

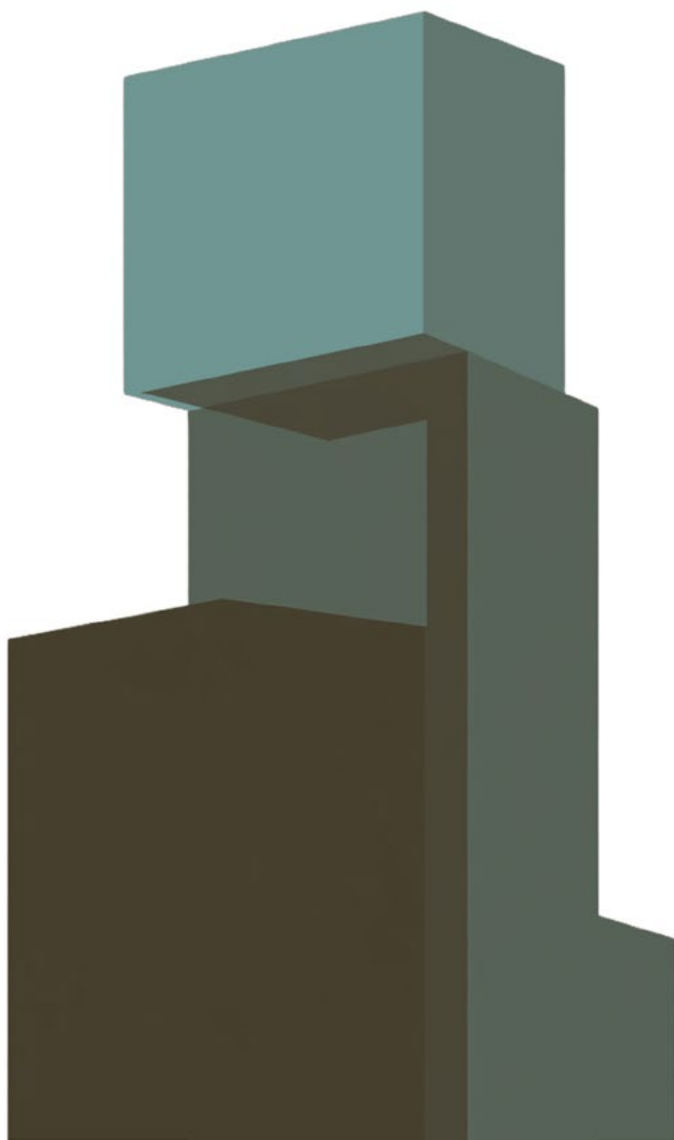
Leticia González Cruz

FORMACIÓN CONTINUA

como estrategia para la inserción de los
docentes de nuevo ingreso al Bachillerato
General



Religación
Press



Leticia González Cruz

**Formación continua como estrategia para la
inserción de los docentes de nuevo ingreso al
Bachillerato General**

Religación Press
[Ideas desde el Sur Global]

Continuous training as a strategy for the integration of newly hired teachers into general baccalaureate education

Formação contínua como estratégia para a inserção dos docentes recém-ingressos no ensino médio geral

Religación Press

[Ideas desde el Sur Global]

Equipo Editorial

Editorial team

Ana B. Benalcázar

Editora Jefe / Editor in Chief

Felipe Carrión

Director de Comunicación / Scientific Communication Director

Melissa Díaz

Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator

Sarahi Licango Rojas

Asistente Editorial / Editorial Assistant

Consejo Editorial

Editorial Board

Jean-Arsène Yao

Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova

Fabiana Parra

Mateus Gamba Torres

Siti Mistima Maat

Nikoleta Zampaki

Silvina Sosa

Victor Ancajima Miñán

.....

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSAL-RELIGACIÓN | Religación Press, is part of the editorial collection of the CICSAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press.

CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.

Correo electrónico | E-mail: press@religacion.com

www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at

<https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.



El presente libro tienen el aval del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina - CICSHAL.



Título: Formación continua como estrategia para la inserción de los docentes de nuevo ingreso al Bachillerato General

Derechos de autor | Copyright: Leticia González Cruz

Primera Edición | First Edition: 2026

Editorial | Publisher: Religación Press

Materia Dewey | Dewey Subject: 370 - Educación

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JNLC - Escuelas secundarias | JNT - Destrezas y técnicas de enseñanza | JNK - Organización y gestión educativa

BISAC: EDU046000

Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico | Professional / Academic

Colección | Collection: Educación

Soporte | Format: PDF / Digital

Publicación | Publication date: 2026-02-12

ISBN: 978-9942-594-25-9

[APA 7]

González Cruz, L. (2025). *Formación continua como estrategia para la inserción de los docentes de nuevo ingreso al Bachillerato General*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.389>

Revisión por pares

El presente libro constituye el resultado de un riguroso proceso de investigación académica, cuya calidad metodológica y solidez argumental han sido validadas mediante un sistema de revisión por pares externos implementado bajo el protocolo de doble ciego, bajo la supervisión del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina (CICSHAL). Como garantía de transparencia y rigor científico, los informes de evaluación realizados por los especialistas designados se conservan en el archivo institucional de la editorial, a disposición de las instancias que así lo requieran.

Peer Review

This book is the result of a rigorous academic research process, whose methodological quality and argumentative solidity have been validated through an external peer-review system implemented under a double-blind protocol, under the supervision of the Center for Research in Sciences and Humanities from Latin America (CICSHAL). As a guarantee of transparency and scientific rigor, the evaluation reports prepared by the designated specialists are preserved in the publisher's institutional archives, available to any party that may require them.

Sobre la autora

ABOUT THE

AUTHOR

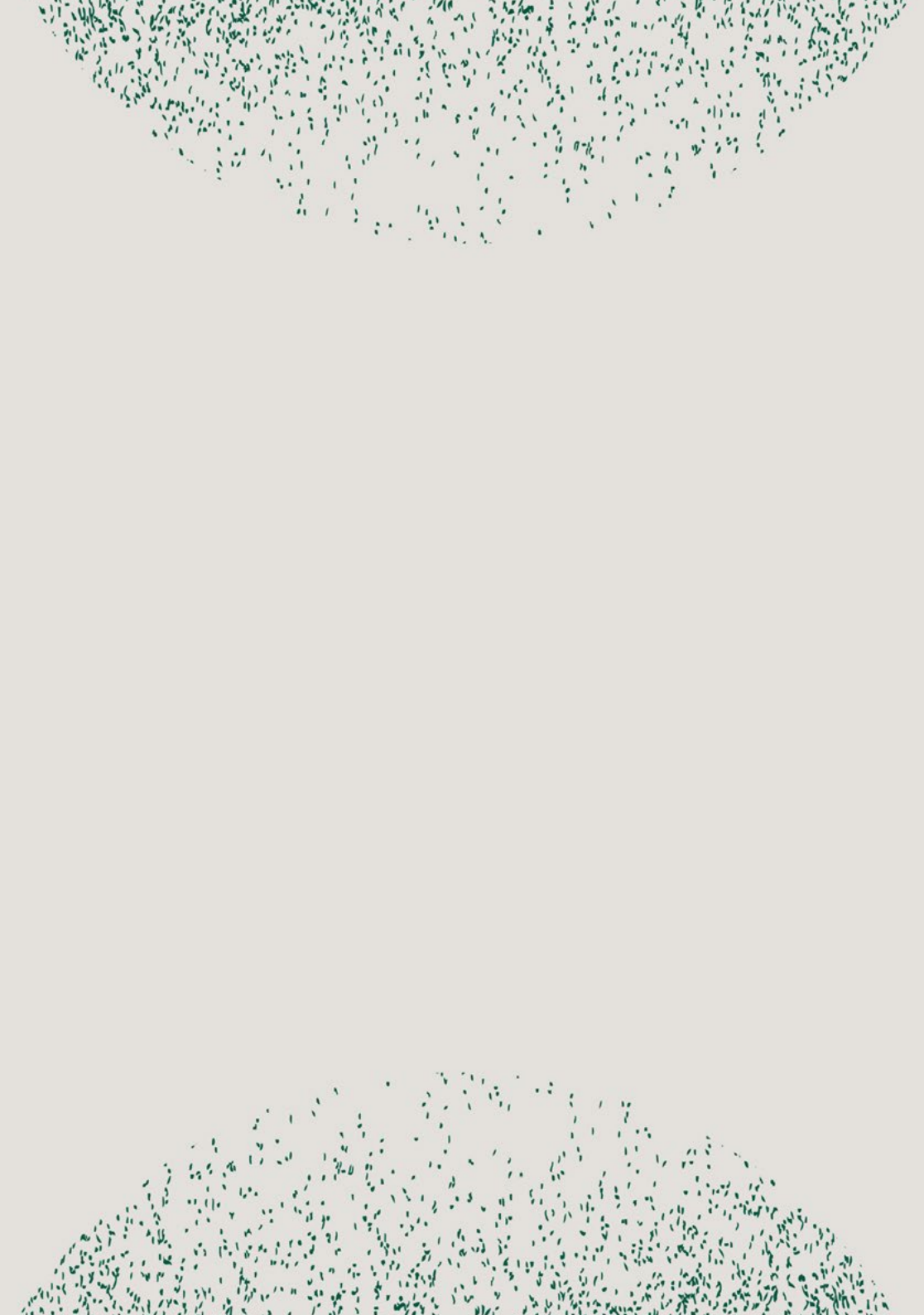
Leticia González Cruz

<https://orcid.org/0009-0004-5351-1063>

Escuela Normal No. 3 de Toluca | Toluca | México

padmeactualizado@gmail.com

Maestra en Ciencias de la Educación (ISCEEM) y en Sistemas de Calidad (UMED). Asesora y Secretaria Técnica de la Dirección General de Formación, Capacitación y Desarrollo Profesional Docente y Encargada del Despacho de la Dirección de Formación Continua, Actualización y Capacitación del Gobierno del Estado de México. Actualmente directora de la Escuela Normal No. 3 de Toluca.



Resumen

El objetivo general del presente trabajo es reorientar la formación continua de los docentes de nuevo ingreso al Bachillerato General del Sistema Educativo del Estado de México, mediante la recuperación de la práctica docente, para fortalecer su inserción al servicio educativo, su identidad y su desarrollo profesional crítico. Para ello se muestra un diagnóstico y una justificación de la formación continua de los docentes en cuestión. Posteriormente se describe el contexto de esta formación en sus tres ámbitos, internacional, nacional y estatal; para dar paso al marco teórico desde donde abordamos este fenómeno, mostrando algunas definiciones y perspectivas para situar la formación continua bajo la cual se fundamenta la propuesta de este trabajo con el protocolo respectivo.

Palabras clave:

Formación continua, estrategia, docente, Bachillerato General.

Abstract

The general objective of this work is to reorient the continuous training of newly hired teachers in the General High School level of the Educational System of the State of Mexico, by drawing upon teaching practice, in order to strengthen their integration into the educational service, their identity, and their critical professional development. To this end, a diagnosis and a rationale for the continuous training of the teachers in question are presented. Subsequently, the context of this training is described in its three spheres: international, national, and state; leading to the theoretical framework from which we approach this phenomenon, showing some definitions and perspectives to situate the continuous training that underlies the proposal of this work, along with its respective protocol.

Keywords:

Continuous training, strategy, teacher, General High School.

Resumo

O objetivo geral do presente trabalho é reorientar a formação contínua dos docentes recém-ingressos no Ensino Médio Geral do Sistema Educativo do Estado do México, mediante a recuperação da prática docente, para fortalecer sua inserção no serviço educativo, sua identidade e seu desenvolvimento profissional crítico. Para isso, apresenta-se um diagnóstico e uma justificativa da formação contínua dos docentes em questão. Posteriormente, descreve-se o contexto dessa formação em suas três esferas: internacional, nacional e estadual; para dar lugar ao marco teórico a partir do qual abordamos esse fenômeno, mostrando algumas definições e perspectivas para situar a formação contínua que fundamenta a proposta deste trabalho, com o protocolo respectivo.

Palavras-chave:

Formação contínua, estratégia, docente, Ensino Médio Geral.

CONTENIDO

Revisión por pares	7
Peer Review	7
Sobre los autores	8
About the authors	8
Resumen	10
Abstract	10
Resumo	11
Diagnóstico de formación continua	25
La experiencia docente	33
Las expectativas y los objetivos en relación con la experiencia docente	34
Los apoyos o recursos con los que el docente se siente cómodo en su práctica y que considera efectivos	34
La importancia otorgada a su formación continua	35
La participación en formación continua	36
Las recomendaciones para la formación continua	37
Los cambios en su práctica docente a partir de su participación en modalidades de formación continua	38
Los desafíos o preocupaciones para atender la formación continua	39
Los tópicos sobre los que le gustaría participar en formación continua	39
La necesidad de expertos para fortalecer la práctica docente	40
Las expectativas, necesidades o aspectos relevantes para la formación del docente novel	41
La disposición para compartir experiencias en un repositorio	43
Justificación de la formación continua	45
Marco contextual de la formación continua	53
Marco internacional	54
Marco nacional	68
Marco estatal	73
Marco teórico de la formación continua	82
Sarramona: La formación continua como motor para la competencia laboral	85

Honoré: De la formación reflexiva a la formatividad	87
Ferry: la formación en el sujeto mismo	89
Perrenoud: la formación continua a partir de la práctica reflexiva	91
Hargreaves: entre la individualidad y la colectividad para la formación continua	96
Enfoques recientes sobre la formación continua	100
Concepciones de la formación continua desde el enfoque de entrenamiento y de desarrollo profesional docente	100
Concepciones de la formación continua desde el enfoque humanista	105
La formación continua desde el enfoque situado	109
La formación continua para la mejora de la práctica docente con impacto en el logro de los aprendizajes	113
La formación continua del docente novel de Bachillerato General	116
Perfil docente novel del Bachillerato General	120
Características de la formación continua del docente novel de Bachillerato General	128
La formación continua de los docentes nóveles de Bachillerato General en el marco de la Nueva Escuela Mexicana y su coexistencia ontológica	132
Propuesta para la formación continua de docentes de bachillerato general	140
El Protocolo	144
Consideraciones:	150
Evaluación y retroalimentación del protocolo	151
Conclusiones	153
Referencias	164

**Formación continua como estrategia
para la inserción de los docentes de
nuevo ingreso al bachillerato general**

En la actualidad, el escenario local, nacional e internacional presenta cambios vertiginosos en todos los sectores, particularmente en el ámbito educativo, estas transformaciones se ven alineadas al contexto mundial, lo que convoca a las diferentes geografías dar respuesta a las circunstancias que se van presentando.

En ese sentido, el sector educativo debe evolucionar, mediante el replanteamiento de sus objetivos y la reingeniería de su estructura, recuperando a todos sus componentes, es decir, delinear las políticas que darán rumbo al Sistema Educativo Mexicano, el cual ha transitado por diversos paradigmas y experimentado reformas estructurales y administrativas.

En esos cambios, el componente docente ha sido motivo de revisión y análisis, a partir de ser considerado como uno de los principales protagonistas del hecho educativo, particularmente, en lo que refiere a su formación continua. Antes de la instalación del Servicio Profesional Docente (SPD), se centraba en la oferta de cursos que se realizaban fuera de la escuela, los cuales no estaban articulados a la práctica educativa de los docentes, a la gestión escolar, a los contenidos de los planes y programas y a los contextos; derivado de esto, la mejora de la práctica docente con impacto en el logro de aprendizajes de los estudiantes se observaba poco ascendente.

En el marco del SPD, cambió su concepción, la formación continua se entendía como una serie de oportunidades de aprendizaje continuo, que ayudarían a la actualización de conocimientos, mejora de la práctica docente y al desarrollo profesional; al respecto Avalos (2007), refería la necesidad de un fortalecimiento de la profesión misma, pero el sentido de la formación continuada lo planteaba a la inversa, es decir, esta debía partir del análisis de la práctica docente -planteamiento

que en México surtiría efecto más adelante-; sin embargo, este impulso logró constituirla como un eje vertebral para que el docente fuera partícipe de la mejora continua de la educación.

Con la Reforma Educativa de la actual administración, la formación continua recupera elementos del SPD, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), enfatiza esa línea de continuidad que ya se advertía (formación inicial, para la inserción en distintas funciones, formación en el servicio y hasta el final de la vida laboral), contribuyendo a su desarrollo profesional docente sin agotarlo, considerando que hay otros factores de orden institucional y social que la afectan.

Cabe señalar que en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se planteó un proceso paralelo a la formación continua, correspondiente a la evaluación para la mejora de la práctica profesional, que implicaba la organización de evaluaciones internas de carácter formativo, tendientes al mejoramiento de la práctica profesional, al avance continuo de la escuela y la zona escolar, gestionada y operada bajo el liderazgo del Director o Supervisor Escolar, con la colaboración de los docentes. En la Reforma Educativa actual y con base en lo establecido en la Ley Reglamentaria del Artículo 30. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación (LRMMCE), se define una evaluación diagnóstica de carácter formativo e integral, cuyos procesos ayudarán a formular juicios fundamentados en evidencia sobre las cualidades de los actores, instituciones o procesos del Sistema Educativo Nacional, para contar con una retroalimentación que permita definir acciones de mejora para la educación, que incluye a la formación continua de los docentes.

Reflexionar sobre este componente y proceso, el relacionado con la formación continua de los docentes, en particular de los de nuevo ingreso al Bachillerato General, a partir de la revisión de cómo conceptualizan este proceso, de qué manera lo han desarrollado, cuál ha sido su contribución para la realización y potencialmente mejora de su práctica, qué importancia tiene en su consuetudinario, entre otros, representa un rubro de máxima importancia, porque su devenir histórico advierte que es un proceso ineludible para esta figura escolar.

En ese sentido, se infiere que la formación continua a partir de la reflexión de la práctica, debe ser un proceso que ayude al docente novel para su inserción en la función, además de articular su formación inicial con su desarrollo profesional; al respecto, Beca y Cerda, argumentan que “[...] reflexionar sobre su práctica desde el inicio de su trabajo, favorece la formación de un profesional con competencias para analizar, interrogar y observar lo que hace y deja de hacer, favoreciendo la capacidad de aprender en forma permanente [...]” (Boerr, 2021, primera parte, p. 20).

La presente propuesta, centra su atención en el estudio de esta figura en específico, así como en el proceso, en el marco normativo actual establecido en las Leyes Secundarias: Ley Reglamentaria del Artículo 30. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación y Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), en las que se establecen los lineamientos para el desarrollo de la formación continua, concibiéndola como un mecanismo que contribuye a la mejora continua de la educación, circunstancia que más tarde se ratificó en el planteamiento pedagógico-metodológico de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

La complejidad de la profesión de los docentes de este tipo y modalidad educativa en su etapa de inserción al servicio educativo, requiere considerar a la formación y al desarrollo profesional como dos procesos que se encuentran condicionados por aspectos personales, sociales, institucionales y profesionales de su iniciada trayectoria¹, además de las características contextuales de las escuelas y geografía donde laboran, particularidades que son relevantes en la definición de acciones o intervenciones formativas.

A partir de este esbozo, para la atención del proceso de formación continua de los nóveles en el Bachillerato General, desde la rectoría educativa federal, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Estrategia Nacional de Formación Continua (ENFC), diseñada de manera anual, ha convocado a la Autoridad Educativa Local (AEL) para el diseño de sus propias Estrategias Estatales, recuperando el planteamiento teórico-metodológico y adaptando contenidos, mecanismos de operación y seguimiento a sus necesidades.

Por otro lado, como lo advierte la LRMCE, se creó por decreto, el organismo descentralizado denominado Mejoredu, cuya atribución en materia de formación continua, establece la creación de un Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización (SIFCA), generando un planteamiento diferente, pero complementario, el cual privilegia una formación con enfoque situado para la recuperación de la situación contextual de cada docente, entendido este como:

1 Para la mayoría, ya que otro grupo está catalogado como nóveles aun cuando tienen experiencias en diferentes subsistemas educativos estatales, nacionales y particulares con contratos cortos o interinatos.

[...] perspectiva que fundamenta y orienta el diseño de programas e intervenciones formativas que, entre otras, se destaca como un enfoque mediante el cual se reconoce y sostiene el carácter situacional de la práctica docente en el que convergen los siguientes elementos: sujetos, saberes y conocimientos, territorios, y participación. La formación está situada porque el aprendizaje docente está determinado por el contexto en que se produce a partir de la subjetividad, saberes y conocimientos que los docentes han adquirido a lo largo de sus historias profesionales y de vida. También lo es respecto del territorio, que no es tan sólo un contexto con características identificables, sino un espacio complejo, con tensiones entre las subjetividades y las instituciones donde coexisten procesos sociales, recursos, sujetos, pautas culturales y conflictos, entre otros. Asimismo, es situada respecto a las condiciones existentes que favorecen u obstaculizan la participación del docente en el colectivo escolar, en un espacio de aprendizaje común, con características propias. (Mejoredu, 2022, p. 3)

En ese sentido, la Comisión ha impulsado la elaboración de Programas de Formación Continua, para cada figura educativa de cada tipo, nivel y modalidad, que incluyan intervenciones formativas acompañadas de dispositivos pedagógicos como cursos, talleres, diplomados, conversatorios, entre otros, diseñados por vertientes de diferentes colectivos docentes, quienes desde la práctica pueden proponer sus iniciativas a partir de Convocatorias Públicas que emita la Autori-

dad Educativa en materia de Formación Continua, mismas que serán dictaminadas y aprobadas en su caso por un Comité Estatal de Formación Continua (integrado por especialistas en el proceso de formación continua del Sistema Educativo de cada Entidad). Cabe señalar que este proceso también lo desarrolla la propia Comisión a nivel federal, y se constituyen en iniciativas dictaminadas por su propio Comité que pueden ser recuperadas e implementadas por las entidades de considerarlas útiles.

Ambas iniciativas, tanto de la SEP, como de la Mejoredu, están dirigidas a Educación Media Superior, aunque la primera ha sido muy incipiente, en tanto que, la parte federal y estatal no lograron establecer mecanismos de coordinación consistentes para la operación del proceso, como ocurrió en el tipo básico, teniendo como consecuencia limitaciones para ofrecer y apoyar a los docentes con un abanico de opciones formativas integrales, pertinentes y en respuesta a sus necesidades; además es importante advertir que actualmente se percibe que será sustituida por el planteamiento de la Mejoredu, cuya propuesta es la definición de los referenciados programas específicos acompañados de sus intervenciones formativas, planteamiento que incluye a los nóveles.

En ese sentido, la capacitación, formación y desarrollo profesional docente con amplia tradición, diversas connotaciones y diferentes significados desde los distintos niveles de autoridad, hasta llegar al docente, adquiere una nueva conceptualización y estrategia para su desarrollo.

Bernard Honoré (1980), cuando plantea los problemas de situación y de práctica de la formación, deja claridad de la diversidad de

acepciones y vínculos que le otorgamos a la formación cuando intentamos definirla o contextualizarla en un proyecto específico.

Derivado de los diferentes significados que se le han atribuido a la formación en su devenir histórico, los fines atribuibles a dicha práctica han cambiado, se ha impulsado como un medio para obtener beneficios escalafonarios y de promoción, como un mecanismo para mejorar la práctica docente, como alternativa para el desarrollo profesional o especialización, como una opción de trayecto formativo continuo, entre otros. Esta polisemia ha colocado a la formación docente, en prácticas diversas y con objetivos distintos, sus impactos se significan en lo académico, administrativo y laboral.

En lo que respecta al docente de nuevo ingreso en el tipo y modalidad educativa motivo de estudio, se ha venido construyendo una propia conceptualización de este proceso, acompañada de procedimientos específicos para permear su realización; incluso en la LGSCMM, se considera como un elemento multifactorial para el ingreso, debiendo cumplir un rango de horas entre veinte o cuatrocientas o más de cursos extracurriculares, una vez ya contratado le implica desarrollar estudios de posgrado, para sumar puntaje y lograr su promoción después de cuatro años de antigüedad, pero en la figura directiva o de supervisión (con base en los criterios de los Acuerdos Anuales que derivan de la Ley en referencia); el docente horas clase si quiere ampliar su número de horas, deberá nuevamente concursar en la categoría de admisión y cubrir el número de horas de formación extracurricular; en cualquiera de los casos la formación continua está ligada a un requisito administrativo y no a su función académica-pedagógica.

Recuperando este marco introductorio y situándonos en el planteamiento actual para el desarrollo de la formación continua, el estu-

dio tiene como propósito plantear una propuesta de cómo desarrollarla, dirigida a los nóveles del tipo y modalidad educativa, a partir de un protocolo que recupere la riqueza de la práctica docente como punto de partida para motivar, reflexionar y desarrollar este proceso *in situ* con sus homólogos y en sus realidades con tensiones y características específicas; circunstancia que se constituye en una alternativa de fortalecimiento para estos actores escolares que le ayude al logro del aprendizaje de los estudiantes y de manera holística a la mejora de la gestión escolar para la transformación social.

En ese sentido el objetivo general es reorientar la formación continua de los docentes de nuevo ingreso al Bachillerato General del Sistema Educativo del Estado de México, mediante la recuperación de la práctica docente, para fortalecer su inserción al servicio educativo, su identidad y su desarrollo profesional crítico. En tanto que los objetivos particulares son: 1) Obtener, concentrar y optimizar la información que se deriva de la práctica docente en las Escuelas Preparatorias Oficiales, mediante un repositorio sobre experiencias exitosas y problemáticas, que se constituya como detonador de la formación continua situada. 2) Impulsar la formación continua de los docentes *in situ*, mediante dispositivos pedagógicos propuestos por los colectivos, para que este proceso recupere su ontología y utilidad pedagógica con impacto en la mejora de su práctica y fortalecimiento de la identidad institucional del docente novel y, 3) Diseñar un protocolo teórico-metodológico para la organización, clasificación y actualización de la información que se derive de la práctica docente, mediante mecanismos pedagógicos, técnicos y administrativos, a partir del cual se identifiquen las temáticas para la formación continua.

Por tanto, es importante señalar que el presente estudio transitará por diferentes momentos y constructos, cuya guía serán los objetivos específicos planteados, para lograr el objetivo general; en ese sentido, la ruta teórico-metodológica ayudará a ir construyendo el marco contextual y el marco teórico que fundamentarán el planteamiento de la propuesta referida.

Este trabajo inicia con un diagnóstico y una justificación de la formación continua de los docentes de nuevo ingreso al Bachillerato General. A continuación, se describe el contexto de esta en sus tres ámbitos, internacional, nacional y estatal; para dar paso al marco teórico desde donde abordamos este fenómeno, mostrando algunas definiciones y perspectivas para situar la formación continua del docente novel de Bachillerato General bajo la cual se fundamenta la propuesta de este trabajo con el protocolo respectivo.

Diagnóstico de formación continua

Para aproximarse al estado que presenta la formación continua de los docentes de nuevo ingreso al Bachillerato General, es importante reconocer que esta modalidad educativa de la educación media superior es de sostenimiento estatal del Sistema Educativo del Estado de México, cuyo servicio se otorga en las Escuelas Preparatorias Oficiales (EPO), con la oferta de dos bachilleratos, propedéutico y para el trabajo.

Curricularmente, los Planes de Estudio que se imparten en las EPO se adecuaron al planteamiento curricular federal para la educación obligatoria, establecido por la SEP en 2018, recuperando la fundamentación del Marco Curricular Común (MCC), basado en competen-

cias y que define los aprendizajes necesarios esperados para el logro del perfil de egreso de la Educación Media Superior (EMS).

Este bachillerato presenta una transversalidad con el Modelo Educativo Para la Educación Obligatoria (MEPEO), como estrategia para la formación integral de los estudiantes, la cual se trabaja a partir de la articulación y correlación de aprendizajes esperados entre asignaturas del mismo semestre o semestres subsecuentes.

Con respecto a su universo de atención y de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2024), el Estado de México tiene la mayor matrícula escolar en educación media superior, en comparación con los demás estados de la República Mexicana, con 675,989 estudiantes, lo que es equivalente a la matrícula del mismo tipo educativo de once estados; en cuanto a la infraestructura, se cuenta con 2,194 planteles edificio.

Cabe señalar que los estudiantes de este tipo educativo son jóvenes, casi adultos, enfrentan diversas situaciones que demandan una actitud reflexiva, toma de decisiones y resolución de problemas de diversa índole en su contexto cotidiano; por tanto, los conocimientos y las habilidades aprendidas y desarrolladas en la escuela, deben cobrar sentido para lograr un mejor desempeño en su vida personal y en su comunidad.

Las EPO cuentan con una plantilla de 60 mil 784 docentes (INEGI, 2024), está incluye a los de nuevo ingreso que están clasificados de la siguiente manera:

- docentes de formación básica;
- docentes de formación propedéutica;

- docentes de formación para el trabajo;
- docentes responsables de actividades paraescolares; y
- orientadores.

Un aspecto central para establecer su trayecto de formación corresponde al perfil ideal establecido en el modelo pedagógico vigente, ya que define normativamente lo que cada figura educativa debe saber y ser capaz de hacer.

La LGSCMM establece en 2020 el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la EMS, que contiene los perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión.

Al respecto, la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) en 2022, emitió el perfil docente que incorpora cinco dominios, los cuales organizan los criterios e indicadores deseables para el docente de la Nueva Escuela Mexicana.

1. Asume la identidad de su función. [...]
2. Domina el currículo para la enseñanza y el aprendizaje. [...]
3. Planifica e implementa los procesos de enseñanza y aprendizaje. [...]
4. Participa en el trabajo colegiado y en las actividades colaborativas de la comunidad escolar. [...]
5. Define su trayectoria de formación, capacitación y actualización para la mejora del ejercicio de su función. [...] (pp.10-16).

En estos aspectos técnicos se considera al docente de nuevo ingreso, cuyos elementos dan pauta para proyectar su formación continua, con lineamientos y propósitos específicos.

El perfil que orienta su formación continua es el quinto, que incluye los siguientes criterios e indicadores:

[...]

1. Analiza su práctica docente, de forma individual y colectiva para identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad.
2. Identifica fortalezas y áreas de oportunidad de su práctica docente, a partir de los resultados de aprendizaje del estudiantado.
3. Distingue necesidades de formación, a partir del diálogo con sus pares y de la participación en espacios de trabajo colegiado.
4. Reconoce la importancia de su participación en los procesos institucionales de valoración, en los diferentes niveles de organización del sistema educativo.
5. Construye su trayecto formativo, conforme al análisis y reflexión de su práctica, para la mejora continua de su función.
6. Analiza la importancia de su participación en programas de formación, capacitación y actualización pertinentes, a partir de la reflexión de su práctica educativa.
7. Distingue los conocimientos y habilidades socioemocionales adquiridos en los programas de formación, capacitación o actualización para la formación integral del estudiantado.

7. Aplica los conocimientos y habilidades adquiridos en los programas de formación, capacitación y actualización (USICAMM, 2022, p. 16).

Con la finalidad de identificar el comportamiento de la formación continua de los docentes de Bachillerato General, incluyendo a los nóveles, la Subsecretaría de Educación Media Superior a través de la Dirección General de Fortalecimiento Académico de Educación Media Superior (DGFAEMS), realizó en colaboración con el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), un diagnóstico recuperando como ejes del estudio los perfiles, criterios e indicadores antes referidos; derivado de ello se obtuvo lo siguiente:

El instrumento aplicado arrojó que un 44.8% de los encuestados busca ampliar sus conocimientos disciplinares, didácticos y metodológicos; ligeramente por debajo se encuentra un 43.6% de docentes que desean lacónicamente mejorar su práctica docente. En el rubro de preferencia por cursos, talleres, y diplomados, un 40.4% de los informantes lo consideran un apoyo formativo para la mejora de su práctica docente; en línea descendiente, 34.2% de los profesores privilegian el diplomado para su formación, en lugar de cursos o talleres; adicionalmente, el diplomado fue la modalidad de capacitación con el porcentaje más bajo de aceptación. El pico porcentual de 63.5% de maestros se inclina por capacitación en modalidad virtual, mixta o híbrida, por encima de la presencial.

En suma, la ausencia de gasto y movilidad que implica capacitarse desde el hogar es la modalidad privilegiada para los docentes. Sin variación notable la generalización de la mejora y el tipo de capacitación muestran que los docentes aceptan formarse continuamente.

En este proceso interpretativo de datos obtenidos, se observa que hay una tendencia por debajo de la media, de docentes que no reconocen la necesidad de formarse continuamente, lo que implicaría generar concientización sobre este proceso articulado a su práctica.

Asimismo, se identificó que los docentes realizan su formación continua a contra turno, lo que genera que un alto porcentaje no concluyan; además se logró identificar que las temáticas más recurrentes que se abordan en la formación continua son: TIC 's, planeación y evaluación, educación socioemocional, práctica docente y nuevo modelo educativo.

Por otra parte, la DGFAEMS en las jornadas de acompañamiento, en la observación de la práctica *in situ* y en foros temáticos de la evaluación curricular al MEPEO, ha detectado a través de la interacción con las figuras educativas que la formación profesional del docente difiere del ámbito educativo en el que se desempeña, desarrolla su práctica en diversos contextos sociales, culturales y económicos, así como inexperiencia en el docente novel para su desempeño.

Aspectos como estos, serían detonantes para que los docentes formulen su trayecto formativo con enfoque situado que les ayude a derivar estrategias para su fortalecimiento y mejora de su práctica.

Este estudio posibilitó derivar un análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) en materia de formación continua, focalizando la situación de los docentes nóveles:

Figura 1.



Fuente:

La transición de la formación continua planteada en el SPD a la delineada en el SIFCA, presenta coincidencias únicamente en su consideración como un factor que deba desarrollarse, pero no son los mismos mecanismos académicos, administrativos y técnicos; en ese sentido, las evocaciones del FODA se interpelan entre ambas propuestas porque su elaboración fue durante la transición; circunstancia que no permiten observar con certeza el estatus de la formación continua del docente novel en el tipo y modalidad estudiado, pero que además se ratifica la visión administrativa y técnica sobre la académica.

Las propias Instituciones Educativas del nivel y modalidad no dan cuenta de los cambios, del nuevo enfoque, de los mecanismos técnicos, de los propósitos y del impacto en el marco de la NEM, porque no han logrado la transición, por diferentes factores: desconocimiento de la Ley, descuido y falta de seguimiento de la autoridad en todos sus niveles, que derivan en el incumplimiento; lo que más adelante genera perversión, olvido y prácticas diversificadas del proceso.

Esta apreciación, se recupera a través de los protagonistas noveles que desarrollan la formación continua de Escuelas Preparatorias Oficiales, mediante la aplicación de un formulario, véase Apéndice A, que ayudó a visualizar *in situ* el estado que guarda el proceso, cómo lo conceptualizan y fundamentan, bajo la expectativa de que sus opiniones estarían articuladas al enfoque actual planteado en las Leyes y documentos rectores; circunstancia que no se reflejó en la información obtenida.

La apreciación de los encuestados sobre su experiencia docente ayudó a visualizar expectativas múltiples; este diagnóstico no muestra una enumeración de cifras, la enunciación de frases evidentes o la organización de gráficos; corresponde a una interpretación de los datos

levantados con las respuestas otorgadas por docentes noveles. Su estructuración emergió de los temas abordados en las preguntas realizadas a los informantes, a través de ejes que aglutinan las aportaciones, en la idea de recuperar el consuetudinario del docente hasta acercarnos a su formación continua. Cada apartado refiere una reflexión sobre lo contestado por los encuestados, de tal forma que el diagnóstico sea un momento de acercamiento a múltiples aristas de la formación docente. Así, el lector avezado podrá interactuar con los textos creados a partir del insumo otorgado por los informantes noveles.

La experiencia docente

En primera instancia se les consultó sobre la temporalidad de su experiencia docente; con sustento en el dato levantado se podría deducir que existe una diversidad en los niveles de experiencia y áreas de especialización entre los profesores, lo que refleja un panorama rico y variado en términos de formación docente.

Es evidente que algunos profesores cuentan con más de una década de experiencia en distintos niveles educativos, incluyendo la educación media superior, superior y básica, mientras que otros son interinos o tienen un tiempo más limitado en la docencia. Destacan habilidades como impartir clases frente a grupo y en línea, desarrollo de prácticas complementarias a la formación, además de competencias en materias específicas como matemáticas, informática, antropología e historia.

También hay casos de docentes que inician su trayectoria basándose en sus vivencias como estudiantes, lo que podría suponer que no cuentan con la formación pedagógica y didáctica -enseñan como les

enseñaron sus docentes-; esto subraya la importancia de la formación continua para atender las diferentes necesidades y potenciar las capacidades de cada docente, asegurando su adaptación a los retos educativos actuales.

Las expectativas y los objetivos en relación con la experiencia docente

En el contexto de la formación continua de profesores, es fundamental brindar una capacitación adecuada que permita mejorar la práctica docente, acompañada de un apoyo pedagógico efectivo y un trabajo colaborativo en equipo. Advierten que la superación personal y profesional debe ser un objetivo constante, con oportunidades de promoción horizontal y vertical, así como el incremento de horas laborales que valoren el esfuerzo docente.

Una voz manifiesta su experiencia acumulada a lo largo de diez años en la educación media superior y la vivencia de algunas reformas educativas, resaltando la necesidad de seguir avanzando, especialmente en áreas clave como la tecnología; además, añade que contar con el apoyo de la autoridad en materia de actualización continua, permite desempeñarse eficazmente y aspirar a un crecimiento profesional.

Los apoyos o recursos con los que el docente se siente cómodo en su práctica y que considera efectivos

Este apartado se subdividió en cuatro secciones para facilitar su exposición porque las respuestas son diversas.

En el ámbito de apoyo pedagógico y desarrollo profesional, los informantes mostraron el deseo de establecer relaciones interpersonales respetuosas, así como recibir orientaciones por parte de su subdirección académica. Igualmente, manifestaron que requieren capacitación constante en metodologías de enseñanza y evaluación formativa para afinar su desempeño docente y potenciar aprendizajes en sus estudiantes.

En cuanto a los recursos tecnológicos y material didáctico para garantizar una enseñanza de calidad, los maestros necesitan acceso a aulas equipadas, material didáctico actualizado, recursos digitales, plataformas educativas y herramientas tecnológicas para el desarrollo de las clases; así como más equipos en las salas de cómputo.

Cuando abordaron las condiciones laborales y organizativas para mejorar la calidad de vida en el trabajo, solicitaron la posibilidad de estar adscritos a una sola Institución; esto a fin de evitar la necesidad de trasladarse constantemente entre diferentes centros de trabajo; lo cual podría hacer más eficiente la planificación y aportar en el desempeño docente; esta circunstancia tendría repercusión positiva en el desarrollo de su formación continua, en primera instancia tendrían más tiempo, su organización recuperaría -de momento- un solo contexto y las necesidades que ahí se presenten.

La importancia otorgada a su formación continua

La actualización constante es un pilar en la práctica docente, ya que permite conocer nuevos modelos pedagógicos, terminología especializada y diversas formas de enseñanza; mantenerse actualizado facilita la adaptación a los cambios del mundo y mejora la calidad edu-

cativa impartida. Asimismo, la formación continua incide en la práctica profesional de los docentes en servicio reforzando su actuación en el aula. La constante actualización ayuda a perfeccionar las metodologías de enseñanza y planificar el aprendizaje acorde a las nuevas tendencias pedagógicas.

De este cuestionamiento se deduce que los docentes que se capacitan regularmente pueden mejorar su desempeño, optimizar sus estrategias didácticas y promover aprendizajes significativos en sus estudiantes. La formación continua aporta una visión de crecimiento profesional, y responsabilidad en el progreso educativo propio para conducirse efectiva y eficientemente en un mundo de exigencias crecientes en el ámbito de la educación.

La participación en formación continua

Los docentes comentan que han participado en diversos cursos y programas de actualización, abarcando temas como la neuropsicología del aprendizaje, la docencia en entornos digitales y el acompañamiento pedagógico. Adicionalmente, la gran mayoría han cursado maestrías, doctorados y diplomados en educación, fortaleciendo su perfil profesional y su capacidad para enfrentar los desafíos actuales en el aula.

La oferta educativa para la profesionalización incluye programas COSFAC, certificaciones en plataformas digitales como Microsoft, y formación en el Modelo de la Nueva Escuela Mexicana (MCCEMS), lo que les permite a los docentes mantenerse actualizados y aplicar metodologías innovadoras en su práctica educativa.

El aprendizaje a lo largo de la vida es una necesidad en el contexto educativo actual, por lo que la formación docente se ha diversificado en modalidades presencial y virtual, como lo expresan los informantes, lo que se constituye en una posibilidad más extendida para acercarse al conocimiento, además de eliminar inconvenientes que obstaculizan su desarrollo.

Las recomendaciones para la formación continua

Los profesores han recibido recomendaciones para mejorar su desempeño y actualizar sus conocimientos mediante diversas experiencias. Algunos docentes han participado en cursos virtuales, lo que les ha permitido acceder a capacitaciones sin importar la ubicación geográfica. Otros han tenido la oportunidad de recibir recomendaciones a través de cursos presenciales, lo que fortalece el aprendizaje colaborativo y la transmisión de conocimientos entre colegas.

Sin embargo, no todos han recibido estas recomendaciones; algunos han mencionado que no han tenido acceso a estas oportunidades, mientras que otros han sido ellos mismos quienes han brindado recomendaciones a sus compañeros, compartiendo así su experiencia y conocimiento. En suma, la formación continua es un proceso que se vive de diferentes maneras, la diversidad de experiencias refleja la importancia de seguir fomentando espacios de actualización y aprendizaje.

Los cambios en su práctica docente a partir de su participación en modalidades de formación continua

La formación continua desempeña un papel crucial en la mejora de las prácticas docentes, permitiendo a los educadores actualizar sus estrategias pedagógicas y adaptarse a los cambios en el ámbito educativo. La mayoría de los docentes que han participado en programas de actualización reconocen haber implementado modificaciones en su práctica profesional.

Entre los cambios más destacados se encuentra la diversificación de estrategias y actividades, resalta la introducción de la gamificación y la inteligencia artificial; asimismo, se ha priorizado la adaptación de las actividades a las características y necesidades de la comunidad educativa, asegurando una enseñanza más contextualizada y significativa.

Además de introducir el enfoque de escucha asertiva y el trato empático, diseño de proyectos comunitarios, uso de herramientas tecnológicas, creación de ambientes virtuales socioemocionales, recuperación de metodologías activas, entre otros.

Por ende, esta arista de la formación continua ha coadyuvado en la transformación de la práctica profesional docente; mejorando la calidad educativa; lo que significa que es un pilar esencial en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

Los desafíos o preocupaciones para atender la formación continua

Los docentes enfrentan diversos desafíos y preocupaciones en su camino hacia la actualización y profesionalización; los principales desafíos identificados en las respuestas corresponden a la falta de tiempo para prepararse, porque esto dificulta la participación en diferentes opciones y estudios de posgrado; el dominio de la tecnología en general y de las emergentes, como la inteligencia artificial; la búsqueda de certificaciones, entre otros.

Además, algunos docentes destacaron la importancia de compartir sus experiencias como parte de su desarrollo docente, circunstancia que no se logra en su totalidad por las resistencias de algunos al trabajo colegiado.

De esta manera, la formación docente requiere un equilibrio entre tiempo, acceso a recursos y una mentalidad colegiada, así como la adaptación a nuevas metodologías y tecnologías para fortalecer su rol y enfrentar las circunstancias de sus espacios de trabajo.

Los tópicos sobre los que le gustaría participar en formación continua

En un contexto educativo en constante evolución, los docentes buscan actualizarse para responder a las necesidades de los estudiantes, su institución educativa y comunidades; por tanto, las principales temáticas de interés que expresaron corresponden a el uso de tecnologías, inteligencia artificial aplicada, conocimiento y dominio de las TICs, la gamificación, enfoques pedagógicos contemporáneos, apren-

dizaje de las cuatro habilidades del inglés, la enseñanza de las ciencias exactas, desarrollo cognitivo del alumno, aspectos emocionales y trabajo en equipo.

Finalmente, los retos actuales de la inteligencia artificial, los derechos humanos y la educación en general, son temáticas transversales que los docentes consideran necesarias para su formación, con el objetivo de ofrecer una enseñanza más inclusiva, innovadora y alineada con las demandas del siglo XXI; ergo, la formación continua debe responder a estos intereses y necesidades, proporcionando herramientas y conocimientos.

La necesidad de expertos para fortalecer la práctica docente

En el ámbito educativo, la retroalimentación es un elemento clave para el crecimiento profesional de los docentes. Frente a la posibilidad de contar con un experto que los guíe y oriente en su labor, las opiniones de los docentes son diversas.

Una parte significativa de los encuestados consideran que sí es necesario contar con un especialista que posea amplia experiencia y conocimientos en el área educativa. Se destacó la importancia de que esta persona sea un docente normalista o alguien que se haya formado específicamente para ser maestro, pues se valora su capacidad para comprender los desafíos del aula y ofrecer estrategias efectivas para mejorar la enseñanza.

Otros docentes mencionaron que siempre han estado en formación continua y nunca han dejado de prepararse, lo que les ha permi-

tido actualizarse en sus prácticas de manera autónoma; sin embargo, reconocieron que recibir orientación de alguien con experiencia podría ser enriquecedor.

Por otro lado, algunas opiniones resaltaron el papel de los propios alumnos como agentes de retroalimentación; consideraron que los estudiantes ofrecen una visión valiosa sobre la práctica educativa y que su retroalimentación directa es clave para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hubo quienes opinaron que no era necesaria la presencia de un experto externo para retroalimentar su práctica, ya que, confiaban en su propio proceso de mejora continua. En resumen, si bien la mayoría de los docentes reconocieron el beneficio de contar con un experto que les brinde retroalimentación, también valoraron la importancia de la formación continua y el aprendizaje basado en la experiencia propia y en la interacción con los alumnos. Por lo tanto, la mejora educativa es un proceso dinámico que puede enriquecerse tanto con el apoyo de especialistas como con la reflexión y la adaptación constante dentro del aula.

Las expectativas, necesidades o aspectos relevantes para la formación del docente novel

El inicio en la docencia representa un desafío significativo para los nuevos maestros, quienes buscan desarrollar su práctica en entornos que favorezcan su crecimiento profesional y el aprendizaje efectivo de sus estudiantes; en este escenario manifestaron expectativas

como la importancia del acompañamiento y la orientación por parte de los docentes con mayor experiencia, vista como un recurso valioso para mejorar el desempeño académico y facilitar la integración de los nuevos docentes al contexto educativo. De igual manera, se enfatizó la necesidad de contar con un mayor acercamiento de los directivos hacia el personal de nuevo ingreso, lo que contribuiría a fortalecer la confianza y adaptación de los noveles.

Resulta revelador que varias voces observan una dificultad fundamental relacionada con la falta de recursos tecnológicos en las escuelas como limitante para el aprendizaje y el desarrollo de experiencias docentes enriquecedoras.

En términos de apoyo, los docentes de nuevo ingreso expresaron la necesidad de recibir empatía ante los errores cometidos y contar con espacios para seguir aprendiendo, especializarse y mejorar sus conocimientos en la docencia. A su vez, destacaron la importancia del respaldo hacia quienes enseñan por primera vez una asignatura, reconociendo los retos que esto implica.

Si bien algunos docentes manifestaron no tener necesidades adicionales, otros subrayan la relevancia de recibir un acompañamiento continuo y un entorno de trabajo colaborativo. En general, estas expectativas reflejan el interés de los docentes de nuevo ingreso por consolidar su labor educativa y ofrecer una enseñanza de calidad a sus estudiantes.

La disposición para compartir experiencias en un repositorio

Ante este planteamiento, la mayoría expresó su interés en participar, afirmaron estar dispuestos a contribuir con sus experiencias; esta disposición refleja un reconocimiento del valor de la colaboración entre docentes y la importancia del aprendizaje basado en la experiencia. Los maestros que se muestran abiertos a compartir sus conocimientos ven en esta iniciativa una oportunidad para ser guiados en la iniciada trayectoria en la docencia, brindándoles herramientas y estrategias que faciliten su adaptación y crecimiento profesional.

Con lo anterior, se observa la necesidad de generar espacios donde se dialogue sobre la importancia de la colaboración docente y se motiven estrategias para fortalecer el apoyo entre pares y al seno del colectivo.

Adicionalmente, comentaron que la creación de repositorios de conocimiento representa una oportunidad para construir una comunidad de aprendizaje que impulse el desarrollo profesional y el fortalecimiento del ejercicio docente.

Finalmente, el agradecimiento expresado por algunos docentes refleja el valor que otorgan a estas oportunidades de crecimiento profesional y su interés en continuar desarrollándose en el ámbito educativo. Estos comentarios resaltaron la importancia de la formación continua que responda a las necesidades reales del magisterio; hecho enmarcado en la Nueva Escuela Mexicana, en la que además se plantea una formación permanente con principios de equidad, inclusión, interculturalidad, colaboración, contextualizada y humanista.

Los cuestionamientos vertieron un intercambio de saberes estructurados en este diagnóstico, dejando claridad sobre la importancia de impulsar comunidades de aprendizaje en las que la experiencia colectiva se convierta en una herramienta clave para la profesionalización docente.

Sin embargo, las evocaciones no permiten identificar el planteamiento de la formación continua con enfoque situado, en específico en educación media superior, ha sido un proceso lento, tanto a nivel federal como estatal, incluso, todavía en media superior hay un conservadurismo de lo que se manejaba en el SPD para el desarrollo de la formación continua, derivado de ello hay un antecedente consistente del abanico de acciones formativas (cursos, talleres, diplomados, conferencias, cátedras, foros, programas académicos, webinars, certificaciones, especializaciones, jornadas, seminarios, entre otros) que desde la AEL se han ofertado al novel, como se observa en el Apéndice B; a pesar de que en el marco de la NEM, la Subsecretaría de Educación Media Superior, a través de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC), reorientó la plataforma para el diseño de oferta formativa que recupera cursos, talleres y diplomados; así como las iniciativas de intervenciones formativas diseñadas por la Mejoredu, las cuales presentan el enfoque situado con la intención de fortalecer las trayectorias formativas.

Esta condición, incorpora el nuevo enfoque que establece la Mejoredu para la formación continua de los docentes en servicio del nivel y modalidad objeto de estudio, sin que ello represente que la formación situada se objetive, en virtud, de que sigue siendo una opción de oferta formativa, no diseñada por los colectivos docentes de cada ins-

titución que recuperen sus contextos, así como las áreas de oportunidad y problemáticas de la práctica docente.

La complejidad del tipo y modalidad educativa por sus características, impacta al docente en lo general, no solo al novel, ya que lo coloca en una dinámica multidisciplinar de movilidad grupal al interior de la escuela, e incluso de una escuela a otra, manejo de contextos diferenciados, ampliación de problemáticas vividas, entre otros, y esto sumado a la inexperiencia del novel y su incipiente inicio en su formación continua que le genera retos consistentes para su atención

Justificación de la formación continua

La formación continua de los docentes es un proceso que en su devenir histórico ha sido recuperado por diferentes teóricos y actores educativos, representa un tema motivo de estudio inquietante y de amplio interés por sus implicaciones; en ese sentido, la presente investigación parte desde mi espacio laboral como Secretaria Técnica de la Dirección General de Formación, Capacitación y Desarrollo Profesional Docente, de la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente, del Sistema Educativo del Estado de México, más adelante como Directora de Formación, Capacitación y Actualización y recientemente como Directora de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, instancias que me permitieron identificar que la formación continua dirigida a los docentes de nuevo ingreso al Bachillerato General, ha transitado por diferentes mecanismos para su desarrollo, establecidos en marcos legales y normativos.

La iniciativa de retomar a esta figura educativa obedece al interés por el marco referencial con el que se cuenta, así como el acercamiento que se tiene con este proceso desde los escenarios referenciados. Asimismo, recobra interés, en virtud, de que representa un tema actual de interés social y sectorial, al reconocer que es un proceso articulado a uno de los componentes del hecho educativo más relevante, el docente.

La formación continua de los docentes es un asunto que desde la Agenda 2030 se proyectó como un proceso contributivo al desarrollo sostenible, en tanto, este proceso parte de la situación contextual donde se desempeña el docente, en consecuencia sus iniciativas de formación continua necesariamente tendrían que articularse para dar respuesta a esas realidades; aun cuando en el discurso de la referenciada Agenda y en congresos donde participan los países miembros, se han analizado y debatido los indicadores para valorar a la formación continua y determinar cuándo un docente está capacitado o calificado.

Al respecto, la meta 4.c de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) tiene como objetivo “aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados”; el Indicador Global 4.c.1 de los ODS se definió originalmente como la proporción de docentes que “han recibido al menos el mínimo de formación docente organizada (por ejemplo, formación pedagógica), inicial o durante el empleo, necesaria para la docencia en un nivel pertinente”. En una revisión realizada en el 2020 a los indicadores de los ODS para valorar la proporción de docentes “con las calificaciones mínimas requeridas” por nivel educativo y por sexo, se alineó el indicador con el idioma de destino (“docentes calificados”) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2024, p. 32).

En lo general, la formación docente empezó a manejarse como concepto de manera recurrente en América Latina en los años sesenta, pero fue hasta la década de los noventa que se estructuraron políticas de formación inicial y continúa, concibiendo a la primera, como aquella que se otorga en las Instituciones de Educación Superior (IES) formadoras de docentes, y a la segunda como el proceso para quienes laboran de manera formal en el servicio educativo.

Por tanto, la formación docente de los nóveles corresponde a la continua y es un proceso que presenta antecedentes importantes, a partir de las diferentes reformas que se han instalado en el Sistema Educativo Mexicano, resultado de la información de la sociedad del conocimiento que de manera ascendente siempre está produciendo nuevos planteamientos. Esta formación continua se fundamenta en la idea de que el docente amplíe su conocimiento a partir de diferentes opciones para la mejora de la práctica.

[...] la formación en servicio no se define como una serie de experiencias desconectadas que ocurren ocasionalmente en la vida de un profesor o profesora, sino como el conjunto de oportunidades abiertas al docente de ampliar su conocimiento, mejorar sus prácticas, afirmar su compromiso y en general fortalecer el ejercicio de su profesión. (Ávalos, 2007, p. 5)

La percepción de la formación continua de los docentes, antes del SPD, se observaba como un proceso de capacitación coadyuvante, no precisamente adherido a una normatividad y mucho menos a una legislación, formaba parte del “ser docente”, tal vez con percepciones

o conceptualizaciones diferentes, pero con un fin de fortalecimiento para su profesión.

Para efecto del presente estudio, se retomarán los antecedentes a partir del SPD, con el que se marca un antes y un después en lo que a formación continua se refiere, y considerando que en esa iniciativa se pretendió apoyar a los docentes de nuevo ingreso para su inserción al servicio educativo, con un acompañamiento mediante la actualización y capacitación permanente. En ese periodo, se tuvo la experiencia de tener un acercamiento con algunas voces para saber sobre sus conceptualizaciones y opiniones acerca de la formación continua, así como su apreciación sobre los lineamientos establecidos en el marco normativo y legal.

Resultado de lo anterior, se logró identificar que la formación continua estaba supeditada a mecanismos administrativos más que pedagógicos, y que como consecuencia los nóveles empezaban a crear un marco referencial específico que se alejaba del origen y misión que tiene este proceso en lo académico.

Más adelante, con la actual Reforma Educativa de la presente administración, se promulgaron las Leyes Secundarias: LRMMCE y LGSC-MM, en ellas se establecieron otros mecanismos legales, normativos y como consecuencia teórico-metodológicos, para el desarrollo de este proceso, que si bien conservan en lo administrativo algunos rasgos de la LGSPD, en lo metodológico se ha planteado un enfoque y ejes específicos, considerando que cada docente ingresa a un contexto escolar distinto y como consecuencia las demandas de formación continua son diferentes para fortalecer sus habilidades, desarrollar sus capacidades

y enriquecer sus conocimientos; al respecto, Hargreaves (1996), en su clasificación de etapas históricas de la naturaleza cambiante del profesionalismo docente y el aprendizaje profesional, define cuatro edades: Preprofesional, del profesional autónomo, del profesional colegiado y del post profesional, las cuales pueden ser transitadas por los nóveles para lograr un status de desempeño como docente, cuya trayectoria está permeada por su formación continua.

En esa primera etapa preprofesional Tyack y Tobin en Hargreaves (1996), “[...] destacaron la emergencia de lo que llamaron la ‘gramática de la escuela’, la cual [...] estructura la forma como enseñamos” (p. 4); en ese sentido, la formación continua debe responder a lo contextual, lo que se articula con el planteamiento metodológico que la Mejoredu propone para que los colectivos docentes instalen sus propias estrategias de formación; es decir, se aplique el “enfoque situado”.

Una estrategia nueva, trae consigo expectativas y aspectos importantes que revisar y analizar, para identificar sus fortalezas y debilidades, con los actores y en el lugar de los hechos; por tanto, revisar el proceso de formación continua de los docentes de nuevo ingreso al Bachillerato General, circunscrito en este nuevo marco normativo, será importante para reconocer su pertinencia y articulación a la realidad que viven estos actores y como están considerando los lineamientos planteados para desarrollar sus trayectos formativos.

Cabe mencionar que el marco normativo sobre este proceso, integra un conjunto orgánico de actores, instituciones, procedimientos, instrumentos, acciones, recursos y demás elementos, los cuales deberán ser revisados en forma paralela, para avanzar de un proceso explo-

ratorio, hacia la descripción y explicación del hecho, como antecedente para alcanzar el objetivo general.

El estudio permitirá acercarse a la valoración de los ejes temáticos de la formación continua, su articulación con las necesidades, la infraestructura, los recursos, entre otros, que representan una plataforma de condiciones para su desarrollo.

Se justifica porque de manera horizontal y alterna observará beneficios para diferentes destinatarios, primero, representará un insumo a nivel diagnóstico y recomendaciones para la Autoridad Educativa, quien de considerarlo podrá incorporar modificaciones o reorientaciones necesarias al proceso de formación continua de los docentes noveles del nivel y modalidad, desde lo normativo, pasando por lo más importante que es lo pedagógico y abordando lo operativo; segundo, tendrá impacto para el docente de nuevo ingreso, quien identificará y focalizará este proceso como parte de su consuetudinario para la mejora permanente de su desempeño (a partir de la reflexión de su práctica) en todas las esferas: personal, profesional y social.

Se podrán derivar observaciones y comentarios a las Leyes, identificando sus limitaciones, supuestos, ausencias, lo que las hace vulnerables para el desarrollo y misión de este proceso tan sustantivo para la figura docente y las implicaciones académicas para la mejora continua de la educación.

Además, y de mayor importancia, se derivará una propuesta de protocolo para el diseño de la planeación del proceso, así como para su operación, seguimiento y evaluación, la cual representará una alternativa para que tanto la autoridad escolar, como los docentes noveles puedan contribuirse en el diseño de sus trayectos formativos integra-

les, útiles y pertinentes para el desarrollo de su profesión. Estos beneficios teórico-metodológicos ayudarán a ir delineando una propuesta de cómo desarrollar este proceso de formación permanente, que acceda a ese origen filosófico, académico y moral, que no se limite sólo a lo científico y técnico, sino que recupere el “[...] compromiso moral de servir a los intereses y necesidades de sus alumnos, reflexionando sobre lo que demanda su bienestar y decidiendo cómo ayudarlos a crecer y mejorar” (Ávalos, 2002, p. 30); es decir, intentar regresarle a la formación continua su génesis específica de ayuda al docente para la mejora de su práctica y desarrollo profesional crítico, que le permita estar todo el tiempo actualizado y habilitado ante las novedades del contexto social que impactan el hecho educativo y en específico su rol en el aula y en la escuela.

Bajo esta perspectiva, dichos elementos ayudarán a ir definiendo líneas de formación en lo general y específico dirigidas al docente novel de Bachillerato General, articuladas a su perfil, función y necesidades, entendiendo que su rol, no solo impacta al estudiante, sino así mismo; es decir, se podrá aspirar a desmitificar la idea de supeditar a la formación continua a visiones de quienes desde la rectoría política y administrativa infieren lo que consideran sobre este proceso, bajo el supuesto de que tiene que alinearse a ciertos propósitos y utilidades específicas, así como ser interrumpida y volver a plantearla a partir de diferentes enfoques teórico-metodológicos.

Estas visiones están articuladas a la colonialidad de la formación continua, otro tema actual que en el cono sur latinoamericano se está problematizando actualmente, y se ha recuperado en el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana, por tanto, dialogar sobre lo contrario, es decir, la decolonialidad de la formación continua, permitirá valorar

que este proceso no es exclusivo, ni particular de unos cuantos -especialistas como los hemos calificado-, es una práctica que va más allá de leyes, políticas, normas, administraciones y paradigmas, corresponde a una posibilidad que tiene el docente para resignificarse y reencontrarse con su rol, su práctica y su realidad escolar y áulica, donde se presentan tensiones directivas, administrativas, académicas, pedagógicas, comunicativas, entre otras.

Por tanto, la propuesta de protocolo para la formación continua recobra sentido, al reconocer que el docente en su encuentro con sus homólogos y en sus contextos específicos, son quienes pueden definir y diseñar sus propios procesos formativos con enfoque situado, para introjectarle a este proceso significado pedagógico, teorizar sus propias concepciones desde una mirada hermenéutica que parte del análisis y reflexión de su práctica. Representa una alternativa para atender la incipiente comunicación dialógica y trabajo colaborativo entre homólogos que desde las voces se observa y se infiere el poco reconocimiento y desarrollo del actual enfoque articulado a la formación continua.

La propuesta recupera el eje transversal de sostenibilidad planteado hace quince años, que nos remite a la recuperación de lo contextual; a los espacios educativos donde se desempeñan los docentes y configuran un modo de vida profesional con todos los actores escolares. Es decir, la categoría de sostenibilidad, debe ayudar al docente a formarse en y para su realidad, que en términos de impacto contribuya al bienestar y progreso de las comunidades, logrando en sus estudiantes la ampliación de sus conocimientos, el desarrollo de sus habilidades y capacidades; propósitos que ha recuperado la NEM, porque el periodo de largo plazo estimado al 2030, se ha acortado, y en ese senti-

do, la política educativa nacional debe dar cuenta con resultados de lo realizado para alcanzar este eje internacional en materia de formación continua de los docentes.

Con lo anterior, este estudio del cual se deriva una propuesta de formación continua para un docente específico como es el novel en Bachillerato General, ratifica su pertinencia para desarrollar el proceso, al recuperar estos ejes y reflexiones teórico-metodológicas, ya sean internacionales o nacionales que se interpelean.

Representa también una brecha para nuevos y futuros estudios relacionados con el tema, que paulatinamente se direccionen hacia otros actores, niveles y modalidades del sector y que puedan generar un diálogo con este documento para construir una apreciación más completa del hecho, cuyo campo teórico y empírico es amplio, complejo y multifactorial, siempre inacabado.

Marco contextual de la formación continua

La trayectoria profesional en la administración central del Sistema Educativo del Estado de México ha permitido un aprendizaje permanente y acumulación de experiencias sobre diversos procesos que se proyectan desde este escenario para su operación en la escuela; diferentes vivencias en lo académico, administrativo y técnico permitieron el acercamiento a un panorama general, nunca acabado y completo, del comportamiento del sector en algunos de sus componentes.

Sin omitir la importancia de todos los elementos que integran al Sistema Educativo, uno de los más importantes es el docente, cuya figura educativa y social lo define como un académico, líder, político,

gestor, administrador, entre otros; este protagonismo lo coloca al centro para ser conceptualizado y redefinido de manera permanente.

En el devenir histórico del sector educativo a nivel internacional y nacional, la conceptualización de esta figura y sus funciones específicas se han articulado al momento y exigencias que presenta la realidad social; a partir de este hecho, surge el interés por revisar uno de los procesos de mayor tradición articulado a los docentes: su formación continua.

Para efecto del presente apartado, recobra importancia hacer una revisión de los referentes internacionales, nacionales y estatales de este proceso y en esa misma dinámica, una aproximación a la polisemia del tema, recuperando a algunos teóricos que dan cuenta de sus nociones y significados (aspecto que se revisará con mayor amplitud en el marco teórico).

Marco internacional

En el escenario global, la formación continua ha sido motivo de discusión y análisis como una alternativa de fortalecimiento a los docentes, se ha articulado a procesos de credencialización, escalafonarios y administrativos; en estas miradas, su ontología de transformación ha perdido su misión fundamental; primero, porque el docente no la incorpora como parte de su identidad y rol, seguido de un hacer poco estructurado desde su práctica y para la mejora de la misma, que le permita ser agente de transformación para que los estudiantes logren aprendizajes significativos aplicables en su contexto con dimensión en la globalización.

Esta condición global ha permeado la definición de políticas internacionales en materia de formación continua, que se recuperan en los diferentes países, a partir del establecimiento de convenios y compromisos que estandarizan las miradas conceptuales y como consecuencia la definición de paradigmas sobre el rumbo que deba tener esta acción articulada al docente; circunstancia que explica las tensiones que se han construido alrededor del proceso.

Revisar las iniciativas sobre la formación continua de los docentes desde el escenario internacional, permite reflexionar sobre las políticas, marcos legales y normativos, que han enmarcado la ruta de cómo conceptualizar y desarrollar esta posibilidad de aprendizaje permanente del docente. Iniciamos por reconocer que algunos organismos internacionales, a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes, plantean como una necesidad fortalecer a los docentes en su formación continua.

[...] en este marco, la formación y profesionalización de los docentes constituyen un punto estratégico en la agenda de las políticas públicas internacionales, nacionales y regionales de los países de América Latina, cuya intención es la de ofertar y organizar la formación continua que promueva una ciudadanía, cultura de paz, respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente. (Alliaud y Vezub, 2014, p. 33)

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económicos (OCDE), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), entre otros, se han gestado con la incorporación de algunos países quienes son susceptibles de dar y recibir apoyo político, económico y social, considerando sus necesidades, intereses y demandas en diferentes momentos y para contextos específicos.

México, históricamente es una geografía que forma parte de varios organismos para dar atención a problemáticas específicas del sector, considerando que la agenda educativa es muy amplia, implica varios componentes que participan como son los alumnos, maestros, infraestructura, planes y programas de estudio, tecnología, investigación, etcétera, lo que lleva a una toma de decisiones dosificada que logre una atención sistémica.

La ONU surgió al término de la Segunda Guerra Mundial el 24 de octubre de 1945, con el objetivo de apoyar a las naciones que quedaron en ruinas y establecer la paz, mediante una Carta que firmaron 51 estados miembros, entre los que se encontraba México; actualmente está conformada por 191 países.

Las dos últimas estrategias de atención que ha instalado la ONU (2015), corresponden a la definición de los Objetivos de Desarrollo del Milenio seguidos de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, cuyas intenciones se definieron a mediano plazo.

En específico, el objetivo cuatro refiere a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante la vida para todos; con relación a la formación de los docentes, promueve un desarrollo profesional para asumir

los desafíos de la actual realidad social; por ello, convoca a que las diferentes organizaciones privilegien la formación continua desde sus políticas como un proceso de permanente renovación e innovación, así como “[...] precisar los tipos de conocimientos necesarios desde el punto de vista institucional y las nuevas aptitudes individuales que debe adquirir el personal” (ONU, 2020, p. 6).

En ese sentido, su propuesta con respecto a la formación continua docente convoca a otras organizaciones para promover como eje articulador de este proceso, una nueva cultura que reconozca la realidad y que posibilite ampliar los conocimientos en todas las fases de su trayectoria profesional.

El Banco Mundial, surgió con la misión de reconstruir a los países que participaron en una guerra, sin embargo, sus apoyos se extendieron hacia la atención de necesidades primarias de otros sectores, como el educativo; de esta manera recupera el Objetivo 4 de la referenciada Agenda 2030 “[...] que exige acceso a educación de calidad y oportunidades de aprendizaje permanente para todos al 2030” (www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#2); constituyéndose como una fuente de recursos para atender diferentes iniciativas en los distintos continentes de acuerdo a sus necesidades contextuales, diagnósticos y fundamentos.

La estrategia del BM considera la reorientación de las políticas de los sistemas educativos, que incluyan la preparación permanente de los maestros para avanzar a la calidad de la educación; para tal efecto, este Organismo al igual que otros, observa que antes de la pasada crisis de salud ocasionada por el Virus SARS-CoV 2, el sector educativo ya presentaba un retraso consistente y después de este evento, se profundizó; por tanto, define que es necesario fortalecer a los docentes en

temas específicos como: Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP); Socioemocionales, Sanitarios, de Seguridad y Gestión Comunitaria.

La agenda del Banco Mundial para ALC [América Latina y el Caribe] tiene como objetivo apoyar a los países en sus procesos de enseñanza y aprendizaje para que se adapten más rápidamente a la nueva normalidad y se preparen adecuadamente para la enseñanza del futuro. De esta manera, el Banco Mundial prestará especial énfasis a ciertas áreas yuxtapuestas de relevancia para el corto y largo plazos, a saber: [...] (ii) apoyo a las reformas pedagógicas y de gestión para la recuperación y la resiliencia con énfasis en evaluación; políticas de compensación de aprendizajes y apoyo socioemocional; instrucción personalizada; capacitación, estándares y apoyo a directores y docentes; y reformas de sistemas de gestión y financiamiento [...]. (BM, 2021, p. 15)

En ese interés por lo educativo, este Organismo ofrece diferentes programas de desarrollo profesional mediante el otorgamiento de becas que financian la capacitación de los profesores, particularmente la de aquellos que están en condiciones vulnerables.

La preocupación de diferentes países por el futuro de la educación motivó la creación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en 1945, la cual se legitimó mediante la emisión de una Constitución que entró en vigor en 1946, ratificada por los primeros veinte estados miembros, en los que se incluía México, quien fue el primer país latinoamericano y segundo a nivel mundial en firmar la Constitución, así como acreditar al primer Delegado Permanente.

Desde 2014, la UNESCO generó estrategias de atención a la formación continua de los docentes, con la finalidad de proyectar el aprendizaje para toda la vida “Apoyar a los Estados Miembros en el desarrollo de Sistemas Educativos que promuevan un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos, de gran calidad e inclusivo” (UNESCO, 2014, p. 13).

Para responder a la necesidad de mejorar la calidad educativa y el aprendizaje, centró su atención en tres ámbitos, destacando el relativo a los profesores:

Se ocupará de la gran penuria de docentes cualificados en numerosos países prestando apoyo al perfeccionamiento profesional del personal docente mediante el desarrollo de capacidades, especialmente por medio de establecimientos de formación de profesores y la difusión de prácticas docentes innovadoras que mejoren la eficacia del personal docente. (UNESCO, 2014, p. 19)

En el Foro Mundial sobre Educación 2015, en Incheon, República de Corea, convocado por la UNESCO, se le encomendó dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030 con sus asociados, derivado de ello, el Organismo se propuso diseñar la Guía de Desarrollo de Políticas Docentes, cuyo documento en su Capítulo 3. “Dimensiones”, establece los mecanismos de selección, contratación, distribución, responsabilidades y puntualiza a la educación inicial y continua de los docentes mediante “Una infraestructura educativa coherente para docentes [sic] incluye tres etapas interrelacionadas: Preparación inicial para docentes (educación y formación docente previa al servicio), periodo de

inducción y desarrollo profesional continuo o formación en el servicio” (UNESCO, 2015, p. 21).

Para desarrollar estas iniciativas, los países miembros generan sus propios convenios con la UNESCO, quien a partir de su revisión y valoración otorga los apoyos necesarios y los incorpora a las estrategias internacionales para que la oferta cumpla el principio de equidad e inclusión.

Uno de los espacios que sirve para dar seguimiento a las acciones relacionadas con los docentes corresponde al Foro Internacional de Diálogo sobre Políticas Docentes en los que se examinan los logros alcanzados y se valora la posibilidad de intercambiar las prácticas idóneas en materia de desarrollo de capacidades.

Derivado de ello, surgen algunas cifras reveladoras con relación a la formación continua de los docentes, cuyos indicadores proyectan lo siguiente:

[...] en todo el mundo hay un déficit de 69 millones de docentes y muchos de los que trabajan actualmente, especialmente en el África subsahariana y en el sur de Asia, carecen de cualificaciones y formación básicas para seguir el ritmo de los cambios en la educación. (Unesco, s.f.).

[...] la proporción de países con una política de desarrollo profesional continuo obligatorio es del 45% en educación preprimaria y del 53% en educación primaria y secundaria. (UNESCO, 2024, p.34)

[...] Cuanto mayor sea el nivel académico requerido para convertirse en docente, más probable es que el país también cuente con una política de desarrollo profesional continuo obligatorio. (UNESCO, 2024, p.35)

[...] en la educación secundaria alta², en los países donde el desarrollo profesional continuo no es obligatorio, sólo el 52% de los países tienen un requisito de calificación académica mínima a nivel de licenciatura y superior; en contraste, en los países con una política obligatoria de desarrollo profesional continuo, el 87% de los países tienen al menos ese requisito de calificación académica mínima. (UNESCO, 2024, p.34)

A partir de esta información, actualmente la UNESCO fortalece el desarrollo de las capacidades de los docentes a través de proyectos que incluyen:

Mejorar la formación de los docentes para contribuir en la calidad educativa;
reforzar las capacidades de los formadores de docentes y de los docentes en servicio;
ampliar los apoyos dirigidos al docente para motivar su participación en Grupos Locales de Educación.

Las políticas de México en materia de formación continua de los docentes han recuperado los planteamientos que la UNESCO formula, incluso este Organismo actualmente estima que a pesar de que las problemáticas de los países son similares o iguales, su tratamiento no necesariamente puede ser el mismo porque sus condiciones son diferentes; situación que permite suponer que la autoridad educativa en la materia ha determinado que metodológicamente el proceso sea situado y con enfoque humanístico.

La OEA se constituye como un Organismo Regional en 1948, con la misión de establecer orden de paz y de justicia, fomento de la solidaridad, fortalecimiento de la colaboración, defensa de la soberanía, integridad territorial e independencia de los países miembros, mediante una Carta Postuladora que incluyó el principio referente a educación, orientado a la justicia, libertad y paz.

A partir de esta iniciativa, se diseñó el Plan Estratégico del Organismo, el cual incluye en su matriz las líneas y objetivos de los pilares: Democracia, Derechos Humanos, Desarrollo Integral, Seguridad Multidimensional, así como área de Fortalecimiento Institucional y Gestión Administrativa; destacando para efecto de la formación docente, el objetivo “3.2 Fortalecer la profesión docente en los estados miembros mediante la generación de mayores oportunidades de formación” (OEA, 2018, p. 6).

En este contexto, los países miembros generan y proponen ante la OEA diferentes proyectos para cada sector que contribuyan a ese desarrollo integral; una vez que este Organismo revisa las propuestas, reconoce aquellas que cumplen con los principios y propósitos establecidos.

México, participa en diferentes proyectos o programas multilaterales para el tratamiento de la formación docente, tales como Virtual Educa, que: “Es una iniciativa multilateral para la realización de proyectos innovadores en los ámbitos de la educación y la formación profesional para el desarrollo humano” (Virtual educa, s.f.).

Cada país participante define a través de su máxima Autoridad Educativa a las Instituciones de Educación Superior (IES) que habrán de diseñar y ofertar los eventos académicos de formación, así como a quiénes van dirigidos, mismos que deben ser avalados por la Plataforma Virtual Educa para que se constituyan en una alternativa global de formación profesional.

Otro programa corresponde al de Becas de Desarrollo Profesional, dirigido a ciudadanos de los estados miembros para expandir o actualizar su conocimiento profesional en el extranjero, que incluye a la figura docente en apoyo a la mejora de su desempeño.

La OEA de manera permanente renueva y amplía programas para el sector educativo que considera a los docentes, para efecto de su formación continua con enfoque de género y con visión global.

La CEPAL fue creada en febrero de 1948, con la finalidad de trabajar de forma conjunta con los gobiernos latinoamericanos en el desarrollo económico de sus geografías; con impacto en el mejoramiento del nivel de vida de su gente, en la ampliación y el fortalecimiento de las relaciones comerciales, dentro y fuera de la región; está integrado por 44 países miembro.

La CEPAL realiza trabajo de colaboración mediante dos actividades esenciales: la investigación, economía, desarrollo social y ambien-

tal; y la cooperación y asistencia técnica que responda a las necesidades identificadas por los Gobiernos.

El desarrollo propuesto por la CEPAL se define a partir de un:

[...] enfoque estructuralista, con una preocupación permanente por el crecimiento equitativo, el progreso técnico y la justicia social que hoy constituye un legado intelectual; además, del interés constante por las problemáticas emergentes a nivel mundial y la certeza de que es necesario abordar asuntos como el desarrollo sostenible, cambio climático, seguridad energética, temas de género, juventud y minorías étnicas a la luz de los cambios del mundo en el que vivimos.(Cepal, s.f.).

El pensamiento de la CEPAL ha sido dinámico, siguiendo los cambios y las realidades a nivel global, regional, nacional y local; en ese sentido, deriva diez áreas prioritarias de política para la transformación del modelo de desarrollo en la región, entre las que destaca el “Mejoramiento de la educación y la formación profesional” (CEPAL, 1998, Capítulo I, p.p. 9–61).

Este organismo tiene como alcance en materia educativa, lograr que los países miembros den cumplimiento a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, para el caso de América Latina y el Caribe, la formación continua “tiene por objeto perfeccionar destrezas existentes, facilitar la adaptación del docente a las nuevas tecnologías o a los nuevos problemas que encuentra en el trabajo, y readiestrar a aquellos cuyas destrezas se han vuelto obsoletas” (CEPAL, 2022a, p.82).

En esta idea y después de la reapertura ocasionada por la crisis sanitaria, la CEPAL al igual que el Banco Mundial, advierten que el docente es el componente central de los procesos de enseñanza y aprendizaje; por tanto, hay la necesidad de fortalecerlo en la salud mental, en lo socioemocional y en el aprendizaje digital, como herramientas poderosas para transformar y democratizar a la educación, que al mismo tiempo le permita transformarse asimismo y se convierta en agente de cambio, con autonomía y reconocimiento social.

Además de asegurar la conectividad efectiva, la transformación digital de la educación requiere invertir en el desarrollo de las capacidades digitales y socioemocionales de la comunidad educativa. Por una parte, es necesario fortalecer la formación de los docentes, no solo para que puedan adaptar sus procesos de enseñanza al uso de estas tecnologías, sino también para que se sientan empoderados y tengan la flexibilidad para editar, enriquecer y adecuar los recursos digitales y los trayectos curriculares a las necesidades de sus estudiantes. (CEPAL, 2022b, p. 157, como se citó en Cardini et al., 2021)

Finalmente, la CEPAL argumenta la necesidad de la formación continua docente y la meritocracia en la selección de esta figura, como dos mecanismos para lograr la confianza y la legitimidad, así como la sostenibilidad de las estrategias educativas.

Este panorama permite observar que la formación continua de los docentes, es una preocupación internacional, que distribuye la mi-

rada para su atención generando estrategias de apoyo, en virtud, de su trascendencia en lo educativo y en lo social.

Para efecto de la formación continua de los docentes en educación media superior y en específico de los docentes noveles, se han generado esfuerzos para diseñar y operar en un futuro próximo, programas específicos que se constituyan en una herramienta para la inserción, sin que signifique que represente la única alternativa, e incluso que estén diseñadas con los enfoques metodológicos que actualmente se están impulsando.

Esta perspectiva internacional ha sido permeada por la producción teórica sobre la formación continua, construida por diferentes especialistas quienes a partir de estudios e investigaciones han creado un acervo explicativo con diferentes visiones y también con puntos de encuentro o coincidencias.

Algunos autores estudiosos de la “formación en el ámbito educativo” como Honoré (1980); Ferry (1990 y 1997); Hargreaves (1995); Perrenoud (2001) y Sarramona (2002), desde diferentes posturas problematizan, estudian y aportan elementos sustantivos sobre la formación, sus obras representan un fundamento teórico relevante para la presente investigación.

Debido a que estos autores han teorizado este proceso, dándole un significado y fines diferentes, destaca la tendencia de articularlo a diferentes adjetivos; formación inicial, formación en alternancia, formación continua, trayectos formativos, formación permanente, formación interdisciplinaria, formación profesional, autoformación, entre otros; todos teniendo un origen común; la formación.

[...] «formación» utilizada para actividades cuyo resultado -y a veces su mismo objetivo- parece ser la dependencia individual de un sistema de pensamiento o de una institución. [...] el objetivo de las actividades llamadas formación raramente es preciso, y el resultado siempre insuficientemente estudiado. (Honoré, 1980, p. 17)

Una aproximación sobre los argumentos de estos teóricos -sin que sean los únicos- ayudan a comprender la importancia de este proceso adherido al docente: Sarramona (2002), diferencia a la formación inicial de la continua atribuyéndole a esta última como finalidad, la preparación para el ejercicio de un puesto de trabajo concreto o para actualizar las competencias laborales; Honoré (1980) y su formatividad, que en esencia es la confrontación entre la actividad reflexiva (de los conocimientos previos) con el entorno, para estructurar nuevas cogniciones, que se constituyen en el proceso de formación permanente.

Ferry (1990 y 1997), alude a la formación de sí mismo, refiriéndose a las mediaciones que son los propios formadores, así como las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros.

Perrenoud (2001), quien recupera a la formación como práctica reflexiva, cuyo tránsito del estudiante pasivo en su formación escolarizada, pasa a ser el estudiante activo, cuyos procedimientos clínicos le demandan una formación reflexiva permanente; o bien, Hargreaves (1995), con su colegialidad/balkanización, y en medio de ambas, la posibilidad de desarrollar su formación continua en esquemas de colabo-

ración, además su referencia puntual sobre los docentes noveles, quienes en el supuesto de estar abreviando y adaptándose a ese mundo llamado escuela, su formación continua debe asimilarla, incorporarla y organizarla para su desarrollo, lo que se traduce en una inversión de tiempo, espacios y recursos.

Más reciente, en el cono sur de América, se habla de un concepto específico, la “descolonización de la formación continua”, refiriéndose particularmente a la posibilidad que tienen en este caso los profesionales de la educación y en particular el docente, de poder estructurar y desarrollar sus mecanismos de formación con sus homólogos en sus realidades escolares y áulicas, partiendo de la reflexión de su práctica docente; circunstancia que nos remite a un cambio de paradigma sobre cómo se significaba y se realizaba este proceso; es decir, el especialista, los catálogos de formación continua, los congresos, etcétera, paulatinamente serán opciones complementarias, pero no sustantivas.

La polisemia teórica y los nuevos enfoques de la formación continua como ejes desde el escenario internacional son aspectos de amplia importancia para el presente objeto de estudio, que merecen un desarrollo explicativo más amplio para sustentar la iniciativa de propuesta sobre formación continua que deriva de este estudio, circunstancia que se abordará más adelante.

Marco nacional

Situándonos en el contexto nacional, desde que se formalizó el Sistema Educativo, la práctica de la formación dirigida a los docentes se desarrolla a partir de distintas conceptualizaciones definidas en las

políticas educativas de las administraciones en turno, hasta llegar al profesor quien también tiene sus propias nociones acerca de este proceso.

A partir de la última Reforma Educativa, legitimada por Decreto Federal, se modificó el artículo 3° y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (15 de mayo de 2019); al respecto, el Artículo 3ro. refiere en su fracción IX, la creación del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, coordinado por un organismo público descentralizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propios, no sectorizado, el cual atenderá entre otros propósitos, la formación continua de los docentes.

El artículo 73, fundamenta que los docentes y el personal que laboran en los planteles de educación en sus tipos, niveles y modalidades, deberán ser capacitados para garantizar una formación que coadyuve a la integridad física y moral de los alumnos; asimismo, en su fracción XXV, establece que se instalará el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, que incluye como elemento multifactorial a la formación continua.

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional. (Decreto, 2019, p. 1)

A partir de estas disposiciones se derivaron las leyes secundarias, LRMMCE (Decreto 2019b) y la LGSCMM (Decreto 2019c), en las que se establecen los lineamientos para el desarrollo de la formación continua, concibiéndola como un mecanismo que contribuye a la mejora continua de la educación.

Esta Reforma recupera en materia de formación continua algunas bases para su planeación y operación; la LRMMCE, establece la creación del SIFCA, en él se delinear los fines en esta materia:

[...] La formación continua, la actualización de conocimientos de las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología e innovación y otras que contribuyan a la superación docente de las maestras y los maestros en servicio;

[...] La realización de programas de inducción, actualización, capacitación y superación profesional para las maestras y maestros de educación media superior. (Decreto 2019b, p. 3)

Estos dos fines perfilan una formación continua para fortalecer la identidad como docente e impulsar su desarrollo profesional.

En esta misma Ley, se establece crear un Organismo Descentralizado para la mejora continua de la educación, quien deberá incluir en sus funciones la atención de la formación continua de los docentes.

Como consecuencia de la publicación de las leyes secundarias en referencia, la Ley General de Educación se modificó, recuperando las iniciativas generales sobre la revalorización de las maestras y los maestros, así como considerar al magisterio como agente fundamental en

el proceso educativo; para tal efecto, establece en su Título Cuarto, Capítulo I, Artículo 90, fracción II. “Fortalecer su desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización” (Decreto 2019a, p. 22).

En el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, se formula el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, el cual establece que:

[...] se desarrollará el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación que prevé la Ley Reglamentaria del Artículo 30. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación, con el fin de dar certidumbre y coherencia a la labor docente a partir de la emisión de lineamientos para elaborar programas de actualización y formación continua, así como del establecimiento de criterios para lograr la excelencia y equidad en la educación. (Decreto 2020, p. 199)

Con el cambio de administración federal, a la fecha no se tiene el reciente Plan de Desarrollo para el periodo 2025-2030, se encuentra en proceso de consulta y diseño, comunicada en la página oficial de la presidencia; por tanto, el marco para el desarrollo del proceso estudiado sigue operando con las disposiciones referidas.

Las diferentes instancias encargadas de la formación continua desde la rectoría federal, recuperan estas disposiciones legales y normativas para enmarcar, diseñar y operar el proceso de formación continua de los docentes; en ese sentido, la Dirección General de For-

mación Continua a Docentes y Directivos (DGFCdyD) de la SEP, ha generado documentos rectores que delinear los criterios y mecanismos para el desarrollo de este proceso, tales como: La Estrategia Nacional de Formación Continua y la creación del Comité Nacional de Formación Continua.

Paralelo a lo anterior, y como se antecedió, el Organismo Descentralizado estipulado en la LRMMCE, fundamento la creación de la Mejoredu, la cual definió disposiciones, lineamientos y criterios para reglamentar y operar la formación continua, proponiendo un enfoque situado y convocando a las entidades federativas para que diseñarán sus Programas de Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente, a partir de los cuales debían delinear intervenciones formativas que recuperarán los contextos y el análisis y reflexión de la práctica docente.

Sin embargo, en fechas recientes, este Órgano Desconcentrado ha desaparecido, mediante el Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de simplificación orgánica, publicado el 20 de diciembre de 2024. En específico, se derogó la fracción IX del artículo 3º, relativa a la creación del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, circunstancia que tendrá que ser ratificada al derogar la LRMMCE, en la que se establecieron las disposiciones para instalar, operar y dar seguimiento a dicho Sistema, que incluía los criterios para el desarrollo de la formación continua de los docentes.

Lo anterior, genera incertidumbre sobre el destino que tendrá la formación continua docente desde la rectoría federal, ya que la Mejoredu se constituía como la fuente creadora del enfoque *in situ* de este

proceso en la intención de renovar, repensar y replantear mecanismos cercanos al docente y resignificar ontológicamente su génesis.

Por último, la USICAMM, focaliza a la formación continua como un elemento multifactorial para la promoción y el reconocimiento docente, lo que la ciñe a un aspecto técnico-evaluativo, procedimiento que nuevamente pone en conjetura el sustento filosófico de este proceso.

Marco estatal

A partir de la revisión del marco normativo internacional y nacional sobre la formación continua de los docentes, las entidades federativas alinean su fundamento legal y normativo, para adecuar las políticas que regulen la formación continua docente.

La última Reforma Educativa Nacional y el cambio de administración en el Estado de México, propició en la entidad realizar la armonización y ordenamiento de algunos documentos legales y normativos que impactan directamente el funcionamiento del sector educativo.

En la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México (1917), se establece en materia de formación continua docente en el Título Segundo, De los principios constitucionales, los derechos humanos y sus garantías, artículo 5:

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral

de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, en términos de las disposiciones jurídicas aplicables. (p. 4)

En la actual reforma a la Ley de Educación del Estado de México (Decreto 239 de 2024), se recupera el planteamiento establecido en la Constitución que antecede, en su Capítulo IV Del sistema integral de formación, capacitación y actualización, que establece la obligación de las autoridades educativas para impulsar la creación de dicho sistema, cuya misión corresponde a que las maestras y los maestros puedan ejercer su derecho de acceder a estos procesos; los fines y las opciones para hacer realidad este hecho, estarán articulados a lo establecido en la LRMMCE, misma que establece la creación del SIFCA.

Con este planteamiento queda alineada la formación continua a lo establecido en la rectoría federal, sin embargo, no logra recuperar el enfoque *in situ* de este procedimiento inherente al docente, en virtud, de que todavía se delinearán mecanismos genéricos, aun cuando en la realidad del Estado de México como otras entidades federativas, ya han avanzado en la idea de una formación continua mediante intervenciones formativas que implica el diseño de los dispositivos pedagógicos desde el colectivo docente.

Artículo 103. La autoridad educativa estatal, y sus organismos descentralizados, en el ámbito de su competencia podrán suscribir convenios de colaboración con instituciones dedicadas a la formación pedagógica de los profesionales de la educación e instituciones de educación superior nacionales o extranjeras, para ampliar las opciones de formación, capacitación y actualización [...]. (Decreto 239 de 2024, p. 29)

En ese sentido, y siendo un documento legal, tendría que ser preciso en el planteamiento visionario de este proceso inherente al docente, para que la parte operativa a través de documentos rectores pueda actuar de manera articulada a lo establecido en la filosofía pedagógica de la Nueva Escuela Mexicana.

Incluso, no existe alguna alusión del docente novel en materia de formación continua, como lo hacía la anterior Ley, en el supuesto de que el planteamiento actual de la formación continua busca recuperar su propósito filosófico académico y deslindarlo de procedimientos administrativos.

En el Plan Estatal de Desarrollo 2023-2029, Eje 4. Bienestar Social “Combate a la pobreza y atención a grupos en situación de vulnerabilidad”, como parte del diagnóstico de este apartado, se establece que la labor educativa de los docentes es eje fundamental para el crecimiento integral de las y los estudiantes, por tanto, se proyecta la necesidad de mejorar las condiciones laborales de los docentes a partir del reconocimiento de su función y procurando su formación continua con base en los avances científicos, tecnológicos, humanísticos y de innovación.

Este planteamiento es recuperado en el Programa Sectorial Bienestar Social 2024-2029, que incluye a la educación, en su apartado 4 “Educación integral para la generación de la esperanza”, el cual plantea como uno de los aspectos importantes la revalorización de los docentes, no solo a través de los mecanismos de contratación, promoción y reconocimiento; destaca la importancia de fortalecer esta figura ampliando “[...] su nivel profesional, a través de oportunidades de desarrollo continuo y del fomento del respeto y aprecio hacia su labor como los pilares que sostienen el sistema educativo y agentes clave en la formación de futuras generaciones” (Decreto 2024b, p. 1762).

Con esta propuesta se aspira a impulsar la profesionalización, actualización y formación continua de los docentes, cuyo impacto en su práctica docente o de gestión contribuya al logro de un Sistema Educativo Estatal sólido, equitativo y con capacidad para la formación de generaciones futuras en un marco de educación de excelencia.

En este mismo apartado se diagnostican los esfuerzos de formación continua dirigidos a los docentes de manera general³ en el Sistema Educativo Estatal, sin embargo, es importante aclarar que la designación con la que se plantean no corresponde, del 2019 hasta el 2022, lo que se ofrecía a los docentes eran opciones formativas (cursos, talleres, diplomados, conferencias y webinars); a partir del 2023, se plantea el enfoque situado, lo que propició que las entidades locales impulsaran el diseño de intervenciones formativas, de las cuales los colectivos docentes derivarían a la fecha sus dispositivos pedagógicos (cursos, talleres, conversatorios, cafés literarios, círculos de lectura, foros, entre otros). Esta aclaratoria es importante para efecto del presente estudio, en virtud, de que la aportación que se deriva recupera el enfoque de la formación continua impulsado a partir del 2022.

Con esta referenciación legal y normativa tanto internacional como nacional, se derivan las iniciativas de intervención para la atención de este proceso; por tanto, el Estado de México atiende los procedimientos establecidos por la DGFCdyD y las iniciativas de Mejoredu, lo que genera diseñar en un primer momento, su propia estrategia dirigida a la formación continua, que se elabora cada año civil para educación básica y educación media superior.

Actualmente se observan avances en el tipo básico, que ha logrado consolidar su Estrategia Estatal de Formación Continua de manera periódica, recientemente instaló su propio Comité Estatal de Formación Continua, que se constituye como un espacio de deliberación para valorar y dictaminar acciones e intervenciones de formación continua para el tipo educativo; esfuerzos logrados mediante un trabajo colegiado entre la Dirección General de Formación, Capacitación y Desarrollo Profesional Docente (DGFCyDPD), la Dirección de Formación, Actualización y Capacitación (DFCyA), ambas pertenecientes a la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente (CESPD), con los Subistemas Educativos Estatal y Federalizado.

Estas acciones se observan pendientes en educación media superior, debido a que las disposiciones, criterios, directrices y orientaciones dictadas por la rectoría federal, las operan las Subsecretarías, limitando niveles de coordinación en el caso de esta entidad, con la DGFCyDPD y DFAYC; sin embargo, en los últimos dos años se ha tratado de fortalecer este trabajo colegiado que incluso articule los tipos educativos, como lo dictan las políticas nacionales.

Con respecto a la atención de los Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su desempeño, operación y resultados en la educación básica y media superior, emitidos por la Mejoredu (2022), se ha logrado un avance importante para los dos tipos educativos; en 2023 a través de un trabajo colegiado se diseñó el Programa Estatal de Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente 2023-2029, de Educación Básica y Educación Media Superior, en el que se realiza un análisis del estado de la situación del proceso, que permitió establecer objetivos, metas y rutas de actuación a mediano plazo.

Este documento se constituye en una guía para que ambos tipos educativos vayan delineando sus propios Programas de Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente específicos; es decir, a qué figuras (directivas, docentes, técnicas), nivel y modalidad (en caso de media superior), establecidos en la ruta del referido Programa Estatal.

En educación básica se perfilan dos programas, uno dirigido para docentes y otro para directivos, que deberán pasar por el proceso de validación del Comité señalado, en Media Superior se tiene un avance de los programas para docentes de nuevo ingreso y para directivos, y justo aquí se identifica esa ausencia del espacio de deliberación que deberá dictaminar dichos diseños.

En este marco referencial sobre la formación continua se circunscribe el tema de investigación referente a la “Formación continua como estrategia para la inserción de los docentes de nuevo ingreso al Bachillerato General”, la mirada hacia los docentes de nuevo ingreso obedece a que es una generación cuya conceptualización sobre la formación continua apenas inicia, a partir de su formación inicial (como se denomina en el Sistema Formal), lo que permite inferir que son ellos quienes necesitan opciones o alternativas para incorporar y atender este proceso.

Además, se debe tener presente que el docente de este tipo y modalidad educativa desarrolla su formación continua con base en su perfil y disciplina, sin descuidar temas horizontales que complementan su actualización y capacitación en las áreas de desarrollo social, salud, equidad, comunicación, lenguas, literatura, entre otros; lo que la hace compleja por la univocidad epistémica de cada campo de conocimiento y su interdisciplinariedad con otras áreas del saber humano; al respecto Espinoza (2023), argumenta que “El conocimiento es el úni-

co que permite conocer la totalidad de la naturaleza derivado de que la razón brinda conocimientos incompletos y sesgados de los reales y el pensamiento diverso permite construir perspectivas cognoscitivas distintas” (p. 325).

La formación continua se ha colocado como una de las principales estrategias para impulsar el desarrollo personal y profesional de los docentes, articulada a las necesidades de la escuela y contexto donde se desempeñan, partiendo de la reflexión sobre su práctica áulica y escolar.

Anterior al SPD y al presente planteamiento teórico-metodológico sobre la formación continua de los docentes, las EPO, venían desarrollando este proceso articulado a diferentes factores: Criterio de la autoridad, atención a necesidades visualizadas en diagnósticos, intereses de otros sectores, de organizaciones civiles y sindicales, resultados obtenidos por los alumnos, demandas sociales, entre otros.

Estas iniciativas, siendo buenas intenciones, su falta de estructuración, sistematicidad y seguimiento, dispersaron los resultados y como consecuencia, no se constituyeron como insumos básicos para que los docentes fortalecieran sus debilidades, no le proporcionaron a la planeación educativa elementos para reorientar sus objetivos y no apoyaron la eficiencia en la práctica docente, representaron paliativos para la deseada mejora.

Con estas concepciones y lineamientos para el desarrollo de la formación continua, no se reflejó un impacto consistente en la calidad educativa, y en específico no contribuyó a la eficiencia terminal y mejora de los aprendizajes de los estudiantes, cuyo referente próximo que se tiene al respecto es el Programa para la Evaluación Internacional

de Alumnos (PISA), implementado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), dirigido a estudiantes que oscilan entre los 15 años y tres meses y 16 años y dos meses (edad estudiantil que se atiende en el Bachillerato General), el cual se aplica cada 3 años, explorando las áreas de lectura, matemática y ciencias; según Wong y García (2023), en 2022 que se evaluó el área de ciencias, el 48% de los estudiantes no alcanzaron el nivel 2, es decir, no son capaces de utilizar de manera apropiada los contenidos y procedimientos para identificar una respuesta apropiada a un planteamiento, estos datos ubican al país por debajo de la media en el ámbito internacional.

Con el planteamiento del SPD se estableció una formación continua del docente novel en los dos tipos, niveles y modalidades educativas, adherida a un marco normativo y reglas de operación académicas, que se circunscribían en una Estrategia Nacional de Formación Continua, como base para definir las alternativas de atención en cada entidad. Sin embargo, este procedimiento formativo siguió articulado a esquemas normativos y de promoción, y no se logró significar su base filosófica y pedagógica.

A pesar de ello, la actualización, capacitación y desarrollo docente, presentó un despliegue de acciones para ofrecer opciones a los docentes, personal directivo, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica. Estos esfuerzos tuvieron su origen con recurso federal, con recurso estatal y mediante firmas de convenios de colaboración con Instituciones de Educación Superior (IES) e instancias formadoras, resultado de ello se integró un Catálogo que contenía diplomados, cursos y talleres en los que han participado docentes de educación básica y educación media superior de la entidad, como se puede observar en el Apéndice B.

Actualmente, en el marco de la mejora continua de la educación y de la NEM, la formación continua se plantea como un proceso que posibilita la actualización científica, teórico-metodológica y tecnológica de los docentes, para contribuir a la mejora del sistema de enseñanza. La profesionalización de los docentes permite el desarrollo integral en lo cognitivo, procedimental, laboral y personal, convirtiéndose en un proceso sistémico que incide positivamente en sus estándares de desempeño y en el impacto de los saberes de los estudiantes.

El enfoque situado, recupera una formación continua que parte del análisis y reflexión de la práctica docente, en sus diferentes contextos, con la finalidad de que docentes, directivos, personal de supervisión y personal de asesoría técnica y técnica pedagógica, formulen sus propios procesos con dispositivos cercanos a sus problemáticas y con ello diseñen una práctica a partir de programas analíticos en educación básica y en el caso de educación media superior programas interdisciplinarios.

En este escenario, la formación continua aspira a constituirse en un proceso horizontal, de inclusión y equidad para lograr una profesionalización conjunta y colegiada, en la que ningún profesor quede fuera de este mecanismo de ayuda; en particular, la dirigida a los docentes nóveles, adiciona especificidades que deberán ser consideradas durante los dos primeros años; como un elemento multifactorial para promoverse o ser reconocidos, y lo más importante -si se considera la misión ontológica de la formación- hacerla parte de su quehacer cotidiano para la mejora de su práctica, con impacto en el logro de aprendizajes de los adolescentes.

Marco teórico de la formación continua

La formación continua es una alternativa que promueve el desarrollo de las capacidades y habilidades del ser humano; considerando los cambios acelerados que se presentan en todas las áreas de orden social, cuyo desafío es acceder al conocimiento que produce la sociedad de la información; estos efectos permean sin duda al magisterio mexicano. A pesar de las políticas nacionales y estatales que se implementan para impulsar su formación continua de los docentes como un mecanismo de profesionalización, ésta adolece de un enfoque situado y transdisciplinar que responda de manera integral a las necesidades formativas para la generación de conocimientos en el campo pedagógico didáctico, que contribuyan a la mejora de la práctica y como consecuencia a la calidad educativa.

El concepto de “formación” proviene de la palabra latina *formativo*, que significa acción y efecto de formar o formarse (Real Academia Española, 2023, definición 1), está acción como desarrollo profesional implica aumentar y adecuar el conocimiento y habilidades ante los escenarios que se presenten. En ese sentido, es fundamental entender ¿Qué es la formación?, parafraseando a Lozano y Miranda García (2019), existen dos formas predominantes de ver a la formación: la primera como “Paideia”, que implica entenderla como “educación” o “formación” por su origen griego, lo cual representa un proceso de crianza de los niños para la transmisión de valores y saberes.

La segunda como “Bildung”, término alemán traducido al español como “formación”, su origen etimológico es una fusión de las nociones de imagen (Bild), imitación (Nachbild) y modelo (Vorbild), que en la cultura alemana se refiere al cultivo de uno mismo asociado a un pro-

ceso de maduración personal y cultural, una combinación de educación y conocimiento, su significado se orienta a dar forma o moldear, lo que implica que el papel esencial de la formación está en el educador quien se visualiza como modelador y encargado de perfeccionar.

Por otro lado, la versión escolarizada de “formación”, tiene que ver con la adquisición o transmisión de algo externo “educare” y como potenciación “educere” como algo logrado desde el interior, lo cual implica modificación, cambio de actitudes e intencionalidad propia, que promueve la autonomía, en donde la formación es una característica o logro de la persona.

Por lo tanto, definir con precisión ¿qué es la formación continua? es multifactorial, dadas las diversas perspectivas actuales en el ámbito educativo y profesional, considerando que no hay una definición universalmente aceptada; al respecto, se compila las siguientes definiciones a manera de reflexión:

John Dewey (1938), aborda la formación continua desde una perspectiva pragmática, sugiriendo que el aprendizaje es un proceso que se adapta a las necesidades cambiantes del individuo y la sociedad, aboga por la idea de que la educación debe ser una experiencia activa y continua que se extiende a lo largo de la vida.

Considerando las aportaciones de Kolb (1984), conocido por su teoría del aprendizaje experiencial, señala que la formación continua es una forma de aprendizaje en la que las experiencias acumuladas se reflexionan, se conceptualizan y se aplican a nuevas situaciones, destacando la importancia del ciclo de aprendizaje experiencial en el proceso de formación continua.

Hargreaves y Fullan (2012), manifiestan que la formación continua se refiere a los esfuerzos sistemáticos y organizados para desarrollar las competencias profesionales de los individuos a través de una variedad de formas de aprendizaje, incluyendo talleres, cursos y experiencias en el trabajo, ellos ven a la formación continua como un componente vital para la mejora del rendimiento y la adaptación a cambios.

Para Rogers (2002), la formación continua es un enfoque de educación que se basa en el aprendizaje a lo largo de la vida, cuyo conocimiento y habilidades se desarrollan a través de experiencias formales e informales; Rogers pone énfasis en la importancia de la autoevaluación y la autoformación.

Desde la perspectiva de Peter Jarvis (2004), la formación continua es un proceso educativo que tiene lugar a lo largo de toda la vida de una persona, con el objetivo de fomentar el desarrollo personal y profesional continuo, destaca que esta forma de educación busca actualizar y mejorar las competencias y habilidades de los individuos para adaptarse a cambios en el entorno laboral y social.

Lo anterior, explica diferentes perspectivas sobre la formación continua, como un proceso crucial para el desarrollo personal y profesional de los individuos en sociedades en constante cambio, su importancia radica en permitirles su actualización y disposición para un aprendizaje continuo.

Acercamiento al concepto de formación continua a partir de diferentes teóricos

La formación continua, es un proceso concebido como una estrategia para la permanente elaboración de conocimiento y adquisición

de habilidades que apoyen el logro de un mejor desempeño; diferentes autores han teorizado el concepto, sus propósitos y la manera de significarla en diferentes momentos. En la presente investigación se recuperan las aportaciones de diferentes teóricos clásicos sobre la “*formación en el ámbito educativo*”, como Honoré (1980); Ferry (1990 y 1997); Hargreaves (1995); Perrenoud (2001) y Sarramona (2002), desde diferentes posturas problematizan, estudian y aportan elementos sustantivos sobre el proceso.

Revisemos algunas de sus aportaciones:

Sarramona: La formación continua como motor para la competencia laboral

Sarramona (2002), hace la diferencia entre formación inicial y formación continua o continuada (como le llama), siendo esta última motivo de revisión en el presente estudio, a la cual define como “[...] la que se adquiere en el mismo ámbito laboral y su finalidad va más bien dirigida a la preparación para el ejercicio de un puesto de trabajo concreto o para actualizar las competencias laborales” (p. 19).

Este tipo de formación se ciñe a una aplicación técnica próxima, para dar respuesta a los cambios vertiginosos que la sociedad experimenta, a lo que él llama *cambio acelerado*.

[...] la exigencia de la formación no podrá ser otra que la continuidad, como garantía de adaptación a los cambios permanentes a que se ve sometido el mundo laboral. [...] dijo un autor al inicio de los 70: “estamos condenados a formarnos de por vida”. (p. 14)

Sarramona (2002), explica que el proceso formativo continuo parte de tres circunstancias: Al interior de la organización, de manera externa y por elección propia.

Es importante rescatar la formación interna a la que hace referencia, en virtud de desarrollarse en un ambiente de convivencia, con un instructor que forma parte de la organización (alguien con un puesto, con un rango superior o incluso un empleado u operador), que maneja el mismo lenguaje; apreciación utilitaria y reductiva de la formación continua en sí misma, es decir, corresponde a una formación *in situ*, que optimiza los propios talentos de la organización, aunque se observe una homologación de la capacitación.

La formación interna siempre tiene el valor añadido de fomentar un ambiente de convivencia que favorezca la consolidación de una cultura propia. La experiencia transmitida por los formadores a los otros empleados, la posibilidad de debatir situaciones conocidas por todos, etc. son elementos que contribuyen a la creación del mencionado ambiente. (Sarramona, 2002, p. 41)

Por otro lado, cuando los recursos formativos internos no son suficientes para dar respuesta a las exigencias de productividad o calidad en los servicios de la organización, se elige formación externa, que conlleva a asumir costos y riesgos, ya que su intromisión puede afectar de manera positiva o negativa la cultura interna; sin embargo, la autora la observa bondadosa cuanto se trata de traer una formación específica de dominio por especialistas, en el supuesto de atender las necesidades de actualización del conocimiento.

Este tipo de formación actualmente es ampliamente observada, porque se hace de manifiesto la supuesta colonización del conocimiento en unos cuantos, infiriendo que la socialización de sus nociones resuelve las necesidades formativas de los integrantes de una organización.

Cuando ambas opciones no dan respuesta a las variables de las diferentes figuras que integran una organización, surge la elegida por cada integrante con base en sus necesidades y expectativas; está última alternativa, vinculada a la primera, se acerca al planteamiento actual sobre generar una formación que recupera el contexto y convoca a los actores que ahí se desempeñan.

En estas tres posibilidades de formación permanente, Sarramona (2002), observa la necesidad de desarrollar el proceso mediante una planificación, al margen de la política pública, ya que las organizaciones o individuos pueden y deben establecer los mecanismos para su realización, que les permita lograr la misión, objetivos, beneficios y/o resultados de la propia organización.

En lo general, Sarramona (2002), propone un proceso planificado, cuya sistematización ayude a la instrumentación de una evaluación contextual y visualización de resultados, insumos que se convertirán en el sustento de futuros procesos de formación, ya que representa un ciclo de mejora continua para dar respuesta a las demandas sociales.

Honoré: De la formación reflexiva a la formatividad

Honoré (1980), afirma la constante de formación como una acción para el cambio, en esa idea hace una diferenciación sobre los pro-

cesos formales e informales; asimismo, observa el tránsito de la formación del ámbito científico a las ciencias sociales en las que se ubica a la educación, destacando que la formación es “[...] una expresión datada y localizada de su historia” (p. 39).

Recuperando el referente, hay una interacción entre la interioridad y exterioridad, la primera corresponde al sujeto, y la segunda al contexto, generando una tensión de adaptación mediante la acción-reacción; que le permite al sujeto dar respuesta a las estimulaciones de su contexto, circunstancia que le genera estados a nivel psíquico como la emoción, la angustia y la esperanza⁴.

Por tanto, Honoré (1980), enfatiza que la formación debe emprender un camino de diferenciación entre la interioridad y la exterioridad, a través de una actividad reflexiva y reflectante, para vivirla y resignificarla en la necesidad formativa, es decir, Hacer la experiencia de ese proceso, no es solamente vivirlo pasivamente, sufrirlo, es tener una participación activa (p. 105).

Es así como emerge la formatividad, en la que se confronta la actividad reflexiva (los conocimientos previos) con el entorno, para estructurar nuevas cogniciones, en un proceso de formación permanente; como dice González (2019), “[...] creer que los conocimientos son perpetuos y los entornos no cambian, detienen a la formatividad” (p. 69).

⁴ Estos tres momentos (emoción, angustia y esperanza), generan un campo energético en el sujeto, con el que interactúa y da respuesta a las situaciones que se le presentan; en particular, el hombre siempre está en un feedback con su contexto, donde acciona y añade su actividad reflexiva para esa auto-organización, en la que se hacen partícipes las parejas «conciencia-memoria» y «voluntad-autoorganización», la primera ligada al pasado y la segunda al futuro, con la finalidad de elaborar un orden en medio de una dinámica temporal y espacial permanente. (González, 2019, p. 67)

El planteamiento de Honore sobre la formatividad, que implica una línea de formación permanente a través de la actividad reflexiva, otorga un marco explicativo de lo que enfrenta el docente novel cuando se incorpora a su contexto laboral, en tanto, le genera un escenario dinámico que le obliga a estructurar nuevas cogniciones, las cuales sólo es posible adquirirlas a partir de la reflexión, es decir, mediante un proceso de asimilación y acomodación; por tanto, su formación es una constante. (González, 2019. p. 69)

En esencia, la formatividad de Honore es una posibilidad de renovación cognitiva para un tiempo y espacio, lo cual por sí misma, explica la necesidad de vivirla de manera permanente.

Ferry: la formación en el sujeto mismo

Ferry (1990), señala que la problemática pedagógica de la formación de los docentes radica en el discurso pedagógico del desarrollo de los trayectos formativos en los que se confronta la teoría con la práctica.

Hace una reflexión sobre la formación permanente, refiriendo que se regresa a ella de manera intermitente, al parecer Ferry (1990), trata de comunicarnos que la formación permanente es una falacia, como si en todo lugar y siempre se produjera en automático. Sugiere desarrollar una formación en el trayecto del trabajo, que permita superar el aprendizaje pragmático y avanzar al momento teórico; en un símil con Freud, explica “El momento de la teoría es [...] el salto dentro de un juego, una ficción, el libre curso de la especulación, en una incertidumbre que él juzga necesaria para el desarrollo posterior de su práctica” (p. 83).

Plantea cuatro enfoques de la formación de enseñantes: funcionalista, científico, tecnológico y situacional; es notable como Ferry desde entonces focaliza el enfoque situacional, estableciendo que:

[...] la formación es indisolublemente personal y profesional, ya que se trata, esencialmente y antes que nada de abordar las situaciones definidas profesionalmente y asumidas personalmente, situaciones en las cuales las capacidades de sentir, de comprender y de actuar del enseñante, están imbricadas con las exigencias del rol y las realidades del campo educativo. (Ferry, 1990, p. 102)

Aclara que hay una confusión entre las acciones de formación y la formación en sí misma, las primeras corresponden a eventos académicos determinados, asignados y hasta normados, y la segunda convoca al sujeto para que estructure sus procesos, con sus medios y genere una dinámica de desarrollo personal y profesional.

[...] uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros [...] Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo [sic] en un sentido positivo. (Ferry, 1997, p. 55)

Siendo Ferry pedagogo, observa a la formación docente desde el contexto donde se ejerce la profesión, por ello, focaliza que este proceso es personal, ya que en el rol se superponen las necesidades de aprendizaje para dar respuesta a la práctica; esta circunstancia ha estado alejada de las políticas, debido a que regularmente se define quien otorga la formación y quien la recibe (problema de formación de adultos en palabras de Ferry), lo que resulta un procedimiento vertical y acotado.

Perrenoud: la formación continua a partir de la práctica reflexiva

Es relevante recuperar que Perrenoud (2001), recupera otro componente importante de la formación continua *in situ*, referente a la reflexión de la práctica, como una constante en el esquema del futuro docente o del docente en funciones, alude a la formación inicial y continua como una estrategia de profesionalización del oficio -ser docente-.

La práctica reflexiva la pone al centro como un paradigma integrador que ayuda a eliminar los vacíos que presentan las ciencias humanas y que impactan a la educación, articulando la racionalidad científica con la práctica reflexiva.⁵ Por ello, apuesta a una formación

5 "En Educación, la mayor apuesta no radica en reafirmar la parte de la competencia que se situará más allá de los conocimientos científicos. La apuesta de una adhesión explícita y voluntaria al paradigma reflexivo es compleja, ya que se trata a la vez:

De extender las bases científicas de la práctica, allí donde existan, luchando contra una ignorancia todavía muy extendida de las ciencias humanas, de la psicología y aún más de las ciencias sociales.

reflexiva, que le permita al enseñante eliminar estereotipos del oficio, evitar la zona de confort, y, por el contrario, que gestione esquemas para su desarrollo profesional y práctica. Es importante optimizar la actitud reflexiva del enseñante novel, quien presenta rasgos característicos, condición que los coloca en una dinámica de búsqueda, de soluciones y esa actitud reflexiva.

La caracterización de los enseñantes principiantes presenta rasgos que lejos de optimizarlos y aprovecharlos, paulatinamente en su encuentro con su reciente entorno laboral, se van diluyendo, hasta adquirir prontamente las formas y proceder de quienes ya tienen algunos años en el servicio, circunstancia que repercute en movilizar esa actitud reflexiva permanente.

De no mistificarlas y de desarrollar formaciones que articulen racionalidad científica y práctica reflexiva, no como hermanas enemigas sino como dos caras de la misma moneda". (Perrenoud, 2001, p. 16)

[1] "1. Un principiante se encuentra entre dos identidades, abandona su papel de estudiante, pendiente de examen para introducirse en el de un profesional responsable de sus decisiones.

2. El estrés, [...] disminuirá con la experiencia y la confianza.

3. El principiante necesita mucha energía, tiempo y concentración para resolver los problemas que el practicante experimentado controla con una rutina más.

4. Su gestión de tiempo [...] no es muy segura, lo que le provoca a menudo desequilibrios y por lo tanto, fatiga y tensión.

5. Se encuentra en un estado de sobrecarga cognitiva, acaparado por una carga excesiva de problemas. [...] vive la angustia de la dispersión [...].

6. [...] se siente bastante solo [...].

7. Se encuentra entre la espada y la pared [...]

8. No establece el distanciamiento suficiente entre su papel y las situaciones.

9. Tiene la percepción de que no domina [...] los elementos más elementales de la profesión.

10. Mide la distancia entre lo que imaginaba y lo que vive, sin saber todavía que esta separación es normal y que no tiene nada que ver con su incompetencia o su fragilidad personales, sino sencillamente con el salto que representa la práctica autónoma en relación con todo lo que ha conocido". (Perrenoud, 2001, págs. 18 y 19)

Una alternativa remedial ante esta circunstancia que plantea Perrenuod (2001), refiere a un hilo conductor y articulador, llamado formación reflexiva que permitirá al estudiante activo, pasar al procedimiento clínico, mediante un diálogo crítico con su actuar, metodología, conocimientos, recursos didácticos, sistema de comunicación, entre otros, para avanzar hacia el dominio de su propia evolución, desarrollando competencias y saberes nuevos, mediante este “saber analizar”, que implica adquirir postura, identidad y compromiso.

Esta llamada opción de formación reflexiva comenta Perrenoud (2001), actualmente está sustituida por la formación continua, que además la han refundido en un procedimiento “organizado”, con la finalidad de dotar a los enseñantes de todo aquello que no se les proporcionó en su formación inicial.

[...] la formación continua de los enseñantes adquirió la categoría de enseñanza más o menos interactiva, que quería transmitir nuevos conocimientos a profesores que no los habían recibido en su formación inicial. [...] en castellano reciclaje: la formación continua tenía -y sigue teniendo- como objetivo atenuar el desfase entre lo que los profesores aprendieron durante su formación inicial y lo que hoy día se puede afirmar a partir de la evolución de los saberes académicos y de los programas, de la investigación en didáctica y, en general, en ciencias de la educación. (p. 21)

Al respecto, González (2019), observa que:

[...] hay una distancia abismal entre la propuesta de Perrenoud y lo que en el hecho se ha construido como formación continua, la cual incluso se ha pensado de manera recurrente para los docentes en servicio, cuando teóricamente para este autor la formación continua, inicia desde la formación inicial mediante ese eje articulador que es la reflexión de la práctica. (p. 74)

Este procedimiento clínico de formación implica desarrollar progresivamente diferentes mecanismos: La creación del *habitus* de la reflexión en la acción y de la reflexión sobre la acción, la investigación, el procedimiento cíclico y el análisis colectivo de la práctica.

Al adquirir este *habitus*, el enseñante no cesa de reflexionar para encontrar soluciones, mayor seguridad, y progreso en su rol; aun cuando no se le presenten situaciones adversas, él sigue en un mecanismo de reflexión, porque ha logrado identidad y satisfacción profesional ejerciendo esa actitud. Si esta cualidad reflexiva se fortaleciera desde la formación inicial, de manera automática tendría continuidad en la formación continua; por tanto, se introyectaría en el docente un deseo de aprendizaje permanente y de elaboración de sus propias cogniciones “[...] ha nacido un teórico de su propia práctica y eso lo convierte en un cuestionador e investigador permanente, sediento e inquieto por descubrir nuevos elementos que se constituyan en auxiliares para la innovación de su práctica” (González, 2019, p. 75).

En este proceso reflexivo permanente que moviliza la formación de los enseñantes, se gesta una ilusión cientificista, disciplinaria, objetiva y metodológica; que conducen al diseño de una trayectoria formativa desde el periodo inicial hasta la conclusión de la vida profesional, y aún ahí puede continuar.

Por ello, el procedimiento clínico, que refiere Perrenoud (2001), también le llama el *trabajo sobre uno mismo*, implica movilizar los conocimientos construidos en contextos diferentes; momento en que se ponen de manifiesto voluntades, estados de ánimo, cultura, prejuicios, temores y disposiciones. Favorece el ciclo dialéctico en el construir el problema como la solución, reflexionar con todos los sentidos, para esbozar cosas nuevas y “más adecuadas o funcionales” dirigidas a la práctica.

El análisis colectivo de la práctica es un proceso que los iniciados como les llama Perrenoud (2001), les resulta un proceso próximo, en sus intentos de incorporarse en el oficio, por ello, están en una permanente investigación acción que les permite capitalizar métodos, dispositivos, conexiones, esquemas y conocimientos que respaldan las competencias del experto, intervención psicosociológica, valores, ética, vida cotidiana, entre otros; para ser más perspicaces, eficaces y coherentes.

La postura reflexiva favorece una relación con lo real, evita fragmentaciones, omisiones e improvisaciones, implica que el enseñante se sitúe en una revisión permanente de registros teóricos, ideológicos y metodológicos que constituyen su marco de actuación, con un proceder reflexivo, no ortodoxo.

La profesionalización docente no se circunscribe únicamente a la formación inicial, se prolonga de manera continua, estimulada por las circunstancias del contexto al que se incorpora el enseñante, y que mediante la práctica reflexiva encuentra alternativas como agente de cambio y transformación social, que le demandan la obtención de nuevos conocimientos, metodologías y habilidades.

Hargreaves: entre la individualidad y la colectividad para la formación continua

Hargreaves (1995), expone cuatro dimensiones que tratan de explicar las interrelaciones que se generan entre el trabajo del profesor con el tiempo: El tiempo técnico-racional, el tiempo micropolítico, el tiempo fenomenológico y el tiempo sociopolítico; en esta distribución organizacional se presentan explicaciones y contradicciones ante sus tareas como docente.

En el tiempo fenomenológico, explica que cuando al docente se le asignan nuevas tareas sin un proceso de acompañamiento y herramientas necesarias para su desarrollo, hay una tensión para incorporarlas en su práctica o rutina, generando impacto en su vida personal, familiar, laboral, profesional y social; en específico, su desempeño profesional se ve afectado en todos sus procedimientos, en los que se encuentra la formación continua.

Ante esta circunstancia, la diferenciación que hace Hall en Hargreaves (1996), con respecto a los marcos temporales monocrónico y policrónico, en el que suelen desarrollarse las organizaciones y figuras; para el caso del ámbito educativo, la parte directiva se gestiona en un tiempo monocrónico en su visión de esperar que se haga una sola cosa

a la vez, en tanto, el docente actúa policrónicamente porque su práctica se centra en las personas y por tanto en realizar varias actividades a la vez.

En conclusión, pareciera que hay una incompreensión del tiempo entre administradores y profesores, son dos mundos que van en perspectivas diferentes y cada vez se hacen más puntuales las diferencias, la configuración monocrónica del tiempo en la que suele conducirse el aparato administrativo, está separada de la policrónica, que es donde se desarrolla con mayor frecuencia el docente, lo que genera barreras y distanciamiento, que confluyen en prácticas opuestas y como consecuencia poco recomendables para la mejora o el cambio. (González, 2019, p. 81)

Se infiere que el tiempo es hostil para el docente, está percepción gira en torno a los intereses, propósitos, dominios, mitos, resistencias, conveniencias, entre otros, de su propio actuar; por tanto, es necesario flexibilizar el tiempo lectivo y lo que le significa al profesor en sus diversas preocupaciones, con la finalidad de convertirlo en su aliado y lo libere de la asfixia que le ocasiona la saturación.

En esa dinámica, el docente delinea un comportamiento de des-
empeño con los otros, su práctica oscila según Hargreaves (1995), entre el individualismo, la colaboración, la colegialidad artificial y la balcanización; concepciones que simbólicamente han servido para interpretar o mitificar la parte individual y colectiva del docente.

Vale la pena señalar que las actividades que desarrolla el docente fluctúan entre esa individualidad y colectividad, permeando la efectividad o logro de sus objetivos, circunstancia que fundamenta la intención de este trabajo.

Las formas de asociación y disociación entre los profesores, es una política desgastante para quien en su individualidad y entusiasmo pretende impulsar excelentes proyectos o ideas, en su anhelo de pertenencia o no, sin embargo, es posible que termine por quedarse sólo con sus buenas intenciones; con asombroso ingenio Hargreaves (1995), precisa que en este tipo de culturas “¡el conjunto de la organización es menor que la suma de las partes!” (p. 249); por ello, es una cultura que divide y que produce suertes de éxito.

Ante los escenarios de Hargreaves (1995), el mismo coloca al centro una cultura opcional de reconciliación, la reestructuración, que según el:

Refiere a la reconstrucción de las relaciones de poder en la escuela, tendríamos que esperar que la vida de trabajo de los profesores no se organice en torno a los principios de jerarquía y aislamiento, sino a los de colaboración y colegialidad. (p. 268)

Esta convocatoria dirigida a los actores que intervienen en el hecho educativo, refiere a la suma de esfuerzos que podría traducirse en el metaparadigma del cambio, porque se fundamenta en principios como el apoyo moral, aumento de la eficiencia, mejora de la eficacia, reducción del exceso de trabajo, perspectivas temporales sincronizadas, certeza situada, asertividad política, mayor capacidad de reflexión, capacidad de respuesta de la organización, oportunidades

para aprender y perfeccionamiento continuo; pero, cuidado en su línea delgada de pasar a la comodidad, el conformismo y lo cooptativo.

En estos ambientes escolares y educativos, que configuran una forma de comportamiento del docente, la formación continua de los recién ingresados al sector pudo haberse significado, gestionado y realizado de diferentes formas; en tanto, se articula a un marco normativo y a tradiciones ya instaladas en el sector (que no necesariamente corresponden a la esencia de dicho proceso).

Los docentes de nuevo ingreso están abreviando y adaptándose a ese mundo llamado escuela y su extensión con el contexto social; la asignación de múltiples funciones los coloca en esa premura y distribución del tiempo, en estas adecuaciones, la formación continua no escapa a esta condición, demanda asimilarla, incorporarla y organizarla para su desarrollo.

Descifrar la ruta que elija el novel a propósito de los escenarios referenciados por Hargreaves, resultaría revelador entender cómo mira e integra su desarrollo profesional; en virtud, de que puede elegir su andamiaje en solitario o en comunión con sus homólogos, y entre estas opciones, incluso, optar por la cultura de la reestructuración, que en términos de Hargreaves (1995), es ir más allá de la colaboración, donde la formación continua, como el resto de sus actividades se constituyan en una promesa diferenciada y alentadora, aún con los riesgos que caracterizan a esta dimensión cultural que se coloca en el centro como el réferi de las otras tres.

Hay una nueva generación de estudiosos sobre la formación continua, cuyas aportaciones, si bien incluye algunas novedades, también recupera el pensamiento clásico sobre este proceso.

Enfoques recientes sobre la formación continua

La formación continua al ser un pilar fundamental en el ámbito del desarrollo profesional y personal del mundo laboral docente ha estado en constante evolución, en las últimas décadas los enfoques sobre esta práctica se han transformado de acuerdo a las exigencias del sector, las innovaciones tecnológicas y las necesidades de los actores educativos, en especial de los docentes.

A medida que se avanza en el estudio de la formación continua, se observa una ruptura entre lo establecido en el Servicio Profesional Docente y posterior a él; en el primero, se privilegia como la actualización de conocimientos y especialización para la credencialización y ascensos escalafonarios; actualmente destaca la importancia de concebirla como un proceso clave para fomentar la creatividad, la resiliencia, la inclusión, la democracia, la interculturalidad y el desarrollo humano en un entorno de decolonialidad, que implique desarrollarla recuperando las necesidades y problemáticas de la práctica docente.

En ese sentido, es crucial explorar estos enfoques recientes sobre la concepción y planteamientos teórico-metodológicos que definen la ruta a seguir para su realización.

Concepciones de la formación continua desde el enfoque de entrenamiento y de desarrollo profesional docente

La formación continua se ha desarrollado a partir de dos enfoques, para el entrenamiento y para el desarrollo profesional docente;

en el primero, es un mecanismo encaminado al desarrollo de actividades y programas de aprendizaje específicos; en ese sentido, la formación continua retoma de forma sustancial el perfeccionamiento del docente en su individualidad, bajo la necesidad de actualizar los conocimientos, especialización en un área determinada, capacitación para el desarrollo de acciones específicas, o para la ejecución de un determinado proyecto o programa; además, les permite

[...] in which short-term tasks were imposed on those within the organization, located outside the workplace, controlled by trainers and, generally, disconnected from the emerging problems of practice, from the particular needs of teachers and their students [... dominar las actividades de corta duración, situadas fuera de los lugares de trabajo, controladas por formadores y, por lo general, desvinculadas de los problemas emergentes de la práctica, de las necesidades particulares de los docentes y de su alumnado]. (Harris, 2004, p. 14)

Este referente de formación no tiene una vigencia importante, porque se desvincula como lo señala Harris (2004), de una cultura organizativa de los centros educativos, es decir, se desatienden los procesos y factores de mejora para el liderazgo pedagógico.

Se privilegia la formación individual de certificación de saberes y habilidades para acceder a un puesto laboral de acuerdo con la técnica del campo de especialización, lo que supone que, para el caso del ejercicio docente, los profesores tengan una falsa apreciación de la formación continua, al tomarla como un mecanismo de adiestra-

miento que solo contribuye a mejorar sus habilidades para la práctica profesional, así como promocionarse en los diferentes programas que derivan en estímulos.

La formación continua desde el enfoque de entrenamiento se centra en proporcionar a los docentes las herramientas y habilidades necesarias para cumplir con las demandas específicas del entorno educativo, a menudo mediante programas estructurados y estandarizados. Este enfoque, basado en la capacitación técnica, se enfoca en transmitir conocimientos prácticos y competencias inmediatas que el docente puede aplicar en su trabajo cotidiano, se fundamenta principalmente en las teorías del conductismo y del aprendizaje instruccional, que subrayan la importancia de la repetición, la práctica y la retroalimentación para adquirir competencias específicas.

El enfoque de desarrollo profesional docente, por otro lado, tiene una visión más holística y a largo plazo, este enfoque busca no solo el perfeccionamiento de habilidades técnicas, sino también el crecimiento personal y profesional del docente en un contexto más amplio, abarcando aspectos como la reflexión crítica, el liderazgo pedagógico y el compromiso con la mejora de la calidad educativa, destacando las siguientes características: es a largo plazo, promueve la reflexión crítica, plantea la colaboración y aprendizaje en comunidad y se logra la autonomía y agencia de cambio.

La formación continua desde este enfoque corresponde a un proceso integral y reflexivo que va más allá de la simple adquisición de competencias técnicas, se basa en la mejora continua del docente como profesional, fomentando su crecimiento personal, su capacidad crítica y su habilidad para adaptarse a los cambios y retos del entorno educativo.

El enfoque de desarrollo profesional docente se basa en diversas teorías del aprendizaje y la enseñanza, entre las cuales destacan el constructivismo, el aprendizaje situado y la reflexión sobre la práctica.

La formación continua implica comprender el hilo consecutivo de la formación inicial y la formación profesional, entendida ésta como el conjunto de situaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas; es decir, las cualidades de la práctica profesional de los docentes en función de lo que requiere la educación, que se traduce en un insumo importante para dar seguimiento a sus procesos de formación.

Recuperando de manera específica a los docentes de educación media superior, cuya formación es multidisciplinar y con enfoque científico social, Mirabal (2010), reconoce algunos rasgos para el desarrollo de la formación continua, tales como: proceso sistemático, desarrollo del pensamiento crítico, la interdisciplinariedad, búsqueda de opciones de acción para la solución de problemas y formación en valores e identidad institucional.

A partir de estas consideraciones, se podría inferir que la formación continua es sistematizada, implica considerar la ciencia y la tecnología en el esfuerzo de crear saberes para la realización de una práctica profesional dinámica, Mirabal (2010), señala que el desarrollo profesional docente “[...] constituye tanto un reto como una necesidad para los docentes, con vista a elevar su profesionalización, actualizar y profundizar sus saberes a partir del desarrollo de la profesión, las llamadas ciencias de la educación (formación académica) y la dirección [...]” (p. 142).

Además, ella misma refiere que las instituciones donde fueron formados inicialmente, tienen la responsabilidad de capacitarlos para que ejerzan una docencia articulada a los contextos sociales vigentes; es decir, las IES se constituyen también como espacios alternativos del desarrollo profesional de sus egresados y en particular de quienes eligieron insertarse en la tarea docente en cualquier tipo, nivel o modalidad educativa.

Por ello, Godoy Neri (2022), advierte que el desarrollo profesional corresponde a un proceso continuo que:

[...] la formación de los educadores no debe estar limitada a la formación inicial, como es poseer un título de profesor para ejercer esta profesión. Es necesario concebir su formación como un proceso continuo que inicia con la formación inicial de maestro y se cualifique a través de otros grados académicos de especialización como son licenciaturas, maestrías y doctorados en el área de conocimientos que enseña. Esta concepción le permitirá mantenerse actualizado, motivado y con alta realización personal y profesional. (p. 95)

Independientemente de que el enfoque de desarrollo profesional sea multidisciplinario, este se constituye como un acervo general importante; pero, seguir la ruta de lo que inicialmente se estudia, proporciona niveles de desempeño eficientes y eficaces.

Concepciones de la formación continua desde el enfoque humanista

El concepto de formación continua tiene una importancia central en el ámbito profesional, pues se entiende como un proceso educativo permanente que trasciende los límites de la educación formal, permitiendo que las personas actualicen y amplíen sus conocimientos y habilidades a lo largo de toda la vida, desde el enfoque humanista se relaciona estrechamente con la autorrealización y el desarrollo integral de la persona con principios fundamentales sustentados en Abraham Maslow y Carl Rogers, relacionados con el desarrollo integral del ser humano, el respeto a su dignidad, la autonomía y la capacidad de autoaprendizaje.

El enfoque humanista postula que cada individuo posee un potencial innato para el aprendizaje y el crecimiento personal, donde la educación debe estar orientada hacia la promoción de estas capacidades en un ambiente de respeto, libertad y cooperación. En ese sentido, la formación continua no es solo una herramienta para la actualización profesional, sino un proceso que fomenta el crecimiento personal, la autorreflexión y el compromiso con la comunidad.

Uno de los pilares de la formación continua desde una perspectiva humanista es el concepto de autorrealización, popularizado por Abraham Maslow (1954), en su teoría de la jerarquía de necesidades, explica que la autorrealización es el más alto nivel de desarrollo humano, y la educación, incluida la formación continua, debe facilitar este proceso. En este contexto, la formación continua se concibe como una oportunidad para que el individuo explore y desarrolle su máximo po-

tencial, no sólo en términos de competencias laborales, sino también en aspectos éticos, emocionales y profesionales.

Otro referente del enfoque humanista es Carl Rogers (1961), quien enfatiza la importancia de un ambiente educativo que promueva la libertad de pensamiento y la autoexploración; en su obra “El proceso de convertirse en persona”, Rogers defiende la idea de que el aprendizaje significativo sólo puede ocurrir cuando el individuo está activamente comprometido en su propio desarrollo, es decir, la formación continua, no es un acto pasivo de recibir información, sino un proceso activo de autoconocimiento y crecimiento.

Rogers (1961), también introduce el concepto de “aprendizaje centrado en la persona”, en el caso del educador, refiere que actúa como facilitador, más que como transmisor de conocimientos; desde esta óptica, la formación continua debe ser un proceso flexible, adaptado a las necesidades y metas individuales de cada persona, a diferencia de modelos de formación más tradicionales, donde el aprendizaje es prescriptivo y estandarizado.

El enfoque humanista propone una educación personalizada que permite a los individuos aprender a su propio ritmo y de acuerdo con sus intereses, por lo que la motivación intrínseca juega un papel crucial en este proceso, ya que se considera que el deseo de aprender proviene de la curiosidad y la necesidad de crecimiento personal inherentes a todo ser humano. Desde la perspectiva humanista, la formación continua es también un derecho humano fundamental; según Paulo Freire (1971), la educación debe ser un proceso de liberación, donde los individuos no solo adquieran conocimientos técnicos, sino que también desarrollen una conciencia crítica que les permita cuestionar y transformar su realidad.

Freire considera a la educación como un acto político y ético, cuyo diálogo y la reflexión son elementos esenciales para el aprendizaje, desde esta visión, la formación continua, no es simplemente un mecanismo para mejorar la empleabilidad, sino un medio para promover la equidad social, el empoderamiento personal y el desarrollo comunitario, con ese referente, el enfoque humanista, aboga por una educación accesible y relevante para todos los individuos, sin importar su edad, género o condición socioeconómica.

En la actualidad, la formación continua está presente en diversos ámbitos, desde el sector empresarial hasta la educación formal, considerando que cuando se adopta un enfoque humanista, es fundamental que las prácticas educativas se orienten hacia el desarrollo integral de la persona, con programas educativos personalizados, aprendizaje colaborativo y atención al bienestar emocional.

Desde el enfoque humanista, la formación continua se concibe como un proceso de aprendizaje permanente que va más allá de la adquisición de habilidades técnicas y conocimientos académicos, las aportaciones de Maslow, Rogers y Freire han subrayado la importancia del desarrollo integral de la persona, la autorrealización y el aprendizaje centrado en el individuo, como componentes esenciales de una formación continua auténtica y significativa que provee de elementos teórico-prácticos no solo al docente novel, sino a todo el colectivo de las instituciones educativas. En específico, el docente de Bachillerato General requiere de esa formación integral, en virtud, de su práctica disciplinar que en ocasiones debe desarrollar en diferentes contextos por períodos simultáneos.

Esta perspectiva de la formación continua con un enfoque humanista es congruente con los principios de la NEM, ya que promueve la

inclusión, el respeto a la diversidad y el desarrollo de habilidades socioemocionales, poniendo de manifiesto la conexión de una propuesta pedagógica, con el objetivo de formar ciudadanos íntegros y comprometidos con su comunidad.

La NEM surge como una iniciativa del Gobierno Mexicano para reorientar el sistema educativo, con un enfoque centrado en la formación integral del alumno, de acuerdo con la SEP (2019), uno de los objetivos principales de este planteamiento pedagógico, es impulsar una educación que considere todos los aspectos de la persona, incluyendo la dimensión emocional, cultural y social. Este enfoque reconoce que el docente juega un rol fundamental como agente de cambio para garantizar el desarrollo integral de los estudiantes, mediante un proceso continuo de crecimiento personal y profesional, cuya palanca para lograrlo es la formación continua.

De acuerdo con la SEP (2019), la NEM pone énfasis particular en ejercer la inclusión, entendida como la capacidad de valorar y respetar las diferencias, priorizar el bienestar de cada individuo, para promover una educación libre de prejuicios y abierta a la diversidad. En ese sentido, se requiere que los docentes no solo actualicen sus conocimientos técnicos, sino que también desarrollen una sensibilidad cultural y una empatía que solo puede lograrse mediante una formación continua humanista.

La formación continua de los docentes noveles permeada por el enfoque humanista plantea la idea de que, para enseñar, los docentes deben ser individuos íntegros y en constante crecimiento con una conexión directa a los ideales de la NEM, al considerar que el aprendizaje y desarrollo integral no solo concierne a los estudiantes, sino también a los maestros. Para que los docentes puedan contribuir efectivamente

te a la educación inclusiva, equitativa y transformadora que propone la NEM, deben ser partícipes de una formación continua que los motive y les permita su propio crecimiento personal y profesional en sus respectivos contextos donde se desempeñan.

La formación continua desde el enfoque situado

La formación continua se ha convertido en una necesidad imperante en un mundo cada vez más dinámico y globalizado, en este contexto, el enfoque situado emerge como una perspectiva clave para repensar cómo aprenden los profesionales y cómo se puede diseñar una formación efectiva que responda a las demandas del entorno laboral actual de los docentes noveles. El enfoque situado en el aprendizaje tiene sus raíces en la Teoría del Aprendizaje Social, la cual sostiene que el conocimiento se construye a través de la interacción con el entorno y la participación en prácticas sociales.

Jean Lave y Etienne Wenger (1991), postulan que el aprendizaje es un proceso que ocurre en contextos específicos, a través de la participación en comunidades de práctica, este enfoque contrasta con las teorías tradicionales del aprendizaje, que tienden a conceptualizarlo como un proceso individual y descontextualizado, para Lave y Wenger, aprender es inseparable del contexto y de la actividad en la que ocurre.

En el marco de la formación continua, el enfoque situado cobra especial relevancia porque reconoce que los trabajadores no solo adquieren conocimientos en ambientes formales como cursos o talleres, sino también en su interacción diaria con colegas, supervisores y el entorno laboral. La comunidad de práctica se convierte en un espacio clave donde los profesionales intercambian saberes, construyen conocimientos y desarrollan habilidades en contextos reales.

Wenger (1998), amplía el concepto de comunidad de práctica y describe cómo estas comunidades formadas por individuos que comparten intereses y objetivos comunes, proporcionan un entorno propicio para el aprendizaje continuo, cuyos miembros participan en la resolución de problemas y en la creación de nuevo conocimiento, lo que enriquece su formación profesional; este tipo de aprendizaje no se limita a la mera transmisión de conocimientos técnicos, sino que también incluye la comprensión de las dinámicas sociales y culturales que influyen en las prácticas profesionales.

El enfoque situado subraya la importancia del contexto en el aprendizaje, según Brown et al. (1989), el conocimiento está intrínsecamente ligado al contexto en el que se adquiere y se utiliza, esto tiene implicaciones significativas para la formación continua, ya que resalta la necesidad de diseñar programas formativos que no solo transmitan contenidos abstractos, sino que también proporcionen oportunidades para aplicar dichos conocimientos en situaciones reales.

Una crítica frecuente a los enfoques tradicionales de formación continua es su desconexión con la realidad laboral, ya que sus programas se enfocan exclusivamente en la transmisión de contenidos teóricos o en la adquisición de competencias técnicas, que a menudo son incipientes para preparar a los docentes noveles quienes enfrentan problemas complejos en contextos cambiantes; por el contrario, el enfoque situado propone un aprendizaje contextualizado, los profesionales puedan experimentar, reflexionar y adaptar sus conocimientos a las circunstancias específicas de su entorno laboral.

El enfoque situado tiene implicaciones directas para el diseño de programas de formación continua, que desde la perspectiva de Billett (2001), es crucial que los entornos de aprendizaje reflejen las

condiciones reales del trabajo, lo que significa que los diseñadores de programas formativos deben integrar simulaciones, estudios de caso y proyectos basados en problemas reales; además, es fundamental fomentar la colaboración entre los participantes, ya que este tipo de aprendizaje destaca la construcción colectiva del conocimiento.

Considerando los modelos de formación basados en el contexto, Fullan (2007), expresa que la formación continua debe ser adaptada para el medio donde se desempeñan los docentes, con modelos que consideren las características particulares de las escuelas y comunidades, con la finalidad de que pueda ser efectiva; esta adaptación al contexto local permite al docente enfrentar desafíos específicos y responder a las necesidades de sus estudiantes.

Por otro lado, es fundamental asociar la formación continua con la práctica reflexiva y el aprendizaje situado, al respecto Schön (1983), introduce el concepto de “práctica reflexiva”, que subraya la importancia del análisis crítico, no solo en la formación inicial de docentes, sino en la ruta de formación continua cuando se incorporan al servicio formal, para su desempeño cotidiano tenga sustento en reflexiones continuas sobre su práctica y en con relación al contexto, lo que progresivamente les permita promover experiencias reales en el aula para fortalecer el proceso de enseñanza.

Lo anterior, se articula al desarrollo profesional basado en la comunidad, cuyas aportaciones de Hargreaves y Fullan (2012), destacan la importancia de las comunidades de práctica, escenario donde la formación continua debe facilitar la creación de redes y colectivos de aprendizaje en las que puedan compartir experiencias, discutir problemas comunes y desarrollar soluciones adaptadas a contextos específicos.

Recuperando a Honoré (1980), cuya teoría sobre la formación continua es uno de los ejes transversales que fundamenta el presente estudio, es importante ratificar su planteamiento sobre la necesidad de que el docente se forme en los espacios del contexto escolar, esa anhelada formatividad, que parte de lo desconocido, para reencontrarse consigo mismo y con los demás, y le permita ampliar sus conocimientos, formas de relación y fortalecimiento de su ética profesional; así como del proceso de diferenciación y de activación significativa, que lo lleve a la transformación de su práctica docente a partir de la reflexión.

La actividad que refiere Honore, se traduce en un ejercicio continuo *in situ* para que el docente comprenda el mundo de significados de su ejercicio profesional en el tipo y modalidad educativa, le permita tener una interacción con los estudiantes a partir de la comprensión de su desarrollo humano. Leave y Wenger (1991), la conciben como una actividad situada, que implica el entendimiento comprensivo que compromete a la persona en su totalidad, en lugar de la recepción de un cuerpo de conocimientos fáctico sobre el mundo, y en la idea de que el agente, la actividad y el mundo se constituyen mutuamente unos a otros.

En conclusión, la formación continua, desde el enfoque situado, reconoce que el aprendizaje no es un proceso aislado, ni descontextualizado; por el contrario, es una actividad social y contextual, profundamente influenciada por las interacciones con los demás en el entorno en que se desarrolla, las aportaciones de Jean Lave, Etienne Wenger y otros, han resaltado la importancia de la participación en comunidades de práctica y la recuperación del contexto como factores clave en la adquisición de capacidades y habilidades, derivado de la evolución del mundo laboral; hecho que convoca a una formación continua adapta-

da al aprendizaje situado, colaborativo y contextualizado, que habilite a los docentes noveles para los retos del futuro.

La formación continua para la mejora de la práctica docente con impacto en el logro de los aprendizajes

La formación continua para los docentes ha sido ampliamente reconocida como un elemento clave para mejorar la calidad educativa; en este contexto, es importante reflexionar sobre cómo esta formación no solo beneficia al docente, sino también al aprendizaje significativo de los estudiantes.

Day (1999), argumenta que la formación continua es esencial para que los docentes puedan adaptarse a los constantes cambios en los sistemas educativos y demandas sociales, a medida que el conocimiento avanza y las metodologías de enseñanza evolucionan, los docentes deben estar al día con estas novedades para garantizar que su práctica pedagógica sea efectiva e incida en el logro formativo de los estudiantes.

De acuerdo con Fullan y Hargreaves (2012), el desarrollo profesional de los docentes no debe verse como una actividad aislada, sino como un proceso colaborativo y reflexivo que involucra a toda la comunidad educativa, lo que implica que la formación continua debe ser pertinente, flexible y basada en las necesidades reales del docente y del contexto en el que enseña.

Este proceso tiene un impacto directo en la forma en que los docentes planifican, ejecutan y evalúan sus actividades pedagógicas; de acuerdo con Guskey (2002), los programas de desarrollo profesional

que están centrados en mejorar el rendimiento del alumno, pueden cambiar de manera efectiva las actitudes y prácticas de los docentes, esto se debe a que quienes participan en este proceso formativo son más propensos a incorporar nuevas estrategias de enseñanza, utilizar herramientas pedagógicas innovadoras y desarrollar una mayor capacidad de reflexión sobre su propia práctica.

Es importante señalar que no cualquier tipo de formación garantiza mejoras en la práctica docente, actualmente se recomienda una formación contextualizada que brinde oportunidades para la experimentación y la reflexión. Según Villegas-Reimers (2003), es fundamental que la formación esté alineada con los desafíos específicos que enfrenta el docente en su aula, promoviendo un enfoque práctico y aplicable.

El mismo Freire (1971), en su obra “Pedagogía del Oprimido” subraya la importancia de una educación como proceso liberador y continuo, es esencial para el desarrollo de una conciencia crítica y para la adaptación a los cambios sociales y culturales, lo cual impacta positivamente en el aprendizaje y en la práctica educativa.

Desde este punto de vista Freiriano, la formación continua debe promover una conciencia crítica que permita a los educadores cuestionar y transformar las estructuras de poder en el aula, enfatizando la importancia del diálogo, la praxis, la reflexión y la acción en la mejora de los aprendizajes. Una docencia freiriana ve en el aprendizaje, estudiantes co-creadores de conocimiento, lo cual exige se formen y se preparen en procesos dialógicos.

La formación continua basada en una perspectiva crítica que alude Freire, tiene un impacto positivo en los aprendizajes de los es-

tudiantes, al desarrollar una educación crítica que promueva aprendizajes significativos y relevantes para la vida, no solo para mejorar el rendimiento académico, sino también para fomentar una comprensión más profunda de los contenidos académicos que determinen una participación activa en los problemas de la sociedad.

Freire aboga por una formación que empodere a los docentes, promoviendo su autonomía y su participación en la construcción de procesos de aprendizaje relevantes, a través de comunidades de aprendizaje para compartir experiencias y reflexionar colectivamente.

Esa dinámica colectiva recupera significado cuando se desarrolla de manera permanente, porque permite ir construyendo el hábito de la reflexión sobre las áreas de oportunidad que demandan retroalimentación en conocimientos, habilidades y destrezas. Con lo anterior, los colectivos docentes pueden lograr fortalezas pedagógicas y metodológicas que repercutan en una práctica pertinente, útil, significativa y ascendentemente exitosa.

Avalos (2007), enfatiza el hilo conductor de la formación inicial con la formación continua, como una posibilidad para la inserción al servicio educativo y como una carrera de vida profesional, que configura el docente en su entorno y con sus homólogos, quienes gestan sus propios procesos utilizando un vocabulario común y para fines cercanos.

El concepto de formación en servicio comenzó a revisarse en los años ochenta en el mundo desarrollado, tanto en la literatura sobre el tema como en las formulaciones de política hacia docentes. [...] En general, estas visiones se apoyan en el re-

conocimiento del docente como un profesional cuyo aprendizaje ocurre a lo largo de un continuo que comienza con la formación inicial, sigue en la primera inserción de trabajo y se amplía y desarrolla a lo largo de la carrera docente. Visto así, la formación en servicio no se define como una serie de experiencias desconectadas que ocurren ocasionalmente en la vida de un profesor o profesora, sino como el conjunto de oportunidades abiertas al docente de ampliar su conocimiento, mejorar sus prácticas, afirmar su compromiso y en general, fortalecer el ejercicio de su profesión. (Ávalos, 2007, pp. 4-5)

En resumen, la formación continua para los docentes es una herramienta fundamental para mejorar la práctica educativa y, en consecuencia, los aprendizajes de los estudiantes; para que la formación sea efectiva, es necesario que esté contextualizada, que promueva la reflexión y que se enfoque en las necesidades reales del docente en su entorno educativo; asimismo, es importante que los sistemas educativos prioricen el desarrollo profesional, no solo como una estrategia para mejorar la enseñanza, sino también como un mecanismo para garantizar el éxito de los estudiantes y con ello avanzar hacia la excelencia educativa.

La formación continua del docente novel de Bachillerato General

La formación continua del docente novel en el contexto del Bachillerato General es un proceso clave para mejorar la excelencia edu-

cativa, pues asegura que los docentes estén actualizados en cuanto a metodologías, tecnologías, contenido disciplinario y enfoques pedagógicos del nivel y modalidad educativa, con énfasis en un tipo de formación que no solo busque mejorar las habilidades profesionales de los docentes, sino también fomentar una actitud reflexiva y crítica hacia su propia práctica.

La educación en el Bachillerato General enfrenta desafíos que exigen una formación permanente de los docentes para adaptarse a los cambios pedagógicos, tecnológicos y sociales; en este marco, los profesores noveles que recién ingresan al servicio formal, se encuentran en una situación particularmente compleja, al intentar articular su formación inicial con su formación continua, para que se traduzca en una herramienta esencial que les ayude a potenciar sus habilidades pedagógicas y gestionar sus aulas de manera eficaz.

Por lo tanto, el docente novel experimenta una fase de adaptación marcada por la incertidumbre y la necesidad de apoyo profesional, según Marcelo García (2009), la transición al mundo laboral docente requiere un acompañamiento adecuado que fomente la seguridad y habilidad del profesor, para poder acceder a un conocimiento profundo de las áreas que imparten y al desarrollo de prácticas pedagógicas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

La formación continua de los docentes es crucial para garantizar que los educadores estén preparados para abordar los desafíos del sistema educativo en constante cambio, con la actualización de conocimientos disciplinares, el desarrollo de habilidades pedagógicas, el uso de tecnologías educativas y sobre todo la reflexión de su práctica docente. Sin embargo, no solo abarca el dominio del contenido académico, sino también habilidades en gestión emocional, innovación pe-

dagógica y adaptación a las necesidades de los estudiantes; al respecto, Imbernón (2017), señala que la formación del docente debe ser un proceso reflexivo y colaborativo que permita el fortalecimiento holístico del docente y como consecuencia la transformación de la práctica educativa.

Existen diversas estrategias para la formación continua, como la mentoría, las comunidades de aprendizaje y los cursos de especialización; Feiman-Nemser (2001), destaca la importancia de la mentoría como un recurso para el desarrollo profesional de los docentes noveles, facilitando la integración en la cultura escolar y el aprendizaje de mejores prácticas, con el desarrollo de estrategias eficaces de desarrollo profesional que mejoren la calidad de los aprendizajes de los alumnos mediante programas sostenibles, contextualizados y alineados con las necesidades de la comunidad educativa.

La formación continua del docente novel es fundamental para garantizar una educación de excelencia en el Bachillerato General, a través de programas de formación reflexiva y colaborativa, enfocados a desarrollar las habilidades pedagógicas para enfrentar los desafíos de la enseñanza actual y contribuir al mejoramiento del nivel educativo.

En ese sentido, este proceso formativo en el bachillerato general es fundamental para garantizar que los docentes se mantengan actualizados y puedan ofrecer una educación de excelencia a los estudiantes. Sin embargo, existen varios problemas relacionados con la formación continua en el nivel, especialmente cuando se utilizan mecanismos que no logran generar un interés de capacitación y actualización. La SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior y áreas en la materia han incorporado iniciativas como el caso de las platafor-

mas para ofertar un abanico de posibilidades formativas, ejemplo de ello es la Plataforma para el Fortalecimiento de Aprendizajes Esenciales, de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COS-FAC), siendo un buen intento, aún mantiene el enfoque anterior y muy lentamente a incorporado alternativas con enfoque *in situ*.

Uno de los principales problemas que enfrentaba la formación continua en el tipo, nivel y modalidad motivo de estudio, es la falta de un sistema que garantice la participación activa de todos los docentes en la oferta o programas de capacitación, que incluye a la plataforma en referencia, ya que no se establecen mecanismos de responsabilidad y los docentes pueden optar por no participar; esto propicia una formación poco atendida y en consecuencia incipiente.

Otro desafío es que las plataformas de capacitación, como COS-FAC, pueden adolecer de contenidos de alta calidad o actualizados, lo que dificulta que los docentes se beneficien plenamente; es decir, de manera recurrente, los cursos ofrecidos no están alineados con las necesidades reales del aula o con las nuevas metodologías de enseñanza, aunado a que la calidad del material educativo es esencial para que los docentes adquieran herramientas efectivas que puedan aplicar en su enseñanza.

La falta de concientización del docente para el desarrollo de su formación continua es otra de las causas que lo limita a apreciar y valorar sus bondades para lograr su actualización y desarrollo profesional permanente, que le ayude a su crecimiento personal y a mejorar su desempeño.

Adicional a lo anterior, desde la rectoría federal se plantea una nueva forma de concebir y desarrollar este proceso formativo, en esta

idea, el tipo medio superior en la Entidad avanza de manera pausada, por un lado la autoridad estatal no ha logrado comunicar a la estructura su iniciativa de cómo desarrollar el proceso formativo con el enfoque *in situ*, y por el otro, los docentes desde su contexto no se observan intentos para acceder a esta alternativa con el nuevo enfoque en sus espacios institucionales y con sus homólogos.

La formación continua en el bachillerato general es esencial, en particular para el docente novel es una opción de adquirir conocimiento, identidad y estrategias o elementos para el desarrollo de su práctica áulica y escolar, es aquí donde se encuentra con los experimentados, quienes también son receptores de los beneficios de la formación continua, pero su andar les ha permitido capitalizar vivencias y experiencias que pueden ser compartidas con los nuevos y derivar los espacios de formación para ambos.

Perfil docente novel del Bachillerato General

El perfil del docente novel es un tema relevante y complejo en el Bachillerato General, ya que estos educadores enfrentan una serie de desafíos y oportunidades durante sus primeras experiencias profesionales, transitan de la formación inicial académica a la práctica docente, marcada por el encuentro entre la teoría y la realidad de las aulas.

El docente novel, según Marcelo García (2009), es aquel que se encuentra en los primeros años de su carrera profesional, en una etapa caracterizada por la necesidad de adaptación, aprendizaje y desarrollo de identidad profesional, es cierto que poseen un sólido bagaje teórico, pero al enfrentarse al ámbito laboral sus habilidades y conocimientos son insuficientes para atender su realidad educativa, asimismo se-

ñala que “la profesión docente descuida la atención a los docentes que empiezan” (p. 18), lo que evidencia la necesidad de un mayor apoyo en esta etapa inicial.

Según Shulman (1987), el docente debe dominar el sentido pedagógico de los contenidos de las diversas disciplinas de estudio, es decir, la capacidad de enseñar de manera efectiva los conceptos disciplinares a los estudiantes, pero también es crucial desarrollar habilidades de gestión del aula y empatía para conectar con las alumnas y alumnos, en particular, con los adolescentes que transitan en el nivel educativo motivo de estudio, al proponer el concepto de conocimiento pedagógico del contenido, señala que es “una amalgama especial de contenido y pedagogía que es exclusiva del dominio de los profesores” (p. 8); asimismo, enfatiza la importancia de que los docentes no solo dominen los contenidos disciplinares, sino que también sean capaces de enseñarlos de manera efectiva, lo que implica comprender cómo organizar, representar y adaptar los temas para que sean accesibles y comprensibles.

Por otro lado, Day (2005), subraya que la construcción de la identidad docente es un proceso continuo, influenciado por las experiencias y las interacciones con colegas, estudiantes y el contexto escolar, donde la socialización profesional juega un papel fundamental en la configuración de su rol como docente.

La etapa inicial de la docencia implica una serie de retos, como la gestión de la diversidad en el aula, el manejo de la disciplina y la necesidad de integrar teorías pedagógicas en prácticas efectivas; Tardif (2014), argumenta que estos desafíos a menudo generan estrés y ansiedad, pero también son oportunidades para el desarrollo profesional y la reflexión sobre la práctica, por lo tanto, asevera que “El principio

de la carrera representa también una fase crítica, en el que el docente debe mostrar de lo que es capaz” (p. 59).

El Bachillerato General es un nivel educativo donde los estudiantes presentan diversas necesidades, intereses y capacidades, por lo que Darling Hammond (2001), destaca la importancia de que los docentes desarrollen estrategias inclusivas y diferenciadas para atender esta diversidad, asimismo en su libro “El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos”, destaca la relevancia de la formación docente continua para mejorar la calidad educativa en todos los niveles, enfatiza que la formación y el desarrollo profesional de cada profesor deben tener una tarea permanente y estructurarse en consecuencia.

El perfil del docente novel de bachillerato general se construye considerando las habilidades necesarias para enfrentar los retos educativos actuales en la Educación Media Superior (EMS), estos rasgos se delinean en el documento “Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes de Educación Media Superior” (USICAMM, 2024), que establece las habilidades y características esenciales para los docentes de nuevo ingreso, marco normativo que orienta la formación inicial y el desarrollo profesional en las modalidades de EMS y sirve de base para orientar estrategias de formación, evaluación y acompañamiento de los docentes en sus primeros años de práctica profesional.

El documento establece cinco dominios, los cuales organizan los criterios e indicadores deseables para el docente de la Nueva Escuela Mexicana:

El primero refiere a la identidad profesional, la cual se construye a partir de un proceso individual y colectivo con las percepciones de las

maestras y los maestros sobre cómo viven subjetivamente su rol que desempeñan en los diversos contextos y cómo son reconocidos por la sociedad, es una construcción dialéctica y continua, resultado de procesos de socialización relacionados con la noción respecto a lo que significa “ser docente”.

El siguiente dominio señala la importancia sobre el conocimiento y aplicación de los elementos que integran el currículo, en éste se formalizan los conceptos y valores respecto al tipo de formación que se pretende favorecer en el contexto de la Educación Media Superior, por ello, el docente de la Nueva Escuela Mexicana reconoce los referentes teóricos, los principios, el enfoque pedagógico, así como la concepción del estudiante, del docente que se plantea y el reconocimiento del contexto escolar y comunitario; adicionalmente, conoce a profundidad la disciplina en la que se desenvuelve y la interrelación que existe con otras para el establecimiento de estrategias interdisciplinarias que permitan promover el aprendizaje de las y los estudiantes.

El tercer dominio destaca la tarea de planificación como una actividad fundamental para la práctica docente, ya que es el medio a través del cual se ponen en operación los elementos que integran el Plan de Estudios en el espacio áulico; por lo tanto, el docente elabora su planificación considerando estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación que tomen en cuenta las características y necesidades de los estudiantes, así como el contexto en el que se desarrollan; también, promueve la transversalidad y el uso de tecnologías de la información y la comunicación en las actividades cotidianas en el aula, promoviendo ambientes favorables para el aprendizaje que contribuyen al desarrollo integral de las y los alumnos.

En el cuarto dominio, se percibe al docente de Educación Media Superior como un agente que participa activamente a favor del fortalecimiento de su comunidad; por ello, trabaja de manera colaborativa para mejorar su práctica, favorece los resultados académicos de los estudiantes y contribuye a la solución de problemáticas en el centro escolar; de igual forma, gestiona el trabajo colegiado como un mecanismo que posibilita la creación de ambientes colegiados, en los que a través del diálogo se establecen acuerdos y definen metas que favorecen el logro de los propósitos educativos, además, genera espacios para el intercambio de experiencias exitosas y problemáticas comunes que se presentan.

Finalmente, el quinto dominio refiere a la disposición del profesional de la educación y su nivel de conciencia sobre su ejercicio de la función docente, que le demanda formarse de manera continua en las áreas de conocimiento, socioafectiva y socioemocional, así como para el desarrollo de habilidades docentes que le permitan el diseño de estrategias de enseñanza para el aprendizaje activo y situado; con esta perspectiva, el docente de Educación Media Superior es responsable de analizar su práctica a partir de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y de las experiencias de trabajo con sus pares, con la finalidad de realizar un diagnóstico para identificar sus necesidades de formación y, en consecuencia, definir una trayectoria que dé atención a las áreas de oportunidad detectadas para la mejora de su práctica profesional y contribuir al logro académico de los estudiantes.

Derivado de lo anterior, los indicadores que configuran el perfil del docente de Educación Media Superior corresponden a los siguientes:

- Asume la identidad de su función. Desarrolla su función como agente fundamental en la formación integral de los estudiantes, en un marco de inclusión y respeto a la diversidad, con la finalidad de contribuir al logro de la excelencia educativa, lo que implica reflexionar sobre sus conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes, principios y valores personales y profesionales, afines a la función docente en Educación Media Superior.
- Domina el currículo para la enseñanza y el aprendizaje. Comprende la articulación del modelo educativo con los contenidos, la transversalidad del conocimiento, considerando las características y contexto de los estudiantes de educación media superior para el logro de los aprendizajes, lo cual requiere el dominio de los contenidos, estrategias y métodos comprendidos en el currículo, así como su interrelación con otros componentes de formación, para propiciar el logro de aprendizajes.
- Planifica e implementa los procesos de enseñanza y aprendizaje. Organiza y sistematiza el trabajo pedagógico para generar ambientes de aprendizaje, a partir de los planes y programas de estudio, características de los estudiantes y contextos.
- Participa en el trabajo colegiado y en las actividades colaborativas de la comunidad escolar. Contribuye a la consolidación de una comunidad escolar participativa para mejorar las actividades académicas, institucionales y comunitarias mediante trabajo colegiado con impacto en el fortalecimiento de una comunidad profesional.

- Define su trayectoria de formación, capacitación y actualización para la mejora del ejercicio de su función. Reflexiona sobre su práctica, formación académica y habilidad socioemocional para orientar su trayecto formativo, al analizar su práctica docente, de forma individual y colectiva que le permita identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad.

El perfil del docente novel planteado presenta un ideal profesional que busca guiar el desarrollo de las habilidades en ellos; sin embargo, al contrastarlo con la realidad, emergen diversas discrepancias y desafíos que dificultan su cumplimiento en el contexto escolar.

Se espera que el docente novel domine los contenidos disciplinares y las estrategias pedagógicas desde el inicio de su carrera, sin embargo, muchos docentes recién egresados presentan vacíos que derivan de la formación inicial, especialmente en habilidades prácticas como la gestión del aula o la integración de estrategias inclusivas; es decir, las prácticas profesionales en la formación docente suelen ser insuficientes o desconectadas de los contextos reales en los que trabajarán.

Asimismo, debe ser sensible a las necesidades del contexto sociocultural y económico de sus estudiantes, al ser asignados a comunidades complejas o rurales sin preparación específica para atender las particularidades de esos entornos, en muchos casos, no reciben acompañamiento, ni mentoría, lo que dificulta su adaptación y respuesta a las demandas contextuales, aunado a la constante movilidad que tienen de un plantel educativo a otro para desempeñar su labor docente.

En cuanto a la aplicación de instrumentos de evaluación con retroalimentación constructiva, muchos docentes noveles carecen de experiencia práctica en la elaboración de instrumentos de evaluación que sean inclusivos y formativos, además de que las cargas administrativas y las presiones institucionales pueden llevar a priorizar el cumplimiento de objetivos burocráticos sobre la reflexión pedagógica.

Adicionalmente, se plantea que el docente novel debe participar en procesos de formación continua para mejorar su práctica; sin embargo, visto el procedimiento formativo como se venía desarrollando, el acceso a programas de formación y mentoría es limitado, especialmente en comunidades alejadas, además las jornadas laborales extensas y las cargas administrativas dificultan que los docentes tengan tiempo y energía para su desarrollo profesional.

En suma, el perfil del docente novel, tal como se describe en el documento en referencia, es una aspiración deseable, pero su observancia real permite identificar que es un desafío debido a las limitaciones y características del propio Subsistema Educativo, la formación inicial y las condiciones laborales; para cerrar esta brecha, una de las acciones que podrían ayudar a impulsar el perfil deseable de los noveles corresponde a su formación continua, recuperando el actual planteamiento del enfoque *in situ* que le permita apropiarse de las experiencias, fortalecer su identidad, abreviar conocimientos, desarrollar habilidades, entre otros; aspectos fundamentales que respaldan a los docentes en los primeros años de su carrera, de lo contrario, el perfil ideal permanecerá como una meta inalcanzable para la mayoría.

Características de la formación continua del docente novel de Bachillerato General

La formación continua del docente novel en el nivel de Bachillerato General es crucial para su desarrollo profesional, pues les permite actualizarse, mejorar su práctica educativa y enfrentar de manera efectiva los retos del aula, esta formación no solo tiene como objetivo mejorar el conocimiento disciplinario, sino también fortalecer las habilidades pedagógicas y socioemocionales para trabajar con los adolescentes en un contexto educativo cambiante.

Las características más relevantes de la formación continua para docentes noveles de Bachillerato General, tienen que ver con el desarrollo profesional y pedagógico, a decir de Tardif (2004), “los saberes de los docentes conllevan una fuerte dimensión temporal, que remite a los procesos a través de los cuales se adquieren en el ámbito de una carrera docente” (p. 59), enfatiza que los docentes deben evolucionar de ser simples transmisores de conocimientos a facilitadores en la construcción del saber, lo cual requiere de una profunda reflexión sobre su práctica docente.

Otra característica, está relacionada con el aprendizaje y actualización disciplinar, aunque los docentes noveles ya cuentan con conocimientos previos en sus áreas específicas, la formación continua debe garantizar que se actualicen constantemente, puesto que las disciplinas cambian, y es necesario que el docente se mantenga al tanto de los avances científicos, metodológicos y tecnológicos relacionados con su campo; Cervini (2007) sugiere que la actualización en contenido académico y el aprendizaje continuo son esenciales para que los docentes logren enseñar de manera efectiva en un entorno de cambios permanentes.

La formación continua debe incluir como característica fundamental del docente el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, particularmente en los noveles, que a menudo se enfrentan a situaciones de manejo del aula y relaciones interpersonales desconocidas y complejas, este proceso les ayudará a crear un ambiente laboral positivo y gestionar los conflictos de manera eficaz cuando se presenten; al respecto, Goleman (1995), señala que “Los docentes con una alta inteligencia emocional son capaces de manejar el estrés del aula, fomentar la motivación en los estudiantes y responder con empatía a sus necesidades emocionales” (p. 195); además destaca que los docentes, en sintonía con el desarrollo de habilidades cognitivas, deben favorecer las habilidades emocionales para promover el bienestar tanto de los estudiantes como el propio.

La formación continua debe estar caracterizada por un aprendizaje colaborativo y el establecimiento de redes profesionales, donde los docentes compartan experiencias y aprendan unos de otros, en esta relación los noveles pueden beneficiarse ampliamente del trabajo en equipo y la participación en comunidades profesionales, al intercambiar estrategias y reflexionar sobre su práctica; Fullan (2007), enfatiza que el aprendizaje profesional debe estar centrado en la colaboración entre docentes, creando redes de apoyo que permitan un crecimiento conjunto y una mejora de la calidad educativa, asimismo, apuesta por las comunidades de aprendizaje que promuevan el crecimiento conjunto y la mejora de la calidad educativa, con énfasis en la responsabilidad docente no sólo por el aprendizaje de sus alumnos en clase, sino también el aprendizaje de otros profesores; además, destaca la importancia de que las instituciones formadoras de docentes promuevan el trabajo en equipo y la colaboración, señalando que es esencial modelar

la creación de equipos, redes y la colaboración durante la formación inicial, logrando una continuidad como docentes en servicio.

Sin embargo, la realidad actual que se vive en el Bachillerato General con respecto a la formación continua del docente novel, es la misma que realizan los docentes experimentados, caracterizada por una formación sujeta a un marco de colonialidad del conocimiento, con un abanico de opciones formativas a través de medios tecnológicos.

A pesar de que las instancias encargadas del proceso a nivel federal han dictaminado y avanzado en diseños de procesos formativos con enfoque *in situ*, a nivel estatal esta iniciativa es incipiente; los propios docentes del nivel no dan cuenta de este modelo formativo y no se observa interés en ellos por revisar los ejes y líneas de acción sobre este proceso, que incluso está fundamentado en un marco legal y normativo.

El enfoque *in situ* en la formación continua de docentes noveles en el bachillerato general se centra en la capacitación y aprendizaje dentro del entorno laboral real, promoviendo la aplicación inmediata de conocimientos y habilidades en el contexto educativo cotidiano, esta orientación busca abordar las necesidades específicas del docente novel en su práctica diaria, fomentando el desarrollo profesional a través de experiencias auténticas y reflexivas.

Por lo tanto, la formación continua bajo este enfoque, es un componente esencial en el desarrollo profesional de los docentes noveles, pues se enfrentan a un nuevo entorno educativo que implica no solo el dominio de los contenidos académicos, sino también la capacidad de responder a las necesidades específicas de los estudiantes adolescen-

tes, quienes atraviesan una etapa de transición clave en su desarrollo personal y académico.

De esta manera, el docente novel enfrenta múltiples desafíos, como la inseguridad profesional, la falta de experiencia en la resolución de conflictos y la presión de cumplir con estándares educativos, surgiendo así la importancia de la formación continua como un soporte para superar estas limitaciones, ofreciendo herramientas prácticas y teóricas para su desarrollo personal y profesional. Esta condición, le otorga mayor expectativa a la formación contextual, porque al definir entre homólogos espacios de reflexión sobre la práctica como punto de partida para derivar acciones de formación, los dispositivos pedagógicos que determinen los propios colectivos ayudarán a comprender cada circunstancia estudiada, y como consecuencia desplegar diversas acciones pedagógicas, metodológicas, de seguimiento y de evaluación para regresar a la práctica.

Por lo anterior, el Programa de Formación para la Inserción de Docentes 2021-2026 de la Mejoredu (2001), señala que:

El ejercicio de la función docente implica diferentes desafíos, cada profesional responde a ellos a partir de su propia experiencia debido a la diversidad de contextos y situaciones que se presentan en el aula. Por ello, la formación continua se convierte en una herramienta esencial para proporcionar a los docentes las competencias necesarias que les permitan enfrentar estos retos de manera efectiva. (p. 7)

En ese sentido, destaca la relevancia de la formación continua como posibilidad para que los docentes noveles superen las limitaciones y les proporcione un marco científico ampliado, que se traduzca en alternativa próxima y efectiva para la solución de las circunstancias que le presenten en la práctica docente.

En conclusión, la formación continua no es solo un proceso necesario, sino también una oportunidad para que el docente novel en el bachillerato general crezca profesionalmente y contribuya de manera significativa al desarrollo integral de sus estudiantes, este compromiso con el aprendizaje permanente es fundamental para enfrentar los retos de la enseñanza y garantizar una educación de excelencia.

La formación continua de los docentes noveles de Bachillerato General en el marco de la Nueva Escuela Mexicana y su coexistencia ontológica

Diferentes propuestas pedagógicas han transitado en el devenir histórico del Sistema Educativo Mexicano, en las que de manera frecuente se considera el enfoque que deberá recuperar la formación continua de los docentes, actualmente la Nueva Escuela Mexicana, surge como una propuesta de reforma educativa con una visión que recupera al sujeto como centro del proceso educativo, en el que le median los agentes culturales.

La formación continua docente recupera ese enfoque al enfatizar la importancia de una formación integral, que no solo abarca las habilidades pedagógicas, sino también la construcción de una identidad profesional que permita la coexistencia ontológica, es decir, cómo los docentes se perciben y actúan en su entorno educativo.

La ontología en la educación se refiere al estudio del ser, y cómo los individuos, en este caso, los docentes, construyen y expresan su identidad profesional; la “coexistencia ontológica” aborda cómo los docentes existen y encuentran sentido a su práctica educativa, considerando tanto su ser interno como su interacción con el entorno.

La formación continua está ligada a la identidad profesional de los docentes noveles, para coexistir de manera significativa y comprometida con sus estudiantes y la comunidad, por lo que es un elemento crucial en el marco de la NEM, no solo para mejorar las prácticas pedagógicas, sino también para subrayar la necesidad de un enfoque integral que considere tanto la dimensión pedagógica como la ontológica de la formación docente.

Para tal efecto, es necesario que exista un ejercicio docente que no solo recupere el conocimiento del currículum de cada tipo, nivel y modalidad educativa; sino que establezca un puente entre los saberes docentes desarrollados en la formación inicial, con los adquiridos a lo largo de su trayectoria profesional, a partir del reconocimiento del contexto, que le implica una lectura de la realidad para que el docente desarrolle una práctica transformadora.

A partir de esta condición, es importante reflexionar sobre la visión credencializadora de la formación continua que desarrollaba el docente novel de Bachillerato General durante sus dos primeros años antes de la NEM, con el propósito de regresarle su utilidad y misión referente a considerarla “[...] como una acción dinámica que se crea y se recrea por los mismos actores quienes, de manera activa y mediante el conocimiento de las problemáticas de su propia práctica y contexto, toman decisiones con base en sus saberes y conocimientos” (Mejoredu, 2022, p. 12).

Al respecto, Hargreaves (1996), describe las etapas de la naturaleza cambiante del profesionalismo docente (práctica docente) y el aprendizaje profesional (formación continua) por las cuales ha transitado el novel: La edad pre-profesional, la edad del profesional autónomo, la edad del profesional colegiado y la edad post-profesional.

En este trayecto, se ilustra cómo el docente novel experimenta y al mismo tiempo padece formas de concebir esos dos procesos en su inserción escolar. En la primera etapa, a pesar de que se le ofrecía una base más filosófica y teórica para la continuidad de su formación, la gramática de la escuela lo regresa a enseñar con formas tradicionales que ahí se practican; en la segunda etapa, se observa que la formación inicial en Universidades o IES y el aumento de la formación en servicio suministrada por especialistas o expertos, fortalece la autonomía profesional, pero al final esas adquisiciones se diluyen porque en su regreso a los espacios escolares se enfrenta a una mayoría de escépticos que no se interesan por esos procesos continuos.

En la edad del profesional colegiado, se empieza a identificar que la formación otorgada por expertos no es precisamente útil y significativa para afrontar las demandas y condiciones de sus estudiantes, el novel se ve en la necesidad de regresar a sus pares y a los experimentados para gestionar mecanismos de formación que les ayuden a comprender y resolver sus problemáticas de la práctica. En ese sentido, se presenta un cambio de actitud y de compromiso para ver en colegiado procesos de asesoría y de planificación, que se traducen en espacios de formación permanente.

Por último, la edad del post-profesional, convoca a las escuelas a ser competitivas y lograr una imagen proyectiva, por tanto, las figuras escolares incursionan en relaciones más estrechas y de acompañar

miento con padres de familia y diferentes sectores de la sociedad. Hay una presencia más amplia en la escuela del multiculturalismo, por ello, para entonces los profesores han tenido que aprender a trabajar en esa diversidad e inclusión, ahora la era de la comunicación universaliza el conocimiento sin omisión, el docente está llamado a formarse en dinámica interpersonal, manejo de conflictos, resolución de problemas y autoanálisis introspectivo, lo que ratifica ese trabajo colegiado, pero ampliado hacia temáticas de atención urgente.

Este panorama justifica porque es importante transitar al horizonte del sentido humano de la formación continua, para concebirla como “...ente vivo social para la construcción de otras alternativas de la formatividad de sí mismo con los otros” (Riveros y Sánchez, 2012, p. 92); es decir, para que se comprenda que su desarrollo parte de identificar los contextos reales donde se lleva a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje situados en una realidad, que le demanda autonomía profesional crítica para repensar sus saberes docentes desde la realidad de su contexto y redescubrir metodologías y didácticas pertinentes que convoquen la multidisciplinariedad de las ciencias, de lo social (aula, escuela y comunidad) y lo humano.

Para lograrlo, es de máxima importancia promover el diálogo entre homólogos como base del proceso de humanización que les permita relacionarse y convivir entre ellos, en un marco de ética profesional ante las complejidades que demanda su tipo, nivel y modalidad educativa; esto les permitirá avanzar en la constitución de comunidades incluyentes y polifónicas que produzcan saberes científicos.

Desde los planteamientos que promueve la NEM y la recuperación del horizonte de sentido humano, se plantea una alternativa para la formación continua y desarrollo profesional de los docentes nove-

les que ejercen la docencia en el nivel de Bachillerato General, para situarlos como sujetos críticos capaces de analizar y reflexionar desde su propia realidad escolar y transformar sus potencialidades humanas y la de sus estudiantes, bajo los principios de una sociedad justa, democrática, incluyente e intercultural; con ello se advierte un tránsito al desarrollo profesional que recupere:

- intelectualidad del docente al entender desde su propio contexto escolar las pedagogías emergentes innovadoras, expresiones verbales y escritas de los demás, para tener una capacidad comunicativa que le lleve a interpretar y comprender el mundo social y físico con un sentido decolonial -transitar de un pensamiento unívoco a un pensamiento pluricultural-;
- enfoque holístico, para ejercer un liderazgo colegiado (respeto, escucha, tolerancia, empatía y diálogo asertivo) y reconocer los saberes y potencialidades de los otros, que a través de la mediación se recreen o se construyan nuevos saberes en lo colectivo -plusvalía para enfrentar los cambios de los contextos en que cada quien se desempeña-; y
- sentido humano personal, al adquirir una visión positiva de sí mismo y de los demás, para rejuvenecer la docencia, recuperar el entusiasmo en la enseñanza, seducir a los estudiantes en la construcción del conocimiento, es decir, ejercer un ejercicio profesional en colectivo para transformar la práctica solitaria y ágrafa.

Bajo esta ruta, la formación continua del docente novel se vislumbra que debe ser diferente de como se venía ejerciendo, debe ayudarlo a:

- el reconocimiento de lo pedagógico y didáctico en las condiciones institucionales a las que se ha incorporado;
- reconocerse con sus homólogos para que, en un mecanismo de análisis de la práctica con sentido integral y decolonial, construya y se apropie de nuevos saberes colectivos que potencien su desempeño;
- rediseñar de manera permanente su intervención docente resultado de la construcción de saberes colectivos; y
- valorar en lo individual y colectivo, la formación en progreso desde el sentido humano, que le permita identificar sus áreas de oportunidad para avanzar a la excelencia educativa.

En ese sentido, la formación continua genera movilidad de saberes y experiencias que se traducen en fuente de información para las generaciones futuras, cuyo legado se convierte en testimonio de aprendizajes, valores, creencias y vivencias sobre el proceso en referencia; además de alertar sobre los fracasos y áreas de oportunidad.

Al respecto, Núñez et al. (2012), argumentan esta posibilidad de contener las experiencias de la práctica docente de manera escrita, en un formato con ejes específicos de sistematización de la información que le dé sentido interpretativo a quienes se insertan en la función docente, pero no solo eso, sino que a partir de esta revisión se socialice la información entre pares y en el colectivo (evitando que se diluya o tenga interpretaciones aisladas) para que recupere sentido y utilidad en su apropiación y en la generación de espacios de formación colegiada y se constituya en un proceso de desarrollo profesional.

El formato escrito resulta uno de los más adecuados. Ahora bien, la sola escritura no es suficiente si no es mediada por la confrontación con la mirada de pares. La escritura en soledad puede correr el riesgo de mantener las miradas parciales sobre la experiencia vivida. La escritura mediada por la interacción en una comunidad de pares abre el espacio a la intersubjetividad y a la construcción de una mirada profesional colectiva sobre los problemas de la práctica docente. La mirada individual puede resultar en anécdota, la mirada colectiva potencia la construcción de conocimiento. He aquí la fortaleza de las comunidades de práctica como resorte del desarrollo profesional. (Núñez et al., 2012, p. 18).

Esta posibilidad de la escritura permite recrear a través del relato y de la narrativa las experiencias vividas entre el recuerdo y el olvido, las cuales recobran vida en el entramado colectivo formativo, para que en ese acto de evocación se vuelva a reflexionar y a repensar sobre lo acontecido que supuestamente ya se había construido y que sorprendentemente emergen componentes no considerados en el primer debate, para ampliar significados en el presente y nuevamente en comunidad entretejer el futuro.

La escritura es por sí misma una riqueza, es importante que el docente escriba como un mecanismo de reconstrucción de sus experiencias, saberes y creencias, las cuales no deben quedar en soledad de lo individual, deben transferirse al colectivo como una herencia potabilizadora de la reconstrucción de su formación y como consecuencia de la recreación de su práctica, a través del ejercicio dialéctico que convoca a

la confrontación entre la conciencia de lo acontecido en el pasado contra la realidad presente, esto se traduce en un acto público al ser una disponibilidad de lectura para los actores escolares e incluso sociales.

Los textos se reescriben tantas veces como sea necesario, hasta alcanzar la explicitación máxima de los sentidos privados que ellos habitualmente encierran; si habláramos de textos indagatorios diríamos, hasta alcanzar la saturación de lo observable, de lo indagable y de lo decible. Todo en función de lograr saberes individuales, privados y parciales, conocimientos colectivos, públicos y transferibles. Este último punto (el de la transferibilidad) se ejecuta por la vía de la publicación; No se puede pensar en un trabajo de esta naturaleza sin tener como resultado tangible la publicación de los escritos producidos por los profesores. Con ello se pretende hacer disponibles las experiencias y nutrir la emergencia de una cultura profesional docente. (Núñez et al., 2012, p. 56)

Este mecanismo de herencia escrita que se convierte en una fuente para la formación continua emerge de la participación de cada docente con sus historias de vida personales y profesionales y de su interés por aprender; es decir, el docente en sí mismo es el punto de partida para su formación y sólo de esta forma, dicho proceso recobra sentido y utilidad.

Todos los docentes, en algún momento fueron nóveles, pero se ha descapitalizado su ímpetu, su visión transformadora, su vocación de servicio, su ética, sus limitaciones, sus confrontaciones, sus compli-

caciones, sus sentimientos, su imaginario, entre otros, que en estricto sentido siempre debería haber sido su propio comienzo de su formación continua, pero no existe una cultura para contener y sistematizar la experiencia de la práctica profesional y con ello plantear el desarrollo docente, ese debut, debería verse como una oportunidad para evocar el pasado de forma crítica y generar aprendizaje nuevo en lo individual y en el colectivo.

A partir de esta nueva mirada sobre la formación continua del docente novel y en particular de Bachillerato General, se proyecta un protocolo de actuación que capitalice el trayecto que recorren estas generaciones nuevas, para ir consolidando una diferente forma de concebir este proceso en un marco pedagógico, didáctico, filosófico y teleológico, que le regrese la formatividad de la que nos habla Honoré, la formación en sí mismo de Ferry, la necesidad de seguir aprendiendo, innovando y mejorando la actividad docente de Hargreaves, la formación autónoma para la movilización de conocimientos en equipo de Nova, la formación de la autoconciencia de Giroux, la formación como investigación-acción de Zambrano, y Ávalos con su formación continua para el perfeccionamiento -es decir, la formación continua debe ser un arte ligado a la docencia que también lo es-.

Propuesta para la formación continua de docentes de bachillerato general

La formación continua de los docentes en general ha transitado por diferentes percepciones sobre su significado y función, se le ha articulado a propósitos de orden político, administrativo, escalafonario y de desarrollo profesional (sin que ello signifique que la definición esté

ligada a trayectos formativos de acuerdo al rol que desempeñe), condición que origina situaciones de cambio a corto plazo y una formación mediática que pierde sistematización y rutas de especialización para el desempeño en funciones específicas.

En ese sentido, la premisa de este trabajo indagatorio acerca de que la formación continua ha perdido su verdadera misión, se fue ratificando en su recorrido, ya que el docente va creando una conceptualización funcionalista de la misma y no un significado académico pedagógico sobre su verdadera misión que le ayude a enfrentar su realidad áulica y su práctica en contextos específicos.

Una forma de desmitificar la teoría funcionalista de la formación continua del docente y en específico del novel, corresponde a la recuperación de vivencias, experiencias y prácticas que se generan en las células escolares y que se constituyen en guías para que el de nuevo ingreso identifique su ruta de preparación continua en su contexto y con sus homólogos. Por tanto, la producción escolar es una fuente que a la fecha presenta un desperdicio y que es ocasión para recuperarla, optimizarla y hacerla útil, en virtud de que se constituye en un acervo interactivo y situacional.

Sin embargo, esta base informativa adolece de mecanismos organizacionales que optimicen su uso y que se signifique en una alternativa atractiva para quienes empiezan su carrera profesional, periodo que, a pesar de contar con una preparación específica, el lenguaje de la realidad es revelador y casi siempre complejo y difícil de enfrentar, por ello, la gramática de la escuela es particularmente poderosa para alertar y establecer ejes de reflexión, análisis y estudio.

Núñez et al. (2012), argumentan:

Ciertamente la idea del respeto por el conocimiento de los profesores se sustenta en el reconocimiento de un bagaje de experiencias susceptibles de ser sistematizadas y transferidas a otros profesores del sistema, entre ellos, sin lugar a duda, a aquellos en formación inicial. Sin embargo, dichos conocimientos, presentados como un saber tácito, “necesitan ser explicitados y puestos en un formato que permita codificarlos y compartirlos”. (OCDE, 2000, p.45 como se citó en Núñez et al., 2012)

Al respecto, la propuesta es crear una cultura de recuperación, organización, sistematización y utilización de lo que producen los docentes en su práctica diaria tanto en el aula en lo particular, como en el contexto escolar, que ayude a crear un acervo de consulta para la comunidad docente que incluye a los nóveles; acción que demanda un protocolo de actuación en lo técnico y metodológico, para darle sentido académico y pedagógico a la información en sí misma, constituyéndola como un repositorio de indicios, guías y hasta posibles soluciones, que se traducen en ejes de diálogo e interacción entre homólogos, configurando sus espacios de formación continua con dispositivos pedagógicos determinados por el propio colectivo.

Este planteamiento se articula a la visión de formación continua docente que plantea la Nueva Escuela Mexicana, al especificar la necesidad de recuperar los contextos donde se desempeñan los noveles para promover una formación *in situ*, centrada en la valoración de la

práctica, lo que necesariamente conlleva a la recuperación ontológica del proceso formativo continuo, que integre el acervo producido en los espacios escolares y áulicos, respetando la diversidad y promoviendo un aprendizaje significativo.

Desde la perspectiva de Tobón (2012), se destaca la necesidad de un diagnóstico inicial contextualizado para una formación efectiva, cuyo objetivo es evaluar el estado actual de los docentes noveles y sus necesidades formativas, realizando encuestas y entrevistas para identificar áreas de mejora y necesidades específicas, así como analizar el contexto de las escuelas y los recursos disponibles.

De acuerdo con la Fundación Bertelsmann Stiftung (2012), quien promueve el uso de estrategias para una formación continua adaptativa y efectiva, se propone crear un programa que contemple las habilidades y valores de la NEM, con un enfoque flexible y adaptativo, donde se desarrollen módulos de capacitación que incluyan teorías pedagógicas modernas y prácticas innovadoras, así como incorporar temas como el aprendizaje situacional, el enfoque socioemocional, y la educación inclusiva, con el objetivo de llevar a cabo un programa de formación de manera efectiva y adaptada a las necesidades de los docentes, que a partir de la organización de talleres, cursos y seminarios presenciales y en línea, faciliten la formación en las instituciones educativas y la práctica reflexiva.

Esta propuesta de solución debe ser flexible y adaptativa para abordar las diversas necesidades de los docentes noveles, cuya formación continua se centre en desarrollar habilidades específicas alineadas con los principios de la NEM, así como promover una educación equitativa y de excelencia.

El Protocolo

Partiendo de que un protocolo promueve el desempeño con reglas y directrices que guían las interacciones y los procesos, permiten el logro de una comunicación efectiva, la seguridad de los datos y el funcionamiento exitoso de sistemas tanto pequeños como ampliados. Esta virtud de los protocolos garantiza el logro de objetivos porque sistematiza, ordena y facilita la actuación de quienes intervienen. Son mecanismos invisibles que guían la actuación sin problemas, resistencias o imposiciones; por tanto, gestan un trabajo colaborativo y solidario⁶.

Justo, lo que se pretende con el siguiente protocolo es lograr una participación volitiva, convincente y consciente de los docentes en su proceso de formación continua con sus homólogos, en su realidad y para su circunstancia; es decir, se establecen los ejes generales, pero cada espacio escolar podrá hacer los ajustes necesarios para hacerlo operativo y cercano, y, sobre todo, que aspire al cumplimiento de su misión, en este caso del sustento de la formación continua. Además, es importante dejar claridad que el protocolo es una iniciativa sujeta a permanente actualización y mejora para su vigencia y utilidad relevante.

6 Los protocolos son las bases invisibles que sustentan nuestra comunicación y nuestras interacciones. Desde el funcionamiento de Internet hasta los procedimientos diplomáticos, estos conjuntos de reglas garantizan que las cosas funcionen sin problemas y de manera organizada. Al comprender cómo los protocolos moldean nuestro mundo, podemos apreciar su impacto y trabajar en colaboración con ellos para lograr un funcionamiento más eficiente y armonioso. (<https://significadosweb.com/definicion-de-protocolo-que-es-ejemplos-tipos-y-para-que-sirve-sinonimo-y-significado/#>)

Para el presente protocolo se establecen los siguientes componentes:

1. Aspectos generales del protocolo

- Convocatoria para la participación: la realiza la figura académica escolar, de manera cíclica.
- Recuperación de la información: el docente suministrará la información en el contenedor establecido, cuando considere relevante su experiencia para compartirla.
- Clasificación diaria de la información: en ejes específicos por el encargado del contenedor.
- Actualización del contenedor de consulta.
- Valoración de la utilidad del repositorio de experiencias y problemáticas a nivel de consulta y como detonador de procesos formativos.
- Ajustes para optimizar el uso de los contenedores.
- Reorientación del protocolo de observar lo necesario en cuanto a puntos específicos.

2. Especificaciones del protocolo. Convocatoria para la participación

- Al ser la formación continua un proceso de orden académico debe ser coordinado por la figura rectora en la materia (Subdirector(a) Académico(a)).

- El proceso requiere de una participación mayoritaria y volitiva, para lograr que la información sea genuina e integral, a fin de asegurar un repositorio suficiente y útil.
- El coordinador del proceso deberá tener capacidad de permeabilidad para sensibilizar a los docentes sobre su participación con la descripción de experiencias significativas, cuyo contenido genere interés para su consulta.

El diseño de la Convocatoria para el Contenedor es libre, pero debe contener los siguientes requisitos mínimos:

Proemio.

Población convocante.

Objetivo.

Bases:

- Datos y criterios técnico-académicos generales que debe cumplir la información que se emita (emerja de la práctica, que se signifique en el aprendizaje de los estudiantes, que se haya derivado en una problemática de enseñanza-aprendizaje, entre otros).
- Periodo de notificación sobre la valoración y procedencia de las aportaciones recibidas.
- Notificación de su licencia para el ingreso a la información del contenedor.
- Notificación de la disponibilidad de la información y entrega de licencias para su consulta.

- Especificar el resguardo de la información con base en lo establecido en la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública (2016).
- Fecha de emisión.
- Código de Autorización por la Autoridad Escolar para su publicación.
- Periodo de valoración del contenedor.

Contenedor de Recuperación

La información será integrada mediante un contenedor en la Web.

El coordinador del proceso registrará y asignará a cada docente su clave de acceso, para registrar su información con base en lo establecido en la Convocatoria.

La información requerida y proporcionada por el docente deberá incluir lo siguiente (también establecido de manera general en la Convocatoria):

- fecha inicial del hecho;
- fecha final del hecho;
- asignatura, si aplica;
- turno, si aplica;
- descripción de la experiencia o problemática;
- descripción de la confrontación o solución;

- alcance de la solución en caso de que la información sea una problemática (total, parcial o en proceso); y
- consideraciones.

Para la recopilación de la información se proponen la Figura A1, Figura A2 y Figura A3 (incluidas en el Apéndice A), mismas que servirán para clasificar y almacenar digitalmente el acervo; estas pueden ser complementadas o mejoradas de acuerdo al contexto escolar y sus recursos tecnológicos con los que cuente.

Contenedor de Consulta

El coordinador designará al personal que codifique la información proporcionada por el docente para clasificarla en los ejes correspondientes, procurando que se realice en el menor tiempo posible para dar certidumbre y vigencia a los datos.

La codificación puede realizarse considerando los siguientes conceptos:

fechas iniciales de los hechos;

materias o asignaturas;

turnos;

rubros generales y específicos;

- En el aula: con los alumnos, con el grupo.
- En la escuela: con el personal, con el alumnado, con los directivos.

- Fuera de la escuela: con los padres de familia o con el contexto local.
- Académicos: con relación a la formación inicial, formación continua, innovaciones propias, desarrollo de planes y programas de estudio, metodologías de aprendizaje, procesos de programación, uso de las tecnologías, trabajo colegiado, entre otros.
- Transversales: con relación a contingencias sanitarias, políticas de género e inclusión, cambio climático, entre otros.
- Alcances de las soluciones: solución total, solución parcial, en proceso.

Se notificará al docente mediante correo electrónico, la confirmación de que su aportación ya forma parte del acervo de la institución educativa y su disponibilidad para la consulta, respetando su autoría y protección de datos.

Lo recomendable para las instituciones es que la información que entreguen los docentes ya sea en físico o por un mecanismo electrónico, sea motivo de clasificación y sistematización por el encargado de los dos contenedores (recuperación y de consulta), con la estrategia que determine la escuela, cuidando la reserva de la información, lo que permitirá definir su utilidad y procedencia.

Valoración de la utilidad del Contenedor de Consulta

El coordinador deberá poner especial atención a comentarios y sugerencias con respecto a la utilidad del Contenedor de Consulta y el proceso realizado para su acercamiento, para tal efecto, se propone la

Figura A4 (incluida en el Apéndice A), recomendaciones que deberán traducirse en acciones de mejora.

El coordinador podrá contribuir con su experiencia en el sustento de los posibles ajustes del proceso en general.

Consideraciones:

El proceso pretende recolectar experiencias y problemáticas, no quejas.

El protocolo, debe respetar sus puntos generales y los específicos pueden estar sujetos a ajustes.

Cualquier evidencia por escrito es una fuente valiosa de información, pero su trascendencia o utilidad solo se significará cuando se lleva al seno del análisis y el diálogo; es posible que tenga significado en lo individual, pero en el colectivo recobra vida y genera expectativa, se convierte en rutas para la reflexión y para la creación de nuevos aprendizajes o alternativas metodológicas para la enseñanza.

El formato escrito resulta uno de los más adecuados. Ahora bien, la sola escritura no es suficiente si no es mediada por la confrontación con la mirada de pares. La escritura en soledad puede correr el riesgo de mantener las miradas parciales sobre la experiencia vivida. La escritura mediada por la interacción en una comunidad de pares, abre el espacio a la intersubjetividad y a la construcción de una mirada profesional colectiva sobre los problemas de la práctica docente. La mirada individual puede resultar en anécdota, la mirada colec-

tiva potencia la construcción de conocimiento. He aquí la fortaleza de las comunidades de práctica como resorte del desarrollo profesional. (Núñez et al., 2012 p. 18)

La producción escrita es una herencia inacabada y siempre una inspiración para volver a constructos, que permitan en este caso, generar mecanismos de formación continua en el contexto y con iguales, ahí donde las ideas se comparten y las vivencias se recrean para encontrar oportunidades de mejora, o bien para introducir mecanismos de solución a diferentes situaciones.

Para darle vigencia y utilidad al repositorio de información es necesario valorarlo de manera permanente a través de la recuperación de opiniones, esta acción ya referenciada no debe omitirse porque se constituye en la zona de oportunidad para darle eficacia y sentido a la iniciativa, de lo contrario podrá diluirse como otras propuestas que siendo útiles y bondadosas no se optimizaron o no llegaron al cumplimiento de su misión por manejos endebles y poco sistemáticos.

Evaluación y retroalimentación del protocolo

Esta iniciativa de formación docente continua tiene un propósito sustentado en todo el recorrido teórico y metodológico que se ha hecho en este documento, en ese sentido, el logro de su misión no se da en automático, es importante generar cultura valorativa de cómo se significa y desarrolla este proceso formativo con este nuevo planteamiento; por tanto, la evaluación permanente desde cómo se construye y permea en las comunidades escolares es de máxima relevancia para identificar niveles de participación, el interés por compartir las expe-

riencias exitosas de la práctica así como las problemáticas, los detonadores colectivos para la formación, y lo más importante, identificar si esta nueva modalidad tiene impacto paulatino en la mejora de la práctica y en el logro de los aprendizajes de los estudiantes de este tipo, nivel y modalidad educativa.

Finalmente, con esta propuesta se pretende promover sociedades del conocimiento en cada espacio institucional, que optimicen y aprovechen el acervo y las soluciones que los docentes mismos han encontrado para que se constituyan como detonadores de su formación continua, es una nueva forma de optimizar la riqueza y producción pedagógica que se genera en los espacios educativos, representa una fuente de teorización de la práctica y de acercamiento a la formación continua en rubros y áreas específicas de utilidad para los docentes.

Concretar esta idea de protocolo al interior de las instituciones para recuperar la metodología situacional que actualmente plantea Mejoredu, permitirá contar con una propuesta útil y de trascendencia cíclica para el docente de nuevo ingreso al servicio educativo en el nivel y en la modalidad estudiada.

Este primer intento de aporte abrirá brecha para que la intención de la formación continua con enfoque situado pueda ser recuperada por estudiosos de este tema, por la autoridad educativa y por la normatividad y legislación, con una mirada de reflexión y retroalimentación para recuperar y avanzar a esa aspiración filosófica, pedagógica y profesional del proceso en sí mismo.

Conclusiones

La propuesta de protocolo representa una opción para la formación continua de los docentes nóveles de Bachillerato General del Sistema Educativo del Estado de México, que tiene como principal finalidad optimizar la información que se produce en las escuelas y crear un contenedor para identificar las temáticas y problemáticas motivo de procesos formativos a través de dispositivos diferentes como cursos, talleres, diplomados, conversatorios, círculos de lectura, cafés literarios, entre otros.

La información del contenedor es una fuente para que los docentes se integren en colectivos de acuerdo con su perfil, función y disciplinas que imparten, y se impulse una propuesta de formación continua con enfoque situado, recuperando los contextos, las áreas de oportunidad y problemáticas, que se constituyen como los ejes de revisión, análisis y atención en colegiados.

Con este tipo de formación continua *in situ* a partir del contenedor de experiencias y problemáticas, se fortalece la identidad docente, al compartir su realidad áulica y escolar; asimismo, pueden derivarse propuestas exitosas motivo de recuperación en otros contextos escolares.

Al crearse un contenedor escolar sobre diferentes temas o problemáticas, se podrían observar coincidencias con otros contextos escolares y promover el acercamiento entre los colectivos para crear espacios de formación ampliada entre escuelas homólogas y de colectivos con perfiles y funciones afines; esta posibilidad generaría visiones y formas de atención compartidas que se legitiman metodológica

y científicamente, de tal manera que se estaría ratificando que el docente es uno de los componentes del hecho educativo promotor de la mejora continua de la educación.

Con la finalidad de evitar la diversificación, dispersión, duplicidad, saturación y la poca utilidad de la formación continua que se otorgaba desde la visión del especialista o de la autoridad educativa, la propuesta con enfoque *in situ* permitirá que los docentes configuren sus trayectos formativos orientados a su perfil y necesidades.

Al respecto, Cecilia Fierro en el marco del Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas, su diálogo con Lea Vezub y Gloria Calvo respecto de la formación inicial y su encuentro con la formación continua, argumenta que “cuando un docente en formación inicial o formación continua se apropia de las lógicas que tensionan su actividad docente cotidiana, es una persona que está capacitada para continuar de manera autónoma su propia formación” (MejoreduMX, 2020, 1h56m07s). Esta puntualización de Fierro, ratifica que es el docente, cuando ha logrado su nivel de problematización de su práctica quien debe configurar y desarrollar su ruta formativa en lo individual y colectivo, remitiéndose a su realidad, necesidades, intereses y prospectivas.

Con esta propuesta formativa, el docente se constituye como un teórico de su propia función, desmitificando la colonialidad del conocimiento en unos cuantos llamados “especialistas”, estaría en posibilidad de apropiarse de los referentes más relevantes que le implican su práctica y como consecuencia su proyectiva formativa de manera permanente.

También representa una posibilidad para que las autoridades escolares y de sistema generen inercia en la utilidad de la fuente in-

formativa escolar y sustenten científicamente los cambios pedagógicos, metodológicos, curriculares, evaluativos, de contenidos, etcétera; como una estrategia asertiva y cercana a la realidad -lo que representa un plusvalor que no únicamente está articulado a la formación continua docente y en particular del novel, impacta a los demás componentes del Sistema Educativo-.

La historia del consuetudinario de las Instituciones Educativas la construyen sus actores, en particular los docentes a través de su práctica, vivencias y experiencias, van integrando un legado generacional; que, en particular, representa un acervopreciado para los noveles, quienes en su encuentro reciente con los entornos escolares y áulicos es una fuente para comprender y resignificar su iniciada trayectoria como docente en servicio. Por ello, el protocolo de formación continua que se propone está articulado a esa riqueza académica, que al tiempo que forma parte de la identidad y cultura escolar, es el detonante para que entre similares identifiquen sus prácticas exitosas y sus problemáticas comunes, las cuales se traduzcan en los ejes de revisión, análisis y propuestas de estudio, a través de diferentes dispositivos pedagógicos que les ayuden a encontrar alternativas de mejora o bien de fortalecimiento, se trata de interactuar con sus contextos reales, para generar una inercia colaborativa que incorpore a los actores escolares y de la comunidad, con la intención de aspirar a esa transformación social.

Esta alternativa, en particular para el novel es una posibilidad de acercamiento a la realidad escolar y su contexto, que se entrelaza con lo aprendido en su formación inicial, y que le ayuda a una incorporación menos traumática y más solidaria; de manera paulatina le otorga los criterios, sustentos y herramientas para una práctica más asertiva; asimismo, en materia de formación continua y desarrollo profesional

es el detonante para vincularse con sus homólogos y establecer rutas de aprendizaje colaborativo.

Las experiencias colaborativas de formación continua en el novel, pueden configurar un trayecto formativo volitivo, consciente y útil, independientemente de la política educativa en la materia y en turno; es decir, es una oportunidad para ir introyectando en el novel un significado real y filosófico de lo que es su formación continua y su misión.

Pensar la formación como un continuo implica:

[...] considerarla como una acción dinámica, creada y recreada por los docentes, quienes, de manera activa y mediante el conocimiento de la problemática del contexto y de su propia práctica, deciden sobre su formación con base en sus saberes y conocimientos. (Mejoredu, 2021, p. 11).

Es decir, la formación continua docente, no puede estar alejada del lugar donde desarrolla su potencial como académico, administrador, programador, diseñador, político, sociólogo, antropólogo, etcétera; ahí donde se entrelazan las relaciones y se tensan las diferencias.

Los repositorios del legado docente lo han integrado instituciones de amplio reconocimiento y se han constituido como la fuente de grandes teóricos clásicos, en ese sentido, los colegiados docentes en cada espacio escolar pueden integrar sus propios contendedores de información relevante y constituirse como teóricos de su realidad profesional, generando espacios de formación continua, proceso que habilita, renueva y reconfigura al actor en la imagen siempre inacabada que representa y la práctica que realiza, ayudará a los noveles a quienes les

he denominado *nueva generación*, a sentirse miembros del colectivo escolar, incorporar las novedades que traen consigo, desarrollar identidad profesional y sobre todo incorporar un esquema formativo articulado a sus trayectorias y necesidades, adaptándola de manera volitiva como alternativa valiosa para el desarrollo de su práctica y no para dar respuestas a otras órdenes de naturaleza administrativa o técnicas.

La escritura en relación con lo vivido nos permite volver sobre ello, re-viviendo su textura emotiva—“recordamos lo que nos produjo una fuerte emoción”- (Zamboni, 2002), descubriendo sus matices, ampliando sus significados, y a través del recuerdo y el olvido (acciones primordiales del pensamiento), nos permite “hilvanar el tejido” de sentido de lo que es memorable para nuestra existencia. (Núñez et al., 2012, p. 23)

Las experiencias del docente son el legado que generacionalmente forman parte de la formación continua de los nuevos, en ellas están las claves, rutas o el sustento de lo que debe recuperar y al mismo tiempo perfeccionar mediante procesos formativos.

Entre la experiencia de la práctica de los docentes con años de servicio y el basamento teórico de los novatos, se mezclan los conocimientos, las ideas, las metodologías, las didácticas, los recursos pedagógicos, las formas evaluativas, los sistemas de comunicación y relación, gestándose una práctica enriquecida cuyos productos significativos para unos y para otros, formarían parte de ese contenedor y como consecuencia el detonador de un diálogo permanente.

[...] En efecto, los profesores novatos o en formación suelen estar más cerca de los enunciados teóricos. Del mismo modo, los profesores expertos están más cerca de los enunciados prácticos. Generar el espacio dialógico que permita confrontar ambos enunciados o ambas perspectivas, resultaría en un evidente enriquecimiento de las partes [...]. (Núñez et al., 2022, p. 23)

Sin duda, la formación continua del docente novel es una posibilidad para su inserción, su acercamiento a la práctica, obtención de herramientas teórico-metodológicas, el establecimiento de comunicación con sus homólogos y sus autoridades, la comprensión de su contexto, el logro de identidad, entre otros; no es una opción, es una necesidad que paulatinamente se adopta en la aspiración de ser un docente actual, eficiente, eficaz, comprometido, profesional; pero, que además sea apreciado y reconocido en su contexto en la esa idea de transformador social.

Lo anterior, no es propio del novel, para los que ya están seguramente también es una herramienta para seguir presentes -todos-, en esa misión social como forjador del cambio, de la mejora, del progreso y del bienestar; por tanto, nóveles y experimentados tienen un punto de encuentro, su formación continua.

En ese sentido, el protocolo propuesto para el desarrollo de la formación continua recobra significado a partir de la mirada de los lectores -docentes noveles y experimentados-, son ellos quienes le darán vida a las experiencias, vivencias, problemáticas y anécdotas sobre la práctica docente áulica, escolar y comunitaria que ahí se describan, y solo tendrán sentido si se constituyen en elementos dialógicos y reflexivos.

Con ello se ratifica que *el docente es el eterno estudiante*, aquel que en su solitaria lucha y encuentro con sus alumnos, todos los días de su vida es el pilar, la esperanza y al tiempo la controversia social. Su condición es tan relevante que no tiene permitido obviar su formación y actualización permanente, para enfrentar sus propios desafíos, ayudar a los educandos y contribuir en esa idea transformadora de la sociedad, circunstancia no menor y de amplia trascendencia.

Por tanto, la formación continua se significa y resignifica no solo como una acción que se deba realizar, sino la posibilidad en el caso del docente novel -y no- de articular su formación inicial, con su inserción y la perduración en el servicio, recorrido que la constituye como un trayecto que va recuperando teoría, problemáticas y experiencias exitosas que se gestan desde la práctica.

Como todos los profesionales, las y los docentes requieren oportunidades formativas que les permitan ampliar sus conocimientos, mejorar su práctica, afirmar su compromiso ético y en general, fortalecer el ejercicio de su profesión. Sea dentro o fuera de la escuela, la formación continua -entendida como un proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente- abarca trayectos que van de la formación inicial y la inserción laboral en distintas funciones, a la formación en el servicio y hasta el final de la vida laboral. Referir a la formación continua, más que a las nociones de formación, actualización y capacitación, permite tener una concepción integral de la profesión. (Terigi, 2010; Aguerrondo, 2003, como se citó en Mejoredu, 2020)

Por ello, Honoré con su formatividad coloca al formante para que confronte su actividad reflexiva con su entorno; Ferry quien establece que en el rol de docente, la formación es personal en su entorno y para sí mismo; Perrenoud quien desde la reflexión sobre la práctica, el docente formula su continua formación para transitar de la semiprofesión a la profesión; Hargreaves entre la individualidad, colegialidad y balcanización, plantea una formación continua imprevisible como procedimiento para la colaboración y profesionalización.

Estas aportaciones clásicas, se han recuperado por otros teóricos más recientes, en la idea de fundamentar una formación continua centrada en el individuo, con su entorno y desde su práctica; prueba de ello, es el enfoque actual en el contexto mexicano.

Es importante señalar que aunque la Reforma Educativa actual en la que se fundamenta la filosofía de la Nueva Escuela Mexicana, coloca al centro una formación continua con enfoque situado para los docentes en servicio, con una visión integradora que recupera la reflexión de la práctica en lo individual y al seno de los colectivos docentes para definir sus procesos formativos, es necesario lograr un proceso sistémico en todo el sector con ejes de calidad, para evitar sesgos, inequidad y poca objetividad académica; lo que contribuiría a evitar esa falta de conocimiento sobre el proceso en las instituciones educativas y en los propios docentes, observada desde el diagnóstico (del nivel y modalidad estudiado).

Lo anterior, implica varios momentos; primero, conocer por parte de los docentes los principios teórico-metodológicos que fundamentan el proceso de formación continua desde los marcos legales, normativos y técnicos (como se observó en el diagnóstico no dan cuenta de ello); segundo, la autoridad educativa rectora en la materia, debe

impulsar los procedimientos necesarios para hacerla realidad en las Instituciones Educativas del nivel y modalidad -con una mirada extendida a todo el sector-; tercero, valorar a mediano plazo el impacto en la mejora de la práctica de los docentes y en el logro de aprendizaje de los estudiantes, en este punto es donde se encuentra con la evaluación formativa; para que cada docente incluso, avance a la coformación, autoformación y metaformación.

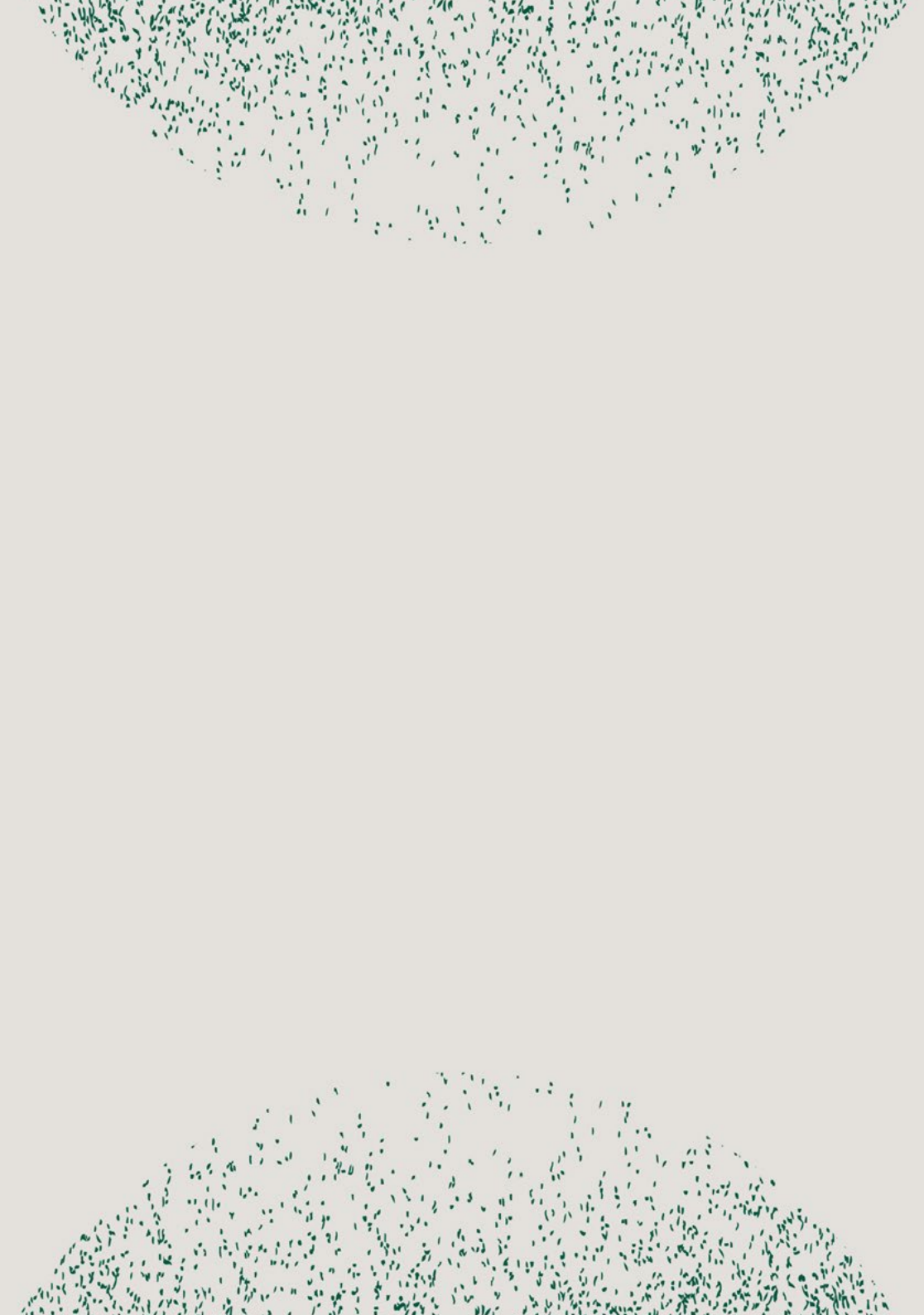
La formación continua desde este paradigma es una oportunidad para que de manera ascendente genere inercia institucional, interinstitucional y sectorial, que paulatinamente trastoque la voluntad, el interés y el compromiso del docente para su desarrollo, otorgándole el sentido pedagógico que se signifique en su práctica.

Por tanto, el protocolo de formación continua propuesto es una posibilidad para promover un proceso en permanente reflexión, análisis y mejora, cuyo mecanismo diseñado por su naturaleza es dinámico y renovable, generando que el enfoque situado no signifique localista, sino una forma diferente de ampliar el conocimiento.

Esta solución planteada para la formación continua del docente novel en bachillerato general, desde mi experiencia observo que deberá pasar por un proceso de asimilación y apropiación en los docentes noveles, experimentados y la comunidad en sí misma, para que de manera ascendente se logre un proceso útil, articulado y cercano, del cual la aspiración educativa tenga un aliado genuino.

En suma, la formación continua se puede enriquecer al promover una cultura de colaboración y aprendizaje compartido en el marco educativo actual; la implementación de estrategias -como es el caso del protocolo propuesto en este estudio- que faciliten el acceso al in-

tercambio de experiencias y problemáticas docentes puede contribuir al fortalecimiento del ejercicio profesional, asegurando una educación de calidad, hacia la excelencia y con sentido social. El compromiso con la formación continua debe reflejar la voluntad del docente novel y del magisterio en general para adaptarse a las nuevas exigencias educativas y contribuir activamente en la implementación de una educación sustentada en el respeto irrestricto de derechos humanos enmarcados en la Nueva Escuela Mexicana.



Referencias

- Alliaud, A., y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31–46.
- Antaki, I. (2001). *Celebrar el pensamiento*. Planeta.
- Arancha, W. (1 de junio de 2016). 25 frases inspiradoras sobre formación y conocimiento. Todos somos clientes. <https://n9.cl/2ejab>
- Ávalos, B. (2002). La formación docente continua: discusiones y consensos. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 2(4), 28–31.
- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y El Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Banco Mundial. (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*.
- Billett, M. (2001). *Acerca de la formación docente*. Editorial Losada.
- Boerr, I. (2021). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santillana.
- Brown, J. S., Collins, A., y Duguid, P. (1989). *La formación continua y su impacto en el desarrollo profesional*. Editorial Universitaria.
- Cervini, R. (2007). *El conocimiento en la práctica docente*. Editorial Aique.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (1998). *Cincuenta años de pensamiento en la CEPAL: textos seleccionados*.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022a). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. UNESCO-CEPAL.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022b). *Panorama Social de América Latina y el Caribe. La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026*.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su desempeño, operación y resultados en la educación básica y media superior*.
- Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México, Artículo 5º, 17 de noviembre de 1917.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Day, C. (2005). *La pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del profesorado*.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*.
- Diario Oficial de la Federación. (2016). *Decreto por el que se abroga la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental y se expide la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública*.
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*.
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*.

- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*, 15 de mayo de 2019.
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Decreto por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 30. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación*.
- Diario Oficial de la Federación. (2024). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de simplificación orgánica*, 20 de diciembre de 2024.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Espinoza, S. (2023). *Formación Continua para el Desarrollo Profesional Docente*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fundación Bertelsmann Stiftung. (2012). *Estrategias para una formación continua adaptativa y efectiva*. Bertelsmann Stiftung.
- Godoy Neri, A. (2022). La formación continua como estrategia de profesionalización del magisterio salvadoreño. *Revista Diálogo Interdisciplinario Sobre Educación*, 4(2), 93-100.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- González, L. (2019). *La formación continua del docente novel del bachillerato general, en el marco del servicio profesional docente. Implicaciones, nociones y significados* [Tesis de maestría, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México].
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.
- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional* [Ponencia]. Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente, Santiago, Chile.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Honorable Cámara de Diputados. (2024, 23 de agosto). *Comisión de Puntos Constitucionales aprobó dictamen que plantea la extinción de siete organismos autónomos* (Boletín No. 7111). <https://n9.cl/cd6um>
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Narcea.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar en el siglo XXI*. Graó.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024). *SEP. Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. RoutledgeFalmer.
- Kolb, D. A. (1984). *La formación del profesorado: Un enfoque crítico y reflexivo*. Prentice Hall.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Lozano, I., y Miranda García, P. (2019). El docente, su práctica y formación continua: ideología y reforma educativa en México. *Mendive. Revista de Educación*, 17(1), 199–206.
- Marcelo García, C. (2009). *El proceso de socialización profesional del docente*.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivación y personalidad*. Harper & Row.
- MejoreduMX. (2020, 8 de octubre). Ciclo Iberoamericano MEJOREDU_OEI / Encuentro #3. [Video]. YouTube. <https://n9.cl/46ay4>
- Mirabal, C. (2010). *Estrategia de gestión de la formación continua académica de docentes universitarios en ejercicio* [Tesis doctoral, Universidad de Camagüey].
- Namaste Arhat. (2023). *Nudo sin fin: el significado y el origen de este símbolo budista*. Arhat. <https://n9.cl/rtzpy>
- Núñez, M., Arévalo, A., y Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10–24.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015, 25 de septiembre). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://n9.cl/ybgd>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Políticas y plataformas de apoyo a la formación: hacia un mayor grado de coherencia, coordinación y convergencia. Informe de la Dependencia Común de Inspección*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Estrategia a plazo medio*. <https://n9.cl/y3fvr>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Docentes. Capacitar a los docentes y educadores*. <https://www.unesco.org/es/teachers>

- Organización de los Estados Americanos. (2018). *Plan Estratégico de la OEA. Suplemento*. <https://n9.cl/gauod>
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. ESF éditeur.
- Prihandito, B. (2025, 14 de febrero). *65 citas de Confucio para la vida, el crecimiento y las relaciones*. Life Architekture. <https://n9.cl/tbo6r>
- Prihandito, B. (2025, 13 de febrero). *72 citas de Carl Jung que inspiran sabiduría y crecimiento personal*. Life Architekture. <https://n9.cl/tbo6r>
- Real Academia Española. (2023). Formación. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/formaci%C3%B3n?m=form>
- Riveros, H., y Sánchez, I. (2012). El horizonte humano: un saber necesario en tiempos de crisis. *Educación y Ciudad*, 23(1), 91–102.
- Rogers, A. (2022). *Tendencias contemporáneas en el área de la educación de adultos*. DVV International.
- Rogers, C. R. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Sarramona, J. (2002). *La formación continua laboral*. Almagro.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Nueva Escuela Mexicana*.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudios de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tobón, S. (2012). *La formación por competencias en educación superior: Un enfoque contextualizado*. Editorial Magisterio.

- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2022). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Media Superior*.
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2024). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Media Superior*.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wong, A. P., y García, S. (2023, 5 de diciembre). *Informe PISA: ¿Cómo le fue a México en el examen? Salió PEOR en estas materias*. Milenio. <https://n9.cl/g4fj3>
- Zambrano, A. (2011). *Formación, experiencia y saber*. Biblioteca Digital Magisterio.



Religación
Press
Ideas desde el Sur Global



Religación
Press

ISBN: 978-9942-594-25-9

