmente se ha asumido que una de ellas es experta en contenidos, didácticas especiales o temas pedagógicos y “enseña” u “orienta” a la otra. Sin embargo, el modelo centrado en el desarrollo profesional promueve que la relación entre ambas figuras sea más horizontal y colaborativa, entendiendo que es importante revalorizar los saberes que los propios docentes han adquirido en la experiencia y en la reflexión cotidiana sobre su práctica. Bajo esta perspectiva se espera que las acciones formativas pasen de ser un espacio de transmisión a uno de reflexión y construcción de saberes, lo que se busca superar es la postura pasiva del docente en espera de indicaciones u orientaciones externas y avanzar hacia espacios de análisis y problematización de la práctica donde la teoría y la práctica se contrasten a partir de un trabajo de intercambio y colaboración profesional.

Los testimonios expuestos en las entrevistas muestran que los docentes están muy anclados a la idea de la figura experta externa que les brinde orientaciones precisas, que les explique los “como”, que les ofrezca alternativas o soluciones a los problemas que presentan en su práctica:

-“Me gustaría que me mostraran más estrategias de las que ya conocemos, estrategias para facilitar el aprendizaje en los muchachos, me gustaría mejorar las

estrategias, otro tipo de proyectos que se pudieran trabajar en la secundaria. Me gustaría mucho lo que es la integración, o sea, integración, cómo podemos integrar los intereses de la Comunidad enfocándolos en la educación con nuestros alumnos” (Car.4).

-“Siempre nos dan las cosas y es como que ten el documento léelo, interprétalo como puedas y como quieras, entonces por eso también cada quien trabaja conforme a inclinaciones a sus necesidades, a sus gustos. Entonces a mí me gustaría algo más encaminado a qué es lo que tengo que hacer, cómo lo tengo que hacer y paso por paso. Y también esa cuestión de familiarizarme con términos de la nueva escuela mexicana” (Sur.1).

Los docentes establecen la valoración de las acciones formativas según la capacidad que aprecian en quien estuvo a cargo de la coordinación:

-“Por medio del sindicato, nos apoyó un docente se llama el profesor David. No sé cómo se apellida él. Vino a darnos un curso a toda nuestra escuela este un curso sobre esta nueva reforma. Entonces él nos ayudó muchísimo. Ese curso que tuvimos fue toda una mañana y de alguna manera él nos estuvo explicando cómo hacer el plan analítico porque teníamos muchas dudas. Y realmente se aclaró mucho de nuestras dudas, o sea, cómo enfocarnos a la problemática y cómo, pues de manera transversal íbamos todos a participar” (Car.3).

-“Mi tutora estaba muy bien capacitada, venía de la Ciudad de México y siempre nos brindó la confianza y los materiales. Conocimos otros compañeros de otras escuelas secundarias, porque era en modalidad mixta. Algunos días teníamos que ir a clase y otros días trabajábamos nosotros a distancia. Fue una experiencia muy enriquecedora y me llenó de confianza, porque al principio yo lo hacía a mi manera, pero la verdad me estaba faltando conocer información de expertos, información nueva, por así decirlo y fue muy buena la experiencia. Sobre todo, porque aprendí a armar mi planeación para llevar a cabo este proyecto” (Sur.2).

-“[...] tuve una experiencia muy buena. Tomé unos cursos sobre la nueva reforma, de la implementación de los proyectos y tuve una muy buena maestra que nos orientó muy bien, despejó bastantes dudas, la verdad, porque en la misma escuela no tenían mucha información. Sí me agradó mucho porque era una persona muy preparada [...] nos exigió bastantes tareas y materiales, pero nos también nos sacaba de nuestras dudas y sobre todo se me facilitó el implementar los proyectos en la planeación didáctica, que es donde al principio batallé un poco, pero a través de esos cursos me pude documentar” (Sur.4).

-“El curso de evaluación formativa nos lo dio una persona que no es 100, o sea, y uno se da cuenta. No es maestro, no tiene la pedagogía. Entonces sí siento que le faltó un poquito, le faltó un poquito porque tuvimos 2 clases presenciales y las demás en línea. Siento que le faltó verdad de alguna manera involucrarnos más en el tema. Pero bueno, eso ya es mi percepción del curso” (Car.3).

Particularmente cuando el tema a abordar son los cambios curriculares los docentes esperan que alguien que conozca mejor los nuevos contenidos y metodologías a implementar les explique:

-“[...] yo la verdad espero que estos estas capacitaciones que nos den o estos talleres, pues que sean muy claros, muy claros que sean este pues fieles a lo que se nos está impartiendo, y también, pues de cierto modo, pacientes para que los maestros pues podamos trabajar lo que se nos enseñe de la mejor manera y pues que también se nos dé el tiempo, porque siento que como tenemos los tiempos encima, pues son muy apesurados. Y no, no nos queda claro muy bien lo que lo que tenemos que saber” (Nor.3).

-“Yo espero que sigamos teniendo actualizaciones docentes con gente que pues conozca el material, que esté preparada para que nos puedan ayudar en el proceso de comprender y conocer y poder aplicarlo de una manera mejor en las clases” (Sur.4).

Normalmente esta postura deriva de asumir que se tienen carencias, y que estas serán resueltas en los espacios formativos. Se proyecta la actitud receptiva de los docentes:

-“Pues me gustaría dominar y que nos dieran un poquito más de lo que es la nueva escuela mexicana. Que nos dieran un poquito más. Bueno, porque si nos dieron los libros, pero necesitamos un poquito más de información, un poquito más. He visto entrevistas de cómo, de cómo hicieron los contenidos y todo, pero sí tenemos dudas Y pues podría ampliar un poquito más la información en lo que viene siendo la nueva escuela mexicana” (Car.2).

-“Cuando se me dificulta algo, o sea, por ejemplo, ahora que con la nueva escuela mexicana este yo sí quiero tomar más cursos, pues para conocer más estrategias, formas de enseñar, primero pienso en lo que yo necesito verdad para mejorar mi enseñanza hacia los alumnos” (Car.4).

-“[...] yo me sentía bastante mal de no poder estar a la par con mis compañeros en cuanto a lo pedagógico. Entonces era una necesidad que yo necesitaba cubrir” (Sur.5).

Los docentes esperan asesoría y acompañamiento, consideran a los coordinadores de los cursos como figuras de autoridad y referentes para resolver sus inquietudes:

-“Es importante el acercarte con un *asesor* y que te dé más consejos, que te brinde más estrategias, porque yo me encontraba muy, muy limitada, siento que he crecido como maestra [...] los expositores, los he manejado, así como mi asesor personal, son asesores porque te asesoran de cómo puedes trabajar dentro del aula, y si esto no te funciona, puedes implementar otras cosas, o sea, más que expositores yo los veo como asesores porque te dan recomendaciones, porque proyectan que tú les interesas y que lo que ellos quieren es que tú aprendas y por eso se hace más ese acercamiento” (Nor.1).

-“Me ha agradado mucho que los maestros si no entiendes algo, como ha sido en mi caso, atienden tus dudas. Sí he estado preguntando por muchas situaciones que repito, no estaba yo acostumbrada. Estos cursos han sido parte fundamental para mí, para mi crecimiento, mi preparación profesional y también dentro del aula. En línea no me gusta tanto, pero sí todos los capacitadores, todos los asesores que hemos tenido, me han ayudado mucho a juntar información que a pesar de ser maestra desconocía” (Nor.1).

-“[...] una persona que realmente sepa, porque yo me puedo poner a leer, pero damos cada quien sus interpretaciones y es fácil hacerlo, pero necesitamos que haya ese acompañamiento, o bien una revisión permanente, concisa y oportuna, para que uno vaya con pasos firmes. Si yo no recibo una crítica o una retroalimentación, pues no sé si realmente estoy haciendo bien mi trabajo, quiero más especificaciones para saber por qué rumbo estoy llevando el nuevo programa” (Cen.5).

En resumen, el pensamiento social de los docentes está orientado hacia que la formación continua es un proceso que viene de fuera, que es responsabilidad de sus autoridades, y que ellos son usuarios/beneficiarios de este servicio, esperan desde una postura receptiva ser orientados sobre lo que deben hacer e implementar en su práctica, sobre todo en el marco de las reformas curriculares. Parte de esta postura se explica porque ellos no fueron implicados en la generación de las innovaciones, ni en los cambios curriculares; los planes y programas se les siguen planteando desde fuera como una indicación normativa.

Aquí se puede observar que se asume una posición epistemológica dentro del acto formativo, desde la perspectiva de los docentes quienes están habilitados para hacer circular los saberes son los asesores externos quienes asumen la función de “formadores”. Llama la atención incluso que cuando el coordinador de la actividad formativa es su propio directivo se presentan opiniones encontradas respecto a su autoridad o capacidad como formador.

El nuevo paradigma de la formación implica que el docente se reconozca con la posibilidad de construir saber pedagógico a partir de la reflexión sistemática de su experiencia profesional y se deshaga de la postura dependiente hacia una figura especialista externa que le dicte una línea de trabajo. Esto no significa que la figura del asesor externo no sea necesaria, sino que el rol del mismo debe estar orientado a apoyar a los docentes en sus procesos reflexivos y de intercambio de experiencias, desde una perspectiva constructivista, para que puedan deconstruir y reconstruir sus saberes profesionales. Esta figura además puede brindar, desde una relación horizontal, asesoría y acompañamiento durante la implementación de los proyectos didácticos o las innovaciones para ayudar al maestro a analizar los impactos en la práctica y reconfigurar lo que haga falta.

Expectativas respecto a la formación continua

Con respecto a las expectativas de los docentes de secundaria en el ámbito de la formación continua, su pensamiento social expresa el deseo de tener una mayor oferta, acciones de formación dentro de la jornada laboral y espacios para encuentros académicos y el intercambio de experiencias de práctica. La demanda de los docentes está en mayor accesibilidad y diversificación de estos procesos:

-“Me gustaría que hubiera más cursos gratuitos y que tuviéramos más accesibilidad, porque generalmente, se llenan los espacios muy pronto. Debería de haber más accesibilidad en el aforo para los maestros” (Cen.1).

-“[...] que si pudieran ser todas las acciones de formación continua presenciales sería mejor. Y si pudieran ser en horario laboral, en caso de que no haya un incentivo” (Nor.5).

-“Que realmente se nos dé el espacio para capacitación y estar todos en la misma frecuencia. Es difícil porque en secundaria somos muchos, entonces a veces batallamos para ponernos de acuerdo o ver el punto de vista del otro” (Cen.2).

-“Me gustaría mucho, que hubiera encuentros académicos, pero con otros maestros, porque sí es muy importante, nosotros aquí en nuestra zona a veces se dan oportunidades de estar con otros maestros de otras escuelas para enriquecer el aprendizaje” (Car.2).

“Yo creo que sí sería indispensable tener esos espacios en los cuales no solamente el mismo personal de la institución, sino que quizás con algunas otras instituciones podamos tener esos espacios, esos foros abiertos donde nosotros podamos intercambiar nuestras experiencias. Yo creo que ahí es donde a veces aprendemos aún más nosotros como docentes. Ya que somos los que estamos ahí día con día dentro de las aulas y frente a los alumnos y somos quienes tenemos el contacto directo, entonces sí serían necesarios esos espacios para intercambiar esas experiencias” (Car.5).

“Espero que me sorprendan y que llegue una formación continua que realmente despierte mis ganas de aprender. Que sea algo nuevo, algo que yo pueda utilizar y aplicar en mi planeación. Yo espero que alguien desarrolle una buena capacitación, que despierte, que motive el docente” (Sur.5).

b) Conocimiento social sobre las políticas de formación continua

La *Dirección General de Formación continua a Docentes y Directivos* es la instancia de la Secretaría de Educación Pública encargada de normar y orientar la formación de los docentes de educación básica en servicio. Este organismo año con año, desde 2014, presenta la *Estrategia Nacional de Formación continua* (ENFC) en donde se establecen las líneas de trabajo que se seguirán para atender el derecho de los docentes a recibir formación continua.

Este documento rector se publica en la página oficial, donde también se presentan las estrategias estatales que derivan del mismo. A pesar de que estos documentos rectores están disponibles en espacios públicos, normalmente la información que llega hasta los docentes son solamente las convocatorias de las acciones de formación que se

implementarán según los diversos calendarios operativos. Por otra parte, los docentes también tienen acceso a las *Guías de Consejo Técnico Escolar* y de los *Talleres Intensivos de Formación continua*, que se distribuyen en forma electrónica, pero estos archivos son trabajados normalmente por los directivos.

En concreto, lo que saben los docentes sobre las políticas de formación continua vigentes es limitado, de ahí que resulte interesante revisar cuáles fueron las respuestas que presentaron cuando se les cuestionó al respecto.

Algunos docentes señalan que las políticas de formación están orientadas hacia el dominio de la NEM y en ese sentido resaltan que se busca fomentar el humanismo, el dominio del nuevo programa, la integración curricular, el trabajo colectivo, la enseñanza contextualizada, la creación de proyectos, la aplicación de los contenidos en la vida diaria, una mayor libertad para el docente, la autonomía profesional, la vinculación con la comunidad y la transformación social.

Por otra parte, algunos comentan que la formación de los docentes está orientada a fortalecer las políticas emergentes como la inclusión y la diversidad en el aula, la educación socioemocional, los valores, el desarrollo de las habilidades blandas, las nuevas tecnologías y los desafíos actuales.

Hay quienes señalan que están orientadas a mejorar el trabajo reflexivo y colaborativo, al desarrollo de conocimientos y competencias profesionales para mejorar la práctica educativa, hacia la actualización y la profesionalización docente. Otros más señalan que están orientadas hacia una escuela de calidad, hacia la modernización, las necesidades de los alumnos, el logro del perfil de egreso, la mejora de la práctica y de los aprendizajes

En opinión de unos cuantos, la formación está orientada a lo político-ideológico, a imponer una ideología de género y control de la natalidad. También hay un grupo de docentes que señalan aspectos negativos, desde su perspectiva las políticas de formación docente continua están orientadas a dificultar la labor docente, hacia temas irrelevantes, factores retrógrados, políticas sexenales, hacia un mundo de falsedad. Otros

señalan que no les queda claro el rumbo de la política en este ámbito, que hay ambigüedad, desorientación, exigencia, poca efectividad, cumplimiento sin razón.

En resumen, los docentes relacionan las políticas de la formación docente continua con las políticas educativas en general que actualmente están orientadas a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. Hay claros posicionamientos a favor y en contra de este modelo educativo y sus implicaciones en la propia práctica. Se observa la necesidad de dar mayor divulgación a las políticas y líneas de trabajo que tienen las instancias encargadas de la formación de los docentes en servicio, de forma que los maestros estén mejor informados y asuman un papel más protagónico en la definición y participación dentro de las mismas.

c) Fuentes de información

En cuanto a las fuentes de información desde las cuales los docentes se enteran de los asuntos relacionados con las acciones de formación continua ellos mencionan: las pláticas entre colegas, la información que se les brinda en las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE), los mensajes que reciben a través de las autoridades (directivos de la propia escuela). Otra fuente de información son los contenidos publicados en los portales oficiales de la Secretaría de Educación estatal (SEDU) y de la instancia estatal de formación continua (IDDIEC), los avisos y convocatorias que les llegan a través del correo institucional, o a través de sus coordinadores académicos, personal de los Centros de Maestros, representantes sindicales o medios de comunicación social; así como la información a la que tienen acceso a través de los documentos y publicaciones oficiales que se difunden en diversos medios.

Sin embargo, la fuente más mencionada es lo que leen en las redes sociales, primordialmente en Facebook, o WhatsApp, tanto en páginas oficiales, como en grupos particulares, escolares, sindicales, o hasta informales. Con respecto a la información que reciben los docentes explican:

-“Antes no estaba muy bien organizado [...] la forma de darnos a conocer lo que son los cursos, pero actualmente la información nos llega por correos, nuestro correo institucional, a nuestra escuela en tiempo y forma, en las plataformas, entonces ahorita sí hay mucha, hay mejor organización” (Car.1).

-“Creo que últimamente se le ha dado mucho auge a la formación continua docente, el que por ejemplo, antes, la verdad, no sé cuántos años tenga esto, pero ahora los cursos están a la vista para todos nosotros. Nos metemos a una plataforma, están ahí ofertados. Hay diferentes tipos de horarios en línea. Todo esto nos facilita muchísimo a nosotros para poder seguir preparándonos y sobre todo la información que se presenta también me parece muy asertiva para lo que nosotros requerimos también en nuestra práctica. Entonces sí ha cambiado muchísimo y siento que ha mejorado bastante” (Lag.2).

-“Para mí está bien la forma en que nos ofertan los cursos. Creo un poquito más de información. Porque cuando uno trata de registrarse en los cursos, algunos ya están saturados. No sé, sé que están en Facebook, sé que están en otras redes, que lo hacen a través de la estructura. se tarda un poquito y cuando ellos mandan la información a nosotros a través de la estructura pues ya algunos cursos ya están completos” (Lag.5).

4.4 Actitud: Valoración de la formación continua

Para analizar lo que se refiere a la actitud frente al objeto representado, los resultados de la indagación se organizaron en tres categorías: la valoración global, la valoración de la utilidad de la formación continua para la práctica profesional y las emociones que predominan ante el objeto.

a) Valoración global

En cuanto a la valoración global del objeto de estudio, 146 docentes, lo que corresponde a un 81.11% de los docentes encuestados, señala que la formación continua

les parece muy importante, 17 opinan que medianamente importante y sólo dos señalan que para ellos no es importante.

Estos datos resultan interesantes ya que la valoración no suele corresponderse con los índices de participación en las acciones formativas. De acuerdo con las estadísticas del PRODEP, durante el año 2023 de los 9,845 docentes de secundaria que registró la estadística estatal, sólo 1,296 docentes de este nivel participaron en alguna acción formativa en forma voluntaria (13.16%). En el análisis de este fenómeno encontramos que, aunque les parece importante muchos de los docentes no tienen tiempo disponible, o no están dispuestos a emplear tiempo personal para participar en acciones formativas fuera de su jornada laboral, por lo que se conforman con las acciones de formación que se dan al interior de las escuelas durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar.

Para hacer un análisis más específico de la valoración global establecida por los docentes, se incluyeron en el cuestionario cuatro ítems de completamiento de frases. En la Tabla 19 se presentan algunas respuestas de las valoraciones hechas por los docentes. Se buscó mostrar opiniones diversas que representaran posturas positivas y negativas respecto a la formación continua para tener un panorama amplio de su postura.

Tabla 19

Valoraciones realizadas por los docentes.

Una adecuada formación es:	Una inadecuada formación es:	La formación que recibo es:	La formación que recibo debería ser:
• Te deja una experiencia aplicable en clases. • Considera las necesidades docentes. • Te da herramientas	• No te da retroalimentación. • No tiene un objetivo real y sólo sirve para un tema. • Es obsoleta y sólo expone el instructor. • Le teme al cambio.	• Excelente. • Regular • Poca. • De gran ayuda y apoyo en mi labor docente. • Es variada en contenido y metodología,	• Más continua y precisa. • Bien planeada e impartida por gente capacitada y comprometida. • Más específica para cada materia los campos

para mejorar tu práctica. • Se adecua al contexto del docente • Te inspira y reta tu capacidad como docente. • Es constante y significativa. • Está abierta a nuevas formas pedagógicas.	• Da más trabajo. • Sacada al vapor sin observar las áreas de oportunidades de los docentes. • Obliga a realizar algo. • Te desinforma. • Sólo te confunde. • Se queda estancada. • Te hace perder tiempo y no te aporta nada. • Es intermitente con poca responsabilidad y nada de apoyo entre docentes.	pero a veces carece de enfoque práctico y aplicación directa en el aula. • Cada maestro lleva su propio proceso. • Fragmentada. • Tediosa y confusa. • Buena, pero pudiera ser mejor por diversas circunstancias. • Oportuna y adecuada. • Permanente, constante, y con iniciativa.	formativos de acuerdo al trabajo que realiza el profesor. • Secuenciada, democrática, realista, con instrumentos y herramientas, así como programación suficiente. • Enfocada a problemas del alumno y del docente. • Para lograr en colectivo y en comunidad un resultado cuyo objetivo sea la mejora de la práctica educativa.
--	--	---	---

Fuente: Elaboración propia con base en la información recopilada en los instrumentos.

Los docentes reconocen que la formación idónea es la que está enfocada a los requerimientos de su práctica, y los inspira a mejorar; por el contrario, observan como una formación inadecuada aquella que está fragmentada y ofrece información confusa. Es interesante observar que al valorar la formación que reciben las posturas son muy diversas algunos reconocen que es excelente, de gran ayuda y otros que es insuficiente o tediosa. En resumen, se aprecia la claridad del juicio de los docentes ante este proceso.

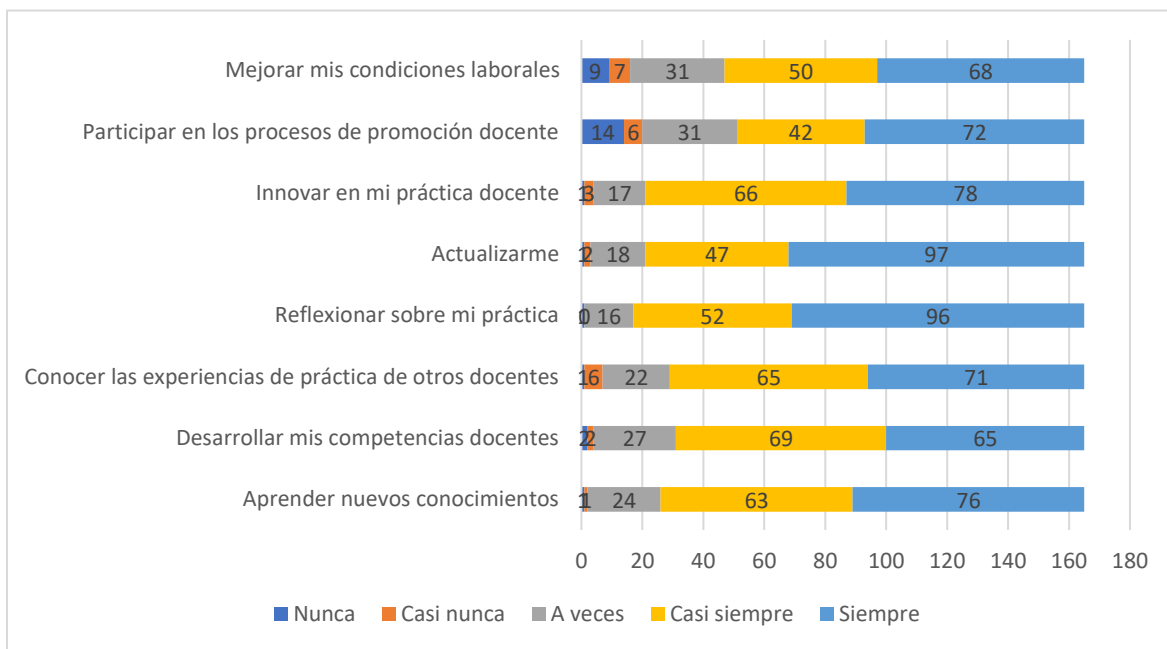
b) Valoración de la utilidad de la formación continua

Para indagar cuál es la utilidad que los docentes reconocen de los procesos de formación continua se incluyó un ítem de valoración dentro de la encuesta. Los resultados indican que, desde su punto de vista, participar en las acciones formativas les ha permitido primordialmente actualizarse y reflexionar sobre su práctica.

Por otra parte, aunque reiteradamente se señala que los docentes participan en las acciones formativas para obtener puntajes que les sirvan en los programas de promoción magisterial para mejorar sus condiciones laborales e incrementar su salario, sólo 41.21% admiten que este proceso les ha ayudado en este aspecto.

Gráfica 2

Valoración de la utilidad de participar en acciones de formación continua



Fuente: Elaboración propia con base en la información recopilada en los instrumentos.

Los docentes reconocen que las acciones de formación continua les han ayudado de múltiples maneras:

-“[...] me ha ayudado mucho porque [...] como no soy meramente docente de profesión, me ha enseñado muchos conceptos, me ha enseñado muchas estrategias y metodologías para poder aterrizarla y para poder aplicarla ya en mi práctica docente” (Nor. 2).

-“[...] (la formación continua) ha sido de gran importancia para de alguna manera, centrarme en la problemática de mis alumnos y enfocarme a la mejora continua, ser cada vez mejor maestro, porque cuando yo inicié, pues yo era nada más licenciada en nutrición. Y me di cuenta de que realmente sí necesitamos la pedagogía y ahorita necesitamos mucha psicología, o sea enfocarnos mucho en los problemas socioemocionales de nuestros alumnos” (Car.3)

-“Es enriquecedor para el profesor porque adquiere mejores herramientas, mejora su autoestima, su capacidad, su confianza para elaborar su trabajo y también es un beneficio para los alumnos, porque ellos se benefician de todas estas herramientas que adquiere el profesor para desarrollar su trabajo con una mayor calidad” (Sur. 2).

Estos testimonios ratifican lo importante que es para los docentes la formación continua.

c) Emociones

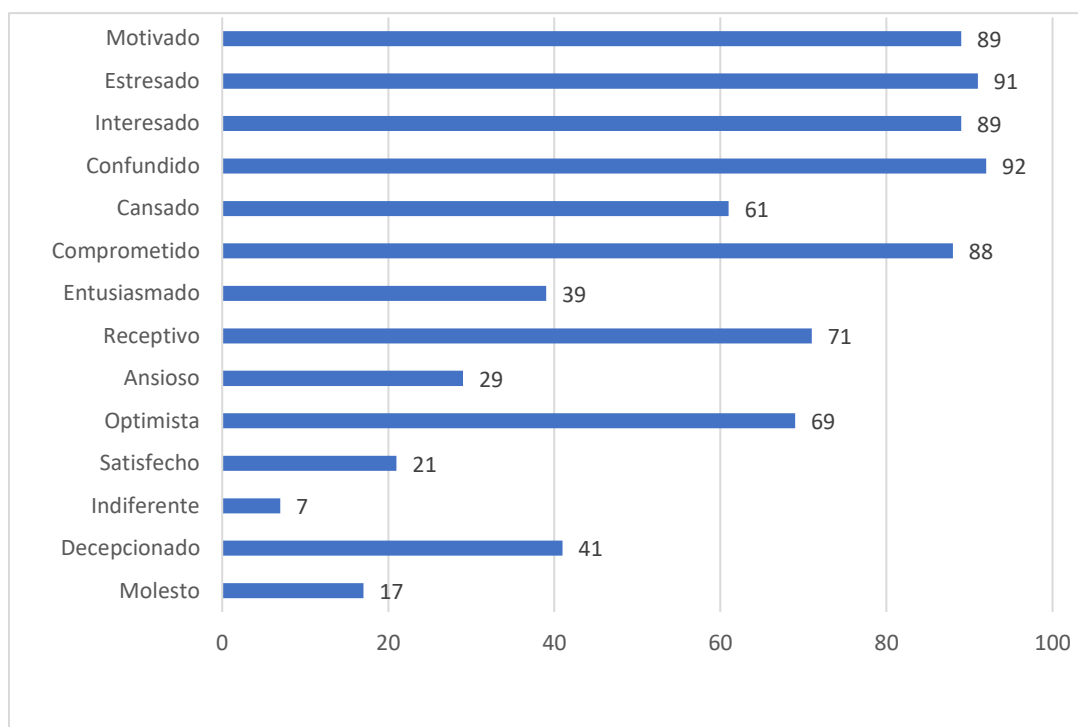
En la indagación sobre las representaciones sociales resulta importante revisar cuáles son las emociones que manifiestan los informantes respecto al objeto representado, ya que señalan la importancia que se le atribuye a los acontecimientos en razón de las propias preocupaciones o intereses.

Las emociones constituyen procesos afectivos vinculados con la manera en que los sujetos interpretan y significan su realidad. Su aparición no depende únicamente de los acontecimientos externos, sino también de los conocimientos, creencias, experiencias y valores que las personas construyen socialmente, elementos que orientan la valoración de las situaciones y las respuestas ante ellas (Bisquerra, 2009).

En este caso se les preguntó en la encuesta cuáles eran las emociones más comunes que sintieron en las experiencias de formación continua en las que abordaron temas relacionados con la implementación del Plan 2022, los resultados se presentan en la Gráfica 3.

Gráfica 3

Emociones más frecuentes en las acciones de formación continua relacionadas con la implementación del Plan 2022.



Fuente: Elaboración propia con base en la información recopilada en los instrumentos.

Como se puede observar, las emociones más frecuentes fueron la de *confundido* con 92 menciones y *estresado* con 91, sin embargo, no con mucha diferencia en las frecuencias, las siguientes dos emociones que destacan son *motivado* e *interesado*. Considerando que se trata de la implementación de un nuevo plan y programas que implica el rompimiento de algunas inercias o conductas ya apropiadas en la cotidianidad, es normal que su abordaje genere confusión y estrés; pero a la vez es de resaltarse que los docentes se sienten motivados e interesados en aprender estos nuevos temas.

Así manifestaron los docentes cómo vivieron el estrés en las acciones de formación continua ante la necesidad de apropiarse del nuevo programa:

-“Un poquito estresante. Precisamente porque estamos aprendiendo y estamos conociendo el nuevo programa. Es un poquito difícil para ir organizando los programas y toda la información que nos ha llegado conocerla, investigar. Y creo yo que para mí en lo particular cuando viene algo nuevo, simple y sencillamente eso es estrés. Pero poco a poco la hemos, la vamos conociendo lo que es ahora este nuevo programa” (Lag.5).

-“...fue algo como que un cambio muy estresante porque era algo nuevo para todos e incluso para las personas que nos están dando la capacitación y luego como que no había un norte establecido, no había una forma, una forma establecida. Ya conforme fue avanzando y llegando más información, se fue estructurando ya un poquito más los proyectos, las planeaciones, etcétera, y pues esto ya facilitó más la comprensión tanto para nosotros como para también poderle aplicarla con los alumnos, entonces sí ha ayudado estar ahí, la capacitación constante...” (Nor.2).

-“Al inicio del ciclo escolar estábamos con muchísimas dudas, ni ellos mismos ni mis directivos sabían de verdad cómo iba a ser esta situación, cómo íbamos a iniciar a hacer nuestra planeación, cómo íbamos a hacer el programa analítico, qué significaba, por ejemplo, la metodología del STEAM, o sea, ni ellos mismos sabían” (Car.3).

-“Al principio fue un poquito frustrante porque no sabíamos cómo implementarla y no la conocíamos, entonces, hubo mucha incertidumbre, pero poco a poco, conforme fuimos leyendo y entendiendo la nueva reforma, se nos fue aclarando el panorama y nos familiarizamos con la nueva forma de trabajo” (Sur.4).

-“En cada en cada gobierno, pues es algo diferente, y viene la incertidumbre, ¿Qué es lo que va a pasar ahora?, ¿Vamos a seguir trabajando, igual? ¿Va a haber un

cambio?, ¿Nos vamos a quedar con lo mismo? Porque en sí, los materiales yo no los vi al 100. O sea, yo pienso que un 40 o un 50% de los materiales que nos entregaron a la mitad del trimestre y siento que me faltó por conocer el otro 50%. ¿Entonces? Pues la verdad, yo creo que no sabemos qué es lo que viene, pero hay que estar preparados y siempre con la mejor actitud de brindar un mejor servicio a nuestros estudiantes” (Nor.1).

Sin embargo, también se expresaron emociones positivas, posturas respecto a asumir los cambios con optimismo y motivación. Es interesante como en los testimonios se observa que la motivación puede ser externa desde una relación vertical como la que se da entre directivo y docentes, o de una relación horizontal con los colegas; pero también hay la posibilidad de trabajar la automotivación como parte de la actitud ante el propio trabajo y desempeño profesional. Aquí se presentan algunas opiniones que ejemplifican lo antes dicho:

-“Un director que me enseñó muchísimas cosas, a trabajar en equipo, a trabajar en unidad, a motivarnos. Es una escuela donde yo tengo ganas de ir a trabajar, donde todos. Yo entro con emoción, con entusiasmo, saludando a mis compañeros de trabajo porque el ambiente laboral le puedo decir que es excelente” (Nor. 3).

-“...entre nosotras nos retroalimentamos. Nos motivamos también de que ... échale un ojo a mi plan para que me digas que ves mal o cómo voy y nos echamos la mano, pero sí, entre nosotras nos apoyamos” (Sur.1).

-“Yo hablo por experiencia propia, a pesar de tener 17 años de antigüedad, me fui llevando por lo que veía, lo que hacían mis compañeros, lo que escuchaba. Pero cuando entré a estudiar a la maestría y empecé a ver más temas y más métodos de enseñanza, incluso hasta programas diferentes, pues cambió mi metodología dentro del salón. Yo me motivé y al ser una profesora motivada, uno va tirando a los alumnos a motivarse y a ver cosas nuevas. Si uno está actualizado, le va a enseñar de manera distinta al alumno y lo va a motivar” (Sur.5).

4.5 Prácticas de los docentes de secundaria en el ámbito de la formación continua

En cuanto a las prácticas comunes de los docentes en relación con las acciones de formación continua se encontró lo siguiente.

a) Frecuencia de la participación

Además de las acciones formativas obligatorias que la autoridad educativa desarrolla dentro de los espacios escolares, los docentes en servicio tienen opciones diversas de formación continua, entre las que se pueden mencionar:

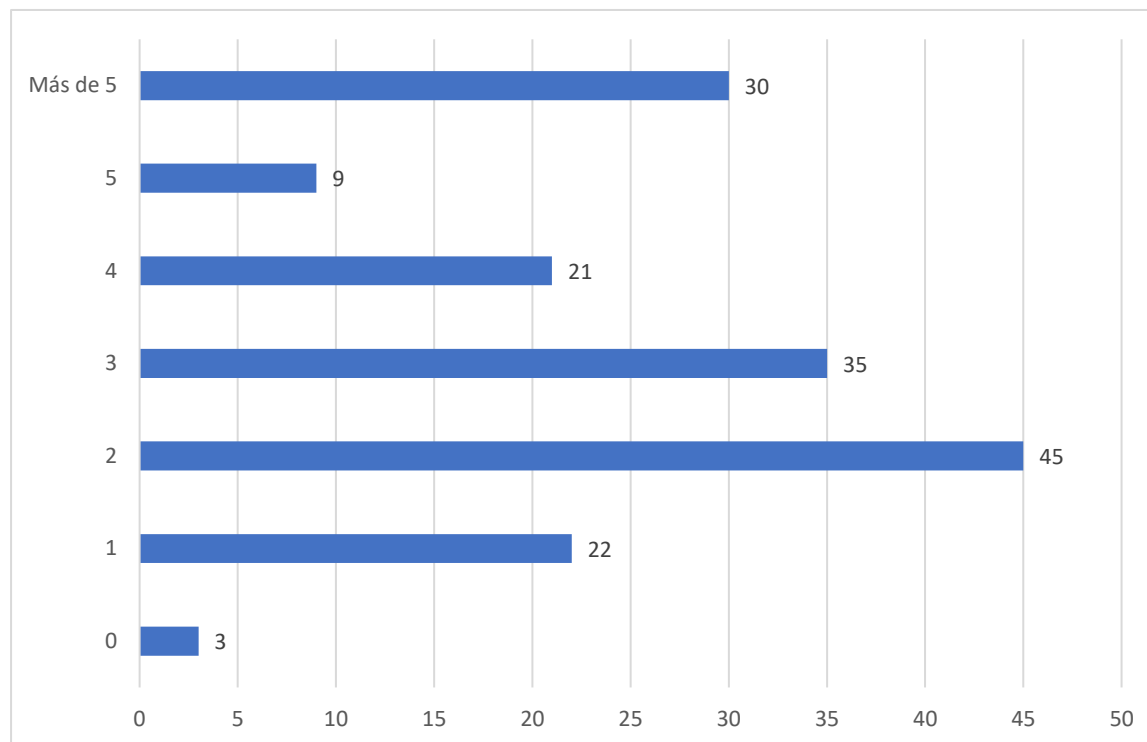
- Las que la instancia estatal de formación continua pone a disposición de los maestros.
- Las ofertadas por instancias gubernamentales u organismos de la sociedad civil.
- Las que el sindicato ofrece.
- Las que ofrecen particulares.

Como se observa en la gráfica 4, la mayoría de los docentes encuestados (80%) señalan que ha participado en dos o tres acciones de formación continua de manera voluntaria durante los dos últimos ciclos escolares. Los dieciséis maestros que no asistieron a ninguna exponen como principales razones que tienen demasiado trabajo, que no tienen tiempo, que no recibieron información al respecto, que las opciones disponibles no cubrían sus necesidades, o que simplemente no les interesa participar.

Aquí sería relevante hacer un análisis más detallado, ya que, de acuerdo con las estadísticas oficiales, en 2024 sólo un 13.16% de los docentes de secundaria de Coahuila se inscribieron en las opciones formativas que ofreció la instancia estatal a través del Programa PRODEP. Quizás la alta participación de los docentes encuestados en acciones de formación se explique porque radican en ciudades grandes y tienen mayores oportunidades de participación ya sea en la oferta oficial o particular.

Gráfica 4

Número de acciones formativas en las que han participado los docentes de secundaria durante los dos últimos ciclos escolares, de forma voluntaria.



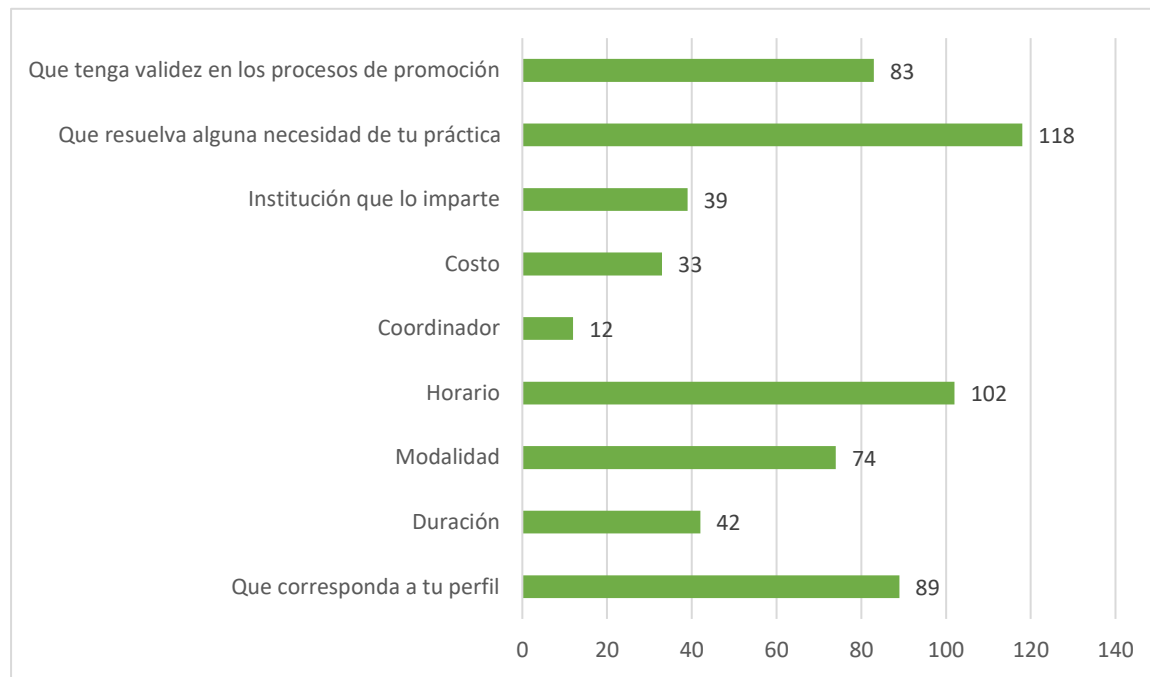
Fuente: Elaboración propia con base en la información recopilada en los instrumentos.

Criterios para seleccionar y participar en una acción formativa.

Para analizar cuáles son los criterios que los docentes toman en cuenta para elegir una opción formativa en forma voluntaria, se cuestionó al respecto y estos fueron los resultados. El criterio más importante es que la acción formativa contribuya a resolver alguna necesidad de su práctica docente, y el segundo en el que los maestros ponen más atención es en los horarios, para ver la compatibilidad con sus tiempos laborales y personales. El criterio al que se le da menor importancia para seleccionar una opción formativa es el coordinador que estará a cargo, probablemente porque en la mayor parte de los casos no se difunde quien tendrá esta responsabilidad.

Gráfica 5

Criterios para seleccionar una acción formativa de forma voluntaria.



Fuente: Elaboración propia con base en la información recopilada en los instrumentos.

El docente reconoce la utilidad de los procesos de formación continua para mejorar su desempeño, de ahí que para seleccionar una acción formativa tienen muy presente que responda a las necesidades que presenta en su práctica:

-“De acuerdo a las necesidades que tengo en aula, he estado eligiendo talleres, cursos, no he hecho diplomados, pero de acuerdo a todas las necesidades que presentan mis alumnos y también yo como docente, para enriquecer mi campo formativo. Algo que yo siento que me hace falta y es en donde yo me enfoco para poder elegir lo más adecuado para mí de forma profesional y también de acuerdo a las necesidades que presentan mis alumnos” (Nor.1).

-“Debe ser algo que le sea de interés, que sea acorde a la materia que está aplicando y que me sirva de herramienta para poderlo aplicar” (Nor.2).

-“Principalmente en lo que yo de manera particular pongo atención que sean en línea y que me vayan a servir, que me vayan a dejar un aprendizaje para que yo pueda más adelante aplicarlo en el aula” (Nor.4).

-“Entonces primero lo que yo veo es el título del taller o del curso, veo que sea un tema que me interese y que me vaya a ayudar a los objetivos que yo tengo como maestro y esa sería la manera en que yo elegiría el curso, de acuerdo a la necesidad que yo tenga y crea que me va a servir más dentro del salón” (Nor.5).

Las complejas condiciones laborales de los docentes de secundaria hacen que el factor tiempo sea muy importante para ellos a la hora de seleccionar las acciones de formación en las que participarán:

-“[...] tomo en cuenta mis tiempos. Suelo tomar muchos cursos o talleres que son a distancia porque yo los puedo realizar según mis tiempos, y que sean autodidactas porque como soy mamá, también trato de darle tiempo a mi hijo y a mi familia” (Sur.2).

-“Los tiempos, que sean fuera del horario escolar y que sean en línea, porque por el lugar en el que yo vivo se me dificulta trasladarme, por ejemplo, a Saltillo y tomar el curso un jueves a las siete de la tarde, cuando sé que el último autobús que yo puedo abordar para regresar a mi comunidad es a las ocho. Entonces son los tiempos, los horarios y sobre todo que sean en línea” (Sur.3).

-“Tomo en cuenta los temas, quién lo imparte, modalidades. Lo primero es el tema, busco algo que me ayude a mí y que pueda ayudar a mis alumnos. Por ejemplo, si es un tema de algo que no tenga que ver directamente con mi materia, no me llama la atención, tiene que ser algo que vaya con mi asignatura. Después, tengo que ver los horarios y la modalidad, porque en mi caso estoy en 3 escuelas, entonces tiene que empatar con mis horarios para poderlo hacer” (Sur.5).

La relación que se ha generado entre los procesos de formación continua y los programas de promoción magisterial merece un análisis, aunque sólo la mitad de los

docentes (50.30%) admitió que selecciona la oferta formativa en función de que la acción formativa tenga validez dentro de los mismos o no, es claro que esta es una fuerte motivación para participar de manera voluntaria en las acciones formativas que se ofrecen fuera de la jornada escolar. Estas son algunas de las expresiones de los docentes al respecto:

“[...] hace poco estuve en un curso de evaluación formativa del IDDIEC, estuve para prepararme para presentar un examen, principalmente mi primer motivo es pues para contar con los puntos que nos piden. Porque eso es algo real, nos está pidiendo 250 puntos o 200 no sé cuántos para poder pues aumentar un poquito y mejorar tu calificación, tu porcentaje en los exámenes de promoción tanto horizontal como vertical y horas adicionales” (Car.3).

“[...] también pienso en los cursos, porque ahora con las promociones, para nosotros los docentes pues sí nos piden cierta cantidad de horas, para que nos den unos puntajes” (Car.4).

-“Yo he tomado varios cursos meramente porque son también, pues para cubrir con las horas de procesos de promoción o procesos de admisión” (Nor. 2).

Algunos docentes son conscientes que no debe olvidarse el verdadero propósito de los procesos de formación:

-“Siento como que los cursos o las capacitaciones que están llegando a impartir, van más como enfocadas a tener un documento que un conocimiento, entonces sí, como que hacer más hincapié en el propósito, para que realmente exista una capacitación y una formación, vigilar o dar un seguimiento en el trabajo que está llevando el docente o las personas que estén llevando a cabo la capacitación, para que realmente exista un resultado positivo, que haya un aprendizaje, que haya un conocimiento y no solamente la adquisición de un documento” (Car.5).

-“[...] al final de cuentas se pierde el objetivo ya no es una capacitación, ya solamente es una inscripción para obtener alguna constancia” (Nor.5).

Por otra parte, hay quienes señalan que debe haber un incentivo y/o reconocimiento para motivar a los docentes a participar en los procesos de formación continua:

-“[...] un poquito más de reconocimiento, porque pues sí, son meramente para procesos que obviamente tienen validez, pero también que cuenten como para ir categorizando a los maestros, porque muchas veces tenemos docentes capacitados pero que no son reconocidos, entonces darle un poquito más de reconocimiento al maestro que se esté capacitando constantemente [...] me ha tocado ver incluso docentes, que, pues dicen, por ejemplo, un docente de 30 años de servicio dice, ¿yo ya para qué tomo ese curso? A mí ya no me sirve. Sin embargo, también me ha topado lo contrario. O sea, docentes que tienen a lo mejor ya 35 años de servicio y que les gusta seguir capacitándose. [...] nada más agregar eso que sea un poquito más reconocido la capacitación del docente, esto con la finalidad de motivarles” (Nor.2).

-“Me parece preciso hablar un poquito de lo otro que no se habla, y es que muchos docentes no se capacitan porque no hay un incentivo que creo que se está dejando mucho de lado, esa parte de incentivar al maestro para que se siga capacitando, porque en la actualidad [...] los maestros que somos recién egresados, la verdad es que muchas veces venimos con pocas horas y no completamos, entonces tenemos que buscar otras actividades, que puedan hacer que tengamos una vida más digna o una vida que nosotros queremos llevar [...] muchas veces este tipo de formación continua implica tiempo [...], por ejemplo (la) maestría implica tiempo, implica gasto, se termina la maestría y anteriormente se podía meter el documento que nos llevaba a un incremento salarial significativo, ahora pues realmente no está ese incentivo. Muchos docentes prefieren hacer otro tipo de actividades, ya que no tienen ese incentivo. Pero si se pudiera mejorar esa parte, creo que muchos estaríamos motivados a hacer nuestra maestría, hacer nuestro

doctorado, porque sí es muy importante seguir innovando, conocer nuevas formas de impartir clase, conocer nuevos recursos” (Nor.5).

De acuerdo con lo planteado por MEJOREDU en el *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026*, la formación continua debe estar ligada a otros factores como tipo de contratación, salario, prestaciones, condiciones de trabajo dignas, asesoría, apoyo, aprecio y reconocimiento social entre otros para asegurar un desarrollo profesional docente. Uno de los docentes entrevistados lo manifiesta así:

-“[...] siento yo que algo está mal en cuanto a nuestra evaluación docente. Nos estamos preparando porque pues nos exigen, pero no todos estamos preparándonos, ni todos estamos actualizados. Entonces y aunque me esté actualizando pues me sigo quedando con lo mismo. Yo quisiera tener más grupos, dar más clases, que mejoren mi calidad de vida, para mi familia y para mí. Y siento que estoy totalmente estancada. Tengo 20 horas, no puedo presentar para promoción vertical, tengo que tener 25 horas. Sí, siento que ahí debería de haber algún cambio, para motivarnos más a nosotros como docentes [...] siento que ahí es lo que nos está faltando para mí, en lo personal, un desarrollo profesional más integral” (Car.3).

Las políticas en materia de formación continua en México tienen que vincularse con el resto de las políticas docentes para asegurar un desarrollo profesional eficaz, que permita asegurar condiciones de trabajo dignas para los docentes y un crecimiento en su perfil académico y didáctico, que impacte en una mejora continua de su práctica.

b) *Abandono de las acciones formativas*

De acuerdo con los informes estadísticos, una de las problemáticas que se enfrentan a nivel nacional es la deserción en las acciones formativas. Los docentes se registran, pero no concluyen las mismas, lo que afecta los índices de acreditación. De los 165 encuestados, 82 (49.69%) de ellos admitió haber abandonado una acción formativa en la

que estaba participando en forma voluntaria, entre las razones destacan: que no tenían tiempo para concluirla (64 docentes), que la acción formativa no cumplió sus expectativas (19 docentes), que les pedían demasiadas tareas (14 docentes). En menor número señalan que desertaron porque no les gustó la modalidad, la metodología, el trabajo del coordinador, el contenido o el manejo administrativo. Ocho de ellos dijeron que abandonaron la actividad por otras razones, pero no especificaron las mismas.

En el nivel de secundaria las condiciones laborales son complejas, casi la mitad del personal (41.10%) tiene una contratación por horas (MEJOREDU, 2024), lo que indica que no tienen horas de descarga y están todo el tiempo frente a grupo. Es común que trabajen en más de una institución, a veces con diferente turno. Un 42.42% de los maestros encuestados señalaron que trabajan en los tres grados de secundaria, e imparten de 1 hasta 5 asignaturas diferentes. Normalmente dedican tiempos personales (fuera de la jornada laboral) para preparar sus clases, hacer materiales y evaluar a los alumnos, de ahí que les quede poco tiempo para implicarse en acciones de formación continua que se desarrollan fuera de su jornada laboral. Muchas veces, aunque se inscriban, las abandonan antes de su conclusión. Se presentan algunos testimonios que describen sus complicaciones:

-“Me encontré con el curso de Evaluación formativa...y me encuentro que muchas actividades son un poquito extensas y pesadas para nosotros. Tenemos una carga de trabajo muy grande, la verdad, tanto administrativa, estamos frente a grupo, tengo 5 grupos y entonces sí tenemos una carga de trabajo y además las actividades son un poquito pesadas. Entonces sí creo que tienen que tomar en cuenta un poquito más actividades donde el maestro no se nos presente tanta dificultad. Que lo podamos hacer. Me gusta mucho que nos soliciten actividades que podamos realizar frente a grupo y luego, por ejemplo, poder mandar las evidencias. Eso estaría excelente” (Car.3).

-“...que trataran de hacer los cursos un poquito más como más llevaderos, más ágiles y así en menos tiempo” (Lag.2).

-“...en ocasiones las tareas o las actividades, porque sí, luego se nos hacen pesados con el ritmo del trabajo que tenemos a diario. Sí se me hace luego complicadito, es lo que más creo que podría cambiar” (Lag.3)

Cuando los docentes están interesados en participar en los procesos de promoción magisterial es común que se inscriban en varias acciones formativas durante el mismo ciclo escolar para tratar de completar los 20 puntos que les piden en el factor *Actualización y desarrollo profesional*. De acuerdo con la normatividad para conseguir estos puntos deben presentar constancias de las acciones formativas que hayan acreditado durante los últimos tres ciclos escolares. Los cursos de 40 horas valen 4 puntos, por lo que participando en una o dos acciones por ciclo escolar darían cumplimiento a este factor, sin embargo, es común que pasen varios ciclos escolares sin que participen y luego quieran tomarlas en uno sólo. El problema es que cuando las acciones se implementan en forma simultánea es muy común que no las concluyan todas ya que se les traslapan. Por este fenómeno es que las instituciones responsables ponen algunas restricciones, por ejemplo, durante el ciclo 2022-2023 el límite de registro era de tres opciones. He aquí algunas opiniones al respecto.

-“...Evaluación formativa, lo acabo de tomar...Tomé otro de Formación Socioemocional, lo tomé para de alguna manera este, para los puntos que nos estaban pidiendo en habilidades emocionales, fue el que tomé y también inicié el de Reconstruirnos en Comunidad, pero ya eran 3 y ya no pude. Con tantos no lo terminé el de Reconstruirnos en Comunidad” (Car.3).

-“[...] los cursos del IDDIEC en los que he podido incursionar, porque a veces no me he dado el espacio y a veces ya no se puede por la saturación del tiempo de esa capacitación” (Cen.2).

La solicitud de algunos docentes es que la programación de la oferta formativa considere sus calendarios de actividades escolares:

“[...] yo considero que debe ser algo constante, pero ajustándose también a los calendarios de los docentes, porque muchas veces los cursos se ofertan, o las capacitaciones o diplomados, se ofertan en temporada donde el docente, por ejemplo, está en cierre de ciclo o está en periodo de evaluación o está en periodo de examen. Entonces sí se vuelve ahí algo complicado. Un poquito de comprensión porque o hacemos una cosa o hacemos la otra, entonces ahí más o menos tomar en cuenta lo que es el calendario de actividades” (Nor.2).

Y algunos otros sugieren que las acciones de formación continua se circunscriban a la jornada laboral:

“[...] creo que muchos de nosotros, incluyéndome a veces, no participamos por esa falta de tiempo, porque hacemos otras actividades y este creo que si lo incluyéramos dentro de la misma jornada laboral pudiera ser más provechoso y pudiéramos estarnos capacitando de mejor manera, aprovechando los espacios y los tiempos que hay [...]” (Nor. 5).

c) Búsqueda de otras alternativas de formación

Desde la reforma del 2013 la SEP empezó a generar una serie de materiales multimedia entre los que se incluían infografías y videos para explicar a los maestros los principios del modelo educativo conocido como Aprendizajes clave. Durante el periodo gubernamental 2018-2024, el Secretario de Educación nacional en turno, Esteban Moctezuma, adoptó la costumbre de grabar un video para abrir cada una de las sesiones de Consejo Técnico Escolar, y esta actividad se ha mantenido a lo largo de los diferentes ciclos escolares. Además de ello, para dar a conocer los fundamentos del modelo educativo denominado: Nueva Escuela Mexicana, se han publicado diversos documentos que están disponibles en las páginas oficiales. Uno de los materiales de mayor circulación son las Guías de CTE elaboradas para cada una de las sesiones y los materiales de los Talleres Intensivos de Formación continua, que se hacen llegar en forma electrónica a toda la estructura. Por otra parte, también se han estado grabando videos con investigadores académicos, autoridades educativas o maestros que explican los

principios pedagógicos y metodológicos en los que se sustenta esta propuesta de la NEM, entre los más destacados se pueden mencionar las cápsulas grabadas por el Dr. Ángel Díaz Barriga. Se ha promovido que estos videos se observen y discutan en los espacios de Consejo Técnico Escolar (CTE).

Además de la producción oficial, en los últimos años ha cobrado auge un grupo de docentes que de manera particular han decidido crear materiales multimedia para las redes sociales y monetizar estos recursos, son conocidos como “Edutubers”. Con la finalidad de atraer seguidores producen contenidos relacionados con la práctica cotidiana de los docentes y abordan temas relacionados con los contenidos, metodologías y materiales de la Nueva Escuela Mexicana, sobre todo a partir de las líneas que la SEP marca en las sesiones de *Consejo Técnico Escolar* o *Talleres Intensivos de Formación continua*.

Los docentes reconocen la lectura de documentos y la visualización de materiales multimedia como una alternativa de autoformación. Debido a ello, se les preguntó a los participantes si durante los dos últimos ciclos escolares observaron videos con información relacionada con el Plan de estudio 2022. Los resultados fueron los siguientes: un 92.12% de los participantes mencionó haber observado videos oficiales, y un 83% admitió haber consultado videos elaborados por particulares. En las entrevistas hacen alusión a estas prácticas:

-“En cuestión de cursos no, no he podido, pero yo soy de las personas que siempre estoy a la vanguardia leyendo, buscando información. Para poder yo conocer de qué manera voy a llevar a cabo, e implementar el programa que nos mandaron. Sí, sí lo hago constantemente, trato de enterarme de toda la información que se nos proporciona” (Car.2).

-“Facilitan mucho las presentaciones y las lecturas sugeridas por el sindicato. Las páginas, que, si bien a veces no les tomamos mucha relevancia, tienen información concreta y específica que podemos analizar y que nos sirve en la práctica. Yo creo que, desde ese punto de vista, sí ha sido razonable la gama de oportunidades que

tenemos. Es mucha la disposición de uno la que requiere, por ejemplo, el sentarme a leer, a analizar, que es lo que a veces minimizamos” (Cen.2).

-“Si hay algo que no está, que no está establecido oficialmente, pero pues uno busca en las redes, videos, documentos, presentaciones, todo ese tipo de herramientas que ahorita, pues nos ayudan bastante” (Lag.4).

-“Leí todo el material que se nos dio de la nueva reforma, vídeos en YouTube, etcétera” (Sur.4).

Las condiciones de trabajo de los docentes de secundaria y el desarrollo tecnológico existente hacen necesario pensar en incorporar estas alternativas de formación de una manera más sistemática y eficaz dentro de las acciones oficiales. Se podrían convertir en una buena herramienta de apoyo a los procesos de formación continua, sobre todo reconociendo también las bondades de la autoformación.

d) El Consejo Técnico Escolar como un espacio de formación colectiva

A partir del 2022 se comenzaron a generar materiales para trabajar los *Talleres Intensivos de Formación Continua* dentro de las sesiones de *Consejo Técnico Escolar*. Aprovechar estas reuniones como un espacio de formación docente colectiva tiene claras ventajas, pero también algunas desventajas, las cuales ya se expusieron en este mismo capítulo; sin embargo, resulta importante rescatar algunas otras opiniones de los docentes al respecto.

Para algunos docentes este es la única actividad de formación en la que participan:

-“Realmente la única información que yo he recibido es la que se nos plantea cada mes en los consejos técnicos, la información de los podcasts y los videos que pasan ahí. En realidad, ha sido en colectivo con los maestros en la escuela, cuando hemos trabajado sobre lo que se nos solicita en los consejos técnicos, de ahí en fuera no, no he participado o no me he preparado en ese sentido” (Cen.1).

Los coordinadores de las sesiones, que se asumen el rol de formadores, son parte del propio personal de la escuela y los problemas que se analizan, son los que ocurren en la institución:

-“[...] sabemos que es cada mes. Venían el director y la subdirectora y bajaban toda la información. Yo cuestiono mucho, me gusta participar para que se vaya rápido el tiempo y poder resolver dudas, que en este caso eran el plan sintético, el plan analítico, el proyecto integrador, las fases de los proyectos y la estrategia nacional. Los indicadores y el perfil de egreso. Hacer los productos de manera dinámica, el exponer, el compartir, el revisar, el diseñar, el codiseñar, el retroalimentar y el llevar productos previos. El ayudar a los compañeros, pues para ir en una misma línea había que sacar todos los problemas que tenían los alumnos, también, generar productos que tuvieran impacto con todos los campos formativos. Eso se hizo en la fase intensiva y en la fase continua, que son los Consejos Técnicos” (Cen.5).

-“El Consejo Técnico permite mucho la reflexión, durante este nosotros damos a conocer algunas situaciones que hemos estado presenciando, escuchamos también a nuestros compañeros y también siempre he tenido como esa confianza de acercarme con mis subdirectores, mi directora, hablar un poco sobre lo que me suceda o cómo esté observando las cosas y entre compañeros, hasta en la sala de maestros. También inclusive cuando terminaba proyectos también con mis alumnos este reflexionábamos. Y me permitía a mí también reflexionar sobre mi práctica, que funcionó, que no, etcétera” (Lag.2).

-“Al principio, como estábamos adentrándonos en esta nueva modalidad, nuestros directivos estaban aprendiendo al igual que nosotros, pero afortunadamente mis directivos son personas muy comprometidas y también ellos nos rescataban muy buena información. Mi directora y mi subdirector ponían mucho empeño en los talleres y también nos dieron muchos materiales y muchos recursos. De hecho, me faltó comentarle que también en los consejos técnicos nos dieron bastante información para poder armar nuestros programas analíticos, nuestras

planeaciones. Hay que destacar que tuvimos muy buena ayuda por parte de nuestras autoridades en lo particular” (Sur.2).

“En secundaria, normalmente coincidimos nada más en los consejos técnicos. Como todos tenemos horarios diferentes, es complicado coincidir en algún otro momento que no sea ese. El consejo técnico, nos ha permitido vernos, el platicar, el colaborar, pero en estas dos o tres horas tenemos que hacer nuestro plan analítico y nos limita a que le demos un seguimiento pertinente, o que, si queremos hacer un cambio, ya no nos volvemos a ver, entonces ahí ya cada quien lo va haciendo de manera personal” (Cen.4).

Sin embargo, algunos docentes también observan las dificultades que se dan ante el trabajo colaborativo:

-“Es bien complicado que nosotros, como docentes, nos tumbemos nuestros propios estereotipos, nuestros propios paradigmas, que tengamos humildad para recibir una crítica para poder trabajar en equipo, sí es un reto enorme en lo que sería este tipo de proyectos” (Lag.4).

-“Yo estoy en una escuela muy grande y en los consejos técnicos nos juntamos arriba de 60 personas, entonces las opiniones son muy ambiguas. De antemano [...] entran ahí varias opiniones diferentes acerca de las nuevas propuestas [...] no (falta) quien tenga su comentario negativo y renuencia a participar en las actividades ahí. A pesar de que yo tengo 17 años de experiencia, que puede que no sea nueva, pero tampoco tengo mucha antigüedad en el sistema, veo que tengo compañeros muy resistentes al cambio, a las nuevas propuestas, y eso es una limitación. Es la principal hacia trabajar en conjunto, en este caso, como las propuestas del plan 2022 lo manifiestan. Entonces, sí, hemos batallado para aterrizar las ideas que se nos proponen en el plan. Pero es algo que yo pienso que conforme pasa el tiempo vamos a ir agarrándole la onda” (Cen.1).

-“Nosotros como maestros, tenemos que tener esa apertura para dialogar, para comenzar, para crear un ambiente de aprendizaje, y eso mismo trato yo de transmitirlo en el aula, cuando mis alumnos van a trabajar de forma colaborativa también” (Nor.1).

Estos talleres intensivos siguen vigentes hasta la fecha y en la edición de julio 2025 trataron el tema de cómo construir en las escuelas *Comunidades de Aprendizaje*. Lo que se plantea es que es indispensable fortalecer la colaboración, el apoyo mutuo entre los docentes y aprender a trabajar en la construcción colectiva de conocimiento. En estos espacios se pretende que los docentes reflexionen sobre sus prácticas, identifiquen los procesos cognitivos implicados en su enseñanza y diseñen estrategias prácticas para implementar en sus aulas. Los docentes lo perciben así:

-“Yo siento que está difícil que se logre que los maestros tengamos empatía para trabajar un proyecto porque lo quisimos manejar y hay maestros que no se prestan para trabajar así, que, si realmente lo hiciéramos, pues sería más sencillo el trabajo por proyectos” (Lag.3)

-“[...] lo único que no me gustó, no es que no me agrade, sino que, para ponernos de acuerdo en un centro de trabajo sobre las necesidades de los alumnos, pues fue muy extenso. Se hace muy largo el ponernos de acuerdo entre todos los docentes enfocándonos en las necesidades de los alumnos” (Car.4).

Llegar a consolidar esa nueva política llevará un tiempo ya que se requiere apuntalar los procesos de aprendizaje entre pares en los colectivos docentes, además de ofrecer las herramientas y los espacios institucionales para ello.

4.6 Representación social de los docentes de secundaria sobre la formación docente continua

Los hallazgos nos llevan a concluir que la formación continua es representada por los docentes de secundaria primordialmente como un proceso de actualización, tal y como se aprecia en la definición del núcleo figurativo. El análisis de las respuestas de los docentes en las entrevistas semiestructuradas donde claramente exponen su pensamiento social confirma esta idea.

Los docentes desde una perspectiva instrumental conciben que los procesos formativos son para ponerse al día principalmente en tres aspectos:

- Los cambios curriculares.
- Los conocimientos disciplinares, pedagógicos y las habilidades didácticas.
- El cambio de los contextos y las características y necesidades de los alumnos.

Este proceso lo ven necesario por los cambios que se presentan en los contenidos los materiales y las metodologías en cada reforma educativa, por la evolución natural que tienen los conocimientos disciplinares y pedagógicos como resultado de los avances de la ciencia; y por los requerimientos que la sociedad y los alumnos van marcando con el paso de los tiempos.

Los docentes reconocen que la formación continua les permite obtener conocimientos, aprendizajes y una adecuada preparación para mejorar e innovar la práctica cotidiana. En estas concepciones se aprecia de forma muy clara la visión instrumental que está anclada en su pensamiento social. Los docentes participan en los procesos de formación continua fundamentalmente para atender las necesidades del sistema y sus reformas.

Para ellos los procesos de formación docente continua son responsabilidad directa de las autoridades por lo que esperan que sean ellas quienes definan los contenidos y las líneas de trabajo. Especialmente en el contexto de presentación de un nuevo plan y programa, se espera una estrategia formativa oficial. Si se analizan a detalle las

implicaciones de esta idea se llega al punto de reconocer que ellos no participan en la definición de las innovaciones, sólo trabajan en la apropiación de las nuevas pautas que se les indican. Como es algo que no les pertenece o en lo que no están directamente involucrados, siguen anclados a la idea de que las acciones formativas deben ser coordinadas por expertos en los temas a tratar; por lo que asumen una actitud receptiva, “fundamentalmente asimilativa, comprensiva y aplicativa”, como explica Vezub (2013).

Aun y cuando la mayoría de los procesos formativos vinculados con la implementación del Plan de estudio 2022 ocurrieron al interior de las propias escuelas, y estuvieron a cargo del propio personal directivo; la agenda de formación siguió siendo definida desde el exterior.

El análisis tridimensional permite reconocer que la representación está anclada a procesos históricos de las políticas de formación docente continua, esto se debe a que durante tres décadas se ha reforzado esta visión instrumental y los cambios que buscan implementarse con el nuevo modelo educativo, aun no terminan de consolidarse. Por otra parte, a los docentes llega poca información sobre las nuevas políticas y aunque participan de las acciones que de ellas derivan, la diversidad de líneas de trabajo y de instituciones involucradas hacen complejo el escenario. Siguen vigentes acciones propias del modelo instrumental y no hay una transformación contundente hacia el enfoque situado.

En cuanto a las emociones y actitudes ante el objeto representado, los maestros reconocen el valor de la formación continua, pero señalan que se sintieron confundidos y estresados en las acciones que se implementaron para que se apropiaran de los nuevos planes y programas. Es importante considerar que la implementación del nuevo modelo educativo generó inquietud entre los maestros, en parte alimentada por las diferentes voces que dentro de la sociedad ensalzaban o criticaban el cambio educativo planteado por la administración federal en el año 2022.

Para revisar si la representación social presentaba cambios al interior del grupo, se analizó por separado a los docentes considerando dos variables: los años de servicio y

la formación inicial. No se encontraron diferencias relevantes en el pensamiento social de las diferentes poblaciones, lo que confirma la cohesión de los docentes como grupo social.

Identificar una representación social no significa que el pensamiento de un grupo social sea homogéneo, ya que como individuos cada uno tiene sus creencias, sus posturas, sus conductas. Moscovici (2003) explica que “las representaciones asumen una configuración donde conceptos e imágenes pueden coexistir sin ninguna pretensión de uniformidad, donde la incertidumbre como los malentendidos son tolerados, para que la discusión pueda seguir y los pensamientos circular” (p.96).

Los hallazgos reflejan que, aunque hay una representación predominante, los docentes ven la formación continua también desde diversas perspectivas, como una responsabilidad ética de su profesión, como un recurso remedial para atender las carencias en sus competencias docentes, como una oportunidad de incrementar su puntaje para los programas de promoción magisterial, como una alternativa de desarrollo profesional, como un espacio para adquirir conocimientos y habilidades para mejorar su práctica, incluso también como una acción gubernamental intencionada para promover la ideología hegemónica.

Los teóricos señalan que una representación social se forma como un pensamiento constituido como resultado de las interacciones, de la información circulante, de las características del contexto, de los procesos históricos, de la memoria social. Pero las representaciones también tienen una función constituyente, no son estáticas, están en permanente movimiento, de tal forma que pueden ir modificándose por diferentes factores. Los elementos periféricos después de un proceso evolutivo pueden convertirse en elementos del núcleo central. Sin embargo, en los fenómenos sociales no hay reglas fijas y esto no puede garantizarse. El pensamiento social es complejo en su generación y en su estructura y depende de múltiples factores.

En el caso particular de este estudio, cabe resaltar que los elementos periféricos identificados en la representación permiten observar que, aunque de forma muy

incipiente, los docentes comienzan a incorporar en su discurso y en su pensamiento social como gremio, algunos rasgos del enfoque situado de la formación; por ejemplo, reconocen el valor de la reflexión sobre la práctica:

-“Yo voy haciendo pautas y me voy analizando para ver qué es lo que estoy haciendo bien, qué es lo que estoy haciendo mal, qué es lo que me falta. Yo creo, bueno, yo constantemente estoy haciendo esa reflexión y digo en lo personal, sí siento, que necesito como que tomar un poquito más de capacitación para salir de la rutina y tener nuevos métodos más actualizados o novedosos para la escuela” (Car.5).

-“[...] pensar en qué es lo que necesito, qué estoy haciendo, qué es lo que necesito hacer y buscar el cómo lo voy a hacer. Entonces, buscar una estrategia, una reflexión acerca de cómo fue tu práctica, cómo vas a mejorar, cómo vas ahora a enseñar para que ellos aprendan. Tener tu plan, tu planeación, pero no con todos los grupos te va a funcionar. Entonces ahora sí que el docente siempre debe de tener un as bajo la manga” (Sur.3).

También reconocen y valoran el aprendizaje entre pares:

-“A través de las experiencias que compartimos en cada uno de los procesos de formación continua que tenemos, que no nos quedemos callados, que hablemos, que expresemos diferentes ideas, formas de trabajar, porque eso nos va ayudar a todos los colegas a poder trabajar dentro del aula y de esta forma enriquecer más el aprendizaje para nuestros estudiantes” (Nor.1).

Y la importancia del acompañamiento académico:

-“[...] tenemos la sala de maestros o la biblioteca, que es donde más nos podemos ir a sentar [...] los maestros nos ponemos de acuerdo [...] para nosotros [...] ahora sí dialogarlo de una manera más eficiente y pues por lo regular siempre hemos

pedido que esté un directivo frente a nosotros, escuchándonos con nuestras propuestas, ideas de lo que nosotros queremos hacer o de lo que nosotros estamos dialogando para que nos corrijan, en dado caso de que estemos en lo incorrecto” (Lag.1).

Pero aún falta trabajar en acciones para que los docentes reconozcan que al problematizar su práctica, pueden llegar a generar nuevos saberes pedagógicos. Se hace necesario que incorporen en sus concepciones y en sus prácticas formativas esa confrontación de sus experiencias profesionales con la teoría para que participen de una reconstrucción y reconfiguración de su trabajo en el aula; de tal forma que los procesos de formación no sean vistos como acciones externas, sino que estén fuertemente vinculados con la tarea docente cotidiana y con su propio desarrollo profesional.

CONCLUSIONES

La formación continua de los docentes en servicio es un elemento fundamental que contribuye a la mejora del sistema educativo nacional. Se conceptualiza como un proceso sistemático e inherente a la práctica de los maestros en servicio que permite potencializar su desarrollo profesional. La presente investigación ha permitido tener un acercamiento al pensamiento social que sobre este tema han construido los docentes de secundaria del estado de Coahuila, México; en el marco de la implementación de un nuevo plan de estudio.

De acuerdo con la política actual, se reconoce al docente como un profesional de la educación que posee saberes que derivan de su formación inicial y de su experiencia cotidiana en las aulas, y a quien se le debe garantizar el derecho a su formación continua y desarrollo profesional. La forma en que han evolucionado las políticas de formación continua ha tenido una fuerte influencia en los posicionamientos de los maestros en este ámbito.

La reforma educativa presentada en 2013 fue señalada como punitiva por los maestros, debido al sistema de evaluación del desempeño docente implementado, que ponía en riesgo la seguridad laboral de la que históricamente había gozado el magisterio. Los procesos de formación docente continua y actualización, en este periodo, estuvieron vinculados con este sistema de evaluación, ya que era obligatorio participar en determinados cursos de acuerdo con los resultados obtenidos en los exámenes (Cordero y Vázquez, 2023). Este antecedente generó una postura gremial orientada a ubicar estos procesos como una imposición gubernamental y más grave aún, como una respuesta remedial a sus “carencias en conocimientos”, detectadas por la evaluación. A pesar de existir, además de los cursos obligatorios, una oferta formativa anual puesta a disposición de los docentes en servicio que de manera voluntaria quisieran acceder a la misma, estas acciones ya no tuvieron la misma aceptación que en años anteriores.

Durante el siguiente sexenio 2018-2024, se presentó otra reforma educativa denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM), que de manera oficial se sustentó con un fuerte enfoque humanista y social que pretendía recuperar la confianza del magisterio. Desde sus líneas discursivas este nuevo modelo impulsó una política de revalorización del magisterio nacional y promovió su autonomía profesional, haciéndolo copartícipe del diseño curricular propuesto, además de brindarle libertad metodológica y reconociendo su potencial como agente social transformador de su realidad. Esto generó modificaciones también en el enfoque de la formación dirigida a los docentes en servicio.

Es en este contexto de cambios que se inserta el presente estudio, con la intención de indagar cuál es el sentir de los docentes de secundaria respecto a estas políticas que influyen en su práctica cotidiana. Se seleccionó para ello la teoría de las representaciones sociales debido a que conforman un constructo teórico-metodológico con bases sólidas para aprehender la realidad educativa.

Esta indagación que toma a los docentes de secundaria como sujetos, la formación continua como objeto y la implementación del nuevo modelo educativo nacional como el contexto en el que surgen las representaciones sociales, adoptó un enfoque procesual y se organizó con base en las tres dimensiones que posee una representación de esta naturaleza: la información, la actitud y el campo de representación.

La primera fase del estudio consistente en la investigación documental permitió dar respuesta a la primera pregunta específica de esta investigación: *¿Cuáles son las circunstancias del contexto sociohistórico y de las condiciones de trabajo de los docentes de secundaria que han dado origen a las representaciones sociales que actualmente tienen sobre la formación continua?*

En agosto de 2022 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el nuevo Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, un año después se presentaron los programas de estudio correspondientes y los libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana. La implementación de esta reforma generó inquietudes entre los

docentes de secundaria quienes en los últimos treinta años han enfrentado cinco reformas curriculares. Particularmente esta reforma estuvo acompañada de una fuerte polémica social en una sociedad fragmentada por la división de intereses políticos. Aunado a que este modelo les planteaba cambios radicales en su práctica, empezando por el otorgamiento de una autonomía profesional que los faculta para hacer ejercicios de codiseño y seleccionar los contenidos y las formas de trabajo en el aula de acuerdo a las necesidades del contexto en el que trabajan, les exige una nueva forma de trabajo interdisciplinar y en concordancia, les propone adoptar cuatro metodologías de corte sociocrítico sustentadas en el aprendizaje por proyectos, además de asumir un enfoque de evaluación formativa.

Cabe considerar que, en este escenario incierto, los docentes de secundaria tienen condiciones de trabajo complejas, menos del 20% tiene una plaza de tiempo completo, algunos de ellos se hacen cargo de tres o cuatro asignaturas y atienden a más de cinco grupos, con un promedio de 40 alumnos en cada uno de ellos. En cuanto a su formación inicial la mayoría de ellos cuenta con estudios normalistas, aunque también hay docentes de otras carreras universitarias sin formación básica en la docencia.

En lo que se refiere particularmente al ámbito de la formación continua, se siguió operando el Programa para el Desarrollo Profesional (PRODEP), mismo que conserva hasta la fecha una línea de trabajo orientada a la contratación de acciones formativas tradicionales como son cursos, talleres, diplomados, que son impartidos por instituciones de educación superior. Esta oferta formativa después de ser validada por las autoridades federales y estatales se pone al alcance de los docentes a través de convocatorias públicas. Las acciones son de carácter voluntario y tienen reconocimiento en los procesos de promoción magisterial.

Por otra parte, MEJOREDU en el cumplimiento de sus facultades, señaló que era preciso superar este enfoque instrumental de la formación continua en virtud de que las investigaciones en este ámbito habían demostrado que no tenía efectos positivos en la transformación de las prácticas, y presentó como alternativa en julio de 2021 un *Plan para*

la mejora del formación continua y desarrollo profesional docente para el periodo 2021-2026. Este documento plantea varios objetivos y estrategias encaminadas a fortalecer el desarrollo de programas de formación docente continua bajo un enfoque situado, que estén vinculados con los contextos y las problemáticas con las que se enfrentan cotidianamente los docentes en ejercicio.

La forma de trabajo que promovió MEJOREDU para concretar esto, son las “intervenciones formativas”, que consisten en la implementación coordinada y secuencial de varios dispositivos formativos y otras estrategias, a partir de un diagnóstico de la realidad para trabajar sobre una necesidad detectada en forma colaborativa y considerando un impacto a mediano plazo. Gradualmente la *Dirección General de Formación continua* ha tratado de asumir esta nueva forma de trabajo y ha solicitado a las instancias estatales transitar de las acciones de formación convencionales a las intervenciones formativas. Sin embargo, no se ha consolidado una transición completa, a la fecha ambas líneas funcionan en forma simultánea y ya no hay producción de nuevas intervenciones formativas.

De forma adicional a estas políticas de formación continua, específicamente para acompañar la implementación del nuevo Plan 2022, se diseñaron los *Talleres Intensivos de Formación continua* que se desarrollan de forma generalizada en todas las escuelas de educación básica, intercalados entre las reuniones mensuales de *Consejo Técnico Escolar*. Comenzaron a partir de agosto de 2022, y continúan vigentes, desarrollándose en dos o tres ocasiones a lo largo de cada ciclo escolar.

A grandes rasgos este es el contexto situacional que viven actualmente los docentes de secundaria. Lo que se observa es que a partir de la implementación del Plan de estudio 2022, hay una intención política de fortalecer a la figura docente desde el reconocimiento de su autonomía profesional, sin embargo, convergen simultáneamente varias líneas de trabajo relacionadas con la formación continua que, a pesar de algunos esfuerzos, no han logrado articularse en un objetivo en común que fortalezca el desarrollo profesional de los docentes ante los desafíos que enfrentan en su práctica cotidiana. Este contexto

permite explicar las representaciones sociales que los docentes de secundaria han construido sobre la formación continua sigan ancladas a un enfoque instrumental como se explica más adelante. De igual forma se da cumplimiento al primero de los objetivos ya que se examinan los antecedentes y las diversas políticas que se han implementado en el ámbito de la formación continua hasta llegar a la actualidad permitiendo dibujar con claridad el contexto desde el que se han generado las representaciones que muestran los docentes respecto a la formación continua.

Cabe recordar que “las representaciones son principios organizadores de las opiniones y creencias, son una base común desde la que se toma posición, desde la que se valora, se enjuicia y se procede” (Mireles, 2019, p. 220). Como todo cambio esta reforma ha generado polémica, e inquietudes por parte de los docentes, y es comprensible que esto tenga influencia también en el sentir y las posturas que toman frente a los procesos de formación continua que acompañan la implementación del nuevo Plan.

La segunda fase de la investigación, consistente en la parte empírica, permitió explorar el pensamiento social de los docentes de secundaria a partir de la aplicación de instrumentos indagatorios. De esta forma se llega a la segunda pregunta específica del estudio: *¿Cuál es el núcleo figurativo y las dimensiones de las representaciones sociales que han construido los docentes de secundaria sobre la formación continua?*

Para dar respuesta a la misma, se desarrolló el primer momento previsto en el diseño metodológico, que consistió en aplicar un ejercicio de asociación libre a partir de la frase estímulo: “formación continua”, para que cada uno de los participantes enunciara cinco vocablos relacionados, y posteriormente los jerarquizara por orden de importancia. Como resultado de este ejercicio y el posterior procesamiento con la técnica de redes semánticas, se observó que la palabra *actualización* alcanzó el mayor número de frecuencias y también, el mayor peso semántico. Sin embargo, a partir de los valores obtenidos por el resto de los vocablos se identificaron siete palabras más con un importante peso semántico que, de acuerdo con los criterios de la técnica, forman parte también del núcleo figurativo de la red. Las palabras: *aprendizaje, preparación,*

capacitación, conocimiento, mejora, superación e innovación, son identificados como elementos adyacentes que tienen una relación complementaria con la palabra central.

Estos términos se agruparon para su análisis en dos grandes bloques como políticas y productos de la formación continua. En el primer grupo se encontró: actualización, capacitación y superación, los tres vocablos refieren a políticas de formación que empezaron a utilizarse en el ambiente educativo desde el siglo pasado en atención a una necesidad particular del sistema.

Como se explicó en el Capítulo 1 el término *capacitación* se adoptó del ámbito industrial en alusión a que había que habilitar a más del 80% de los docentes que en los años cuarenta estaban ejerciendo la docencia sin formación inicial. La política de *superación* se vinculó a la necesidad de profesionalizar a los docentes que egresaban de las Escuelas Normales con un grado académico de nivel medio superior, hasta 1984 que elevaron su nivel a licenciatura. Finalmente, la política de *actualización* se asumió como parte de la estrategia gubernamental para implementar los cambios curriculares de 1993 y se mantuvo en el escenario educativo de manera estelar hasta 2008. Lo relevante es que se han preservado en el vocabulario y en el pensamiento social de los maestros, y esto responde en parte, a que la propia política del sector los sigue utilizando indiscriminadamente como sinónimos de *formación*.

En cuanto al resto de las palabras que refieren a productos o efectos de la *formación*: *aprendizaje, preparación, conocimiento, mejora e innovación*; se encontró que, considerando el contexto en que fueron expresadas, todas se asocian con un enfoque instrumental, ya que los docentes relacionan los procesos de formación con la oportunidad de adquirir herramientas para resolver los problemas de su trabajo.

La exploración más detallada del pensamiento social a través del análisis de las respuestas a las entrevistas permitió ratificar que los maestros asumen que, a través de procesos de actualización, capacitación y superación profesional, pueden acceder a nuevos aprendizajes, a mayores conocimientos, a prepararse, para mejorar su práctica e

innovar. Relacionan la formación continua con la actualización, la apropiación de lo actual, lo novedoso, lo cambiante; se asumen a ellos mismos como aprendices que tienen que estar al día con lo que su práctica les demanda.

Ducoing (2024), señala que efectivamente *actualización y superación* suelen relacionarse con procesos de mejora de los conocimientos, las capacidades y las prácticas docentes al término de una etapa formativa escolarizada, o de una acción formativa. Pero sostiene la tesis de que la formación de los docentes no puede concebirse como un proceso acotado a una temporalidad o a una necesidad específica, ya que se busca consolidar una “formación continua”, inherente a toda la trayectoria profesional, desde sus inicios hasta su culminación en el retiro.

Para completar el análisis de la representación social construida por los docentes con relación a la formación continua, es necesario explorar a profundidad sus tres dimensiones: el campo de representación, la información y la actitud.

La imagen o representación social que los docentes de secundaria tienen sobre la formación continua es la de observarla primordialmente como un proceso de actualización que se hace indispensable ante los cambios que de forma permanente se presentan en los contenidos, los materiales, las metodologías, el contexto, las características de los alumnos, etc. Desde un punto de vista instrumental se asume que la formación continua les permite estar a la vanguardia, adquirir conocimientos, preparación y aprendizajes para innovar y mejorar la práctica.

Cabe reconocer, además, que, en el pensamiento social de los docentes, prevalece una fuerte vinculación entre el concepto de formación y los conceptos de actualización, capacitación y superación, asumiendo que son similares y/o complementarios. Esto ha tenido origen en el proceso evolutivo de las políticas de formación docente donde estos términos, aunque surgieron en diferentes etapas, se han preservado como parte de un mismo constructo: la formación de los maestros en servicio.

Con respecto a la dimensión de información, lo que los docentes saben acerca de la formación continua proviene primordialmente de las interacciones que tienen en sus ámbitos de trabajo y de los contenidos que reciben a través de las redes sociales. Sus experiencias en las acciones de formación y las fuentes antes mencionadas, han dado a los docentes una perspectiva sobre los propósitos, los productos, los contextos, los tipos, las modalidades, los valores y roles implicados en la formación docente continua. Particularmente la información que tienen sobre las políticas educativas en el ámbito es muy escasa, ya que rara vez se consultan los documentos y páginas oficiales que las explican. Los docentes están más familiarizados con las acciones e intervenciones formativas en las que participan, no con las prioridades o líneas estratégicas de las que derivan.

A pesar de que consideran suficiente la formación continua que se les ha dado para acompañar la implementación del Plan 2022, reconocen que aún tienen muchas dudas y esperan recibir orientaciones de especialistas en la materia. Les causa mucha inquietud el trabajo interdisciplinar y consideran que deben seguir profundizando en este y las metodologías sociocríticas. Manifiestan preocupación, pero también hablan de responsabilidad y compromiso.

En la dimensión de actitud se encontró que los docentes valoran en gran medida a la formación continua, la consideran indispensable para estar al día y mejorar su práctica. Sin embargo, señalan que no todas las acciones de formación continua son relevantes, significativas o pertinentes a sus necesidades.

Respecto a las emociones, los docentes comentaron que las acciones de formación continua en las que participaron para la implementación del Plan 2022, les generaron confusión y estrés, ya que se trataba de asumir nuevos contenidos, metodologías y familiarizarse con los libros de texto. En un inicio había mucha confusión ya que no se tenía muy claro cómo iban a hacerse las cosas. Pero también admitieron que con el paso del tiempo se sintieron interesados y motivados por probar las nuevas metodologías.

El segundo objetivo específico de la investigación se atendió analizando a detalle la estructura del núcleo figurativo de la representación social, sus elementos periféricos, así como la forma en que se vinculan las tres dimensiones: el campo de representación, la información y la actitud que tienen los informantes ante el objeto de estudio.

La última pregunta del estudio remite a indagar respecto a: *¿Qué relación existe entre las representaciones sobre formación continua construidas por los docentes de secundaria y las prácticas que asumen ante estos procesos?*

Al asumir la formación continua con un proceso de actualización, los docentes la perciben como un compromiso temporal, ligado al periodo de implementación de las innovaciones, no como una acción permanente e inherente a su práctica. Desde la perspectiva instrumental que asumen, lo ven como un proceso exterior al que acceden para resolver alguna necesidad de su práctica y de igual forma lo abandonan si las condiciones se complican, ya que la participación en el mismo es voluntaria. Entre los principales motivos de la deserción mencionan la falta de tiempo o que no haya cumplido sus expectativas.

A este respecto, cabe considerar que la condición laboral de los docentes de secundaria es complicada, tienen que emplear tiempo adicional a la impartición de su asignatura para la planeación de sus clases y la evaluación de sus alumnos, por lo que tienen poca disponibilidad de tiempo para participar en acciones formativas fuera de su horario de trabajo. En las entrevistas manifiestan que desean que la formación continua esté más vinculada a sus necesidades y que su implementación se dé dentro de la jornada laboral para que no afecte sus intereses personales.

En este sentido, las nuevas políticas están buscando fortalecer los procesos de formación continua que se dan al interior de las escuelas, ya que se puede tener una mayor cobertura, contextualizar los contenidos de la formación a los requerimientos de las instituciones y promover la integración del personal a partir del trabajo colegiado.

Con este análisis se clarifica el tercero de los objetivos orientado a revisar la vinculación existente entre las representaciones sociales de los docentes sobre la formación continua y sus prácticas en este ámbito.

Para cerrar este apartado es preciso comentar que los hallazgos encontrados en la indagación de las representaciones sociales de los docentes son relevantes principalmente para las autoridades educativas y para los equipos académicos responsables de la formación continua, porque ofrecen un punto de partida para revisar las políticas y estrategias que se están implementando en este ámbito, ya que a pesar de que la Nueva Escuela Mexicana plantea superar la visión instrumental y fragmentada de los procesos formativos proponiendo un enfoque de formación continua situada que ayude a los docentes realizar una reflexión crítica de su práctica para construir saberes pedagógicos; en el pensamiento social de los docentes siguen fuertemente ancladas las prácticas tradicionales.

Sin embargo, no puede dejar de reconocerse que empiezan a incorporarse en el discurso de los maestros vocablos como *análisis*, *reflexión*, *problematización*, entre otros que dan muestra de que este nuevo enfoque no les es totalmente ajeno. Así que, con acciones contundentes, puede llegar a transformarse el pensamiento social de los docentes a fin de que asuman un mayor protagonismo en su formación y desarrollen la autonomía profesional que se les está otorgando.

En síntesis, el análisis de la representación social que los docentes de secundaria han construido sobre la formación continua abre un panorama del vasto campo de investigación que existe en este tema, y de la importancia de revisar estos procesos para construir políticas y estrategias más efectivas y pertinentes en este ámbito, considerando el pensamiento social de los maestros, sus condiciones de trabajo y sus inquietudes personales.

DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Entre los aprendizajes derivados de este estudio se reconoce la complejidad de investigar las representaciones sociales por el nivel de responsabilidad y ética que debe mostrar el investigador para conocer a fondo este constructo teórico-metodológico y emplearlo adecuadamente en la indagación de los fenómenos sociales. Esta teoría, aunque tiene sus orígenes hace seis décadas, sigue alimentándose desde la experiencia compartida de los propios investigadores que la promueven y utilizan desde diferentes disciplinas del conocimiento; lo que la identifica como un corpus en movimiento y renovación permanente. De allí que haya que conciliar los principios originales con las innovaciones para lograr un acercamiento global a la misma.

Específicamente en este proceso de investigación se identificaron los siguientes alcances, limitaciones y prospectivas que se presentan como líneas de trabajo para la comunidad investigadora, principalmente en temas de formación docente y representaciones sociales.

a) Alcances

Aunque la presente investigación se llevó a cabo en una sola entidad, tiene las condiciones para replicarse en distintos territorios del país, ya que se comparte tanto la política de formación continua vigente como la implementación del Plan de Estudio 2022 y resultaría de gran interés hacer análisis comparativos y transversales que den seguimiento a los efectos de esta transformación educativa.

La formación continua es un ámbito fértil, sumamente trascendente que demanda investigación para mejorar sus esquemas operativos. Con recursos y proyectos de colaboración a nivel principalmente de Latinoamérica, se pueden hacer estudios de gran alcance.

Por ahora, aunque no se pueden establecer generalizaciones, este estudio permite un importante acercamiento al análisis del pensamiento social de los docentes de

secundaria en servicio, en medio de un contexto cambiante, que les genera inquietud como personas y como profesionales.

b) Limitaciones

Entre las limitaciones metodológicas identificadas, resulta sumamente complejo analizar el pensamiento social sin reconocer la intervención de un grado de subjetividad por parte del investigador, asunto que es inevitable ya que el estudio hace converger las experiencias de los informantes y las del propio investigador, y estas experiencias funcionan como un prisma desde el que se hacen las interpretaciones.

Por otra parte, debe asumirse también el error humano, de ahí que haya que reconocer con humildad y compromiso ético que todos los procesos de investigación son perfectibles. En este estudio se reconoce que los instrumentos utilizados para la indagación contienen algunos ítems que no corresponden con los objetivos previstos, y hubo información que tuvo que desecharse. La encuesta y la entrevista pueden simplificarse para focalizar la información requerida y reducir los tiempos de procesamiento. Además, es recomendable pasar del trabajo artesanal al uso de softwares y herramientas digitales que faciliten los procesos, en este sentido el programa IRaMuTeq ofrece una interesante alternativa.

c. Prospectivas

La investigación siempre plantea nuevos desafíos y abre nuevas interrogantes que demandan de atención, compromiso y ética. Se considera que, en futuros estudios sobre las representaciones sociales de los docentes de secundaria, el perfil de los informantes puede precisarse de acuerdo con ciertos criterios que podrían enriquecer la indagación, por ejemplo, diferenciar las trayectorias formativas de los docentes.

Por otra parte, la aplicación del Plan 2022 en las aulas ya lleva más años de los que tenía cuando se hizo la presente investigación, y resulta interesante indagar si el

pensamiento social de los docentes se ha modificado conforme a los cambios paulatinos que se han ido dando en el contexto social y educativo.

Otra línea de investigación que siempre ha destacado en el ámbito de la formación continua es la referente al impacto que logran las acciones formativas en la transformación de la práctica de los docentes. Obtener conclusiones en este ámbito permitirá reformular las acciones de formación que se dirigen a los maestros, sobre todo si se pretenden consolidar las bases de una verdadera autonomía profesional.

Finalmente se hace necesario ampliar la mirada de la investigación y trabajar en el análisis de la vinculación existente entre la formación inicial y la formación en servicio para tratar de construir los puentes que se requieren para fortalecer la formación de los docentes de educación básica a lo largo de toda su trayectoria.

REFLEXIONES FINALES

Como ha señalado Michael Fullan (2002, p. 122) “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación”. En este sentido quienes trabajamos en la formación de los docentes debemos reconocer la responsabilidad de nuestra tarea, las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas están permeadas por los saberes y competencias de los docentes a cargo, de ahí que su formación inicial y la formación continua a lo largo de su trayectoria cobren una gran relevancia. Las investigaciones señalan que la formación de los docentes es clave para la transformación de las prácticas y como consecuencia para la mejora de los resultados educativos.

Esta investigación me ha permitido escuchar a los docentes de secundaria, conocer su pensamiento y su postura, los desafíos cotidianos que enfrentan y la valoración que dan a la formación continua como un elemento inherente de su práctica. De igual forma he logrado compartir con otros investigadores inquietudes, opciones metodológicas y los hallazgos descubiertos a lo largo del proceso de investigación.

Como parte de mis actividades formativas del doctorado tuve la oportunidad de participar en eventos académicos nacionales como el XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), el 5º. Y 7º. Congresos Nacionales de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), el II Coloquio Internacional de Análisis Curricular y Estudios Bibliográficos (CAZ), el VII Coloquio Nacional de Investigación en Representaciones Sociales (RENIRS) y el Primer Encuentro de Estudios sobre Disponibilidad Léxica (ENSE-UAZ); así como en eventos de alcance internacional: el X Congreso Iberoamericano de Pedagogía organizado por la Universidad Iberoamericana y la Sociedad Española de Pedagogía, el XVII Congreso Internacional de Educación e Innovación (CIEI) organizado por la Universidad Andrés Bello de Chile y la Universidad de Granada. Y la experiencia más importante fue en la 17ª Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales (CIRS) organizada por el Laboratoire de Psychologie, Cognition, Comportement, Communication (LP3C) perteneciente a la Universidad de Bretaña Occidental evento al que acudí en la ciudad de Brest, Francia donde expuse los avances de mi investigación y conocí otras investigaciones sobre representaciones

sociales realizadas en diversos países, así como los avances más recientes de esta teoría.

Desarrollé pláticas con docentes de las escuelas normales y con asesores académicos de la instancia estatal de formación continua de Coahuila, así como también con estudiantes de la Licenciatura de educación de la Universidad Metropolitana de Monterrey y de la Maestría de Educación Media en la Unidad de Posgrados de la UNAM. Participé en sesiones de Consejo Técnico Escolar con el colectivo docente de la Escuela Telesecundaria Álvaro Gálvez y Fuentes en el ejido Rincón de los Pastores del municipio de Saltillo, Coahuila. Impartí el Diplomado *Los programas de formación continua de docentes de educación básica y media superior en México, Marco teórico, normativo y metodológico* dirigido a los equipos responsables de formación continua en los estados de Campeche, Sinaloa, Nayarit, San Luis Potosí y Zacatecas.

Participé en un Seminario de Movilidad Interna denominado *Estrategias de Comunicación y Divulgación de la Ciencia* impartido en el Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL. Asimismo, desarrollé una estancia de investigación en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, específicamente estuve trabajando en colaboración con la Dra. Olivia Mireles Vargas investigadora del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II.

En cuanto a publicaciones desarrollé en coordinación con mi directora de tesis dos capítulos de libros, el primero denominado *Experiencias de formación docente continua en el marco de la Nueva Escuela Mexicana* publicado en el libro Transformando la educación desde una perspectiva integral: innovaciones a través de la investigación de la Editorial Dykinson S.L. y el segundo *Prácticas de los docentes de secundaria en los procesos de formación continua: una mirada desde sus representaciones sociales* publicado en el Libro Transformar la educación. Práctica, discurso y desafíos de la Editorial Comunicación Científica. Asimismo, publiqué el artículo *Representación social de la formación continua. Profesores de secundaria en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana* en la Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE).

También tuve la oportunidad de ser parte de los miembros fundadores e integrarme en la Mesa Coordinadora de la *Red de Experiencias e Investigación en Formación de Docentes en Servicio* (REIFODS) donde he participado como organizadora de Seminarios y moderadora en algunas Conferencias. Actualmente sigo participando activamente en las actividades de la red.

Todas estas actividades han enriquecido mi formación como formadora de docentes e investigadora educativa y me plantean compromisos profesionales en temas de investigación, divulgación y transformación de las prácticas. En concreto y de forma personal mi contribución puede estar orientada a:

- Formar a los formadores de docentes en el enfoque crítico, situado y humanista de la formación.
- Diseñar nuevos dispositivos de formación orientados a favorecer el diálogo horizontal y la construcción colectiva de saberes.
- Asesorar y acompañar a colectivos docentes para el establecimiento de comunidades de aprendizaje.
- Construir redes de colaboración profesional.
- Generar mecanismos de seguimiento a la implementación en el aula de las innovaciones derivadas de los procesos de formación.
- Generar nuevos proyectos de investigación en el ámbito de la formación docente continua.

Reconociendo la importancia que tiene la formación continua de los docentes para impulsar el desarrollo de cualquier sistema educativo, presento también algunas propuestas para el Sistema Educativo Nacional, los formadores y los docentes. Fueron derivadas de este trabajo de investigación, no sólo de la investigación empírica que permitió identificar el pensamiento social de los docentes, sino también de las experiencias académicas formativas en las que participé y de la revisión documental donde se analizaron investigaciones y estudios nacionales e internacionales en los que se han expuesto de forma reiterada algunas problemáticas y alternativas en la materia.

Propuestas concretas para consolidar una nueva cultura de formación continua y desarrollo profesional entre los docentes de secundaria.

El sistema educativo nacional requiere:

- Mayor claridad y articulación en las políticas de formación y desarrollo docente. Vincular a las instituciones formadoras y contemplar una macro política integral de formación y desarrollo profesional que considere la formación inicial, el ingreso al sistema, la revalorización social del magisterio, la autonomía profesional, mejores condiciones laborales y salariales, oportunidades de profesionalización, acompañamiento académico, redes de colaboración profesional, etc.
- Promover la implementación de nuevos dispositivos de formación relacionados con el enfoque situado de la formación docente.
- Vincular la formación continua con la asesoría técnico-pedagógica.
- Establecer mecanismos claros de acompañamiento académico para los docentes.
- Ampliar los espacios, tiempos y recursos institucionales dedicados a la formación docente continua.
- Brindar facilidades para el establecimiento de comunidades profesionales de práctica y comunidades de aprendizaje.
- Favorecer la consolidación de equipos de formadores, especializados en el diseño, operación, acompañamiento y evaluación de acciones e intervenciones formativas acordes a las nuevas tendencias.
- Incentivar la investigación en la materia.

Para lograr estos cambios es indispensable fortalecer a la figura del formador de docentes como un profesional que posee las competencias para orientar y acompañar a los docentes para que logren gestionar la construcción de saberes profesionales a partir de la recuperación de experiencias de práctica. Para ello, los formadores deberán de profesionalizarse en su función:

- Aprender a desarrollar nuevas formas de trabajo, familiarizarse con enfoques que favorezcan la formación continua situada y el desarrollo profesional de los docentes.
- Trabajar desde un esquema de formación horizontal con los docentes.
- Reconocer los saberes de los docentes, generados en la práctica y en sus procesos de formación formales o informales. Ayudarlos a gestionar estos saberes para construir nuevos conocimientos profesionales.
- Favorecer la práctica reflexiva, el intercambio de experiencias, el trabajo colaborativo, el establecimiento de comunidades de práctica profesional y comunidades de aprendizaje.
- Brindar un acompañamiento académico a los docentes dando seguimiento a lo trabajado en los espacios de formación.

Los docentes tienen que asumir un papel protagónico en la gestión de sus propios procesos de formación, para ello requieren:

- Reafirmar su derecho y su responsabilidad de formarse de manera permanente y progresiva.
- Familiarizarse con nuevas formas de trabajo en el ámbito de la formación docente.
- Aprender a sistematizar los procesos de reflexión sobre la práctica a través de narrativas y otros instrumentos.
- Recuperar los saberes construidos en la práctica y contrastarlos con la teoría para deconstruir y construir nuevos conocimientos profesionales y lograr reconfigurar sus prácticas.
- Incluirse en esquemas de formación horizontal como las tutorías, el acompañamiento, la observación de aula, el aprendizaje entre pares y las comunidades de aprendizaje.
- Fortalecer su identidad como profesionales de la enseñanza.
- Comprometerse con su desarrollo profesional.

Los sistemas educativos son complejos y sus problemáticas multifactoriales, de allí que no pueden transformarse desde iniciativas individuales, resulta indispensable la suma de esfuerzos de las diferentes figuras educativas e instituciones involucradas. Sin embargo, en la medida que los docentes se hagan conscientes de su responsabilidad como profesionales de la enseñanza y reconozcan, reflexionen y contrasten con la teoría pedagógica los saberes obtenidos en la experiencia para que deconstruyan y reconfiguren su práctica, se podrá observar un efecto trascendente en los procesos educativos.

Esta transformación requiere del respaldo de la estructura educativa y de la implementación de macropolíticas congruentes, pero la condición más elemental es que los responsables de las decisiones y los formadores escuchen a los docentes, que son quienes asumen en primera línea el proceso formativo de los estudiantes. La investigación educativa y la formación docente continua pueden y deben posibilitar esos espacios.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (Coord.) (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Alba, M. (2004). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: algo más que un cambio de adjetivo. En M. Alba (Coord.), *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas* (pp.65-83). Benemérita Universidad de Puebla.
- Ambrosio, R. y Hernández Mosqueda, J. S. (2018). Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa. *Voces de la Educación*, 3 (5), 3-19.
- <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/88/72>
- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. En *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO.
- https://www.flacso.ac.cr/images/cuadernos/ccs_127.pdf
- Backhoff, E., y Pérez-Morán, J. C. (Coords.). (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013): Resultados de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- http://www.dgadae.sep.gob.mx/Internacionales/TALIS/doc/2013/TALIS_2013_Reporte_Nacional.pdf
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales, en *Papers on Social Representations/Textes sur les Représentations Sociales*, 9, 3.1-3.15.
- https://www.researchgate.net/publication/285299738_Aproximaciones_Procesuales_y_Estructurales_al_estudio_de_las_Representaciones_Sociales
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top". McKinsey & Company. Social Sector Office.

https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf

Barraza Macías, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31.

<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>

Beane, J.A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Ediciones Morata.

Bendtsen, M., Forsman, L., y Björklund, M. (2022). Exploring empowering practices for teachers' sustainable continuing professional development. *Educational Research*, 64 (1), 60–76.

<https://doi.org/10.1080/00131881.2021.2000338>

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bleicher, R. E. (2014). A collaborative action research approach to professional learning. *Professional Development in Education*, 40(5), 802–821.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2013.842183>

Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. *Revista de Occidente*, (81), 97–119.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). *Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación*. Diario Oficial de la Federación

https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf

Camargo Abello, M., Calvo, M. G., Franco Arbeláez, M. C., Vergara Arboleda, M., Londoño Camacho, S., Zapata Jaramillo, F., Garavito Prieto, C. (2004). Las

necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, (7). ISSN: 0123-1294.

https://www.researchgate.net/publication/28121400_Las_necesidades_de_formacion_permanente_del_docente

Campos Hernández, M. Á. (2019). *Investigar la educación: El compromiso de saber*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.

<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/investigar-la-educacion-el-compromiso-de-saber>

Cañal de León, P. (2002). *La innovación educativa*. Akal.

Chacón, Á. P. (2017). La génesis del conocimiento: De la sensación a la razón. *Educere*, 21(69), 241–251.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6565349>

Chuquilin Cubas, J. (2016). La formación continua de los docentes en México: Problemas y perspectivas. Presentado en *XI Seminario Internacional de la Red Estrado*. ISSN: 2219-6854

Collins, A. M., y Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407–428.

<https://doi.org/10.1037/0033-295X.82.6.407>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026*.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras de los ciclos escolares 2018-2019 a 2022-2023*.

Compañ García, J. R. (2024). Representaciones sociales de docentes del Estado de México sobre el ingreso al servicio educativo. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 9(1), 42-69.

<https://doi.org/10.15366/rep2024.9.1.002>

Conde Míguez, J., y Armas Castro, X. A. (2019). Representaciones sociales del alumnado de primaria sobre el patrimonio: Estudio por medio de la asociación de palabras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 105–128.

<https://www.redalyc.org/journal/274/27466853011/html/>

Cordero Arroyo, G. y Vázquez Cruz, M. A. (2023). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*. Newton, Edición y tecnología educativa.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.

Cuevas Cajiga, Y., (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos. *Perfiles Educativos*, XXXVII(147), 67-85.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100005

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167.

<https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-la-entrevista-recurso-flexible-dinamico-S2007505713727066>

Ducoin Watty, P. (2024). La fragmentación del proceso formativo: en búsqueda de la integración de la denominada “formación continua” con la “formación inicial”. En P. Ducoin Watty y B. Orozco Fuentes (Coords.), *La educación en el sexenio 2018-2024: miradas desde la investigación educativa* (pp. 125-145).

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

<https://doi.org/10.22201/iisue.9786073095501e.2024>

Estepa, J. (2000). El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En: Pagés i Blanch, J., Estepa Giménez, J., y Travé González, G. (Eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Universidad de Huelva.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500433>

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (2007). *Evaluación externa 2007. Informe final Programa para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)*.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/28262/Informe_Final.pdf

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Siglo XXI Editores.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.

Gadamer, H.-G. (2012). *Verdad y método* (12.^a ed.). Ediciones Sígueme.

Gamboa Herrera, J. I. (2009). *Los primeros pasos de las Misiones Culturales y sus huellas en la educación rural de San Luis Potosí, 1923-1932* [Tesis de maestría, El Colegio de San Luis].

<https://biblio.colsan.edu.mx/tesis/GamboaHerreraJonatanIgnacio.pdf>

García Ondarza, A. M., Nápoles Crespo, E., Urgellés Reyes, M. O., y Portuondo Padrón, R. (2018). La preparación para la actividad profesional: Un reto pedagógico de actualidad. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(4), 133-150.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6717866>

Gavotto Nogales, O. I. (2015). Actuaciones disruptivas en educación secundaria: un análisis para mejorar la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5,(10).

https://www.researchgate.net/publication/312867282_Actuaciones_disruptivas_en_educacion_secundaria_un_analisis_para_mejorar_la_convivencia_escolar Disruptive actions in secondary education an analysis to improve school coexistence

Ghoneim, M. y Witte, J. E. (2013). Continuing Professional Development: Perceptions of Elementary School Teachers in Saudi Arabia. *Journal of Modern Education Review*, 3 (12), 881-898.

https://www.researchgate.net/publication/273123485_Continuing_Professional_Development_Perceptions_of_Elementary_School_Teachers_in_Saudi_Arabia

Hegel, G. W. F. (1984). *Propedéutica filosófica*. UNAM.

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación: Dinámica de la formatividad*. Narcea.

Huberman, M. (1989). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (2), 139-159.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3607962>

Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Ediciones Quiroz.

Ibáñez, T. (2001). *Psicología social construccionista*, Universidad Autónoma de Guadalajara.

Imbernón Muñoz, F. (2013). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional* (8.^a ed.). Graó.

Imbernón Muñoz, F. (2021). Formación continua y desarrollo profesional docente. Conferencia magistral inaugural en MEJORED, *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Conferencia. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas*. Memoria del Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas.

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/3634.pdf

Ingvarson, L.; Meiers, M. y Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13, (10).

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Directrices para mejorar las Políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*.

Izcara Palacios, S. P. (2020). *Manual de investigación cualitativa* (2.^a ed.). Fontamara.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós.

https://www.researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teor%C3%ADa

Jodelet, D., y Balduzzi, M. M. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco*. Serie indagaciones , 21(1), 133-154.

https://www.researchgate.net/publication/262596553_Aportes_del_enfoque_de_las_representaciones_sociales_al_campo_de_la_educacion

Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156.

<https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20181>

Ling, L. M., y Mackenzie, N. M. (2015). Una perspectiva australiana sobre el desarrollo profesional docente en tiempos super complejos (trad. al castellano de A. González Royo). *Psychology, Society and Education*, 7(3), 370-386. [V.O.: An Australian perspective on teacher professional development in supercomplex times. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 263-278].

<https://www.researchgate.net/publication/318749933> Una perspectiva australiana sobre el desarrollo profesional docente en tiempos supercomplejos

Lombardi, G., y Abrile de Vollmer, M. I. (2009). *La formación docente como sistema: De la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina*. Fundación Santillana.

Lozano Andrade, I. (2006). *Normalistas vs. Universitarios o técnicos vs rudos. La formación práctica del docente de secundaria desde sus representaciones sociales*. Ed. Plaza y Valdés.

Lozano Andrade, I. (Coord.) (2013). *Currículum oculto y vida cotidiana en la escuela secundaria. Significados de los actores en el contexto de las reformas*. Ediciones Díaz de Santos S.A.

Lozano Andrade, I. (2015). Representaciones sociales de los profesores de secundaria sobre su formación y práctica docente. *Revista Ciencias de la Educación*. Enero-junio, 26, (47), 61-78.

<https://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/47/art04.pdf>

Lozano González, E. O., y De la Llata Villaseñor, C. A. (2019). *Usos del concepto formación y sus implicaciones para la investigación y realidad educativa: Análisis de ponencias del CNIE 2017*. En *Memoria electrónica del XV Congreso*

Nacional de Investigación Educativa (COMIE). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU).

Marrero, J. (2015). El currículum que es interpretado ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En José Gimeno Sacristán et. al. *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*. Ediciones Morata.

Martínez Olivé, A. (2010). La construcción política de la profesionalización docente en México. En D. Andrade Oliveira et al. (Eds.), *Políticas educativas y territorios* (pp. 165-216). UNESCO-IIPE.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189512>

Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., Morales Hernández, M.A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. INEE

Méndez Hernández, M. D. O., Lara Romero, L., y Hernández Gerónimo, L. (2017). Representaciones sociales de la reforma educativa 2013 de los profesores de secundaria. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(6), 24–30.

[https://www.ijhssi.org/papers/v6\(6\)/Version-2/E0606022430.pdf](https://www.ijhssi.org/papers/v6(6)/Version-2/E0606022430.pdf)

Mireles Vargas, O. (2021). *Representación social de la excelencia académica. Un estudio en el postgrado de la UNAM*. IISUE.

Monteiro, L. y Fortunato, I. (2019). La relación entre saberes docentes y la formación continuada: tesis y disertaciones 2012-2017. *Revista Ibero-Americana de Estudios en Educación*, 14 (4) 2260–2274.

Moreno Castañeda, M. (1994). El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Jalisco. Primera institución educativa a distancia para la formación de profesores. Universidad de Guadalajara.

<https://www.profesormanuelmoreno.com/media/1f39b3d0-1edd-4594-b8f2-af76c2b1826d/preview/135.pdf>

Moreno Moreno, P. (2021). *UPN 1078-2018: pasado, presente y futuro*. Fascículos a 40 años de la UPN. Universidad Pedagógica Nacional.

<https://area1.upnvirtual.edu.mx/images/libros/PA-135-pasado-presente-futuro.pdf>

Morse, J. M. (2002). Qualitative health research: Challenges for the 21st century. *Qualitative Health Research*, 12(1), 116–129.

https://www.researchgate.net/publication/11560844_Qualitative_Health_Research_Challenges_for_the_21st_Century

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul. S.A.

Moscovici, S. (2003). Notas hacia una descripción de la representación social. *Psicología Social. Revista Internacional de Psicología Social*, 1(2), 67–118.

Netzahualcoyotl-Netzahual, M.A. (2015). Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI, (15), 3-25.

<https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/140>

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, (350), 203–218.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:6f5e2079-b45b-4bdd-9f8d-1fb74dc48517/re35009-pdf.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3775/Temas%20cr%C3%ADticos%20para%20formular%20nuevas%20pol%C3%ADticas%20doc>

[entes%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe%20el%20debate%20actual.pdf?sequence=1](#)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Docentes en América Latina y el Caribe: Textos fundamentales*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano* (4.^a ed.). Pearson Educación.

Ovalle González, R., (2018). Desarrollo institucional y conflicto magisterial en México, 1939-1948 el caso del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y los maestros federales de San Luis Potosí. *Revista de El Colegio de San Luis*, VIII(17), 237-271.

<https://revista.colsan.edu.mx/index.php/COLSAN/article/view/836>

Piña Osorio, J. M., (2016). Representaciones sociales de docentes en función de su trabajo. *Revista UNAM* 17 (10).

<https://www.revista.unam.mx/vol.17/num10/art70/>

Piña Osorio, J. M. y Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26 (105-106), (102-124).

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005

Piña Osorio, J. M y Mireles, O. (2005). La perspectiva sociológica de las representaciones sociales para el estudio de la globalización y la universidad. Conferencia. XI Conferencia de Sociología de la Educación.

Portales, A. (Comp.). (2016). Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe: Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248295_spa

Quintero, M. (2014). El malestar en el docente. Estado del arte desde los aportes teóricos psicoanalíticos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay entre los años 1983 y 2013 [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].

Real Academia Española. (s. f.). Diccionario de la lengua española (23.^a ed.).

<https://dle.rae.es>

Rico-Gómez, M. L., y Ponce Gea, A. I. (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27 (92).

<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/136/271>

Rodríguez Guzmán, L. (2012). Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano. *Diálogos Educativos*, 12(24), 18–27.

<https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1053/2635>

Rodríguez, R. J. (2010). Herramientas informáticas para la representación del conocimiento. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 14 (2).

https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102010000200017

Salazar, J. M. (2015). El aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 54(1), 55- 74.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333333042005>

Sánchez, W. A. (1975). El mejoramiento profesional del Magisterio. En *II Jornada de Actualización Político y Sindical*. Sección X SNTE. Memoria. Casa del Maestro.

Sandoval Flores, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 83–102.

<https://www.redalyc.org/pdf/800/80002505.pdf>

Santibáñez, L. (2021). Intervención en el Encuentro 1: El sí y el no del desarrollo profesional y la formación docente. En *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Memoria del Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/3634.pdf

Secretaría de Economía. (s.f.). *Profesores de Enseñanza Secundaria. Ocupación (2331)-2025-T1*. Data México.

<https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/occupation/profesores-de-ensenanza-secundaria>

Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. Secretaría de Educación Pública.

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/890/1/images/programa_sectorial.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2013a). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. Secretaría de Educación Pública.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/21369/Programa_Sectorial_de_Educacion_2013_2018.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2013b). *ACUERDO número 676 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*. Diario Oficial de la Federación.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5288952

Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana, principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior.

<https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/YJkGKTHatN-NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Diario Oficial de la Federación.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020

Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Marco curricular y Plan de estudio 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Dirección General de Desarrollo Curricular. Documento de trabajo.

<https://sec2virtual.wordpress.com/wp-content/uploads/2023/01/1-marco-curricular-2022.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2022b, 19 de agosto). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Diario Oficial de la Federación.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/754157/Acuerdo_14_08_2022_Plan_de_Estudio.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022c, 19 de agosto). *Anexo al Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Diario Oficial de la Federación.

https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023a). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Ciclo Escolar 2022-2023*. Anexo a la Guía de la Segunda sesión ordinaria de Consejo Técnico Escolar. Ciclo escolar 2023-2024.

https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023b). *Estrategia Nacional de Formación continua*. Dirección General de Formación Continua de Docentes y Directivos (DGFCDD).

https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/T8hZPKAJ2O-ENFC_2023.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023c). *Programa para el Desarrollo Profesional para Educación Básica 2023. Resultados de Formación Continua*. Dirección General de Formación Continua de Docentes y Directivos (DGFCDD).

<https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/09/Os58kBDmbC-Resultados%20PRODEP%202023.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2023d). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2022-2023*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024a). *Estrategia Nacional de Formación continua*. Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa. Dirección General de Formación Continua de Docentes y Directivos (DGFCDD).

<https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/XfjwTUaPYX-ENFC%202024.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2024b). *Informe de seguimiento a los Criterios Transversales de Equidad y Excelencia Educativa vinculados con el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), Tipo Básico, año fiscal 2023*. Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa.

[https://unem.sep.gob.mx/storage/recursos/Publicaciones/tmeLu0c6CW-CTEEE%20-%20PRODEP%20VF%201%20\(1\).pdf](https://unem.sep.gob.mx/storage/recursos/Publicaciones/tmeLu0c6CW-CTEEE%20-%20PRODEP%20VF%201%20(1).pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2024c). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. USICAMM

https://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024d). Programa de Estudio para la Educación Secundaria: Programa sintético de la Fase 6.

https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_6.pdf

Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la Universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10 (1), 170-184.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4626737>

Toriz Pérez, A. (2009). Condiciones de trabajo y malestar docente en la educación secundaria pública. En *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología.

<https://cdsa.aacademica.org/000-062/1312>

Torres, R. M. (1996). Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa. *Perspectivas* 99, vol. XXVI, (3), Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000106478_spa

Vaillant, D. (2021). Intervención en el Encuentro 2. Formación continua de docentes en *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Memoria del Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU).

Valdez Medina, J. L. (2002). *Las redes semánticas naturales, uso y aplicaciones en psicología social*, México, Universidad Autónoma del Estado de México.

Valencia Abundis, S. (2007). Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales. En T. Rodríguez Salazar, T. y M. L. García Curiel (Coords.), *Representaciones sociales: Teoría e investigación*. Universidad de Guadalajara.

https://www.academia.edu/984196/Representaciones_sociales_teor%C3%ADa_e_investigaci%C3%B3n

Van der Merwe-Muller, L.; Dasoo, N. (2021). South African teachers' experiences of continuous professional teacher development: Connections and disconnections. *South African Journal of education* 41 (4).

<https://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/1919/1116>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa editorial.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, (1).

Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 911–937.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300014

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del Desarrollo profesional Docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Revista Páginas de Educación*, 6, (1).

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006

Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina: Mapeo exploratorio en 13 países*. IIPE UNESCO, Oficina para América Latina.

<https://network.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20Pol%C3%ADticas%20Docentes.pdf>

Vezub, L. (2021). Investigar la formación continua y fortalecer el campo de la formación docente. En G. Cordero, J. García-Poyato y K. Rivera (Coords.), *Evaluación de la formación continua de docentes: Investigaciones desde la Escuela Normal en Baja California* (pp. 29–34). Juan Pablos Editor.

Wagner, W., y Elejabarrieta, F. (1994). *Representaciones sociales*. En J. F. Morales (Coord.), *Psicología social* (pp. 815–842). McGraw-Hill.

Widayati, A., MacCallum, J., y Woods-McConney, A. (2021). Teachers' perceptions of continuing professional development: A study of vocational high school teachers in Indonesia. *Teacher Development*, 25(5), 604–621.

<https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1933159>

ANEXOS

ANEXO 1

Matriz categorial: Rasgos deseables de la práctica de enseñanza de los docentes de secundaria según el Plan de estudio 2022.

Organización de los contenidos	
Metodología	
Organización social	
Rol del docente	
Rol del alumno	
Formas de evaluación	

ANEXO 2.

Matriz categorial: Acciones de formación continua que se han ofrecido a los docentes de secundaria desde las instancias oficiales para acompañar la implementación del Plan de estudio 2022.

Oferta formativa	
Instancias responsables	
Destinatarios	
Tipos	
Modalidades	

ANEXO 3.
Encuesta sobre formación docente continua

Presentación

Estimado(a) maestro(a) el presente cuestionario forma parte de una investigación que tiene como objetivo indagar cuáles son las representaciones sociales que los docentes de secundaria han construido sobre la formación docente continua en relación con su práctica, en el marco de la implementación del Plan de estudio 2022.

Las respuestas son anónimas. Los datos obtenidos tendrán un uso académico.

Agradecemos tu colaboración con esta investigación educativa.

Perfil de los docentes participantes

Instrucciones: Selecciona la respuesta que corresponda según tu perfil.

1. Edad

☐	Entre 20 y 30 años.
☐	Entre 31 y 40 años.
☐	Entre 41 y 50 años.
☐	Entre 51 y 60 años.
☐	Más de 60 años.

2. Sexo

☐	Hombre.
☐	Mujer.
☐	Otro. Especifica: _____.
☐	Prefiero no responder.

3. Formación inicial con la que cuentas

☐	Normal básica (sin licenciatura)
☐	Licenciatura normalista.
☐	Licenciatura UPN.
☐	Licenciatura/Ingeniería universitaria.
☐	Estudios de Licenciatura/Ingeniería sin concluir.
☐	Otro. Especifica: _____

4. ¿Tienes estudios de posgrado concluidos?

☐	Sí
☐	No

5. Si tu respuesta a la pregunta anterior fue Sí. Señala el grado académico más alto que hayas obtenido:

☐	Especialización
☐	Maestría
☐	Doctorado
☐	No tengo estudios de posgrado

6. Si en la pregunta anterior seleccionaste: Especialización, Maestría o Doctorado, especifica en qué área:

--

7. Años de experiencia docente en el nivel de secundaria

☐	De 0 a 4 años
☐	De 5 a 9 años
☐	De 10 a 14 años
☐	De 15 a 19 años
☐	De 20 a 24 años
☐	De 25 a 29 años
☐	De 30 a 34 años
☐	35 años o más

8. Asignaturas que impartes (puedes seleccionar varias opciones):

☐	Español
☐	Inglés
☐	Artes
☐	Matemáticas
☐	Biología

☐	Física
☐	Química
☐	Geografía
☐	Historia
☐	Formación cívica y ética
☐	Tecnología
☐	Educación Física
☐	Educación Socioemocional (Tutoría)
☐	Otras. Especifique: _____

9. Grados en los que trabajas (puedes seleccionar varias opciones):

☐	Primer grado
☐	Segundo grado
☐	Tercer grado

10. Región geográfica de Coahuila en la que trabajas como docente de secundaria (puedes seleccionar varias opciones):

☐	Sureste
☐	Centro-Desértica
☐	Carbonífera
☐	Norte
☐	Laguna

Parte 1.

Instrucciones: Lee con atención y sigue las indicaciones:

1. ¿Qué es para ti la formación continua? Escribe cinco palabras que vengan a tu mente.

--

2. Pon un número a esas cinco palabras donde 1 sea la palabra que consideras más relacionada al concepto, y así sucesivamente hasta la número 5.

Parte 2a

Instrucciones: Contesta brevemente:

1. ¿Qué es la formación continua?

2. ¿Qué actividades consideras forman parte de la formación continua de los docentes en servicio?

3. ¿Cómo consideras que debe ser la práctica de enseñanza de los docentes de secundaria según el Plan de estudio 2022?

(Para rescatar la opinión sobre la relación de la formación continua con la práctica)

4. ¿Cómo ha sido para ti la experiencia de implementar el Plan 2022 en tu práctica?

(Para rescatar la opinión sobre la relación de la formación continua con la práctica)

5. ¿Cuáles consideras que son tus necesidades formativas como docente del nivel de secundaria en el marco de la implementación de los nuevos planes y programas?

6. ¿Qué opinas de la formación continua que se ha ofrecido en relación con la implementación del Plan de estudio 2022?

7. ¿Hacia dónde consideras que se están orientando las políticas de formación docente continua?

8. ¿Qué consideras que haga falta en relación con la formación continua en el marco de la implementación del Plan 2022?

9. ¿Dónde te enteras de todo lo relacionado con formación continua?

Parte 2b

Instrucciones: Completa la frase:

1. Una adecuada formación continua es aquella que:

2. Una inadecuada formación continua es aquella que:

3. La formación continua que recibo actualmente es:

4. La formación continua que recibo actualmente debería ser:

Parte 3a

Instrucciones: Contesta los siguientes planteamientos:

1. ¿Qué tan importante es para ti la formación continua?

☐	Muy importante
☐	Medianamente importante
☐	Nada importante

2. ¿Por qué?

3. Durante los últimos dos ciclos escolares (2022-2023 y 2023-2024), ¿En cuántas acciones de formación continua relacionadas con el Plan de estudio 2022 participaste? Considera cursos, talleres, diplomados, congresos, charlas, foros, seminarios, encuentros y jornadas.

☐	0
☐	1
☐	2
☐	3
☐	4
☐	5
☐	Más de 5

4. ¿En cuántas de ellas participaste en forma voluntaria?

☐	0
☐	1
☐	2
☐	3
☐	4
☐	5
☐	Más de 5

5. Para decidir participar de forma voluntaria en una actividad de formación continua, ¿qué es lo que tomas en cuenta? Puedes seleccionar varias opciones

☐	Que corresponda a tu perfil docente.
☐	La duración.
☐	La modalidad.
☐	El horario.
☐	El coordinador.
☐	El costo.
☐	La institución que lo imparte.
☐	Que resuelva alguna necesidad de tu práctica docente.
☐	Que tenga validez en los procesos de promoción docente.

6. ¿Alguna vez has abandonado alguna acción de formación continua en la que te habías inscrito de forma voluntaria?

☐	Sí
☐	No

7. Si respondiste Sí, señala por qué:

☐	No tenía tiempo para concluirla.
☐	No me gustó el contenido.
☐	No me gustó la modalidad.
☐	No me gustó la metodología.
☐	Pedían demasiadas tareas.
☐	No cumplió mis expectativas.
☐	No me gustó la forma en que desarrollaba su trabajo el coordinador.
☐	No me gustó la forma de evaluar.
☐	No me sentí a gusto con el grupo.
☐	No me gustó el manejo administrativo (registros, pagos, constancias).
☐	Otra razón. Especifica: _____

8. En el siguiente listado selecciona el tipo de acciones formativas en las que hayas participado durante estos dos últimos ciclos escolares (2022-2023 y 2023-2024) donde hayas recibido formación sobre el nuevo plan y programas 2022 y su implementación en las aulas:

☐	Talleres intensivos de formación continua dentro de los CTE.
☐	Cursos, talleres o diplomados ofrecidos por la instancia estatal de formación continua.
☐	Cursos, talleres o diplomados ofrecidos por el sindicato.
☐	Cursos, talleres o diplomados ofrecidos por tus autoridades (personal académico de la Secretaría de Educación, del nivel educativo y/o de la supervisión escolar).
☐	Cursos, talleres o diplomados organizados por tu escuela.
☐	Cursos, talleres o diplomados que tomaste por tu cuenta con especialistas o empresas particulares.
☐	Congresos, charlas, foros, seminarios, encuentros, jornadas, organizados por instituciones oficiales.
☐	Congresos, charlas, foros, seminarios, encuentros, jornadas, organizados por el sindicato.
☐	Congresos, charlas, foros, seminarios, encuentros, jornadas, organizados por particulares.
☐	Otros. Especifica: _____

9. En los dos últimos ciclos escolares, ¿observaste videos y/o otros recursos multimedia elaborados por instancias oficiales con información sobre el Plan de estudio 2022 y su implementación en las aulas?

☐	Sí
☐	No

10. En los dos últimos ciclos escolares, ¿observaste videos y/o otros recursos multimedia elaborados por particulares con información sobre el Plan de estudio 2022 y su implementación en las aulas?

☐	Sí
☐	No

11. Durante los dos últimos ciclos escolares ¿Has participado en alguna actividad de análisis de tu práctica docente?

☐	Sí
☐	No

12. Si tu respuesta a la pregunta anterior fue Sí. Describe brevemente.

--

13. ¿Sabes que es una “intervención formativa”*?

*Nueva estrategia de formación docente promovida por MEJOREDU.

☐	Sí
☐	No

14. ¿Has participado en alguna intervención formativa organizada por la instancia estatal de formación continua?

☐	Sí
☐	No

15. Si contestaste Sí, de la siguiente lista selecciona en cuál has participado:

☐	Del tránsito de docente en formación a docente en servicio. La inserción como proceso formativo para la mejora de la práctica docente. Fase I.
☐	Trazando nuevas rutas. Acompañando al docente en su segundo año de inserción. Fase II.
☐	Integración curricular. Reto para la práctica de docentes de secundaria.
☐	No he participado en ninguna intervención formativa.

16. Las acciones formativas en las que has participado en relación con la implementación del Plan de estudio 2022. ¿Te han parecido suficientes?

☐	Sí
☐	No

17. ¿Por qué?

--

18. ¿Consideras que la formación continua que has recibido en los dos últimos ciclos escolares en relación con la implementación del Plan 2022 te ha permitido atender las necesidades de tu práctica?

☐	Sí
☐	No
☐	Parcialmente

19. ¿Por qué?

--

20. ¿El Consejo Técnico Escolar te parece un espacio adecuado para la formación continua?

☐	Sí
☐	No

21. ¿Por qué?

--

Parte 3b

Instrucciones: Lee con atención y sigue las indicaciones:

1. Teniendo en cuenta las acciones de formación continua (obligatorias y/o voluntarias) donde has recibido formación sobre la implementación del Plan de estudio 2022 durante los dos últimos ciclos escolares, selecciona en la siguiente lista de emociones cómo es que te has sentido más comúnmente durante las mismas. (Puedes seleccionar varias opciones).

☐	Motivado	☐	Receptivo
☐	Estresado	☐	Ansioso
☐	Interesado	☐	Optimista
☐	Confundido	☐	Satisfecho
☐	Cansado	☐	Indiferente
☐	Comprometido	☐	Decepcionado
☐	Entusiasmado	☐	Molesto

Instrucciones: Completa brevemente las frases.

2. Lo que más me ha gustado de las acciones de formación continua relacionadas con el Plan de estudio 2022 en las que he participado es...
3. Lo que menos me ha gustado de las acciones de formación continua relacionadas con el Plan de estudio 2022 en las que he participado es...
4. Menciona que te gustaría que cambiara en las acciones de formación continua.

Instrucciones: Selecciona la columna que consideres

5. Participar en programas de formación continua relacionadas con la implementación del Plan de Estudio durante los dos últimos ciclos escolares (2022-2023 y 2023-2024) me ha permitido:

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Aprender nuevos conocimientos.					
Desarrollar mis competencias docentes.					
Conocer las experiencias de práctica de otros docentes.					
Reflexionar sobre mi práctica.					
Actualizarme.					
Innovar en mi práctica docente					
Experimentar con otras formas de trabajo en el aula.					
Participar en los procesos de promoción docente.					
Mejorar mis condiciones laborales.					

Gracias por tu participación

ANEXO 4

Entrevista semiestructurada sobre Formación docente continua

Presentación

Estimado maestro (a) esta entrevista forma parte de una investigación académica tiene como finalidad conocer a profundidad la perspectiva que los docentes de secundaria tienen respecto a la formación docente continua en relación con su práctica, en el marco de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana.

Agradezco tu disposición para colaborar. Te informo que se resguardará la identidad de los entrevistados para garantizar la confidencialidad y el anonimato de las respuestas. Utilizaremos la herramienta TEAMS de Microsoft, no es necesario que enciendas la cámara, pido tu autorización para grabar la voz y hacer la transcripción textual de la misma para facilitar el procesamiento de los datos. La información únicamente será utilizada con fines académicos.

La entrevista se realizará en una sesión de máximo 60 minutos de duración. Comenzaré a exponer las preguntas. Siéntete en la libertad de responder lo que tú piensas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Si alguno de las preguntas no está lo suficientemente clara házmelo saber para precisarla.

Perfil

- ¿En qué nivel educativo trabajas?
- ¿Qué asignaturas impartes y en qué grados?
- ¿Cuál es tu formación académica?
- ¿Cuántos años de experiencia docente tienes?

Campo de representación

- Cuando escuchas la expresión “formación continua”, ¿en qué piensas?
- ¿Cuáles son a tu juicio las principales características de una formación continua pertinente?

Actitud

- ¿En qué medida te parece enriquecedora la participación de los maestros en acciones de formación continua?
- ¿Qué es lo que tomas en cuenta para decidir participar en una acción de formación continua?
- ¿Hay algo que te parece que debiera cambiar respecto a las acciones de formación continua?

Información

- ¿En qué medida te sientes a gusto con la nueva propuesta curricular? Cuéntame, ¿Cuál es tu opinión de esta reforma?
- ¿Qué ha pasado con tu práctica a partir de la implementación del Plan 2022?
- ¿En dónde has recibido formación para la implementación del plan 2022? ¿Podrías describirme las actividades de formación continua en las que has participado en los últimos dos años? ¿Puedes hablarnos de tu experiencia en las acciones de formación continua relacionadas con el plan 2022?
- ¿Consideras que la formación continua que has recibido en los dos últimos ciclos escolares te ha permitido atender las necesidades de tu práctica de enseñanza? ¿Por qué?
- ¿Ya comenzaron a trabajar en proyectos interdisciplinarios en tu secundaria?, ¿Cómo ha sido la experiencia?
- ¿Qué opinas de la autonomía profesional del magisterio?, ¿Crees que haga falta algo para que la autonomía profesional del magisterio enunciada en el Plan 2022 se consolide?
- ¿Cuál es tu expectativa respecto al futuro inmediato en relación a tu práctica?
- ¿Hacia dónde crees que seguirá el rumbo de las acciones de formación docente continua?

Gracias por tu participación

ANEXO 5

Listado de acciones formativas ofertadas por la instancia estatal de formación continua de Coahuila dirigidas a los docentes de educación secundaria, donde se trataron contenidos relacionados con la implementación del Plan 2022.

2024					
Nombre	Tipo de formación	Modalidad	Instancias responsables	Docentes inscritos	Docentes acreditados
Evaluación formativa en el aula: Espacios reflexivos para la práctica docente	Taller	A distancia	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación	196	57
Herramientas para la Evaluación en educación básica	Curso	Mixta	Instituto de desarrollo docente, Investigación, Evaluación y Certificación	308	158
Taller de evaluación diagnóstica de los aprendizajes con enfoque formativo en el marco de la NEM	Taller	A distancia	Dirección General de Formación continua a Docentes y Directivos	566	266
Relaciones intersubjetivas: La Nueva Escuela Mexicana (NEM) su campo formativo de "Lenguas" y la enseñanza de un segundo idioma	Taller	Presencial	Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente (ITESO)	231	231
Diseño de proyectos de acuerdo con los principios y filosofía de la NEM	Curso	A distancia	Formación Educativa Integral Ascencio S.C.	69	49
Dominando la evaluación formativa herramientas prácticas para maestros de educación básica	Curso	Mixta	Formación Educativa Integral Ascencio S.C.	80	61

Nombre	Tipo de formación	Modalidad	Instancias responsables	Docentes inscritos	Docentes acreditados
La enseñanza de las matemáticas en el desarrollo de los saberes y pensamiento científico	Curso	Mixta	Escuela de Posgrados en Educación virtual S.C.	25	16
Estrategias para el fortalecimiento de la lectura en la Nueva Escuela Mexicana	Curso	Mixta	Escuela de Posgrados en Educación virtual S.C.	49	26
Nueva Escuela Mexicana: del programa analítico a la planeación didáctica en base a proyectos	Taller	Presencial	Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente (ITESO)	64	37
Promoción del aprendizaje mediante proyectos multidisciplinarios	Curso	Mixta	Centro de Formación Pedagógica e innovación educativa A.C.	25	10
Método de proyectos en la Nueva Escuela Mexicana	Curso	Mixta	Instituto Pedagógico de Formación Profesional A.C.	68	35
Inteligencia Artificial en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Nueva Escuela Mexicana	Curso	A distancia	Instituto Pedagógico de Formación Profesional A.C.	124	81
Introducción al marco instruccional STEM	Curso	A distancia	Movimiento STEM A.C	188	116
Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Horizonte educativo, estructura y organización	Curso	A distancia	SEP-DGFCDD	75	53

2023					
Nombre	Tipo de formación	Modalidad	Instancias responsables	Docentes inscritos	Docentes acreditados
Elaboración de secuencias didácticas con enfoque interdisciplinario, con metodología STEAM.	Curso de 40 horas	En línea	IDDIEC/Centro de formación pedagógica e innovación educativa A.C. (CEFOPED).	124	123
Estrategias para el diseño de secuencias didácticas interdisciplinarias con enfoque situado (proyectos, STEAM, ABP)	Curso de 40 horas	En línea	Innovación y Asesoría Educativa A.C./IDDIEC.	103	46
Método de proyectos en la Nueva Escuela Mexicana.	Curso de 40 horas	Bimodal	Instituto Pedagógico de Formación Profesional/IDDIEC	100	57
Planeación y evaluación de proyectos educativos.	Curso de 40 horas	Bimodal	Formación Educativa Integral Ascencio S.C/IDDIEC	162	87
Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: horizonte educativo, estructura y organización	Taller de 20 horas	Bimodal	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)/ Instituto Ascencio/IDDIEC.	89	51
Herramientas para la evaluación en Educación Básica	Curso	Presencial	Instituto de Desarrollo Docente, Investigación, Evaluación y Certificación	309	159

2022					
Nombre	Tipo de formación	Modalidad	Instancias responsables	Docentes inscritos	Docentes acreditados
Formación situada y reflexión crítica sobre la práctica docente en educación básica.	Curso	En línea	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)/IDDIEC.	74	49
Plan de estudio 2022. Una mirada desde la experiencia docente.	Curso	En línea	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)/IDDIEC.	163	94
Aprendizaje basado en proyectos (ABP) tecnología y ciencias divertidas.	Curso	En línea	Innovación y Asesoría Educativa A.C./IDDIEC	81	27
Evaluar desde los planteamientos curriculares de la Nueva Escuela Mexicana.	Curso	En línea	Instituto Ascencio/IDDIEC.	119	96
Estrategias para desarrollar el Plan de Estudios de la Educación Básica 2022 en las Telesecundarias Multigrado.	Diplomado	Bimodal		---	---
Acompañamiento al pilotaje de Nuevo Plan y Programas de Estudio 2022	Taller	Bimodal		---	---
La evaluación en el aula desde un enfoque formativo.	Taller	En línea		---	---
Herramientas para la evaluación en educación básica	Curso	Bimodal		---	---

Fuente: Instituto de Desarrollo Docente, Investigación, Evaluación y Certificación. Estrategia Estatal de Formación continua de los años 2022, 2023 y 2024.

ANEXO 6

Intervenciones formativas implementadas en Coahuila para docentes de secundaria en el marco de implementación del Plan 2022.

2024					
Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026					
Nombre	Dispositivos	Modalidad	Instancia responsable	Personal inscrito	Personal acreditado
Del tránsito de docente en formación a docente en servicio. La inserción como proceso formativo para la mejora de la práctica docente Fase I Docentes de educación básica	Encuentro	Mixta	IDDIEC/MEJOREDU	140	40
Trazando Nuevas rutas. Acompañar al docente en su segundo año de inserción. Fase II Docentes de educación básica	Grupo de análisis de la práctica	Mixta	IDDIEC/MEJOREDU	49	9
Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026					
Integración curricular: Reto para la práctica de docentes de secundaria. Docentes de secundarias generales y técnicas	Taller	Mixta	IDDIEC/MEJOREDU	1064	715
Los docentes y los programas de estudio: nuevas miradas y nuevas relaciones	Grupo de análisis	Mixta	IDDIEC/MEJOREDU	57	40

2023					
Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026					
Nombre	Dispositivos	Modalidad	Instancia responsable	Personal inscrito	Personal acreditado
Del tránsito de docente en formación a docente en servicio. La inserción como proceso formativo para la mejora de la práctica docente Fase I Docentes de educación básica	Encuentro	Mixta	IDDIEC/MEJOREDU		
Trazando Nuevas rutas. Acompañar al docente en su segundo año de inserción. Fase II Docentes de educación básica	Grupo de análisis de la práctica	Mixta	IDDIEC/MEJOREDU		
Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026					
Integración curricular: Reto para la práctica de docentes de secundaria. Docentes de secundarias generales y técnicas	Taller	Mixta	IDDIEC/MEJOREDU		
2022					
Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026					
Nombre	Dispositivos	Modalidad	Instancia responsable	Personal inscrito	Personal acreditado
El inicio de mi viaje en la docencia. Sendero para el docente y el colectivo escolar		Mixta	IDDIEC/MEJOREDU	77	50

Fuente: Instituto de Desarrollo Docente, Investigación, Evaluación y Certificación
Estrategia Estatal de Formación continua de los años 2022, 2023 y 2024.

ANEXO 7

Listado de palabras evocadas por los docentes con valor semántico igual o mayor a 12

	Vocablos	Frecuencias	Frecuencia por nivel de Jerarquización					Valor semántico					
			1	2	3	4	5	F1X5	F2x4	F3x3	F4x2	F5x1	valor M
1	actualización	101	38	27	15	13	8	190	108	45	26	8	377
2	aprendizaje	49	16	19	5	5	4	80	76	15	10	4	185
3	preparación	42	12	13	7	8	2	60	52	21	16	2	151
4	capacitación	34	13	9	8	3	1	65	36	24	6	1	132
5	conocimiento	39	6	10	8	7	8	30	40	24	14	8	116
6	mejora	39	5	4	10	10	10	25	16	30	20	10	101
7	superación	26	9	4	2	9	2	45	16	6	18	2	87
8	innovación	25	6	3	9	4	3	30	12	27	8	3	80
9	formación	16	3	1	6	3	3	15	4	18	6	3	46
10	responsabilidad	10	4	2	2	0	2	20	8	6	0	2	36
11	cursos	12	0	4	2	4	2	0	16	6	8	2	32
12	cambios	11	2	0	4	3	2	10	0	12	6	2	30
13	constancia	12	0	2	4	3	3	0	8	12	6	3	29
14	compromiso	9	0	3	3	1	2	0	12	9	2	2	25
15	trabajo	7	2	1	3	0	1	10	4	9	0	1	24
16	crecimiento	11	0	0	3	5	3	0	0	9	10	3	22
17	habilidades	9	1	1	0	3	4	5	4	0	6	4	19
18	fortalecimiento	7	1	2	1	0	3	5	8	3	0	3	19
19	continuidad	6	2	1	0	2	1	10	4	0	4	1	19
20	apoyo	6	1	1	2	1	1	5	4	6	2	1	18
21	educación	6	1	0	3	2	0	5	0	9	4	0	18
22	vocación	4	2	1	1	0	0	10	4	3	0	0	17
23	estrategias	8	0	1	0	5	2	0	4	0	10	2	16
24	adaptación	6	0	2	0	4	0	0	8	0	8	0	16
25	profesionalización	6	1	0	3	0	2	5	0	9	0	2	16
26	proceso	5	2	0	1	1	1	10	0	3	2	1	16
27	enseñanza	4	1	2	1	0	0	5	8	3	0	0	16
28	seguimiento	8	0	0	1	5	2	0	0	3	10	2	15
29	colaboración	7	0	0	2	4	1	0	0	6	8	1	15
30	docentes	4	1	2	0	1	0	5	8	0	2	0	15
31	estudio	4	2	1	0	0	1	10	4	0	0	1	15
32	desarrollo	6	1	0	2	0	3	5	0	6	0	3	14
33	esfuerzo	5	1	1	0	2	1	5	4	0	4	1	14
34	motivación	5	1	0	2	1	1	5	0	6	2	1	14

35	talleres	6	0	1	1	2	2	0	4	3	4	2	13
36	aplicación	4	0	3	0	0	1	0	12	0	0	1	13
37	experiencia	6	0	1	1	1	3	0	4	3	2	3	12
38	avance	5	0	1	1	2	1	0	4	3	4	1	12
39	tiempo	5	0	2	0	1	2	0	8	0	2	2	12
40	progreso	4	1	0	2	0	1	5	0	6	0	1	12
41	ayuda	3	1	1	1	0	0	5	4	3	0	0	12
42	disciplina	3	0	3	0	0	0	0	12	0	0	0	12

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la aplicación de los instrumentos.