

Modelo de Formación Continua: ¿Cómo se forma a los docentes de educación básica en México?

Teachers continuous pedagogical training model: ¿How are teachers trained in México?

Professores continuam modelo de training pedagógico: ¿Como os professores são formados no México?

Artículo de investigación

Liliana Zamora Alvarado¹
zamora.liliana@uabc.edu.mx

Luis Gibran Juárez Hernández²
luisgibran@cife.edu.mx

Recibido: 25 de septiembre de 2021 Evaluado: 19 de octubre de 2021
Aceptado para su publicación: 15 de noviembre de 2021

Cómo citar el artículo: Zamora-Alvarado, L. y Juárez-Hernández, L. G. (2022). Modelo de Formación Continua: ¿Cómo se forma a los docentes de educación básica en México?. *Atenas*, Vol. 2 (58), 1-17.

Resumen

Dentro del presente artículo se analizó el modelo de formación continua de profesores en educación básica en México, a través de un estudio documental se buscó definir su conceptualización, caracterización, desarrollo histórico y críticas a su eficiencia. La formación continua es un proceso personal que exige al profesorado corresponder a las necesidades expresadas de la sociedad y asumir un rol activo en los avances que la humanidad refleja en las propias actividades profesionales sistemáticas como actualización, profesionalización, capacitación y superación posgraduada. Referente a las características la formación continua en México se destaca un diagnóstico anticipado sobre las necesidades del contexto y los tópicos de relevancia pedagógica, no obstante, se carece de una infraestructura suficiente y capital humano con la preparación adecuada para construir programas formativos relacionados a la problemática en las aulas. Se puede

¹ Maestra en Educación basada en Competencias. Profesora. Universidad Autónoma de Baja California ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9029-7749>

² Doctor en Ciencias Biológicas y de la Salud. Profesor-Investigador. Centro Universitario CIFE. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0658-6818>

concluir que en México no existe un modelo de formación continua claramente definido que responda eficientemente a las necesidades formativas expresadas por los profesores.

Palabras clave: actualización docente; capacitación docente; formación docente; formación continua del docente, docencia.

Abstract

This article includes the model of continuous training of teachers in basic education in Mexico was analyzed, through a documentary study it was sought to define its conceptualization, characterization, historical development and criticism of its efficiency. Continuous training is a personal process that requires teachers to correspond to the express needs of society and to assume an active role in the advances that humanity reflects in their own systematic professional activities such as updating, professionalization, training and postgraduate improvement. Regarding the characteristics of continuous training in Mexico, an early diagnosis of the needs of the context and topics of pedagogical relevance is highlighted, however, there is a lack of sufficient infrastructure and human capital with adequate preparation to build training programs related to the problem in the classrooms. It can be concluded that in Mexico there is no clearly defined continuous training model that responds efficiently to the training needs expressed by teachers.

Keywords: development education; teaching; training; professional; continuous.

Resumo

No âmbito deste artigo, foi analisado o modelo de formação continuada de professores da educação básica no México, através de um estudo documental buscou-se definir sua conceituação, caracterização, desenvolvimento histórico e crítica de sua eficácia. A formação contínua é um processo pessoal que exige que os professores correspondam às necessidades expressas da sociedade e assumam um papel ativo nos avanços que a humanidade reflete na sua própria atividade profissional sistemática como a atualização, a profissionalização, a formação e o aperfeiçoamento pós-graduado. Em relação às características da formação continuada no México, destaca-se um diagnóstico precoce das necessidades do contexto e dos temas de relevância pedagógica, no entanto, faltam infraestrutura e capital humano suficientes com preparação adequada para construir programas de formação relacionados com a problemática em. as salas de aula. Pode-se concluir que no México não existe um modelo de formação contínua claramente definido que responda de forma eficiente às necessidades de formação expressas pelos professores.

Palavras-chave: educação para o desenvolvimento; ensino; Treinamento; profissional; contínuo.

Introducción

La formación que recibe un profesional de la educación parte de una determinación social y política, donde se contempla su formación inicial (perfil profesional puro), la superación profesional (estudios de posgrado) y la formación continua (Sánchez,

2004 citado por Banda, 2012). A este respecto, al ejercicio de capacitación-actualización posterior a un estudio formal de tipo superior se le denomina formación continua.

En el contexto mexicano se atribuye la formación continua a todo aquel programa de desarrollo profesional promovido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) dirigido al personal docente de la educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria) la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (Diario oficial de la federación, 2020). En México, la formación continua de profesores desde la década de 1950 ha sido parte de la agenda política del Sistema Educativo Nacional (Delgado-Coronado, 2019), y se han implementado reformas que tuvieron impacto directamente en la forma en la que se diseña, organiza y gestiona la actualización del profesorado tan solo en su educación básica pública y obligatoria. En este orden, el programa de formación docente o formación continua para docentes actualmente en servicio inicia desde la conclusión de estudios formales en las escuelas formadoras de profesionales de la educación (Normales), la asignación de plazas e ingreso al servicio, la evaluación del desempeño y la formalización en uno de los programas de estímulos para profesores.

Lo anterior determina que el campo de acción de los programas de formación continua de profesores es amplio (OCDE, 2020), sin embargo, el análisis de su impacto en el desempeño del profesorado ha sido nulo, lo cual es preocupante ya que el programa busca subsanar deficiencias detectadas en las evaluaciones a docentes, incluso como una medida para corregir prácticas no evaluadas en los exámenes de asignación de plaza de la Unidad del Sistema para la carrera de las maestras y los maestros (USICAMM), o en ejercicios como el examen de Carrera Magisterial en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (Santibáñez et al., 2018).

Ante esto, es necesario comprender el desarrollo de la formación continua en México, el modelo adoptado y su modificación en los últimos años, así como esclarecer la relación que tiene con la evaluación docente y las acciones implementadas con respecto a la sociedad del conocimiento y los modelos

educativos emergentes, sin embargo son escasos los estudios completos de la formación continua (Imbernon y Canto, 2013; Santibáñez et al., 2017, Salazar-Gómez y Tobón, 2018), coincidiendo con algunos temas no resueltos sobre la verdadera finalidad de la formación profesional de los profesores. Lo anterior es consistente con lo referido por Vezub (2019) quien precisa que:

un gran número de países están en camino de asumir una verdadera perspectiva de desarrollo profesional, por lo que se encuentran en tránsito, desde una posición más remedial e instrumental de la capacitación y el perfeccionamiento, hacia un enfoque integral y estratégico de la problemática que les permita trazar una política de desarrollo en articulación con la formación docente inicial y la carrera (p. 8).

Lo anterior es relevante ya que la tendencia de la evaluación docente en el marco internacional, (especialmente en los sistemas educativos centralizados), ha sido los fines sumativos; trayendo consigo una oferta formativa sesgada centrada en las deficiencias, tal como lo señala la SEP (2020) en la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) donde una de sus finalidades es otorgar los apoyos necesarios para que el Personal docente pueda desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades (SEP, 2020), por ende la formación continua se traduce en políticas, programas y acciones específicas. Contrariamente en países con mayor autonomía se identifica una mayor orientación hacia la evaluación formativa en los que la información recuperada es empleada para la profesionalización de los profesores (OCDE, 2013a, 2013b).

Es importante señalar que existen diversas críticas sobre los programas formativos actuales, denotando que estos enfatizan el conocimiento teórico y no en el conocimiento práctico, omitiendo en dichos programas reflexión sobre la práctica (Escudero et al., 2018). Aunado a esto Santiago y Najera (2014, p. 33) especifican que “la formación continua en México no ha sido entendida a cabalidad, no se ha hecho conciencia sobre su importancia y por lo tanto se ve más como un requisito administrativo más que académico”.

Acorde a lo descrito, el presente artículo tuvo los siguientes objetivos: 1) conceptualizar ampliamente la formación, actualización y desarrollo profesional del

docente; 2) describir el desarrollo histórico de la formación continua en México y 3) identificar la crítica que se ha realizado respecto de su eficiencia y pertinencia.

Metodología y métodos

Tipo de estudio

Se realizó un estudio documental para definir y contextualizar la problemática seleccionada, de acuerdo con Posada (2017) se recomienda esta modalidad investigativa como efecto de un proceso compilatorio y de un estudio especulativo, desde un punto de vista crítico documental actual.

Categorías de análisis

El proceso de selección de la información fue de acuerdo con la categorización y proceso de construcción de significados desde análisis documental y conceptual (Bardin, 2002 citado por Diaz, 2018). A partir de esto, se definieron las categorías sujetas de análisis, los aspectos inherentes de cada una de ellas y preguntas que orientarán respecto al cumplimiento de los objetivos de los aspectos y categorías:

Tabla 1. *Categorías de análisis, aspectos y preguntas para dar respuesta a cada una de ellas.*

Categorías	Aspectos	Preguntas
1.-Conceptualización	Definición de Formación, Actualización y capacitación.	¿Cómo se definen los términos relacionados a la formación continua?
	Definición actual de la formación continua	¿Cómo se concibe la formación continua?
2.- Características de la formación continua en México	Desarrollo histórico de la formación continua	¿Cómo se desarrolla el modelo de formación continua mexicano?
	Características de la formación que se implementa	¿Qué críticas recibe la experiencia de formación continua en México?
	Crítica sobre eficiencia	

Fuente: Elaboración propia

Crterios de selección de los documentos

Se realizaron diversas búsquedas de información en las bases de datos de SCOPUS y Web of Science (WOS) durante los meses julio –noviembre 2020 utilizando los siguientes algoritmos (“professorship” AND “teaching training”),

Pedagogical training, Continuing education in teachers y ((proficiency) OR (Skills) AND (didacticism) AND (practice)).

La selección de artículos se basó en que cumplieran con la línea de investigación, antigüedad no superior a seis años, y en caso de tratarse de documentos con relación directa al tema, exponiendo el contexto de la educación mexicana se tomaron como fuentes secundarias siendo excepción del criterio de la vigencia, en su mayoría los textos en español y en un menor porcentaje fuentes en inglés. Adicionalmente se añadió literatura relacionada de manera indirecta al tema que permitió enriquecer el estudio frente a otros factores como la evaluación docente y la política nacional en materia de formación continua. En la tabla 2 se describen los documentos que cumplieron con criterios establecidos:

Tabla 2. Documentos analizados en el estudio

Documentos	Sobre el tema	De contextualización o complemento	Latinoamericanos	De otras regiones
<i>Artículos teóricos</i>	7	5	10	2
<i>Artículos empíricos</i>	7	4	3	8
<i>Libros</i>	1	0	1	0
<i>Manuales</i>	8	2	8	2

Fuente: Elaboración propia

Resultados y discusión

Categoría 1. Conceptualización

La palabra formación proviene del latín *formatio*, -ōnis y se define como la acción y efecto de formar o formarse; por ende, formar se define como la acción de preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas (Real Academia Española, 2019).

Aunado al concepto de formación, se derivan otros términos como actualización y capacitación. La primera se define como la acción y efecto de actualizar, el cual se traduce como hacer actual algo, darle actualidad (RAE, 2019) y capacitación se define como el acto de capacitar, el cual se define como hacer a alguien apto, habilitarlo para algo (RAE, 2019). A este último concepto también se le concibe como un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se adquieren conocimientos y

se desarrollan destrezas. Finalmente, Delgado-Coronado (2019) afirma que la actualización se considera como “la actividad de ponerse al día, estar a la vanguardia, acceder a la nueva información en el campo de la educación” (p. 35).

Un aspecto para destacar es que las definiciones de formación, capacitación y actualización en el campo educativo han ido sufriendo modificaciones debido a diversos aspectos, siendo uno de ellos el surgimiento de diversos términos compuestos como desarrollo profesional.

Acorde a esto, Feo (2011) explica que:

la palabra forma proviene del latín forma que indica figura o imagen, entre cuyos derivados se encuentran las palabras formar y formación. La primera, indica construir una forma, y la segunda está orientada a una acción y un resultado, por lo tanto, se puede inferir que la palabra formación es la acción y el efecto de formar. (p. 2)

En este orden, el concepto de formación profesional se alimenta de las circunstancias de capacitación o actualización que recibe el individuo, pero también otros aspectos como salario, mercado laboral y el clima organizacional en los centros donde el profesor trabaja, la promoción en la profesión, las estructuras jerárquicas y la implementación de nuevos modelos en las relaciones laborales (Imbernon y Canto, 2013).

Al respecto, los enfoques educativos actuales abordan el concepto de formación profesional como una propuesta para resolver problemáticas reales desde proyectos vivenciales, en este plano el sujeto tiene que enfrentar las problemáticas del contexto y a lo largo de su vida desarrollará múltiples competencias para hacerle frente a cada una de dichas problemáticas y retos no imaginados en el ámbito social y personal, así como fortalecer proyectos formativos a favor de la ciudadanía (Paredes et al, 2013; Ambrosio, 2018; Cernadas-Ríos et al., 2019).

Después de conceptualizar los términos relacionados, es importante definir formación continua, tomando en cuenta lo anterior descrito, formación sugiere una acción de actualizar, preparar y mantener hábil a una persona, añadirle la palabra continua invita a estudiar lo relacionado con la educación permanente o la educación para toda la vida. La Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define educación permanente como “un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, para actualizar los conocimientos como consecuencia de necesidades, cambios o avances” (UNESCO, 2009, p. 7, citado por Fonseca et al, 2017).

Por lo tanto, la formación continua más que una actividad es un proceso personal que exige al profesional de la educación corresponder a las necesidades expresas de la sociedad y asumir un rol activo en los avances que la humanidad reflejan en las propias actividades profesionales sistemáticas como actualización, profesionalización, capacitación y superación posgraduada (Fonseca et al, 2017).

Por su parte, Banda (2012): define formación continua como un acontecimiento conceptual como aprendiz, y en el debate sobre qué aprende y qué sabe el docente de educación básica se entiende el proceso político-ideológico que demanda el protagonismo del docente en el desarrollo profesional con visión de un mundo inherente a su profesión (p. 90).

Acorde a lo abordado, entonces se puede indicar que la palabra “formación” describe una concepción de manera prescriptiva cualitativa definida sobre la persona y no sobre el proceso, estableciendo modelos, formas y por ende controles estandarizados por figuras externas a ella misma, careciendo de una construcción conceptual teórica (Alanís-Jiménez, 2018). Derivado del análisis del término formación se destaca la coincidencia en definición como acción de formar, un acto de preparación en todos los ámbitos de la vida: social, moral, intelectual y profesional, así como también se le llama al proceso de enseñanza-aprendizaje que implica otros términos como capacitación y actualización (Delgado-Coronado 2019; Feo, 2011; Vargas, 2010).

Así mismo es importante denotar que la definición de formación continua de docentes es polisémica tomando en cuenta que se incluye la formación permanente, desarrollo profesional y las diversas modalidades de educación no formal, así como las actividades profesionales sistemáticas como actualización, profesionalización, capacitación y superación posgraduada (Fonseca et al, 2017).

Categoría 2. Características de la formación continua en México

Desarrollo histórico de la formación continua

Delgado-Coronado (2019) explica el origen de la formación continua en México:

En 1958, cuando Jaime Torres Bodet funda el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, cuyo propósito era mejorar las capacidades intelectuales de los maestros en ejercicio y acrecentar sus conocimientos de los contenidos educativos, es decir, la preocupación en esos momentos era que los docentes dominaran los conocimientos a impartir dentro de las aulas; pero aún en las décadas de los 50 y 60 se contrataban personas que solo hubieran terminado los estudios primarios o secundarios (p. 36).

Otros sucesos que han enmarcado de manera histórica en México el desarrollo de los programas de formación para el profesorado son de acuerdo con Tapia y Medrano (2016):

“...capacitación del magisterio (1944-1971), el mejoramiento profesional (1971-1978) desde la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio de la SEP en 1978 (1978-1988) transformada desde 1999 en la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio” (p. 8)

En 1992 surge El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), mismo que dio pie al surgimiento del programa de estímulos a la labor docente conocido como Carrera Magisterial (CM) el cual consistió en un mecanismo de evaluación voluntario, ligado a estímulos salariales otorgados en cada uno de sus cinco niveles, siendo la formación continua uno de los criterios evaluables dentro del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) (Santibáñez et al., 2018).

El PRONAP fue sustituido en 2008 por el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP), el cual se diseñó en la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS). Dentro de este sistema se elaboró un Catálogo Nacional que reúne todas las acciones de capacitación (cursos y talleres) definidas por la federación, las cuales se operan mediante instancias estatales y Centros de Maestros (CM) (Santibáñez, 2018)

En el 2019 se construyó la Estrategia Nacional de Mejora de las escuelas normales en donde se expuso la necesidad de incluir en los programas de formación continua

“el dominio de otras lenguas, uso de las TIC, atención a Barreras para el Aprendizaje y la participación (BAP) estrategias de inclusión como lengua de señas mexicanas, braille y cuidado de la salud, entre otros temas focalizados” (SEP, 2019, p.62).

Finalmente, la Secretaría de Educación Pública (2020) funda la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) donde la formación continua debe garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal del SPD a través de políticas, programas y acciones específicas.

Históricamente se puede observar que las políticas educativas en materia de formación y actualización docente han tenido un comportamiento constante, que parte desde la evaluación como un diagnóstico de necesidades de fortalecimiento académico (INEE, 2015), mismas que han sido producto de la agenda política, iniciativas y colaboraciones entre el sindicato y el gobierno mexicano. Derivado de lo anterior, con el paso de los años se han incrementado las figuras que participan en la formación y actualización docente, dando paso a las escuelas normales, universidades y centros de enseñanza (Chuquilin, 2017).

Características del modelo de formación continua en México

En México las políticas educativas relacionadas con la formación docente (inicial y continua) tienen un comportamiento muy similar a otras regiones latinoamericanas, donde el modelo busca profesionalizar en cuestiones culturales, políticas y morales (Mora, 2014, Araujo et al., 2015, Tarazona-Vargas y Candela, 2018, Vezub, 2019) La relación entre el conocimiento y el profesor es completamente académica cuya representatividad docente es como técnico con un conjunto de conocimientos formalizados fuera de la escuela (Chuquilin, 2017).

El Instituto Nacional de Evaluación de la educación (INEE) caracteriza la formación continua en México como el desarrollo profesional docente basado en el aprendizaje activo, desarrollado en comunidades de aprendizaje, enfocado en contenidos curriculares, duraciones variadas y prolongadas, impartidas en momentos oportunos, partiendo de la conciencia de debilidades especificadas detectadas en la evaluación, con apoyo y acompañamiento denominado tutoría y brindando

estímulos para la motivación y responsabilización por el propio aprendizaje (Santibáñez et al., 2018).

De acuerdo con lo anterior, la estrategia empleada en los programas de formación continua se desarrolla en comunidades de aprendizaje conformadas por universidades, centros de enseñanza, escuelas normales y los centros de maestros, siendo estos últimos los encargados de operar cursos nacionales y talleres definidos por la federación y sus contenidos generan conocimientos que deben ser aplicados en la institución educativa posteriormente (Chuquilin, 2017).

El desarrollo de las jornadas de formación se llevan a cabo en efecto cascada, es decir se imparte desde la federación a través de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) a los responsables de las unidades estatales, subsecretarías de educación básica y encargados regionales (delegaciones) sesiones donde se definen prioridades en materia de formación y actualización docente, finalmente el inspector de zona o supervisor es el responsable último de hacer llegar el programa a cada uno de los directores de cada centro escolar del país. Así mismo cada CTE deberá: “Compartir ideas, experiencias, prácticas educativas y recursos didácticos con las escuelas que presenten problemáticas comunes para encontrar soluciones conjuntas, a través del Aprendizaje entre escuelas” (Diario oficial de la federación, 2017).

Acorde a lo descrito, entonces se puede referir que el modelo de formación continua mexicano se desarrolla en tres vertientes: la actualización, capacitación y superación profesional, la federación propone a las entidades estatales desarrollar sus propios programas de formación, brindando una oferta para que los profesores elijan libremente aquellas actividades de superación profesional, recibiendo algunos apoyos y estímulos (Tapia y Medrano, 2016).

Crítica sobre su eficiencia

El campo de acción de los programas de formación continua es amplio, se refiere que el 80% de los docentes fueron instruidos en el contenido de la asignatura, la pedagogía y práctica del aula (OECD, 2020), sin embargo, solo el 40% de los

docentes reportan haber participado en algún tipo de inducción formal o informal cuando se unieron a su centro educativo actual.

A este respecto, las opiniones de los docentes mexicanos con respecto a los programas de formación continua, revela que consideran que son insuficientes en la atención de tópicos como el desarrollo de habilidades avanzadas en el manejo de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), así como en la enseñanza en entornos multiculturales / multilingües y la enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales (OECD, 2020).

En este orden, se señala que al interior de los centros escolares no solo se requiere de tecnología, también se debe formar ciudadanos para la sociedad del conocimiento, y es a través de la práctica docente donde se adoptan nuevos enfoques que perfilan a los profesores para responder a las necesidades actuales (Parra et al., 2015; Arreola et al., 2019). Desde esta óptica, se critica una práctica de formación social feudal, industrial y de la información.

Contextualizando lo anterior, el sistema de formación docente costarricense en comparación con el mexicano enfatiza la responsabilidad social como elemento integrador y compromiso con la calidad, inclusión social digital, fortalecimiento ciudadano y aprendizaje orientado en valores (Ministerio de Educación Pública, 2016). Por lo tanto, se ha referido la integración del enfoque socioformativo en él, ya que reconoce una interacción entre la comunidad y las redes de información, que permite obtener alternativas de solución para problemas inmediatos del contexto, con una visión a futuro, formando en valores y a favor de mejorar la calidad de vida de las personas (Ambrosio, 2018; Hernández-Ayala y Tobón, 2016).

Aunado a esto, un aspecto que resalta es que hace falta considerar la formación de formadores competentes, ya que para Gorodokin (2006) citado por Delgado-Coronado (2019). Así, “la formación docente es más que una sumatoria de conocimientos adquiridos, ya que durante el proceso se estructuran métodos y actitudes que impactan en el sujeto en formación tanto en el plano cognoscitivo como en el socio-afectivo” (Delgado-Coronado, 2019, p. 37).

Por su parte, la participación de universidades nacionales en los programas formativos, pueden ser necesarios, pero no son únicos ni suficientes para preparar al profesorado en servicio, por lo tanto, es vital atender con mayor cobertura para los nuevos entornos que deberían surgir de las reformas curriculares (Herbert y Rainford, 2014).

A este respecto, es importante mencionar el problema del recurso para la formación continua, se refiere que en el 2013 se destinaron al Sistema Nacional de Formación Continua \$366.12 millones de pesos (Tépach citado por Medrano et al., 2015) para atender a 1 006 078 docentes de escuelas públicas de educación básica, lo que arroja un promedio simple de \$363.91 pesos para las actividades de formación continua y superación profesional de cada docente. Este limitado financiamiento se traduce en desfavorables condiciones materiales y de infraestructura, servicios y recursos humanos para los dispositivos de formación (Medrano et al., 2015 p. 119). De acuerdo con Muñoz et. al (2017), el desarrollo profesional invita al profesorado a lograr resultados de aprendizaje individual, mejorar su propia enseñanza y por ende impactar en los aprendizajes de sus alumnos, por lo tanto, no son suficiente los programas que aporten al punto de vista intelectual o académico, debe de ser un proyecto que invite a la transformación individual y colectiva de la educación.

Parra et al. (2015) así como Ibarra-Piza et al. (2018) señalan la importancia de renovar el modelo de enseñanza y actualizar la formación continua para que respondan a una necesidad de dinamismo, innovación y relevancia tomando en cuenta la transición del modelo centrado en la enseñanza a uno centrado en la formación de sus estudiantes. Garantizando el hábito y expresión permanente de actualización, una práctica reflexiva sobre necesidades del ejercicio profesional y sus posibles respuestas en atención a problemáticas concretas (Pavié, 2011).

Ante estos elementos, se puede mencionar que lamentablemente las experiencias de formación continua y desarrollo profesional en México siguen asentándose una racionalidad hipotética-deductiva (Chuquilin, 2017), donde se caracteriza al docente como incapaz de trazar su propia ruta hacia el desarrollo profesional. Tener esta postura genera en el docente falta de confianza en los programas que se ofertan,

pues distan de las necesidades formativas expresas por los profesores. Por lo que no es suficiente solo ofrecer crecimiento intelectual, práctico o académico, debe de ser un proyecto que invite a la transformación individual y colectiva de la educación (Muñoz et al., 2017).

En este sentido, la opinión de los docentes mexicanos es que los programas de formación continua requieren de opciones relacionadas con la atención de necesidades propias del aula como la incorporación de las TIC, así como de una preparación de la enseñanza en entornos multiculturales y la enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales (OECD, 2020). Por lo tanto, existe la necesidad de acercar la formación continua a las escuelas para favorecer el trabajo colegiado, generar modalidades de formación in situ que favorezcan las necesidades pedagógicas de los profesores mexicanos (Tapia y Medrano, 2016).

Conclusiones

El sistema educativo mexicano procura impulsar el desarrollo profesional de los docentes mediante la oferta de diversos programas de actualización, capacitación y formación continua. Sin embargo, se enfatiza que se carece de una infraestructura suficiente y capital humano con la preparación adecuada para construir programas formativos relacionados a la problemática en las aulas. Se puede concluir que en México no existe un modelo de formación continua claramente definido, que perdure y se establezca a pesar de los cambios estructurales y políticos en el país.

Por lo anterior, se considera relevante realizar estudios comparativos acerca de los programas de formación continua de profesores en otros países, para determinar desde un punto de vista comparado un modelo eficiente de formación.

Acorde a lo descrito, también es vital profundizar en las experiencias de formación docente, para recopilar la perspectiva y satisfacción de los profesores mexicanos, a partir de esto se contempla promover propuestas y alternativas que induzcan a una ruta hacia el verdadero desarrollo profesional.

Referencias bibliográficas

- Alanís-Jiménez, J. F. (2018). Consideraciones para la formación continua de personal docente universitario. *Revista Educación*, 42, 228–249. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25123>
- Ambrosio, R. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación* 76(1), 57-82. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2955>
- Araújo, C. M. D., Araújo, E. M., & Silva, R. D. D. (2015). Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. *Cadernos Cedes*, 35(95), 57-73.
- Arreola, A., Palmares, G., & Ávila, G. (2019). La práctica pedagógica desde la socioformación. *Revista Argentina de educación superior*, 18, 74-87. http://www.revistaraes.net/revistas/raes18_art5.pdf
- Banda, S. (2012) La obligatoriedad de la formación continua para educación básica: una necesidad para el logro educativo, en S. Ponce y V. Alcántar La formación de profesores: Propuestas y respuestas. Universidad Autónoma de Baja California: Juan Pablos editor.
- Cernadas, F. X., Lorenzo, M., y Santos, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educación*, 55(1), 19. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>
- Chuquilin, J. (2017) La Formación Continua de los docentes en México: Problemas y perspectivas. En XI Seminario Internacional de la Red Estrado: Movimientos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de estandarización. http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/160.pdf
- Delgado-Coronado, S. (2019). Perspectivas en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: Una mirada desde los actores en una universidad mexicana. *Panorama*, 13(24), 33-41. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1204>
- Diario oficial de la federación (2017) Acuerdo número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los consejos técnicos escolares de educación básica. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017
- Diario oficial de la federación (2020) Acuerdo número 35/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2021. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609172&fecha=29/12/2020
- Díaz, C. (2018) Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación* 28 (1), 119-142.

- Escudero, J. M., González, M. T. G., y Rodríguez, M. J. R. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿qué docentes se están formando? En *Educacion XXI*, 21(1), 157–180. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15807>
- Feo, R. (2011). Una mirada estratégica a la formación docente de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5631517>
- Fonseca, S., Hernandez. V. y Forgas, J. (2017). Formación continua y formación permanente desde el desarrollo de competencias docentes en las instituciones de educación superior. *Mikarimin*, 3(1), 55-62. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/mikarimin/article/view/565>
- Herbert, S. y Rainford, M. (2014). Developing a model for continuous professional development by action research. *Professional Development in Education*, 40(2), 243–264. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.794748>
- Hernández-Ayala, H. y Tobón-Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46148194028>
- Ibarra-Piza, S., Segredo-Santamaría, S., Juarez-Hernandez, L. y Tobón, S. (2018) Estudio de validez de contenido y confiabilidad de un instrumento para evaluar la metodología socioformativa en el diseño de cursos. *Espacios*, 39(53), 24. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-24.html>
- Imbernon M., F. y Canto H. P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 2-12. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/36>
- INEE (2015) Evaluación del diseño de la oferta de formación continua del Servicio Profesional Docente. INEE. <https://cutt.ly/zRLzqZr>
- Medrano, V., Angeles, E. y Castillo, Y. (2015). Formación de los docentes de Básica y Media Superior. INEE. <https://cutt.ly/zRLzrJQ>
- Ministerio de educación Pública (2016). Plan Nacional de formación permanente Costa Rica
- Mora, D. (2014). Nuevas directrices para la formación y actualización docente. *Revista Integra Educativa*, 7(1), 29-44. <https://cutt.ly/YRLzpYc>
- Muñoz, J. M. E., López, M. T. C. y Alonso, J. F. T. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado*, 21(3), 83–102. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i3.9970>
- OECD. (2020). TALIS 2018 Results (Volume II). *Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Paredes, J.; Hernández, F., y Correa, J. M. (eds.) (2013). La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. *Desdibujando fronteras, buscando*

puntos de encuentro. Madrid: Depósito digital UAM.
<http://hdl.handle.net/10486/13152>

- Parra Acosta, H., Tobón, S. y López Loya, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 14(1), 67–80. <https://doi.org/1575-0965>
- Posada, N. (2017). Algunas nociones y aplicaciones de la investigación documental denominada estado del arte. *Investigación bibliotecológica*, 31(73), 237-263. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2017.73.57855>
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española (23 a. edición)*. <https://dle.rae.es/contenido/actualización-2019>
- Salazar-Gomez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento according to the knowledge society. *Espacios*, 29(53), 17.
- Santibáñez, L., Rubio, D., y Vázquez, M. (2017). Formación Continua de Docentes: Política Actual en México y Buenas Prácticas Nacionales e Internacionales. INEE/BID. <https://cutt.ly/dRLI1KL>
- Santiago, R. y Nájera, J. O. (2014). Retos de la educación continua en la formación de formadores en México. *Atenas*, 4(28), 23-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047204003>
- SEP (2019). Estrategia Nacional de Mejora de las escuelas normales Acuerdo Educativo Nacional(AEN) SEP. <https://cutt.ly/ORLIHFN>
- Tapia, M. y Medrano, V. (2016). *Modelos de formación continua de maestros en servicio de educación primaria: criterios e indicadores para su evaluación*. INEE. <https://cutt.ly/nRLImB2>
- Tarazona-Vargas, L. y Candela, A. (2018). Contributions of Ethnography for understanding the training process of In-service Physics teachers. *Ciência & Educação*, 24, 927-944. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180040008>
- Vezub, L. (2019). Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina . Mapeo exploratorio de 13 países. <https://cutt.ly/ORLIh56>