



## »» Un acercamiento a la formación continua de docentes de educación básica

*Insight into continuing professional development of basic education teachers*

Elena del Rocío Manrique-Bandala<sup>1</sup>

Recibido: 15 de mayo de 2021  
Aceptado: 11 de junio de 2021

### Resumen

Este artículo refiere una investigación concluida sobre los procesos y las estrategias de formación continua implementadas en México para el fortalecimiento de las competencias y prácticas de sus docentes de educación básica. De manera particular, con marcos teóricos referenciales y una metodología cualitativa de tipo documental se analizó cómo algunas entidades federativas armonizan componentes, acciones, alcances y contribuciones de la formación continua establecidos desde el ámbito federal. Al respecto, se apreció poca flexibilidad de adecuación y adaptación al contexto local, así como la necesidad de estudiar procesos y estrategias a partir de referentes teóricos con los cuales se provea de mayor sustento al diagnóstico de necesidades de formación y, sobre todo, se genere una oferta formativa de calidad.

**Palabras clave:** formación continua, planeación formativa, diagnóstico de necesidades formativas, estrategias de formación continua, oferta formativa.

<sup>1</sup> Maestra en Educación por la Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente; especialista en Gestión de Procesos de Formación Continua por el Centro de Actualización del Magisterio Xalapa. Actualmente, docente y apoyo académico de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Áreas de interés: Formación docente y currículum. Contacto: elenamanriqueb@gmail.com

## Abstract

*This article deals with a completed investigation based on a study on the continuous training processes of basic education teachers in Mexico. The study makes use of referential theoretical frameworks and a qualitative methodology of a documentary type. This way of work leads to the analysis of continuous training strategies used by some federal entities. Furthermore, these strategies investigate their components, conception of continuous training, scope, and contribution to the strengthening teaching capacities. The work performed allows knowing that these processes are organized by establishing a strategy at the federal level in a framework program. And their correspondent harmonization in the federative entities. However, it shows little flexibility for its adaptation at the local level and a need for strengthening this strategy with theoretical references supporting the diagnosing training needs and generating a quality training offer.*

*Keywords: continuous training, training planning, diagnosis of training needs, continuous training strategies, training offer.*

## Introducción

Enmarcado en el análisis de las prácticas educativas, desde hace algunas décadas se ha estudiado la formación docente, pero a fin de identificar y describir sus factores de influencia; solo recientemente se ha comenzado a reconocer la formación continua o permanente y su relación con el mejoramiento de los aprendizajes del alumnado como vía para el fortalecimiento y transformación de las prácticas de enseñanza. Inclusive, las actuales políticas educativas ya la consideran un elemento relevante y decisivo para el cumplimiento de los propósitos de los sistemas educativos, específicamente, la conciben una estrategia con la cual alcanzar la calidad y el logro académico, por ello centran gran parte de sus reformas en tratar de elevar la “calidad del profesorado” mediante tal formación.

Los retos y desafíos por los que atraviesa la educación básica en nuestro país no difieren de los que enfrentan otros países de América Latina, por tanto, es posible identificar desafortunadas constantes: el permanente escrutinio del cual es objeto la formación continua del profesorado y los pocos avances respecto a su profesionalización, pues continúan desarrollándose bajo procesos institucionales de corte centralizado, instaurados por la autoridad educativa federal, delegados a autoridades educativas locales, quienes los ponen en marcha sin mecanismos de seguimiento y evaluación consolidados que permitan valorar su impacto en el fortalecimiento de las capacidades docentes, y en el rendimiento escolar del alumnado.

Motivado por lo anterior, y por aportar a la comprensión de este tipo de procesos,

este estudio lo condujo la premisa de que lo abigarrado y descontextualizado de los actuales procesos de formación continua de los docentes mexicanos de educación básica ha obstaculizado la definición de un modelo de formación orientado hacia la detección y atención de sus necesidades reales y específicas. Además, que alcanzar y favorecer la mejora educativa a través de la formación continua depende de diversas variables, una de ellas es la planeación con base en criterios de calidad, pertinencia y equidad, misma que requiere de un proceso de armonización desde el cual se profundice el análisis de las condicionantes y los elementos que intervienen en el diseño, la implementación y la evaluación de las estrategias de la formación continua en ámbitos locales. Elemento distintivo de esta investigación, en tanto revisa documentalmente la manera en que estados mexicanos como Aguascalientes, Michoacán y Veracruz particularizan precisamente tales procesos.

### **Bases teórico-conceptuales de la formación continua docente**

Este trabajo de carácter indagatorio (realizado entre 2019 y 2020, de 18 meses de duración) busca constituirse en un aporte teórico sobre las prácticas actuales de la formación continua a partir de identificar y discutir las investigaciones, los conceptos y enfoques más recientes que la abordan, con especial atención en aquellas relacionadas al diagnóstico de necesidades durante la planificación, así como analizar las estrategias llevadas a cabo en ciertas regiones del sistema educativo nacional.

Lo anterior también porque en una primera revisión documental de autores como Domínguez (2013), Arnaut (2004), Campos, Castillo y Lule (2011), Castañeda (2009), Cifuentes y Moreno (2019), Ducoing (2007), Espinosa (2011), Flores (2011), Gutiérrez (2007), López y López (2007), López, Rodríguez y Bonilla (2004), Martínez (2007), Martínez y Vega (2007), Ramírez (2007), Santibáñez (2007), Tolentino (2009), entre otros, se notó mayor interés por detallar las prácticas que surgen de las políticas públicas que teorizar las investigaciones donde se prioriza el análisis y la detección de necesidades de formación, el desempeño del participante, y la baja correspondencia entre las prácticas formativas y las necesidades de los docentes.

La formación educativa adquiere un papel preponderante al estar directamente vinculada al docente y al desempeño de su práctica, por eso el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras y pertinentes le retan y demandan una actualización constante, de tal manera que pueda ser un agente de transformación social; en consonancia, su proceso formativo debe acaecer de manera permanente y continua, sustentada en nuevas visiones que le contemplen con una significación personal y social. Con ese sentido amplio y transformacional, Nieva y Martínez (2016) definen la formación docente a modo de

[un] proceso de aprendizaje pedagógico desde las potencialidades de los sujetos implicados, sistemático, investigativo y dialógico, de configuración y auto-transformación del docente, que abarca componentes educativos, el vínculo

cognición-afecto, orientado al aprendizaje significativo y desarrollador que responde a las necesidades de desarrollo personal de sí y de sus estudiantes, donde la cultura, la comunicación e interacción social son mediadores esenciales; se organiza desde la intencionalidad e interdisciplinariedad, en función del cambio y la transformación de la sociedad (p. 20).

Por tanto, es un proceso formativo complejo; comienza en la formación inicial y debe ser continuada por procesos de aprendizaje permanentes denominados en su conjunto formación continua o en servicio. Vezub (2007) establece que los problemas de la mayoría de los sistemas educativos, incluido el mexicano, derivan de que reducen este tipo de formación generalmente a “cursos genéricos, capacitación individual, el docente visto como objeto y no como sujeto de la formación. (...), luego de ésta, el maestro capacitado ejercerá un *efecto cascada* como *agente multiplicador* de las innovaciones recibidas en los cursos” (p. 13).

Tal situación reitera la necesidad de transitar hacia nuevas concepciones y orientaciones que transformen la tarea formativa, por ejemplo, las expuestas en los modelos personalista-humanista y hermenéutico-reflexivo, las cuales la contemplan con dominio de aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales y valorativos, y con procesos reflexivos sobre la misma práctica docente (Sayago, 2002). Así, la formación continua o permanente –también llamada perfeccionamiento, actualización, reciclaje, formación en servicio (Vezub, 2007)– involucra el conjunto de actividades

que permiten al docente perfeccionar su enseñanza y desarrollarse profesionalmente durante el periodo en el que desempeña su actividad laboral. En consecuencia, según Romero (2013) sus objetivos son los siguientes:

- Mejorar la calidad del sistema educativo, a través de procesos de autoevaluación y de mejorar la práctica docente.
- Perfeccionar la práctica educativa y la función tutorial, a fin de incidir en la mejora de los rendimientos del alumnado, en su desarrollo personal y social, a través de la atención a sus peculiaridades y a la diversidad del mismo.
- Vincular los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el funcionamiento de los centros docentes, a la renovación pedagógica, a la innovación, a la investigación, al desarrollo de la equidad y a la mejora de la convivencia.
- Impulsar el desarrollo y la actualización de las competencias profesionales ante la evolución científica y tecnológica y las demandas y necesidades sociales.
- Potenciar su desarrollo profesional, favoreciendo la adquisición de una cultura profesional orientada a la actualización constante de su práctica docente y a la innovación educativa.
- Contribuir a una mayor dignificación de la profesión docente y a un mayor reconocimiento profesional y social del profesorado, facilitándole la actualización permanente de sus competencias (p. 4).

Por su parte, López (2005) destaca lo común que es hallar en este tipo de formación propuestas de cursos aisladas, basadas en patrones didácticos con una perspectiva fundada en paradigmas de transmisión pasiva del conocimiento, enfocadas más en la oferta de las instituciones formadoras que en el participante. A la par, brindar enormes cantidades de conocimientos teóricos exhibe la ausencia de verdaderos sistemas formativos o planes de formación con los cuales realmente se busque incidir en la mejora de los procesos educativos. Circunstancia frecuentemente identificada porque “muchos programas formativos no parten de un riguroso análisis de necesidades, poco se valora su eficacia en el logro de los objetivos propuestos. [...], en cuanto a las ofertas formativas, se mueven según las modas dictadas por algunas escuelas o expertos” (p. 33).

De ahí lo oportuno de redimensionar la formación continua desde una visión sistémica cimentada en aprendizajes integrales y permanentes para la gestión del conocimiento, en la cual el protagonista sea el participante y los formadores asuman una posición de mediadores, quienes con estrategias de asesoramiento orienten el desarrollo profesional de los sujetos a formarse. Expectativas que solo pueden considerarse mediante procesos de planificación de la formación. Tal planificación implica el empleo de modelos innovadores, y efectuarse gracias a programaciones con nuevos enfoques tendientes a comprender la cotidianidad de la formación y práctica del docente, lograr objetivos educacionales y alcanzar las aspiraciones de desarrollo de los mismos.

Kunder y Van der Berghe (cit. en López, 2005) abordan lo anterior bajo el concepto de calidad de los procesos formativos; allí, calidad es un indicador que incorpora diferentes perspectivas respecto a la eficacia del sistema formativo, la idoneidad de metodologías y recursos pedagógicos empleados en la adquisición de capacidades, su aplicación en la práctica docente, incluso el adecuado aprovechamiento de los recursos asignados a este rubro; todo en pos de favorecer la atención de las demandas educativas sociales y propiciar cambios en el contexto educativo e impactos profundos en el aprendizaje del estudiantado. La calidad de la formación ostenta, por tanto, una concepción amplia que necesita

[...] asentarse sobre bases teóricas que permitan abordar todos los elementos integrantes del proceso de diseño, planificación, ejecución y evaluación de las actividades formativas, [...] es necesario, por tanto, introducir calidad desde el principio y como una constante que atraviesa todo el proceso planificador. Sólo podrá evaluarse correctamente la calidad final de la formación si todo el proceso formativo se ha diseñado, programado y ejecutado teniendo presente los diferentes elementos implicados en la definición de la calidad de cada uno de los factores integrantes del propio proceso formativo (López, 2005, p. 54).

López y Leal (2002) abonan que la formación “ha de integrarse dentro de una acción planificada, bien gestionada y correctamente evaluada, coherente en todo momento con los criterios generales de modernización” (p. 21).

La formación precisa de un proceso planificador o plan para el diseño, la organización, implementación y evaluación de sus actividades; una guía que sitúe los esfuerzos formativos y posibilite un sistema gestor del conocimiento y el aprendizaje. Por ende, estos mismos autores enuncian once condiciones para el éxito de la formación: poseer soporte político, ser planificada, ser continua, proceder de un diagnóstico de necesidades elaborado a partir de problemas institucionales, contemplar a los formadores, estar estructurada, organizada y acordar responsables, contar con recursos, poseer rigor metodológico y didáctico, ser evaluada, ser participativa y estar coordinada con iniciativas similares.

Cabe puntualizar acerca de la necesidad formativa dadas sus diversas orientaciones conceptuales según si el enfoque desde el cual se aborda es negativo, se le considera una carencia o deficiencia de las personas en el desempeño de su práctica; en cambio, si es positivo o apreciativo, connota que se realiza adecuadamente, pero se podría mejorar (Aránega, 2013). Particularmente, De Miguel (cit. en Gómez, 2006) define las necesidades formativas del profesorado a manera del “conjunto de actividades –formales e informales– que son percibidas o sentidas como fundamentales para promover el desarrollo profesional de los docentes. Dichas necesidades pueden ser detectadas a nivel individual o institucional, se pueden referir a un centro concreto, localidad, región o estado” (p. 44).

Tal concepción infiere que una necesidad de este tipo se relaciona con aspectos no exclusivos de la instrucción. Esto es, la identi-

ficación, detección o percepción de las necesidades formativas del profesorado se torna compleja en función de los elementos que intervienen e influyen los procesos educativos: currículo oficial, experiencia laboral, contexto social, docentes, alumnado, personal directivo, de apoyo, autoridades educativas, falta de recursos, problemas de infraestructura, entre otros. Ante dicha complejidad, el exhorto para que la detección de necesidades sea concebida como “una investigación social aplicada”, ya que

[supone] un proceso sistemático para la conceptualización del diseño de investigación, recogida y análisis de los datos de acuerdo con los estándares aceptados por las ciencias sociales, y sus resultados son usados para informes dirigidos a políticos y para la implantación de programas (Chacón, López y Sanduvete, 2003, p. 2).

Bajo esta perspectiva, y pese a no existir herramientas específicas o idóneas, diversos estudios convienen que la recopilación de datos puede llevarse a cabo mediante cuestionarios para la aplicación de encuestas, entrevistas estructuradas o semiestructuradas, grupos focales o de discusión a colectivos implicados, revisiones literarias, por mencionar algunos instrumentos. En cuanto a la interpretación de los datos recabados, debe orientarse al análisis de tipo causal, a fin de valorar las necesidades bajo la noción de causas potenciales e identificar factores y recursos disponibles a través de los cuales sea posible emprender procesos de cambio (Chacón, López y Sanduvete, 2003).

Sobrado (2005) describe el diagnóstico de la formación docente desde una visión planificadora de acciones y fines de atención integral en los siguientes términos:

Un proceso sistemático de recogida constante de información, de valoración y toma de decisiones respecto a una persona o grupo de ellas. Se debe integrar en situaciones de formación en función de factores personales, sociales, curriculares y profesionales en recíproca interacción y su finalidad es la inserción social y ocupacional del sujeto mediante una acción orientadora. [...] Sus características son las de poseer un propósito y un plan sistemático de actuación con una secuencia congruente de fases y etapas conexionadas (p. 86).

Otra vez López y Leal (2002) para advertir lo habitual de reducir el diagnóstico de necesidades a qué cursos creen directivos y docentes que deben tomar; de esa forma pierde su sentido analítico: es minimizado a un simple proceso consultativo, en vez de consistir en una revisión analítica afincada en determinar, primeramente, si la formación puede contribuir a la atención de las problemáticas que los docentes presentan en el desempeño de su práctica, las cuales evidentemente impactarán en el rendimiento escolar de sus alumnos.

Un apropiado diagnóstico de necesidades de formación (DNF) debe, además de analizar las prácticas de enseñanza, percibir la complejidad del proceso educativo al asumir una dimensión de tipo social, incluso política, e incorporar en su desarrollo una revisión del

entorno y las expectativas sociales de la formación continua de los docentes; en palabras de López (2005), considerar los patrones ideológicos y culturales tanto de quienes la proponen como de quienes la recibirán.

También le corresponde configurar el contexto donde ocurren los procesos de enseñanza-aprendizaje; provenir de un análisis de la realidad externa y al interior de las instituciones educativas, de una valoración profunda de qué aprendizajes requieren los docentes para mejorar su práctica y desarrollo profesional, y contemplar las opiniones de los grupos de interés que ejercen algún tipo de influencia en los procesos educativos.

De esa manera, una planeación de la formación mayormente abocada a la atención de los objetivos educativos del centro escolar y las expectativas de sus participantes posibilitará y generará cambios en los desempeños de los docentes, a la par del aprovechamiento de las potencialidades de todos los miembros de la comunidad educativa, derivado de vislumbrar la institución como un todo integrado y atravesado por una dimensión social y relaciones dinámicas.

He ahí el que las necesidades formativas identificadas constituyan la base para el diseño de las estrategias de formación y, consecuentemente, la conformación de una oferta con calidad, útil y oportuna, e igualmente pertinente respecto al entorno y los destinatarios. Lo primero remite a responder de manera eficaz, eficiente y oportuna a los problemas, demandas y necesidades del contexto escolar, sin desfavorecer la vinculación con los docentes; en relación con los destina-

tarios, su práctica pedagógica, problemáticas, expectativas y en cómo todo esto debe contemplarse en el diseño de dichas estrategias (OIT/Cinterfor, 2006).

Independientemente del modelo elegido, la evaluación o detección de necesidades debe comprender al menos tres fases: fase exploratoria, encauzada en la búsqueda de problemas o situaciones que obstaculizan el cumplimiento de los objetivos institucionales, específicamente los relacionados con la formación docente; fase descriptiva o analítica, se revisa la información a fin de determinar problemas y encontrar sus causas y, por último, fase evaluativa, se priorizan las necesidades y sus rutas de solución ante las distintas alternativas planteadas para la oportuna toma de decisiones.

El reto de los actuales sistemas educativos radica en lograr la profesionalización de sus docentes, por ello lo ineludible de transitar hacia políticas de desarrollo profesional docente (DPD), actualiza a las de formación continua, pues esta última se restringe a una parte del proceso de cambio. Conforme a lo sugerido por Escribano (2018), este tipo de políticas de desarrollo se alcanzan al atender la complejidad del desempeño docente, consecuentemente, al asumir acciones concretas de desarrollo profesional: invención de procesos formativos, mejora de las condiciones de trabajo, disposición de tiempo para investigar, a favor de la superación personal y elevar el reconocimiento y perfil social de la profesión, la creación de estímulos para el desarrollo de investigaciones que brinden aportes a la formación inicial y continua, a manera que la

vinculación de ambas facilite un desarrollo integral del docente y proporcione suficientes opciones de atención de sus necesidades, así como el diseño de procesos de autoevaluación sobre su desempeño.

Al respecto, Vezub (2019) señala que varios países de América Latina, incluido México, refieren procesos de esta naturaleza, pero los ubican en el campo de la formación continua, dada la posición remedial e instrumental de la formación del profesorado en la que todavía se hallan. A la mayoría de las políticas de formación continua les ha restado autonomía que se implementen vía reformas a los sistemas educativos y estructuren con procesos centralizados y homogenizados, basados en programas de actualización disciplinar y didáctica, los cuales mientras atienden el currículo oficial, olvidan las diferencias y lo disímil de los contextos que permean dichos sistemas.

Entonces, una perspectiva cuya máxima sea favorecer el desarrollo profesional docente y busque la reconstrucción social debería contemplar la formación continua docente un elemento indispensable bajo el cual fundar procesos autónomos, críticos e investigativos; guiar las etapas de diseño, desarrollo y evaluación de las acciones formativas, y contribuir a la formación de ciudadanos críticos, cultos y activos a partir de la aplicación de modelos educativos democráticos, con sentido igualitario durante las prácticas pedagógicas, donde se fomenten el respeto a la diversidad y la reconstrucción cultural. Asimismo, los programas de desarrollo profesional diseñados deben “ser pensados en relación con

otros factores tales como las culturas institucionales, las condiciones de trabajo de los docentes, la organización de los puestos de trabajo, los sistemas de apoyo a las escuelas, la coherencia y claridad del currículum” (Vezub, 2018, p. 21).

### **Contexto y condiciones del desempeño docente en educación básica: perspectiva de política educativa**

De acuerdo con Narro, Martuscelli y Barzana (2012), “la educación básica es el tramo formativo que comprende el mayor número de escolaridad, está compuesta de preescolar (general, indígena e inicial), primaria (general e indígena) y secundaria (general, técnica, telesecundaria, para trabajadores, migrante e indígena)” (p. 25). No obstante, este nivel educativo enfrenta –ya desde hace varios años– problemáticas relativas no solo a conservar y ampliar la matrícula escolar, garantizar la igualdad de oportunidades educativas al estudiantado, sino atender el ingreso y la permanencia de sus docentes al asegurarles calidad en sus procesos de enseñanza.

En respuesta, el enfoque de desarrollo profesional docente permite la realización de diferentes acciones encaminadas a fortalecer las capacidades y habilidades docentes, las cuales comprenden formación y actualización general y específica, por asignaturas, incluso la evaluación de su desempeño, y se les denomina políticas educativas, distintas de las políticas públicas, ya que estas segundas refieren, según Salazar (2013), “el conjunto de sucesivas iniciativas, decisiones y accio-

nes del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas y que buscan la resolución de las mismas o llevarlas a niveles manejables” (p. 13). En tanto, las políticas educativas

son todas aquellas leyes creadas por el estado para garantizar la educación a nivel nacional. Estas leyes son elaboradas con base en las necesidades del país a fin de ser administradas y que aporten beneficios a la sociedad, proporcionando los recursos que el estado destine al cumplimiento de este fin. Las políticas educativas están diseñadas para resolver los problemas que enfrenta la educación para transformarlos en el logro de los objetivos, con calidad, eficiencia y eficacia (Gómez M., 2017, p. 145).

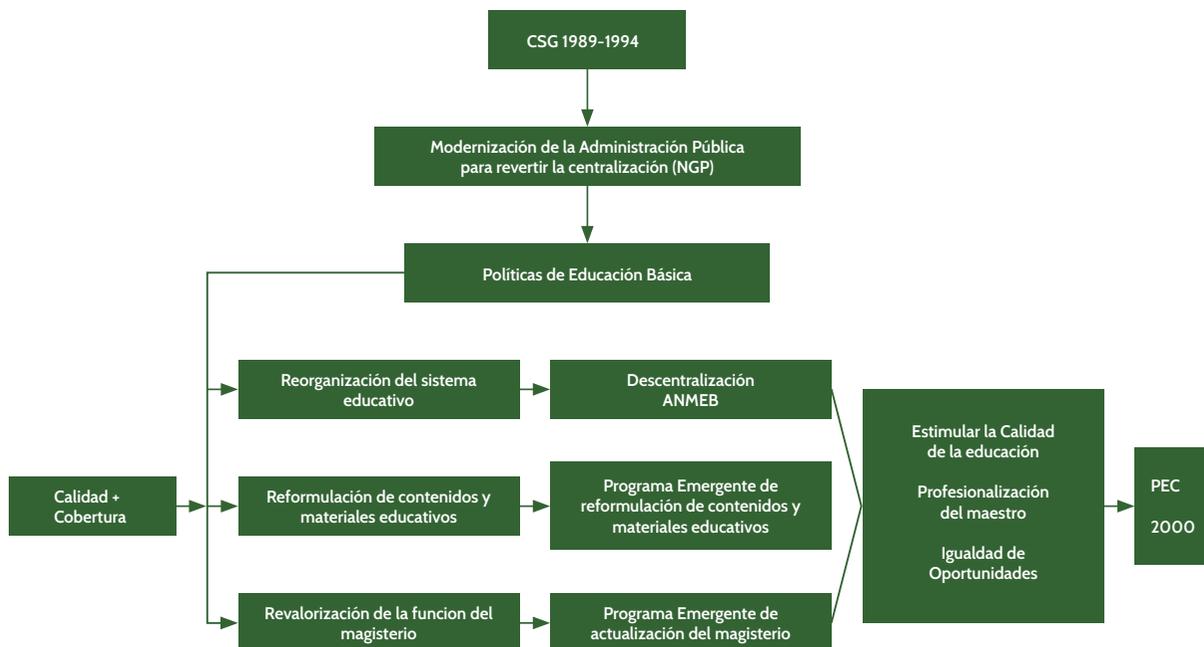
Desde una visión materialista, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) de la UNESCO (2018) plantean que la política educativa se integra por un conjunto articulado de recursos manejados por quienes dirigen el sistema, con la principal intención de mantener la vinculación docente-estudiantes en el entorno escolar, y cuyas acciones giran en torno a cuatro focos de intervención: a) dimensión curricular, donde se definen los contenidos educativos, modelos de gestión, materiales didácticos y los procesos de enseñanza y aprendizaje; b) infraestructura, equipamiento y tecnología escolar; c) docentes, su formación inicial, ingreso al servicio profesional, formación continua y la carrera docente, y d) acciones

destinadas a dotar de equidad al sistema educativo. Aunado, estas mismas instituciones enuncian una radiografía de nuestro país, del cual explican que

enfrenta un escenario sumamente complejo para sostener en funcionamiento un sistema educativo universal y de calidad. [...] con una demanda muy grande, debida al tamaño de la población y al peso que la niñez y adolescencia tienen en la estructura demográfica del país [...]; una distribución de esa población a lo largo de un territorio muy heterogéneo, donde coexisten metrópolis gigantes con poblaciones muy dispersas en zonas rurales de muy difícil acceso [...], donde a mayor presencia de población en zonas rurales, las dificultades para garantizar la oferta educativa incrementan, asimismo la existencia de comunidades indígenas significa siempre un gran desafío para las políticas de inclusión y equidad. Además, el país destaca por su alto nivel de pobreza [...]. Cabe suponer, por tanto, que los problemas que tiene el sistema educativo nacional son más de calidad de la oferta [en su infraestructura o en sus dinámicas pedagógicas e institucionales] que de escasa presencia en el territorio. Este es un dato importante, pues establece un piso más elevado desde el cual encarar las acciones necesarias para la mejora de los logros educativos en la población (p. 40).

Ante tal panorama, el sistema educativo mexicano debe incorporar en su política educativa la situación desigual de los niños, sus familias y comunidades, a fin de desarrollar modelos educativos incluyentes y pertinentes que posibiliten una educación de calidad, accesible para todos, al mismo tiempo que garanticen, mínimo, la permanencia y conclusión de la educación obligatoria. Derivado de la ausencia de homogeneidad en la población objetivo y de condiciones socioeconómicas favorables para lograr resultados equitativos, es imperante el diseño de estrategias contextualizadas, cierta regionalización de la política educativa, que permitan focalizar acciones con las cuales atender problemáticas específicas, y así coadyuvar al cumplimiento de los objetivos planteados por el sistema nacional. A los docentes de la educación básica en México se les sigue atribuyendo la responsabilidad de transformación social, aun cuando ellos han sido los más impactados por las políticas de modernización que suponían mejorar la cobertura y la calidad del nivel básico y se originaron en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), al que Zorrilla (cit. en Pérez, Carpio y San Martín, 2018) describe como “el acontecimiento detonador de un amplio proceso de reforma de la educación básica y de la formación de maestros” (p. 203).

Figura 1. Impacto de la política educativa en la educación básica



Fuente: Pérez, Carpio y San Martín, 2018, p. 20.

En tal acuerdo nacional también estaban contenidas líneas estratégicas, entre las cuales destacan las siguientes:

- La descentralización político-administrativa del subsistema de educación básica y la reorientación de las relaciones laborales, la cual no se reflejó en la adquisición por parte de los estados de mayor capacidad en la toma de decisiones ni de autonomía en centros escolares, pese al traslado de responsabilidades.
- La reforma curricular, que consistió en una renovación de planes y programas de los tres niveles de la educación

básica, pero sin contemplar las opiniones de los docentes.

- La mejora del prestigio social del maestro, aún afincada en la revalorización de su función mediante programas de actualización, mejora del salario y procesos de evaluación del desempeño vinculados a incentivos salariales (Alaniz, 2014).

Durante la administración de Felipe Calderón se estipula mediante la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) que los docentes sean seleccionados adecuadamente, así como formados y recompensados en función del logro

educativo alcanzado. Vigente lo anterior hasta la reforma del 2013, cuyas modificaciones a los artículos 3.º y 74 de nuestra Constitución Política ya contemplan como vertebra principal la evaluación del desempeño para la profesionalización docente. Es evidente que en la búsqueda por mejorar su servicio educativo nuestro país ha apostado por todas estas reformas y políticas, sin embargo, poca significatividad o avance se ha logrado con ellas, principalmente porque

sólo se han enfocado a la equidad, en cuanto al mejoramiento de la infraestructura, la capacitación del personal docente y la inversión desmedida para la cobertura de centros educativos en todo el país, pero la verdadera calidad de la educación se encuentra en el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual el gobierno mexicano ha dejado de lado para atender políticas educativas globales y no atender lo que verdaderamente se necesitan en casa (Pérez, Carpio y San Martín, 2018, p. 211).

Indudablemente las reformas educativas consideran a los docentes como parte medular de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ello varias de ellas buscan impactar el desarrollo de su práctica, el cual está directamente relacionado con el entorno socio-histórico-político, por ende, procuran elementos de la propia identidad docente, tales como su vocación, el reconocimiento o revalorización de su profesión vía la cuestión salarial, sin olvidar su formación inicial y permanente, al igual que las condiciones en las que se desempeñan y su posición en la estructura social.

## **Evolución de los procesos mexicanos de formación continua del profesorado de educación básica**

Los antecedentes de la formación continua o permanente en el profesorado de educación básica mexicana se ubican alrededor de 1945 con la fundación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), el cual primordialmente capacitaba a los docentes incorporados al servicio sin estudios normalistas, de ese modo, homologaba la preparación de maestros “rurales” y de “urbanos”. Dos décadas y un lustro después (1975), el IFCM se transformó en el actualmente designado Centro de Actualización del Magisterio (CAM), cuyo modelo de trabajo está orientado hacia el desarrollo de propuestas educativas basadas en las necesidades que surgen de la práctica docente, a fin de brindar una educación integral (Juarez, 2013).

En los años noventa, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) resaltó el papel de los docentes para el desarrollo integral del país a través de la llamada “revaloración de la función magisterial”, noción que involucraba aspectos de formación, actualización, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y aprecio social. Además, la actualización docente intentó tratarla a través de un Programa Emergente de Actualización del Maestro que requería de la participación de instancias federales y estatales, por eso combinaba “la educación a distancia, el aprendizaje en cursos, sesiones colectivas de estudio e intercambio de puntos de vista y el trabajo individual de los maestros” (SEP, 1992, p. 12). En 1994, ante la creación del

Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP) –mecanismo de asignación de recursos para llevar la formación continua a los estados– se buscó incorporar los docentes a las tareas de desarrollo profesional (Organización de Estados Iberoamericanos, 2013).

Entre 2001 y 2006, a raíz de la reconceptualización del PRONAP la SEP instituyó, con fines técnico-normativos, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS); para esos años también los maestros de educación básica empezarían a ser vistos como profesionales de la educación en constante aprendizaje para la mejora de los resultados educativos (Díaz, 2014).

La firma de la Alianza por la Calidad de la Educación en mayo de 2008 perseguía la transformación del modelo educativo por medio de políticas públicas que impulsaran una mayor calidad y equidad de la educación en el país, así que consideraba uno de sus ejes más relevantes la profesionalización de los maestros y las autoridades educativas (Amador, 2009). Un año más tarde se crea el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSPMS), a fin de atender la impartición de cursos organizados a través de consejos estatales.

La reforma educativa del 2013 retomó la profesionalización docente a través de la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la cual promovía un reordenamiento educativo mediante la obligatoriedad de un proceso de evaluación

del desempeño, mecanismo además para la promoción, reconocimiento y permanencia del profesorado. Paralelamente, se determinó un programa de incentivos y el acceso al desarrollo profesional docente (DPD) a través de cursos de capacitación, lo cual convertiría la formación continua del docente en una necesidad generalizable, donde se ignoraba el impacto de la práctica pedagógica cotidiana e impedía concebir al docente a modo de “un profesional de la educación con la capacidad para definir en sus propios términos el sentido de su actividad académica” (Pérez, 2014, p. 14).

La actual administración plantea dar continuidad a la profesionalización docente a partir de su política educativa de evaluaciones diagnósticas, con las cuales espera reconocer necesidades y áreas de oportunidad para la planificación de la formación, además de que sea el fundamento para el ascenso en materia salarial y de desempeño (SEP, 2019).

Al respecto, Leyva y González (2019) indican que el fortalecimiento de la práctica magisterial requiere de acciones eficientes y factibles en las cuales se involucren necesariamente los propios docentes, quienes deben reconocerse agentes de cambio y participar en la construcción de las políticas de DPD, a fin de que sean más pertinentes sus contenidos, modalidades de entrega y accesibilidad.

### **Metodología de la investigación**

La investigación documental es idónea para el estudio de la formación continua docente a raíz de que la constituyen mecanismos procedimentales como indagación, recolección, organización, análisis e interpretación

de información concentrada, por un lado, en textos institucionales de corte técnico, relacionados con el ámbito laboral, tecnológico o científico, por tanto, concentradores de contenidos específicos, organizados, estructurados y presentados eficazmente para comprender un área de conocimiento o simplemente servir de consulta (Ingeniería y Desarrollo Integrales, 2018). Por el otro, documentos de referencia que condensan datos proporcionados por terceros, quienes abstraen el conocimiento sobre determinados tópicos. Ambos tipos con variedad de formatos: impresos, electrónicos, audiovisuales, entre otros.

En ese sentido, la presente investigación se diseñó en torno a cómo el sistema educativo de nuestro país ha entendido y propuesto los procesos de formación continua o permanente de su profesorado de educación básica. Por eso eligió también un paradigma de tipo descriptivo conformado por un análisis cualitativo, otro retrospectivo y un procedimiento de observación indirecta. El primero, un instrumento de apropiación de la realidad que posibilita una transformación devenida de responder a los “por qué” y “para qué”, y dirigir los fines vía la interpretación de la acción pedagógica en su sentido de objeto social. En cuanto al segundo, consistió en examinar e indagar los hechos acontecidos en la última administración federal, aunque registrados en documentos (archivos) y extraídos de testimonios de expertos en el ámbito.

Puntualmente, se analizaron alrededor de 80 documentos, entre técnicos y de referencia, clasificados a la vez en dos tipos:

- Fuentes de investigación primaria. Aquellos que proporcionaron información de primera mano acerca de los procesos de formación de los maestros de la educación básica, específicamente acuerdos, convenios, convocatorias, y documentos base emitidos por autoridades educativas.
- Fuentes de investigación secundaria. Aquellos cuya información ha sido tomada de fuentes primarias, sometidos a procesos de análisis, crítica u opinión expresa de sus creadores, por ejemplo, informes de investigación, publicaciones de revistas o periódicos o sitios web del ámbito educativo, entre otros.

En relación con la selección de la población, se establecieron como elementos diferenciadores los resultados de las evaluaciones del desempeño docente, las cuales al ser discontinuadas se ubicaron junto a los documentos históricos, y los niveles de participación docente en las mismas. Igualmente, se identificaron aquellos datos referentes de la diversidad de resultados, en principio, la calificación final de los participantes por entidad federativa y bajo cuatro códigos de desempeño: suficiente, bueno, destacado y excelente.

Es preciso mencionar lo inasequible de documentos y registros de un mismo periodo por parte de los entes estatales, de ahí que la revisión documental se ampliara y flexibilizara a un rango comprendido entre 2014 y 2018, al igual que la muestra poblacional se limitara

al análisis de los documentos institucionales y referenciales relativos a las estrategias de formación continua implementadas en tres entidades federativas: Aguascalientes, Michoacán y Veracruz.

Asimismo, la elección de tales entidades correspondió a las siguientes condiciones: a) un estado que perteneciera al grupo destacado por sus buenas prácticas en los procesos estudiados mínimo durante dos periodos: Aguascalientes alcanzó el mayor porcentaje de resultados destacados en 2015 y 2017; b) una entidad del grupo suficiente, Michoacán, por haber obtenido los índices más bajos de participación en todos los hasta ahora efectuados procesos de evaluación del desempeño; c) un estado cuyos resultados evidenciaran mejoras y lo colocaran en los grupos desempeño bueno y destacado: Veracruz, con mayor número de participantes en el periodo 2017-2018, segundo en participación en 2015-2016 (sólo por debajo del Estado de México), sin contar que había venido incrementando sus porcentajes de desempeño.

Respecto a la observación indirecta, la información en los testimonios de los 10 sujetos en contacto o relación directa con los procesos de formación continua de los docentes de educación básica se extrajo o recuperó a través de una guía para entrevista, en el caso de esta investigación, se preguntó a evaluadores de los procesos de actualización o formación continua, investigadores con interés en los tópicos en cuestión, así como docentes

quienes han ocupado cargos directivos en áreas relacionadas a la gestión de estos procesos.

La indagación estima el análisis de contenido una técnica para el desarrollo de un trabajo de tipo hermenéutico sobre los insumos recopilados, con el apoyo de dimensiones y categorías analíticas previamente determinadas, a fin de conducir a la explicación de los procesos involucrados. Por ende, el análisis de los textos de esta investigación supuso un procedimiento hermenéutico consistente en “dirigir o depositar nuestra conciencia hacia aquellos elementos que configuran las estructuras profundas del autor, específicamente los esquemas mentales construidos y a través de los cuales éste opera en su contexto particular de interpretación de la realidad que está pretendiendo presentar” (Cárcamo, 2005, p. 204).

Ahora bien, la información se clasificó y agrupó en unidades de significado o categorías organizadas según la temática de interés: 5 dimensiones y 24 categorías, a fin de poder realizar comparaciones, vinculaciones y establecer patrones recurrentes y especificidades. Asimismo, el diseño de dichas categorías derivó de la revisión documental efectuada con el fin de identificar aspectos relevantes acerca de los procesos de formación continua de los docentes de educación básica. A continuación, se detallan y asignan códigos a las dimensiones y categorías empleadas en este estudio.

Tabla 1. Dimensiones y categorías propuestas

Dimensiones	Categorías	Definición	Códigos
1. Naturaleza de la información	Tipo de documento	Permite conocer el tipo de documento fuente del que se obtiene la información.	1TID
	Autoridad emisora	Describe el ámbito de gobierno que emite el documento fuente.	1AUE
	Periodo de la estrategia de formación continua	Espacio de tiempo durante el cual se desarrolla la estrategia formativa (anual, semestral, etc.).	1PEF
	Medio de publicación	Determina el medio y la forma en la que se publica la información relacionada con el proceso formativo.	1MEP
2. Fundamentos de la estrategia de formación	Conceptualización de la formación continua	Forma en que se concibe la formación contenida en la estrategia.	2CFC
	Modelos teóricos de la estrategia formativa	Constituyen las bases para analizar los esquemas de formación continua que se pretenden alcanzar.	2MTE
3. Diseño y planificación de la estrategia de formación	Bases normativas	Conjunto de normas que dirigen la estrategia formativa.	3BAN
	Formalización de la oferta de formación	Medio oficial mediante el cual se da a conocer la estrategia formativa.	3FOF
	Formación inicial del participante	Considera un análisis de la formación profesional de los aspirantes.	3FIP
	Diagnóstico de necesidades de formación	Determina el modelo empleado para la identificación de necesidades formativas.	3DNF
	Selección de la oferta formativa	Establece el proceso de selección de programas de formación mediante criterios específicos.	3SOF
4. Características de la estrategia de formación	Tipo de estrategia	Estipula el tipo de estrategia: formación continua, profesionalización docente, capacitación, actualización.	4TIE
	Propósito u objetivo	Concentra la aspiración formativa que se desea lograr con la estrategia.	4PRO
	Líneas de formación	Áreas definidas para la formación de los docentes.	4LIF
	Modalidad	Detalla la forma específica de ofrecer el servicio de formación.	4MOD

	Niveles educativos considerados	Refieren los diferentes niveles de la educación básica que se tienen considerados en la oferta formativa.	4NIE
	Tipo de oferta formativa	Señala las distintas ofertas formativas que conforman la estrategia.	4TOF
	Destinatarios	Indica el conjunto de docentes a quienes está dirigida la estrategia de formación.	4DES
	Inscripción a la estrategia de formación	Describe la forma en la que se realiza el proceso que regula el ingreso y registro de los aspirantes a participar en los procesos de formación.	4IEF
	Tipo de reconocimiento o certificación	Especifica la existencia o forma de reconocer la participación y conclusión satisfactoria de los procesos formativos.	4TRC
	Áreas implicadas en el proceso de formación	Expone las áreas al interior de las dependencias involucradas en los procesos de formación.	4AIP
5. Evaluación y seguimiento de la formación	Medición de la satisfacción en la formación	Designa el empleo de estrategias para la valoración de la satisfacción de los participantes en los programas formativos ofertados.	4MSF
	Impacto en la práctica docente	Implica el empleo de estrategias para valorar cambios positivos o negativos en el desarrollo de la práctica docente como resultados de la participación en la estrategia formativa.	4IPD
	Procesos de evaluación y seguimiento	Determina la existencia de mecanismos para valorar el progreso e impacto de la estrategia formativa; establecer la viabilidad de los objetivos; identificar problemas, y las posibilidades de la implementación de medidas para su solución.	4PES

Fuente: Elaboración propia.

Una vez concluida la etapa de recolección de datos, “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes,

y que [...] constituye el corpus de resultados de la investigación” (Cisterna, 2005, p. 66), se efectuó el análisis de los mismos mediante un proceso de triangulación, cuyos pasos implicaron la selección de la información obtenida

en la etapa de recolección, la triangulación de esta información primero por cada estamento, después entre todos los estamentos, posteriormente contrastada con la extraída en otros instrumentos o fuentes de información y, finalmente, con el marco teórico.

Así, el escenario de la presente investigación se conformó por las estrategias de formación continua de la educación básica implementadas por las entidades federativas antes citadas (Aguascalientes, Michoacán y Veracruz), la metodología establecida y aplicada a la revisión de documentos institucionales, base y guía para el diseño, implementación y evaluación de dichas estrategias, más los de tipo académico con rigor científico y los testimoniales de expertos en tal formación, documentos vinculados a la vez con las dimensiones y categorías de análisis, a fin de establecer una caracterización general de los procesos estudiados y, sobre todo, la identificación de áreas de oportunidad y rasgos diferenciales que contribuyan a mejorarlos.

## Resultados

En este estudio pudo haberse notado que en México la formación continua o permanente de los docentes de educación básica, su modelo o directrices, procede con acciones organizadas desde una estrategia federal de formación, a manera de programa marco (puede llamársele también un plan general de formación), y su correspondiente armonización por las entidades federativas. Si bien esta centralización de estrategias por parte de la autoridad federal supone afrontar su probable fragmentación en un sinnúmero de

propuestas formativas aisladas, la diversidad de contextos y particularidades de los participantes en cada entidad del territorio mexicano trastoca la ya compleja implementación de estos procesos de formación continua o permanente.

De allí la sugerencia de una valoración que viabilice, por un lado, una mayor flexibilidad en las acciones medulares de diagnóstico de necesidades y el establecimiento de las líneas de formación, acordes a los diferentes contextos educativos que presenta cada región del país y, por otro, dotar de mecanismos de capacitación a las autoridades educativas locales para profundizar en el estudio de sus contextos.

Se asume entonces factible considerar el anterior pronunciamiento en la articulación de los procesos de formación locales, dado que su persistencia en los documentos rectores favorecería la vinculación entre los elementos de dichas estrategias, sus objetivos, perfiles de egreso, líneas de formación, oferta formativa, al mismo tiempo, generaría congruencia interna que garantice el cumplimiento de sus fines, por ende, el éxito de la formación.

Mientras las directrices marcadas por la autoridad educativa federal prevén elementos calificados por expertos como indispensables para el desarrollo de los procesos de formación, a saber, el análisis del contexto, la determinación de necesidades y el establecimiento de la oferta formativa; la planeación de tal formación en conjunto (todas las etapas) requiere de un tratamiento de corte investigativo, por tanto, es necesario fortalecer dichas directrices con bases teóricas de

mayor sustento específico, particularmente el diagnóstico de necesidades de formación, clave para el diseño de una oferta formativa pertinente y de calidad.

El hecho de que la oferta formativa se encuentre orientada en función de líneas puntualizadas en un programa marco dificulta la valoración y relevancia de la heterogeneidad del contexto educativo de cada región estatal, por ello lo apremiante de proporcionarle mayor relevancia al diagnóstico local, primer paso hacia un verdadero fortalecimiento de las capacidades docentes. Incluso las más recientes tendencias en materia de formación continua promueven el diseño de propuestas a partir de un enfoque situacional (formación en la escuela), en las cuales se incorporen la experiencia y el saber generado al interior de los centros escolares para alcanzar un desarrollo colectivo y profesional (Vezub, 2007).

Un punto neurálgico de este tipo de formación yace en el alcance de sus objetivos, asunto sin claridad en el caso mexicano, dado que sus entidades federativas, al menos las indagadas (Aguascalientes, Veracruz y Michoacán), si bien mantienen una orientación hacia la formación continua consistente en fortalecer las capacidades de su profesorado y buscar la consolidación de un perfil docente que contribuya a mejorar los aprendizajes, los documentos rectores examinados promueven y proyectan una mayor repercusión al abordar el desarrollo profesional docente a modo del eje de implementación en el ámbito federal y local.

Innegablemente nuestro país se encuentra en vías de asumir tal perspectiva de desarrollo

profesional, sus esfuerzos por afianzar la capacitación y la formación continua en un sentido integral lo revela, sin embargo, la formación continua no es sinónimo del desarrollo profesional, es uno de sus componentes. He ahí la esencia de robustecer tales intentos con políticas públicas que trastoken condiciones laborales, la dimensión institucional y el contexto socio comunitario en el que se desempeña el profesorado (Vezub, 2019).

El horizonte epistémico del desarrollo profesional docente va más allá de la planificación de la formación, “[considera] la heterogeneidad de necesidades, situaciones y contextos laborales existentes y al docente con su experiencia y particularidades, como puntos de partida para diseñar cualquier intervención sobre su perfeccionamiento” (Vezub, 2004, p. 11). De esta manera, también es prudente dejar de connotarlo como simple “actualización académica”, al contrario, es un nuevo recurso para lograr que los docentes desempeñen su práctica de manera autónoma, comprometida y participativa, en la atención de las actuales demandas del sistema educativo, específicamente las de la educación básica.

Un imperativo de esta investigación era conocer si estos procesos de formación impactan verdaderamente en el fortalecimiento de las capacidades docentes; los análisis efectuados distinguen la existencia de la pretensión, toda vez que las líneas de formación incluyen el tratamiento de temas relacionados con la práctica docente. Lo complejo del asunto radica en indagar el grado de apropiación de conocimientos y el desarrollo de capacidades

posteriores a esta formación; descubrir si estos propician cambios en la enseñanza dentro de las aulas. El estudio empírico de este trabajo no arrojó informes sobre ello, aun cuando los sustentos teóricos establecen las posibilidades de que a través de esta formación se generen mejoras en el aprendizaje de los estudiantes.

Igual de imperante para este proyecto era identificar rasgos diferenciales en las armonizaciones que las entidades del país llevan a cabo respecto de los procesos de formación, especialmente aquellas con resultados sobresalientes en anteriores evaluaciones del desempeño. Así, se apreció que Aguascalientes basa gran parte de los componentes y etapas de la planificación de su estrategia en el contexto local y en la identificación de las características de sus destinatarios (los docentes de educación básica); factores que consideraron para la conformación de su oferta formativa, con prioridad en su pertinencia y equidad, sin olvidar las líneas de formación marcadas por la autoridad educativa federal: un precedente hacia la construcción de buenas prácticas que incrementen las posibilidades de éxito formativo.

## Conclusiones

Derivado de la presente investigación, se ha comprendido que si bien existe un modelo centralizado, su armonización con fines de implementarlo en los contextos locales es quizá más esencial, pues de efectuarlo adecuadamente permite, primero, una mayor flexibilidad en el desarrollo de sus etapas, en particular las de diagnóstico de necesidades y diseño de la oferta formativa, a la vez que

asegura pertinencia en cuanto la atención de las problemáticas de los docentes en el desempeño diario de su práctica.

Segundo, incluye mecanismos de preparación o capacitación de la autoridad educativa local para que desarrolle dichas estrategias, en otros términos, consolide una armonización flexible, participativa e integradora, que deja en manos de la autoridad educativa federal la determinación de metodologías porque ello le facilita el dominio y capacidad de realizar adecuaciones propias, según sus necesidades y las especificidades de sus contextos (Méndez, 2004).

La centralidad federal conjetura que la planeación de este tipo de formación fortalezca las directrices bajo las cuales la autoridad educativa local diseña sus particulares procesos de formación, sustentados por referentes teóricos con miras en el desarrollo de diagnósticos de necesidades desde conceptos amplios, sobre todo, analíticos de la realidad, así como desde distintas dimensiones. Lo anterior, abandonando esquemas consultativos, en cambio, asumiendo que el éxito de la formación está directamente relacionado con una adecuada detección de necesidades formativas, esto es, convertirlo en el punto de partida para el diseño de una oferta de calidad, pertinente y equitativa, pues “cuanto más locales y situacionales sean los dispositivos de formación, mayor posibilidad tendrán de movilizar las trayectorias docentes, interpelar sus prácticas y permitir la reformulación de las identidades profesionales” (Vezub, 2010, p. 12).

Del mismo modo, es preciso en la planeación formativa la presencia de mecanismos de seguimiento y evaluación consolidados y dirigidos a valorar su impacto en las aulas, no obstante su complejidad, toda vez que la relación formación continua-logro educativo está intervenida por diversos factores no dependientes de manera directa de la participación del profesorado (González & Cutanda, 2017). Precisamente esto se vincula con los alcances de tal formación, y ocasiona la aparente contradicción entre las políticas educativas: mientras las autoridades locales priorizan una orientación desde la formación continua, las federales buscan el tránsito hacia el desarrollo profesional docente, con un enfoque integral y acciones de formación y actualización permanente, de vinculación con la formación inicial, adecuaciones curriculares, inclusive la atención a las demandas del entorno educativo.

Si bien no fue posible determinar si estos procesos fortalecen las capacidades de los docentes de educación básica, se buscó con esta investigación contribuir a la comprensión de las bases que deben sustentar tanto los procesos como las estrategias llevadas a cabo por las autoridades educativas para la formación permanente del profesorado. Se enfatizó además el papel fundamental del docente en el sistema educativo, igualmente, la urgencia de su verdadera revalorización a partir de procesos de desarrollo profesional, cuyas bases son la identificación de sus necesidades y el contexto en el que se desempeñan.

Pese a versar sobre prácticas específicas, esta investigación posee un soporte

técnico-conceptual basto con el cual puede contribuir a resarcir la escasez de estudios teóricos sobre los tópicos en cuestión. Así, su repercusión teórica yace en la propuesta de caracterización de los componentes que integran el proceso de formación continua, la conjugación de los fundamentos del campo disciplinario con los resultados empíricos y las tendencias en el ámbito regional, así como la distinción de aquellos elementos que cooperan al éxito formativo: el diagnóstico de necesidades de formación y los mecanismos de seguimiento y evaluación.

El primero, un componente clave para una formación efectiva. Razón por la cual este estudio brinda también un soporte metodológico variado para desarrollar un diagnóstico adaptable a la diversidad de contextos educativos, el cual ofrezca respuestas, en principio, a ¿quiénes son los docentes?, ¿cómo es el contexto de influencia en el desarrollo de su práctica? Aspectos determinantes en la conformación de una oferta formativa con criterios de calidad y pertinencia.

También aquí se formuló lo relevante de los referentes teóricos que articulen la concepción de formación continua planteada por la autoridad educativa federal con las estrategias locales, permeen el diseño, la implementación y los mecanismos de evaluación de la formación, y proporcionen congruencia interna a las partes involucradas. Aunado a lo significativo de contar con objetivos que favorezcan el logro educativo y la transición hacia el desarrollo profesional docente, lo cual simultáneamente enriquezca las prácticas de enseñanza, la mediación del aprendizaje, y

la armonización de las individualidades, todo con la intención de mantener una perspectiva de inclusión y equidad.

Otro aspecto destacable de esta revisión documental lo representa la información recabada que permitió ubicar eventos exitosos de la formación continua, cuyos rasgos diferenciales consienten la construcción de buenas y replicables prácticas en procesos similares de otras entidades federativas o en otros subsistemas educativos del país, por ejemplo, la educación superior. La ventaja de las buenas prácticas es que poseen flexibilidad de implementación o adecuación de sus elementos para generar buenos resultados de acuerdo con ciertas especificidades.

Se desea mencionar brevemente la serie de limitaciones y situaciones que dificultaron el análisis, la recopilación e interpretación de información que incluyó este estudio. La primera de ellas correspondió al tamaño de la muestra poblacional, pues se analizaron las estrategias formativas de sólo tres entidades federativas, número que comparado con el total de estados implementando (o en vías de implementar) este tipo de estrategias podría indicar falta de representatividad, sin embargo, el rasgo de centralidad del fenómeno investigado infiere que las demás entidades federativas realizaron la misma planeación y ejecución de la formación continua o permanente. Las únicas diferencias encontradas recaían en aspectos procedimentales, de ahí la insistencia de establecer referentes de igual naturaleza para el fortalecimiento de las directrices determinadas por la autoridad federal.

Otra problemática fue la escasa diversidad de técnicas e instrumentos de recolección de datos. Aun cuando esta investigación de corte documental empleó la observación indirecta (sondear en memorias de expertos en el tema), sería conveniente estimar el desarrollo de otros procesos indagatorios donde sea posible un acercamiento directo a los actores principales, es decir, los docentes en servicio, favoreciendo así acudir a las voces, experiencias, expectativas, anhelos, necesidades profesionales y personales derivadas del desempeño de sus propias prácticas de enseñanza y del vínculo que establecen con el estudiantado y la comunidad.

La escasez de insumos, una limitante más, refiere a las pocas investigaciones sobre la educación básica; por tanto, tratándose de un proceso institucionalizado, los responsables del mismo deberían dar cuenta de sus resultados, no solamente para cumplir con la transparencia de los recursos invertidos, sino desde una perspectiva cualitativa que contribuya a lograr su eficiencia, asimismo, que fomente y coadyuve al desarrollo de más aportaciones teóricas en este ámbito.

Finalmente, esta falta de recursos epistemológicos denota lo apremiante de profundizar en el análisis de los elementos que integran e intervienen la formación continua docente en México, al unisón que justifican la manufactura y los horizontes de investigaciones como la presente, la cual se completó a la luz de un sentido propositivo y de bases teóricas y metodológicas que revisaron, teorizaron y, sobre todo, apuntaron hacia la mejora de los objetos y sujetos involucrados en

la formación continua o permanente de los docentes, federales y locales, de la educación básica en México.

En sí, este trabajo reflexionó el establecimiento de planes de formación cuya constante sea la calidad en cada una de sus fases, que ensalce la identificación de las necesidades del magisterio al alejarse de esquemas de

consulta, mientras abre paso a análisis profundos que retraten la complejidad del proceso educativo, la diversidad y heterogeneidad de sus contextos, hasta la comprensión de las particularidades ideológicas y culturales del profesorado, con las cuales a fin de cuentas se favorezca el logro académico del estudiantado de nuestro país. ♦

## Referencias

- Alaniz, C. (2014). Implicaciones de la política educativa del nivel básico: la percepción de los docentes. *Espiral*, 21(59), 29-67.
- Amador, J. (2009). *La Alianza por la Calidad de la Educación, modernización de centros escolares y profesionalización de los maestros*. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados.
- Aránega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México*. México: SEP.
- Campos, G., Castillo, R. y Lule, M. (2011). Las propuestas de supervisores de educación secundaria para mejorar su formación. El caso de Veracruz [ponencia]. En *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/1643.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1643.pdf)
- Cárcamo, H. (2005). Hermeneútica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 23, 204-216. Recuperado de <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26081/27386>
- Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: UPN.
- Centro de Actualización del Magisterio Ciudad de México. (7 de julio de 2019). Historia de la institución. Recuperado de <http://camdf.sepdf.gob.mx/wordpress/index.php/historia/>
- Chacón, S., López, J. y Sanduvete, S. (2003). *Pasado, presente y futuro en la evaluación de necesidades formativas: el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación* [comunicación presentada]. II Congreso de la Sociedad Española de Evaluación, Jerez, España.
- Cifuentes, J. y Moreno, I. (2019). La formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. *Panorama*, 13(25), 60-85.

- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Díaz, M. (2014). *La importancia de la capacitación de los docentes de la educación básica para alcanzar la calidad educativa. El caso de México*. México: Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica. (2020). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2020*. Recuperado de [http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202005/202005-RSC-5FOG5hyVnk-ENFC2020\\_12052020.pdf](http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202005/202005-RSC-5FOG5hyVnk-ENFC2020_12052020.pdf)
- Domínguez, M. (2013). Formación permanente. En P. Ducoing y B. Fortoul (coords.), *Procesos de formación. Volumen II 2002-2011* (pp. 159-196). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ducoing, P. (2007). *Una lectura sobre políticas y estrategias de formación de maestros*. Mérida: UADY-COMIE.
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 1-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44055139021/html/index.html>
- Espinosa, F. (2011). Organización de los procesos emergentes para la actualización docente en el marco de dos reformas curriculares. En *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/1856.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1856.pdf)
- Flores, E. (2011). Actividades que favorecen la actualización y crecimiento profesional de maestros de educación básica: un estudio de caso múltiple. En *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/O800.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/O800.pdf)
- Gómez, C. (2006). Evaluación del desarrollo profesional docente: una necesidad del territorio. *Revista MediSur*, 4(2), 43-46. Recuperado de <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/200>
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Gómez, M. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación Educativa*, 17(74), 143-163. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/1794/179452787009/html/>
- González, M. y Cutanda, M. (2017). Formación continuada del profesorado, mejora de la enseñanza y de los aprendizajes del alumnado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1095-1116. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662017000401095&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401095&lng=es&tlng=es)
- Gutiérrez, E. (2007). Carrera magisterial y procesos de actualización y capacitación docente: encuentro de dos voces. En *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178894133.pdf>

- Ingeniería y Desarrollo Integrales S. L. (30 de septiembre de 2018). Recomendaciones para la revisión de tu documentación técnica. Recuperado de <https://idisl.info/revision-tecnica-de-documentacion-recomendaciones/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación e Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO. (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México: INEE, IPE-UNESCO.
- Juarez, T. (24 de marzo de 2013). 68 años de la inauguración del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM). *La Voz del Norte*. Recuperado de <http://www.lavozdelnorte.com.mx/2013/03/24/68-anos-de-la-inauguracion-del-instituto-federal-de-capacitacion-del-magisterio-ifcm/>
- Leyva, Y. y Gonzalez, M. (2019). Fortalecimiento de la formación continua para docentes en servicio. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 13. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/fortalecimiento-de-la-formacion-continua-para-docentes-en-servicio/>
- López, A., Rodríguez, D. y Bonilla, M. (2004). ¿Cambian los cursos de actualización las representaciones de la ciencia y la práctica docente? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 699-719. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00150&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n022/pdf/rmiev09n22scCO0n01es.pdf>
- López, J. (2005a). *Modelo para diagnosticar las necesidades formativas* [Papers de Formació Municipal 123]. Diputació Barcelona. Recuperado de [https://www.diba.cat/documents/477802/484452/formacio-fitxers-pdf-fons\\_documental\\_historic-pfm123-pdf.pdf](https://www.diba.cat/documents/477802/484452/formacio-fitxers-pdf-fons_documental_historic-pfm123-pdf.pdf)
- López, J. (2005b). *Planificar la formación con calidad*. Madrid: CISSPRAXIS.
- López, J. y Leal, I. (2002). *Aprender a planificar la formación*. Barcelona: Paidós.
- López, M. y López, M. (2007). Formación inicial y continua de los educadores. *Educar*, 24(2), 36-51. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.470391>
- Martínez, M. (2007). *Los cursos de actualización de los profesores y su impacto en las prácticas docentes del nivel de secundaria*. Guadalajara: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Martínez, R. y Vega, S. (2007). Un acercamiento al impacto de Carrera Magisterial en la Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37(1-2), 91-114.
- Méndez, E. (2004). El diagnóstico de necesidades de capacitación es un asunto local. *Revista de Ciencias Administrativas y Financieras de la Seguridad Social*, 21(1), 25-33.
- Narro, J., Martuscelli, J. y Barzana, E. (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial. Recuperado de [http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP\\_01/Text/01\\_03a.html](http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_01/Text/01_03a.html)
- Nieva, J. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S22183-6202016000400002&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S22183-6202016000400002&lng=es&tlng=es)

- OIT/Cinterfor. (2006). *Calidad, pertinencia y equidad. Un enfoque integrado de la formación profesional*. Montevideo Uruguay: OIT/Cinterfor.
- Organizacion de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid: OEI. Recuperado de <http://mapeal.cippe.org/wp-content/uploads/2014/06/OEI-InformeMiradas2013.pdf>
- Pérez, A. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: las implicaciones laborales. *El Cotidiano*, 184, 113-120. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32530724012.pdf>
- Pérez, M., Carpio, C. y San Martín, M. (2018). Calidad de la educación en México: Políticas públicas de fortalecimiento en el nivel básico. En *Dinámicas urbanas y perspectivas regionales de los estudios culturales y de género* (pp. 45-60). Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional.
- Ramírez, M. (2007). *La formación permanente de docentes en México. El caso del Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio* (tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/66691>
- Rodríguez, E. (2005). *Metodología de la investigación*. Villahermosa, Tabasco: Universidad Autónoma de Tabasco.
- Romero, P. (2013). *Formación inicial y permanente del profesorado*. Madrid: Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa.
- Salazar, C. (2013). *Política Pública I. Fundamentación*. Puebla, México: Autor. Recuperado de <http://carlosalazarvargas.org/wp-content/uploads/2015/09/POL%C3%8DTICA-P%C3%9ABLICA-I.-FUNDAMETACION.pdf>
- Santibáñez, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 305-335.
- Sayago, Z. (2002). *El eje de las prácticas profesionales en el marco de la formación docente. Un estudio de caso* (tesis). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Barcelona.
- Schmelkes, S. y Zorrilla, M. (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: INEE.
- Secretaría de Educación Pública. (28 de febrero de 2019). *Nuevo marco constitucional en materia educativa, inicio para una Nueva Escuela Mexicana: Esteban Moctezuma* [boletín N.º 28]. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/464284/Boleti\\_n\\_SEP\\_No.\\_28\\_-\\_Nuevo\\_marco\\_constitucional\\_en\\_materia\\_educativa\\_\\_inicio\\_para\\_una\\_Nueva\\_Escuela\\_Mexicana\\_Esteban\\_Moctezuma.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/464284/Boleti_n_SEP_No._28_-_Nuevo_marco_constitucional_en_materia_educativa__inicio_para_una_Nueva_Escuela_Mexicana_Esteban_Moctezuma.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (19 de mayo de 1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación* [tomo CDLXIV, N.º. 11]. México.
- Sobrado, L. (2005). El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 85-112.

- Tolentino, J. (2009). Diagnóstico de la actualización de los docentes de educación primaria. En *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de la Investigación Educativa*. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/1112-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1112-F.pdf)
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 22, 3-12.
- \_\_\_\_\_. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1-24. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO. Recuperado de [http://www.ub.edu/obipd/docs/el\\_desarrollo\\_prof\\_docentecentrado\\_en\\_la\\_escuela.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/el_desarrollo_prof_docentecentrado_en_la_escuela.pdf)
- \_\_\_\_\_. (16 de octubre de 2018). *Políticas de desarrollo profesional de la docencia: la formación continua* [webinar]. IIPE-UNESCO America Latina. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=v7kUv2YLMzU>
- \_\_\_\_\_. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyecto de investigación. Volumen 2*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.