



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

PROYECTO TERMINAL DE CARÁCTER PROFESIONAL

**LA POLÍTICA DE FORMACIÓN CONTINUA
DOCENTE Y EL CODISEÑO DEL PROGRAMA
ANALÍTICO, EN EL MARCO DE LA NUEVA
ESCUELA MEXICANA**

**Para obtener el diploma de
Especialista en Docencia**

PRESENTA

L.T. Stephanny Huerta Rosales

Director

Dr. César García García

Comité tutorial

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa
Mtro. José Luis Horacio Andrade Lara

Pachuca de Soto, Hgo., México 17 de noviembre 2023

Índice

Agradecimientos.....	5
Introducción.....	6
Capítulo I. Estado de la cuestión. La política de formación continua docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.....	9
1.1 Metodología utilizada.....	9
1.2 Resultados generales.....	10
1.3 Resultados por categoría.....	12
1.3.1 Las políticas educativas en formación continua docente.....	12
1.3.2 La Nueva Escuela Mexicana	20
1.3.3 La formación continua docente	29
Capítulo II. Planteamiento del problema.....	34
2.1 Preguntas de investigación	36
2.2 Objetivos.....	36
2.3 Supuesto	37
2.4 Justificación	37
Capítulo III. Marco teórico. Enfoque de implementación de políticas educativas.....	39
3.1 Las políticas públicas y su análisis	39
3.2 La implementación de las políticas. Definiciones	43
3.3 Los enfoques de implementación	46
3.3.1 Enfoque de implementación Top-down	46
3.3.2 Enfoque de implementación Bottom-up.....	47
Capítulo IV. La formación continua del docente y el codiseño en la Nueva Escuela Mexicana	50
4.1 Los docentes en la Nueva Escuela Mexicana.....	50
4.2 Los docentes y los talleres de formación continua.....	56
Capítulo V. Metodología del trabajo de investigación.....	66
5.1 Paradigma	66
5.2 Enfoque y tipo de estudio	66
5.3 Diseño.....	67
5.4 Selección de escenario.....	68

5.4.1	Escenario	68
5.4.2	Sujetos de estudio	68
5.4.3	Muestra	68
5.5	Técnicas e instrumentos.....	69
5.5.1	Observación participante-guía de observación.....	69
5.5.2	Análisis estadístico-cuestionario con preguntas cerradas.....	70
5.6	Prueba piloto.....	71
5.6.1	Análisis de resultados (docentes)	71
Capítulo VI. Conclusiones.....		75
Referencias		79
Anexos		86
Anexo 1. Guía de observación para Taller de Formación Continua de Docentes.....		86
Anexo 2. Cuestionario de valoración del Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes “Nuevos planes y programas de estudio” Ciclo escolar 2022-2023		88
Anexo 3. Cuestionario de valoración del Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes “Nuevos planes y programas de estudio”, sesión para supervisores (as), asesores (as) técnico pedagógico y directores (as) Ciclo escolar 2022-2023		91



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
School of Social Sciences and Humanities
Área Académica de Ciencias de la Educación
Academic Area in Education Sciences
Especialidad en Docencia

UAEH/ICSHU/ED/186/2023
Asunto: Autorización de impresión

Mtra. Ojuky del Rocío Islas Maldonado
Directora de Administración Escolar
Presente.

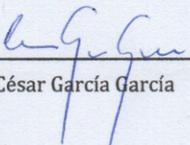
El Comité Tutorial del **PROYECTO TERMINAL** del programa educativo de posgrado titulado **"La política de formación continua docente y el codiseño del programa analítico, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana "**, realizado por el sustentante **Huerta Rosales Stephanny** con número de cuenta **164597** perteneciente al programa de la **Especialidad en Docencia**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que la sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Atentamente
"Amor, Orden y Progreso"
Pachuca, Hidalgo a 11 de diciembre de 2023

El Comité Tutorial


Dr. César García García




Dra. Maritza Librada Cáceres
Mesa


Mtro. José Luis Horacio Andrade Lara

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n.
Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto,
Hidalgo, México; C.P. 42084
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 ext. 4230, 4208
docencia_especialidad@uaeh.edu.mx



www.uaeh.edu.mx

Agradecimientos

Embarcarme en el proceso de posgrado en la Especialidad en Docencia fue mucho más que una elección académica; se convirtió en una travesía apasionante y desafiante que ha moldeado mi perspectiva, habilidades y determinación. Desde el principio, este viaje se transformó en una exploración constante, tanto de mi capacidad intelectual como de mi resistencia emocional.

Investigación rigurosa, noches de reflexión y días de inmersión en lecturas especializadas fueron un reto, pero cada desafío también conlleva una oportunidad para crecer y evolucionar. El posgrado no solo me ha dotado de un conjunto más profundo de habilidades y conocimientos, sino que se convirtió en una puerta abierta hacia la autorreflexión, empatía y resiliencia.

Cada paso en este proceso ha sido una inversión en mi propio crecimiento donde los desafíos se convirtieron en oportunidades para superar mis propios límites, por lo que el apoyo de mi esposo y mi hijo fueron fundamentales. Agradezco a mi esposo cuyo respaldo y comprensión me alentaron a seguir en este camino; a mi amado hijo Thiago le dedico este logro con todo mi corazón, a pesar de los momentos en los que mi tiempo estuvo absorbido, tu amor y sonrisa fueron mi mayor motivación.

A mis queridos padres mi eterna gratitud por ser los pilares fundamentales en mi vida, cada desafío superado y cada éxito celebrado lleva su sello inconfundible. A mis amigos y compañeros de investigación gracias por su apoyo incondicional, sus palabras de aliento y comprensión fueron un faro en los momentos más desafiantes.

Quiero expresar mi profundo agradecimiento al distinguido comité tutorial que guió este proceso académico. Agradezco especialmente a mi director de proyecto el Dr. César García García cuyas valiosas contribuciones y comentarios enriquecieron significativamente mi trabajo, gracias por la paciencia con la que respondió a mis preguntas, la claridad con la que guió mis esfuerzos y la pasión que compartió por la exploración del conocimiento.

Introducción

En el actual gobierno encabezado por el Presidente Andrés Manuel López Obrador, la formación continua docente se erige como un pilar esencial en la búsqueda incansable de una educación de excelencia, cuyo propósito fundamental es propiciar el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes. En este contexto político, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se presenta como un nuevo modelo educativo innovador, distinguido por su capacidad para reconocer y valorar el recorrido de los educadores dentro del proceso educativo. Más allá de meramente reconocer esta travesía, la propuesta de la NEM se distingue por fomentar la participación activa de los maestros en la construcción de un entorno educativo que responda con agilidad y pertinencia a las cambiantes necesidades de la sociedad contemporánea.

Dentro de este marco, el codiseño del programa analítico se presenta como una estrategia que faculta a los docentes para contribuir activamente en la configuración curricular. Esta contribución se materializa a través de la contextualización y pertinencia del Proceso Desarrollo Aprendizaje, subrayando la importancia de adaptar el contenido educativo a los contextos específicos y necesidades de los estudiantes.

Es imperativo reconocer que, a medida que la sociedad evoluciona y los sistemas educativos se esfuerzan por ajustarse a los cambios constantes, la revisión exhaustiva y el análisis profundo de las políticas de formación continua docente se tornan ineludibles. Este escrutinio se convierte en un ejercicio vital para entender cómo esta política de formación docente se configura con el fin de ofrecer una formación continua integral a los maestros, propiciando así el logro de una educación de excelencia.

En este contexto, el presente estudio se enfoca en examinar detalladamente la política de formación continua docente y su intrincada relación con la configuración del programa analítico mediante el codiseño en la Nueva Escuela Mexicana. A través de este análisis, se busca identificar los desafíos y las oportunidades que emergen en este proceso colaborativo. De esta manera, se pretende contribuir a la comprensión y mejora de las políticas de formación docente, promoviendo un diálogo informado sobre cómo optimizar la formación continua para fortalecer la calidad educativa en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

La investigación está dividida en seis capítulos, el primero comprende una revisión de diferentes investigaciones relacionadas con las políticas de formación continua y la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que proporciona un panorama detallado, al explorar estudios previos para contextualizar el objeto de estudio, destacar los avances recientes y posibles áreas de oportunidad.

En el segundo capítulo se plantea la formación continua como una problemática específica relacionada con la elaboración eficaz y eficiente del programa analítico dentro de las escuelas, ya que, es esta formación la que proporcionará a los docentes las herramientas necesarias para la adaptación de los nuevos planes y programas de estudio en el marco de la NEM.

El tercer capítulo, comprende el marco teórico centrado en la perspectiva bottom-up para el análisis de la implementación de la política de formación continua docente, el cual implica examinar y evaluar los documentos de política relacionados con la formación continua, destacando la importancia de comprender la implementación de políticas desde los docentes.

Dentro del cuarto capítulo, se presenta la revisión de los principales documentos de política, donde se analiza el enfoque de la formación continua de docentes en el contexto de la NEM y se explora el concepto de codiseño resaltando la relevancia de su desarrollo de forma colaborativa; este capítulo proporciona una visión integral de cómo la formación continua se integra con el principio del codiseño en la NEM, subrayando la importancia de una formación integral para el desarrollo profesional docente.

En el capítulo cinco se establece la estructura y enfoque metodológico que guiarán la investigación, y se presenta una visión general de las técnicas y herramientas que se utilizarán para recopilar y analizar los datos. En el capítulo seis se rescatan las principales conclusiones, que resaltan la necesidad de una congruencia entre las políticas de formación continua docente y su implementación a través de los talleres. Finalmente una propuesta que busca contribuir a la mejora de los programas de formación continúa, abogando por enfoques más

inclusivos que maximicen el impacto positivo en la excelencia educativa dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Capítulo I. Estado de la cuestión. La política de formación continua docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Este apartado tiene como objetivo identificar, analizar y dar cuenta de las producciones científicas relacionadas con la formación continua de docentes en diferentes contextos y en relación con la política de formación docente y el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, así como los métodos y técnicas utilizadas en cada uno; lo anterior con la finalidad de tener un panorama general del objeto de estudio, revisar lo que se ha trabajado y los temas pendientes, lo cual puede servir como una orientación para la realización de la presente investigación.

1.1 Metodología utilizada

Para la producción de este apartado primero se precisó como objeto de estudio “La formación continua de docentes en México”, y posteriormente se seleccionaron las principales fuentes de consulta que fueron Google académico, repositorios científicos tales como: COMIE, Dialnet, Scielo, Redalyc y literatura gris como el de Nexos.

En la localización de la producción científica sobre la formación docente se determinaron los siguientes criterios de búsqueda: 1. Tipo de documento: artículo, tesis, capítulo de libro, ponencia; 2. Periodo de publicación: entre los años 2014 y 2023; 3. Palabras clave: políticas educativas, Nueva Escuela Mexicana, formación docente, profesionalización docente y formación continua.

Después, con la finalidad de generar un acercamiento a la producción científica y corroborar su pertinencia, se llevó a cabo una primera revisión de los textos y posteriormente se realizó un análisis más detallado de los documentos seleccionados. Se diseñó y utilizó una matriz para la organización de la información respecto al tipo de documento, autor, año, país, metodología, objeto de estudio, lugar de búsqueda y referencias empleadas.

Finalmente se presentan los principales hallazgos de los documentos revisados en tres apartados: las políticas educativas, la Nueva Escuela Mexicana y la formación continua.

1.2 Resultados generales

La orientación de la búsqueda permitió encontrar en total 25 documentos digitales, de los que se escogieron para la integración de este apartado: 19 artículos científicos, un capítulo de libro, una tesis de doctorado, una ponencia y tres producciones de literatura gris; en cuanto al periodo: dos son del año 2014, uno del 2016, uno del 2017, uno del 2019, seis del 2021, siete del 2022 y siete del 2023; correspondiendo el 84% a estudios nacionales y el 16% a estudios de América Latina (figuras 1, 2 y 3).



Figura 1. Elaboración propia



Figura 2. Elaboración propia



Figura 3. Elaboración propia

En la revisión de las producciones se observa que el 4 % corresponden a estudios cuantitativos (Muñoz y González, 2023), el 4.2% y el 96% a estudios cualitativos (Aguirre et al., 2021; Cuevas e Inclán, 2021; Cebrián, 2021; Cordero et al., 2022; Cordero et al., 2017; Cordero y Pedroza, 2021; Espinosa, 2014; Fernandes, 2014; Frade, 2022; Guerrero, 2021; Gutiérrez y Cáceres, 2023; Jarquín, 2023; Jiménez y Torres, 2019; Linares et al., 2021; Martínez, 2023; Martínez-García, 2023; Medina, 2022; Mera-Ángeles, 2023; Mojica, 2022; Ornelas, 2022; Piñón, 2023; Romero, 2023a, Romero, 2023b y Solar et al., 2016), dejando ver que son estos últimos los más utilizados para investigaciones relacionadas con la formación docente como objeto de estudio.

Entre las técnicas e instrumentos cualitativos más utilizadas resaltan el análisis de documentos, narraciones, relatos y discursos, observación y entrevistas semi-estructuradas; en cuanto al estudio cuantitativo, se utilizó un análisis descriptivo, análisis multivariante de varianza y análisis de datos con estadísticos descriptivos e inferenciales; por su parte el estudio mixto no refiere las técnicas utilizadas. En cuanto a las metodologías empleadas, se implementaron principalmente estudios comparativos, estudios de campo, mapeos sistemáticos, investigación-acción, la utilización de una metodología basada en la teoría situada de expectativas y valores, y la aplicación de una metodología nombrada Mejoramiento de la Experiencia Docente (MED).

El análisis de las producciones revisadas, permite la ubicación de tres ejes centrales que comprenden las categorías del estado de la cuestión: a) las políticas educativas en formación continua docente, b) la Nueva Escuela Mexicana y c) la formación continua docente.

1.3 Resultados por categoría

1.3.1 Las políticas educativas en formación continua docente

Las políticas no pueden ser reducidas a documentos que contienen una serie de lineamientos oficiales publicados con la finalidad de ponerlos en práctica. Jarquín (2023) identifica a la política como un texto producto de varias etapas, en las que intervienen distintos actores, con representaciones complejas que pueden ser codificadas según la pertinencia en el campo

educativo y decodificadas con la interpretación de actores que construyen un significado en función de su contexto.

Cuevas e Inclán (2021) hacen una distinción en términos teóricos y metodológicos, entre política educativa y política docente, donde la primera se dirige a todo el sistema educativo y sus actores, la segunda a un ciclo de la educación escolar que es elemental y obligatorio, por el que pasan la mayoría de las poblaciones de cada país. De lo anterior que Cuevas e Inclán (2021) y Cordero, et al. (2022) coinciden en que la política docente comprende aquellas acciones que forman parte de un plan o proyecto de Estado destinado a los maestros de educación básica y confeccionado con la intervención de diversos actores con diferentes grados de influencia en su creación.

Nuevamente Jarquín (2023) refiere que la política docente es un proceso complejo que comprende varias dimensiones, desde las institucionales y legales hasta las sociales y culturales, cuyos efectos tienen un impacto más allá de su implementación y esta debe, como dice Mera-Ángeles (2023), enfatizar en consolidar una formación profesional de calidad, que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar las prácticas pedagógicas de los mejores docentes.

Cuevas e Inclán (2021) y Cordero, et al. (2022), convergen en que la política docente se concentra y puede ser analizada en tres aspectos o dimensiones principales: 1. La formación docente y la formación en el servicio, 2. Evaluación docente, 3. La carrera docente. Consideran que estas necesitan enriquecerse en el aspecto teórico, para consolidar el término de política docente en educación básica.

La política desarrollada por los sistemas educativos en cuanto a la formación docente, ha evolucionado en la forma en esta se han adaptado a los diversos contextos de los países. De lo anterior Cuevas e Inclán (2021) resaltan como ejemplo que: entre 1920 y 1980 la masificación de la educación llevó a garantizar un número adecuado de docentes, por lo que su formación correspondió a un nivel técnico; en 1990 con la recomendación de mejorar la calidad de la educación, la formación de docentes se centró en el acceso a una preparación inicial en educación superior, acceso a programas de actualización docente enfocados en la

didáctica y materiales educativos y vinculados con la promoción salarial, destacando que tales estrategias no significaron en una mejora o efecto positivo en las prácticas de enseñanza.

De lo expuesto previamente, organismos internacionales han desarrollado estudios y recomendaciones en diversos ámbitos de la educación con la finalidad de mejorar su calidad, donde uno de los temas centrales es el profesor de educación básica y sobre el que ha creado una política docente con la intención de enriquecer el perfil profesional y hacer evidentes las condiciones laborales (Cordero, et al., 2022). Sin embargo, Romero (2022b) confirma que desde un enfoque macro, los organismos internacionales no consideran la participación de los docentes y que además, según la investigación de Romero (2022a), se observa que las políticas internacionales propician transformaciones que coaccionan cambios en la política de formación continua y desarrollo profesional, pero que se reflejaron en consecuencias erróneas y perjudiciales.

Cordero et al., (2017) consideran que la formación continua es aquella que se ofrece a todos los actores involucrados en el ámbito educativo y con el propósito de acompañar a los profesionales a lo largo de su carrera, para actualizar, nivelar y capacitar mediante diversas modalidades; lo que la convierte en una herramienta fundamental para garantizar la mejora continua de la educación y asegurar que los profesionales estén preparados para enfrentar los constantes cambios sociales y tecnológicos.

En consecuencia Cuevas e Inclán (2021) refieren que los sistemas educativos han tomado en cuenta las recomendaciones de los organismos internacionales, considerando como vía de mejora de los sistemas educativos, la evaluación de maestros mediante la verificación de estándares relacionados con los resultados de estudiantes en pruebas internacionales. En ese sentido hacen énfasis en la forma en que se han implementado políticas docentes orientadas a atraer a los mejores aspirantes, evaluar el desempeño y establecer incentivos salariales, pero que siguen sin tener una correlación con la mejora de los aprendizajes; a lo que Romero (2022a) agrega que el modelo de formación continua docente que se ha mantenido, se caracteriza por ser remedial e individualizado, alejándose de la realidad de las aulas y generando efectos negativos en la calidad de la educación.

Romero (2022a) considera que la formación continua y desarrollo profesional de los docentes es una cuestión de gran importancia para mejorar la calidad educativa. Sin embargo, a pesar de su relevancia, todavía representa un tema pendiente en la agenda gubernamental. Lo anterior puede estar relacionado con que las políticas docentes de la última década, consideran al maestro como el principal o quizá el único responsable de la calidad de los sistemas de educación básica; lo que podría traducirse en el gran compromiso que le es conferido, sin considerar el conocer mejor el funcionamiento del sistema educativo, el papel de los docentes dentro de las escuelas y sus condiciones salariales (Cuevas e Inclán, 2021, p.354).

En cuanto a las producciones revisadas, destaca un diagnóstico realizado por Cordero et al. (2017) donde el objeto de estudio es la normativa y la implementación de la formación de docentes, técnico docentes, personal con funciones de dirección y supervisión, y asesores técnico-pedagógicos en servicio educativo, en el periodo comprendido del 2013-2016 tras la Reforma Educativa.

Utilizan como herramientas analíticas elementos de la Metodología del Marco Lógico (MML) de Ortigón, Pacheco y Prieto, del que retoma los elementos de construcción, como la identificación de los intereses de los actores involucrados, los objetivos, el diseño, la ejecución y la evaluación de proyectos; y la noción del concepto wicked problems de Rittel y Webber, para identificar y analizar los posibles componentes o ejes de tensión en torno a la formación continua de docentes. Para el diagnóstico, hacen uso del paradigma cualitativo para reconocer, descubrir y documentar distintos temas, contrastando los documentos con las aportaciones de actores administrativos recabados en entrevistas semiestructuradas. La aproximación analítica la hacen desde el análisis de contenido con la concepción de Quecedo y Castaño, y Porta y Silva. Para la selección de participantes y definición de categorías de análisis se apoyan de Myring y Martínez. Lo anterior con la intención de comprender la implementación de la política de formación a lo largo de los primeros tres años del sexenio 2012-2018 (Cordero et al., 2017, p. 10-11).

Para explicar los diferentes ejes de tensión en el diagnóstico de la política de formación continua, Cordero et al., (2017) parten de la idea de que toda reforma tiene como punto de

partida una hipótesis sobre cómo resolver problemas específicos por medio de la implementación de acciones concretas; sin embargo, para que estas acciones sean efectivas, es crucial que la hipótesis esté bien fundamentada y que el problema sea comprendido en su totalidad.

Tras el diagnóstico que llevaron a cabo, Cordero et al. (2017) identifican cinco ejes de tensión: 1. Impresión conceptual de la formación continua del personal educativo en la Reforma Educativa, cuando existe ambigüedad o falta de precisión en los objetivos, las metas y las políticas educativas, se dificulta la toma de decisiones adecuadas para abordar los desafíos presentes en el sistema educativo; 2. Falta de continuidad de la gestión federal de la formación continua del personal educativo, la diversidad de concepciones sobre la formación continua entre los responsables de gestionarla puede influir en las diferentes formas de operar las estrategias de su aplicación; 3. Imprecisión en la delimitación del campo de las atribuciones de los actores institucionales en la implementación de la Reforma, la carencia de una comunicación eficaz entre instancias federales, estatales y municipales, se relaciona con la diferencia existente de una política de formación distante a la propuesta por las estructuras federales; 4. Múltiples versiones de la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional, los continuos cambios observados en cuatro estrategias nacionales presentadas entre el 2015 y 2017, resultó en la confusa partición de los estados en la política; y 5. Existencia de múltiples demandas asignadas a la formación del personal educativo en la Ley General del Servicio Profesional Docente.

De lo anterior que Cordero et al. (2017) concluyen que la política de formación no ha respondido claramente a lo dictado por la ley, aunque se han implementado estrategias nacionales centradas en las necesidades de formación individual, aún hace falta establecer acciones para formación colectiva, ambas consideradas importantes para el desarrollo profesional docente, y que esto se vea reflejado en la mejora de los aprendizajes.

Jiménez y Torres (2019) realizan un estudio que se centra en analizar los criterios de efectividad y de aplicabilidad de las políticas de formación continua en México en un panorama donde estas son las menos revisadas y con notables deficiencias dentro del Sistema Educativo Mexicano, y la formación continua de docentes presenta atenuadas limitaciones.

Jiménez y Torres (2019) emplean el meta análisis sobre el surgimiento y cambios de los Programas Nacionales de Actualización para los docentes de Educación Básica diseñados para mejorar la formación continua de los docentes, donde se proponen diferentes acciones, que si bien están sustentadas, dependen de la articulación de acciones entre la actualización de actores como jefes de sector, supervisores, ATP's y docentes; resaltando que el papel de los ATP's es fundamental en la actualización docente y en el que se reconoce la carencia del perfil requerido para tal tarea.

Concluyen que las políticas en formación continua de los docentes de educación básica en México, han buscado mejorar la calidad de la educación al promover: 1. Nuevas competencias y habilidades para el desarrollo profesional de profesores, 2. Fortalecer la profesionalización de los formadores de docentes. Pero aunque la Ley General de Educación reconoce la importancia de la profesionalización, se puede observar que las políticas para este propósito no se han logrado concretar (Jiménez y Torres, 2019, p.159)

En cuanto al impacto de esta formación, consideran importante la evaluación de los participantes desde la perspectiva pedagógica más allá de una evaluación con orientación económica, donde se pueda reflexionar sobre: la satisfacción de los participantes, el grado de aprendizaje logrado, la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo, el impacto de la formación en el puesto de trabajo y en la organización, y la rentabilidad de la formación (Jiménez y Torres, 2019, p. 160).

Otro trabajo revisado comprende la investigación de Cordero y Pedroza (2021) donde rescatan la opinión de maestros de secundaria sobre la carrera docente, con la recuperación y análisis de los resultados del estudio Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 y 2018 para identificar las valoraciones de los maestros en dos momentos de cambio de políticas entre los sexenios gubernamentales 2006-2012 y 2012-2018, considerando tres aspectos: 1. La motivación para el ingreso a la docencia, 2. El desarrollo profesional y 3. La satisfacción con la carrera docente.

En los resultados de la investigación analizada, Cordero y Pedroza (2021) rescatan que una de las principales motivaciones de los maestros de secundaria para ingresar a la profesión docente es la garantía de un empleo seguro, consideran que la formación continua no satisface

necesidades e intereses, y que perciben la constante desvalorización social de su profesión. Por otra parte, observaron que en cuanto a las características de los maestros, solo se observan diferencias en el incremento de mujeres en la población docente, menor porcentaje de docentes con formación de bachillerato e incremento con formación superior y posgrados; en relación a la etapa meritocrática, se detecta un incremento del deterioro de las condiciones de empleo, en relación a los profesores que tienen base o tiempo completo; finalmente en cuestión al desarrollo profesional docente, la inducción no fue instrumentada y la formación fuera de la escuela se mantuvo desligada de las necesidades de los maestros. En cuanto al estudio TALIS, consideran que este puede ser utilizado como un recurso más para conocer a los profesores de secundaria en México y contribuir con el análisis de la información en el diseño de políticas docentes y educativas pertinentes.

Por su parte el análisis de Cuevas e Inclán (2021) recuperan la necesidad de revisar la política docente en América Latina, al reconocer el papel relevante que todos los docentes desempeñan como agentes de cambio, pues han sido los encargados de difundir la noción de progreso, asegurar el acceso a la educación y contribuir al desarrollo integral de las poblaciones que históricamente no han tenido acceso a ella. Convirtiendo a la educación básica en un derecho y los maestros como responsables de difundirlo.

Cabe resaltar la producción de Cordero et al. (2022), que presentan un estudio realizado en México a través de un mapeo sistemático, llevado a cabo con la intención de proporcionar información estructurada sobre la producción académica relacionada con políticas docentes en educación básica, principalmente las asociadas con la Reforma Educativa del 2013. Lo anterior debido a que los cambios en relación con estas políticas que surgen a partir de la Reforma Educativa del sexenio 2012-2018, son de especial interés para su trabajo por los efectos que tuvieron en la normatividad y en la estructura de la carrera docente.

En su investigación Cordero et al. (2022) plantean el análisis de la política docente considerando tres dimensiones: carrera docente, formación continua e instituciones y procesos de las políticas de profesores; contemplan para el procedimiento metodológico el mapeo sistemático de literatura (MSL) y la revisión sistemática de literatura (RSL), enfocados en el análisis de investigaciones primarias. El desarrollo se llevó a cabo

considerando la propuesta de Navarro y Ramírez (2018), que consta de cuatro fases con sus pasos respectivos de la siguiente forma: Fase A. Planteamiento: 1. Definición del objeto de estudio 2. Diseño de las preguntas de investigación 3. Selección de fuentes de búsqueda; Fase B. Localización de la producción académica: 1. Refinamiento de los criterios de búsqueda 2. Búsqueda de la producción académica; Fase C. Preanálisis: 1. Acercamiento al contenido de la producción académica 2. Diseño de base de datos; Fase D. Análisis: 1. Registro de los documentos en la base de datos 2. Análisis de las tendencias.

Al finalizar el estudio Cordero et al. (2022) concluyen que la mayor producción académica en políticas docentes en el periodo establecido fue la carrera docente, consideran que esta dimensión generó mayor interés por las consecuencias que trajo tal proceso en el desarrollo laboral de los docentes; por otra parte, la dimensión de formación continua resultó con un menor interés, coincidiendo en que la información disponible sobre las acciones realizadas en este ámbito son insuficientes.

Romero (2022a) lleva a cabo una investigación documental apoyada de entrevistas semiestructuradas a actores educativos, con la finalidad de identificar los cambios en las políticas de formación continua y desarrollo profesional docente de educación secundaria y bachillerato en periodos de reformas educativas, utilizando el régimen de políticas que permitan el análisis y comprender las políticas de formación continua como procesos de decisión con implicaciones políticas y técnicas. Como resultado de su análisis, detectó que los cambios constantes en las políticas de formación continua y desarrollo docente, son influenciados con la coacción de políticas internacionales, que no consideran el impacto de su implementación en los contextos escolares.

Por otra parte la producción de Romero (2022b) realiza un análisis de los discursos de organismos financieros y de cooperación internacional (OfyCI) sobre las políticas de formación y desarrollo profesional docente, considerando las continuas reformas educativas, para indagar sobre la influencia de elementos de carácter comercial y económico. Considera que el discurso es un tipo de praxis política y está implicado en la perpetuación del poder y el control (económico, político y social) por parte de instituciones internacionales y grupos de poder.

La investigación que presenta Romero (2022b) retoma las perspectivas analíticas provenientes de investigaciones en el ámbito político, lo que permite obtener una visión integral de los factores políticos, sociales, económicos y culturales que influyen en la generación de ideas; en este sentido considera que la idea o discurso del movimiento mundial de reforma educativa por parte de los organismos internacionales, se presentó como la solución para abordar el problema de la calidad educativa y los subsecuentes cambios en torno a la formación y desarrollo profesional docente.

Para finalizar, otro trabajo de interés es la confección en texto y discurso de la política educativa de Jarquín (2023), que desarrolla por medio de un análisis que usa como referente teórico el trabajo de Stephen Ball sobre el ciclo de las políticas. Su investigación se centra en comprender y explicar cómo se va construyendo la política educativa, desde que surge en un texto, como se le da forma en los discursos, y finalmente cómo se interpreta y es llevada a la práctica.

Jarquín (2023) refiere que el texto de una política no es solamente un documento normativo, representa el resultado final de un proceso en el que intervienen diversos actores y que este es construido e interpretado en el ámbito educativo según el tiempo, los actores y el contexto. En cuanto al discurso en el ámbito educativo, considera que es el medio por el que se origina, difunde y se hace pública la política educativa, busca disuadir a las personas sobre los beneficios que esta traerá al contexto escolar, y generar efectos específicos.

Tras su análisis Jarquín (2023) concluye que independientemente de la forma en que la política educativa se entienda o los fines políticos implícitos en ella, quienes finalmente la lleven a la práctica serán los que le darán forma y vida. Es decir que la participación de los docentes es fundamental para el éxito o no de una política educativa.

1.3.2 La Nueva Escuela Mexicana

Este apartado está integrado por las producciones revisadas en torno a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la formación docente resaltando que actualmente existen pocas investigaciones sobre esta propuesta en el gobierno de Andres Manuel López Obrador (2018-

2024) porque han pasado solamente tres años entre el momento en que se anuncia la NEM como modelo educativo para educación básica y su proceso de implementación entre el 2020 y el 2022. Derivado de ello se examinó lo más reciente (una tesis de doctorado) y lo que se ha denominado como “literatura gris” que consiste en los análisis de reflexión que aparecen en diversas revistas de divulgación y portales educativos digitales. Algunos de ellos fueron Revista Nexos: Distancia por tiempos, con la finalidad de tener un panorama más amplio sobre las discusiones del tema.

A continuación, se presenta el análisis de cada producción revisada:

Dentro de las producciones revisadas, se encuentra la de Cebrián (2021), en la que realiza un análisis con enfoque crítico-reflexivo tanto de los alcances como de las limitaciones de La Nueva Escuela Mexicana, dando un panorama sobre qué tan viable y pertinente es como modelo educativo, considerando: la situación actual de la educación en México, la calidad que se ostenta alcanzar, la contribución de la educación en la disminución de las desigualdades escolares, los cambios a los que se tendrán que enfrentar los docentes, así como la reestructuración del funcionamiento de las escuelas.

Cebrián (2021) en su análisis de la NEM referente a la Reforma 2013, examina: los objetivos, las modificaciones al Artículo Tercero Constitucional con las que se describe el nuevo ciudadano que se pretende formar, el cambio curricular, las políticas para la conformación de una educación básica hacia la sociedad del conocimiento, los alcances en materia de inversión, las necesidades de formación docente, así como la evaluación de la educación. En cuanto a los objetivos Cebrián (2021) refiere que: la NEM pone al centro a los alumnos y resalta la perspectiva de género, lo que no difiere al anterior modelo; propone alcanzar una educación de excelencia, integral y humanista disminuyendo las desigualdades en el aprendizaje, mediante el compromiso y cambios tanto en la práctica docente como en el funcionamiento de las escuelas, así como el establecimiento de una propuesta pedagógica factible y congruente y de la renovación del programa de formación inicial y continua para los docentes.

Referente a las modificaciones al Artículo Tercero Constitucional con las que se describe el nuevo ciudadano que se pretende formar, Cebrián (2021) menciona que se agrega la educación inicial y la educación superior para ampliar y garantizar el derecho a la educación; de igual forma se incluyen los conceptos universal e inclusiva como parte de las cualidades de una educación capaz de ajustarse a la atención de las diversidades sociales, incorporando el término de perspectiva de género. Lo anterior con la finalidad de ofrecer una educación integral y humanista, que promueva la igualdad en el aprendizaje.

Por otra parte, en relación al cambio curricular Cebrián (2021) dice que la intención es que el currículo se adapte a cada contexto escolar y social, con la intención de involucrar a la comunidad escolar en la resolución de problemáticas de relevancia social, generando la promoción de valores. Sin embargo, considera que los planes y programas de estudio carecen de parámetros e indicadores que permitan identificar los logros educativos del sistema educativo nacional.

En lo que compete a las políticas para la conformación de una educación básica hacia la sociedad del conocimiento, Cebrián (2021) cita una parte del discurso del ex secretario de educación Esteban Moctezuma dado en la primera sesión ordinaria del consejo técnico, en el que, según la autora, se advierte el enfoque pensado para incorporar a los alumnos y docentes en la sociedad del conocimiento. De lo que la autora resalta la importancia del uso de herramientas digitales sustentadas en la inclusión, para que los docentes tengan una mejor preparación didáctica (Cebrián, 2021).

Con relación a los alcances en materia de inversión la autora menciona que la NEM tiene de inicio ocho planteamientos, entre los que destaca el Programa Emergente de Cero Rechazo en la Educación Superior, y el programa La Escuela es Nuestra, con una inversión de 20 mil millones de pesos Cebrián, (2021).

Finalmente, en cuanto a las necesidades de formación continua Cebrián (2021) enfatiza que la NEM al considerar a los docentes como agentes de cambio fundamentales del proceso educativo, busca garantizar su derecho a acceder a un sistema integral de formación,

capacitación y actualización; y que, para cumplir con el logro de los objetivos del artículo tercero, el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación deberá dar garantía de la transparencia en los procesos de evaluación.

Por su parte Guerrero (2021) presenta parte de su investigación relacionada con la función docente en educación básica en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), es un estudio cualitativo y de campo que se apoya del Análisis Político de Discurso, para explicar producciones discursivas de docentes de tres escuelas de educación básica, en relación a como se identifican y significan ante la puesta en marcha de la NEM en las escuelas.

Concluye que, con la investigación realizada pudo observar posiciones iguales y diferentes sobre lo que representa la NEM para los docentes de educación básica en relación con la función que desempeñan, donde no es totalmente clara la integración de la equidad, excelencia y mejora continua de la educación de las niñas, niños y adolescentes (NNA). Resalta que el discurso de la NEM aún está en configuración, y que este incide en el proceso para identificar y significar la formación de docentes en educación básica, considerando la aspiración de la misma a construir una identificación simbólica en los integrantes del sistema educativo.

Según Guerrero (2021) hablar de transformación en las escuelas de educación básica debe considerar cambios de fondo o de forma, y desde este planteamiento busca entender la función docente en educación básica en la NEM, considerando desde y hacia dónde debe entenderse.

Tomando como base la Ley General de Educación 2019 (LGE) en su artículo tercero y el Programa Sectorial de Educación 2019-2024 (PSE), conceptualiza a la Nueva Escuela Mexicana como “un dispositivo diseñado para atender la demanda que requiere el sector educativo de nivel básico” (Guerrero, 2021).

El trabajo de Mojica (2022) presenta una investigación cualitativa cuyo objetivo es conocer el comportamiento del Sistema Educativo Mexicano a través del proceso de reforma de la

educación básica en México, el que analiza tomando como punto de partida el Nuevo Modelo Educativo (NME) 2013 y su transición hacia la Nueva Escuela Mexicana (NEM) 2019.

Mojica (2022) refiere que el plan de su tesis de doctorado comprende cinco capítulos: capítulo 1. Marco teórico de la reforma educativa; Capítulo 2. Reformas de la educación básica; Capítulo 3. El Sistema Educativo Mexicano y magisterio; Capítulo 4. Metodología; Capítulo 5. Resultados y discusión. Realiza el procedimiento metodológico de la investigación de acuerdo al diseño incorporado de Sautu (2015) en el que se establece: como metodología, el estudio comparativo de dos periodos de reforma 1992 a 2012 y 2013 a 2019, para la revisión de las iniciativas de reforma implementadas en México a través de la historia de la política educativa del país; como método, el análisis documental de fuentes secundarias sobre el proceso de reforma de la educación básica en México; y como estrategia, el análisis cualitativo.

Del análisis realizado, Mojica, (2022) resalta que el proceso de reforma en Educación Básica en México se ha desarrollado desde la actividad política, lo que lleva a la concepción del cambio educativo a partir de los acuerdos políticos entre el gobierno y las corporaciones sindicales, dejando de lado el compromiso personal y profesional de los maestros.

En cuanto a las iniciativas de reforma en México, Mojica (2022) destaca que, estas quedan en simple aspiraciones debido a que se ven influenciadas por los diferentes intereses políticos, lo que conlleva a que carezcan de coherencia y seguimiento que garantice una política educativa eficaz. De lo anterior que la autora concluye que, las iniciativas de reforma no garantizan por sí solas el cambio educativo, así como los cambios en educación no funcionan sólo por decretos (Mojica, 2022 p.140).

Por otra parte, Mojica (2022) identifica que, a partir de la descentralización y la modernización del SEM, se ha diseñado un proyecto de calidad educativa que implica la revalorización del magisterio debido a que, en las iniciativas de reforma los docentes son un elemento primordial para mejorar la educación. Destaca que, aunque la reforma contempla tener profesores mejor preparados y estudiantes con mayor aprovechamiento académico, los

cambios en las escuelas dependen también de quienes dirigen la escuela y del compromiso de los docentes, ya que los cambios efectivos se logran cuando los maestros se perciben como agentes de cambio y se comprometen personal y profesionalmente.

Ornelas (2022) presenta un resumen del texto presentado en el Simposio “Reformas educativas 1990-2020” en el que analiza las etapas de transición de la Nueva Escuela (NEM) mexicana, a partir de lo que contempla que el concepto de NEM no es novedoso pues ya había sido propuesto en el gobierno de Vicente Fox, además de observar que este no parecía tener relevancia al no incluirse en los discursos de López Obrador, dejando entrever la poca preocupación por la educación.

Ornelas refiere que “La política educativa es un código de conducta, una normativa para su existencia y una herramienta empleada por una entidad política para gobernar la educación” (Ornelas, 2022 p. sn). Ornelas parte de lo anterior para describir que en un primer momento la Nueva Escuela Mexicana (NEM) fue un código de conducta, configurándose normativamente hasta septiembre 2019 en la Ley General de Educación (LGE).

En cuanto a la configuración de la NEM, Ornelas (2022) explica que en un primer momento se llevó a cabo un acercamiento de la está en la comunidad educativa, a través de un taller de capacitación, en los que se observó que seguían la misma metodología de aplicación, lo que se tradujo en considerar que carecían de un propósito profundo de transformación. Refiere que para dar continuidad se elabora el documento Ideas de la fuerza de la Nueva escuela mexicana, del que resalta el principio 7 “Transformar las creencias pedagógicas y la cultura escolar” como el único en ese texto que contempla un cambio radical. Posterior a lo anterior detalla que. En un segundo momento tras la llegada de Delfina Gómez, se observa que a lo largo del primer borrador del Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana y de la segunda propuesta Plan de Estudios de la educación básica 2022: Marco y estructura curricular, en la primera solo se menciona en una ocasión a la NEM y en la segunda no aparece ninguna noción de esta. En un tercer momento la versión del tercer borrador que se identificó como Plan de estudios de la educación básica 2022 retoma el concepto legal de la NEM plasmado en la Ley General de Educación, proporcionando la estructura normativa

al nuevo plan de estudios y marco curricular, y otorgando lineamientos de conducta para los funcionarios y el magisterio.

Para concluir Ornelas, (2022) considera que la NEM y el nuevo plan de estudios y cambio curricular podría tener una posibilidad de éxito si se considerara el tiempo de maduración de una reforma. Por otra parte, considera que el fracaso de las reformas educativas, radica en la existencia de conductas persistentes dentro de la cultura de la comunidad escolar. En cuanto a Frade define a la epistemología como “la rama de la filosofía que estudia el conocimiento que responde a las preguntas de qué se puede conocer, cómo y desde dónde y, con ello, cómo se puede saber que algo que se ha conocido como objeto por parte del sujeto es válido” (Frade, 2022)

Frade (2022) habla sobre las epistemologías del sur, como una corriente que cuestiona y crítica la tradicional visión euro centrista de la epistemología y busca dar voz a las perspectivas y conocimientos generados por las culturas y sociedades históricamente oprimidos por el capitalismo y el colonialismo. En otras palabras, este paradigma busca desafiar la idea de que el conocimiento científico occidental es el único válido, y reconocer que existen otras formas de saber y comprender el mundo que provienen de pueblos indígenas y otras culturas no europeas, para propiciar la construcción de una justicia cognitiva global por medio de la decolonización.

Frade (2022) Partiendo de lo anterior considera que, la nueva estructura curricular de la NEM, tiene como fundamento epistémico las epistemologías del sur de Boaventura de Sousa Santos, ya que dentro de este se cita al autor en repetidas ocasiones, donde se resalta la propuesta de una visión educativa más incluyente que busca incorporar saberes populares y cuestionar estructuras de poder. En cuanto a la viabilidad constitucional de las epistemologías del sur en planes y programas de estudio, plantea que existen desafíos y dilemas sobre cómo equilibrar la promoción de saberes diversos y el respeto a los derechos humanos y científicos establecidos en la Constitución.

El artículo de Martínez-García (2023) presenta un análisis desde el referente que ofrece la teoría de Sistemas Sociales de Niklas Luhmann, que describe la forma en que se ha llevado

la adaptación /no-adaptación de la Nueva Escuela Mexicana, donde se recupera la narración como experiencia sistémica de los profesores que laboran en diversos niveles educativos con funciones distintas, y en regiones diferentes del territorio del Estado de México.

Martínez-García (2023) considera que la Política Educativa es superada por las condiciones precarias presentes en el sistema educativo antes, durante y después de la pandemia. A partir de lo que reflexiona sobre la implantación de La NEM como proyecto educativo de nación, que dio a conocer sus pautas de inicio antes de la pandemia, cuya implementación fue pospuesta por la emergencia sanitaria debido ya que tanto docentes, como padres de familia y estudiantes, estaban dando prioridad a resolver el conflicto de la enseñanza a distancia.

Martínez-García (2023) resalta que cada agente del sistema educativo debe colaborar para alcanzar la meta establecida, por medio de un modelo de gestión basado en la gobernanza que afiance la toma de decisiones informada y la participación activa de directivos, docentes, familias y alumnos.

Martínez-García (2023) considera a los profesores como una pieza clave, de tal forma que el acercamiento a este nuevo modelo educativo debe darse de forma integral. Concuerta que si bien en muchos países se resalta la importancia de los docentes, esta no se ve reflejada en el presupuesto asignado para su desarrollo profesional, señalando que es necesaria la revalorización del magisterio a través de proporcionar condiciones laborales dignas, un sistema de capacitación y formación continua, así como cambios radicales en la formación inicial.

En las reflexiones recuperadas de los profesores, resaltan que, consideran que La Nueva Escuela Mexicana no es diferente a las anteriores reformas educativas, ya que se observa en contraste con lo pronunciado en los discursos políticos: la prevalencia de compromisos políticos; la falta de la pertinencia e innovación del modelo educativo, ya que la realidad que puede anticiparse en las escuelas y en las aulas es la falta de oportunidades de aprendizaje y formación para los profesores y estudiantes; y en cuanto al planteamiento pedagógico del plan y programas de estudio consideran que la NEM sigue siendo una tarea pendiente (Martínez-García, 2023).

Piñón (2023) hace una reflexión sobre el papel que está teniendo la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en relación con el avance del Sistema Educativo, con el propósito de identificar aspectos a mejorar y algunas decisiones que ameritan cuestionarse. Considera que es frecuente que los responsables de las políticas educativas busquen implementar cambios radicales en el Sistema Educativo, sin lograr cumplir con las promesas que presentan en sus discursos. Lo anterior debido a los desafíos tanto políticos como de gestión, a los que se enfrenta la implementación de las propuestas educativas, afectando la efectividad y el éxito de las reformas educativas, lo que demanda una aproximación más pensada y meticulosa en la elaboración y ejecución de los cambios en el Sistema Educativo.

Piñón (2023) de igual forma retoma la evolución de la NEM desde sus primeras alusiones y como objeto de diversas definiciones en el discurso, lo que ha generado una aparente ambigüedad y falta de cohesión conceptual. Sin embargo, refiere que se pueden identificar dos características fundamentales: la promoción de una formación crítica y democrática, y el reconocimiento de la comunidad como eje central de los procesos de aprendizaje; ambas características basadas en las epistemologías del sur y la decolonización.

Destaca que los cambios en el discurso educativo no han sido del todo claros y por consiguiente efectivos en la práctica. Comenta que si bien durante los Consejos Técnicos Escolares (CTE) las ideas sobre el programa sintético y el programa analítico han tomado forma entre los maestros, estas no están totalmente definidas como para impulsar cambios significativos en la forma en que los docentes preparan y desarrollan sus clases; a lo que agrega la gravedad de la que aún no se haya publicado oficialmente el programa sintético (Piñón, 2023).

Piñón (2023) señala que una aportación valiosa en el programa analítico es el codiseño, ya que permitirá el trabajo colaborativo entre los docentes para su diseño; sin embargo, destaca que este proceso plantea desafíos en cuanto a tiempo y espacios para su efectiva implementación dentro de las escuelas.

En cuanto a los libros de texto, Piñón (2023) plantea que la implementación de la NEM y los cambios en los Libros de Texto Gratuitos tienen aspectos cuestionables y que, es una oportunidad para mejorar la educación; considera que se requiere una revisión más cuidadosa y participativa para lograr un material de calidad.

1.3.3 La formación continua docente

La formación de maestros se refiere al “conjunto de procesos y estrategias orientados al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente, como profesional de la educación” (Muñoz y González, 2023 p.11), la cual es un elemento primordial para que los docentes puedan enfrentar los retos del sistema educativo, por lo tanto es esencial conocer las principales necesidades, prioridades de desarrollo profesional y sobre todo sus motivaciones, ya que estas últimas tienen un alto impacto en la generación de propuestas de calidad y en el logro de objetivos escolares (Muñoz y González, 2023).

Fernandes (2014) considera que la formación continua es aquel aprendizaje que se desarrolla en el quehacer de los maestros y en la escuela, donde las condiciones de trabajo, la realidad a la que se enfrentan, así como los cambios entre pares y con alumnos, representan situaciones de formación profesional; teniendo en cuenta que debe existir coherencia con la experiencia y madurez de los docentes, a partir de su autoconocimiento, de reconocer el rol que tienen como formadores de personas íntegras y de asumir su responsabilidad social (Linares et al., 2021).

Por su parte Aguirre et al. (2021) menciona que la formación continua debe llevar al docente a analizar los efectos de las innovaciones y cambios sociales, para adaptar su trabajo y desarrollar nuevas estrategias de enseñanza contextualizada y que esta requiere comprender las dimensiones educativa (actualización a partir de los cambios curriculares y la realidad educativa), pedagógica (aplicabilidad de los conocimientos aprendidos), humana (desarrollo personal y laboral) e investigativa (innovación educativa a partir de las habilidades cognitivas); lo anterior debido a que ante acontecimientos como las reformas y proyectos educativos propios de cada sexenio, situaciones como la pandemia por SARS-CoV-2 o el rezago educativo, el desarrollo profesional docente debe estar en constante evolución,

además de reconocerlos como profesionales de la educación con autonomía didáctica, así como su derecho a recibir capacitación y actualización (Mera-Ángeles, 2023).

Indiscutiblemente el docente juega un papel importante como agente de inserción social y escolar de los alumnos de diferentes grupos sociales (Fernandes, 2014), por lo cual, para fortalecer la práctica educativa, la profesionalización docente implica principalmente la reflexión sobre el compromiso que tienen los profesores para conseguir integrar elementos didácticos y pedagógicos congruentes a los modelos educativos e institucionales, con la consigna de generar ambientes de aprendizaje propicios (Linares et al., 2021).

Medina (2022) considera que una parte de la enseñanza está determinada por la calidad, los estilos y las estrategias de enseñanza de los maestros, de esto que tenga que darse relevancia a las competencias y los conocimientos de los docentes, así como, crear ambientes de aprendizaje enfocados en las expectativas de los maestros, con la intención de mejorar su práctica y desempeño.

Con respecto a las causas que provocan la falta de interés, acceso o deficiencia en la formación continua de docentes, Espinosa (2014) considera que factores como: 1. La masificación del conocimiento, 2. La carencia de investigación pedagógica en la práctica educativa, 3. El papel del conocimiento en una formación integral, conlleva a que exista un conocimiento profesional débil en los docentes. En cambio, Muñoz y González (2023) reconocen que entre los factores que dificultan la asistencia de los docentes a los programas de formación destacan: la falta de tiempo, la limitada oferta de programas de formación continua, la falta de capacitación especializada y el costo cuando tienen que recurrir a otras opciones de formación continua.

Si bien en México se han implementado programas de formación docente, que tienen la intención de revalorizar a los profesores y mejorar la calidad de la educación, no se han reflejado en mejores resultados de los niveles de aprendizaje o en la calidad de los servicios que reciben los alumnos, lo cual deja en descubierto la ineficiencia y poca relación que estos tienen con los contextos de los profesores Espinosa (2014).

En cuanto a las producciones revisadas, destacan la realizada por Fernandes (2014) con enfoque cualitativo, investigación llevada a cabo en colaboración con once maestros de Enseñanza Fundamental de una escuela de Campinas, en São Paulo, Brasil, para la que utilizó entrevistas semi-estructuradas y el análisis de relatos escritos de docentes. Llevada a cabo a partir de dificultades encontradas para enseñar a un grupo de alumnos, en un contexto en que la escuela atendía cerca de quinientos educandos de Campinas, en turnos: matutino, vespertino y nocturno, con condiciones socioeconómicas diversas; y con la finalidad de que los mismos docentes reflexionan e investigan su propia práctica tanto en lo individual como en lo colectivo, en relación con los procesos formativos en los que están inmersos en su práctica diaria, generando mejoras significativas en el aula y en la escuela.

Del trabajo de Fernandes se rescata que se puede implementar la investigación como parte de la formación continua, ya que permite generar un espacio de reflexión que contribuye al enriquecimiento de la práctica docente y abre nuevas posibilidades de enseñar y aprender (Fernandes, 2014)

Solar et al. (2016) presentan un modelo de formación continua llamado Mejoramiento de la Experiencia Docente (MED), llevado a cabo en Chile en un seminario de 1 año, dividido en 20 sesiones, donde participaron 10 profesores de educación básica. MED se caracteriza por problematizar situaciones de enseñanza por medio del análisis de prácticas de aula, en un contexto colaborativo en el que el formador participa con el docente en la preparación de sus clases y va retroalimentando el proceso mediante la observación de las mismas.

El modelo que implementaron Solar et al. (2016), contempló cuatro dimensiones: conocimiento pedagógico del contenido (CPC), trabajo colaborativo, desarrollo profesional situado en la práctica y el trabajo basado en evidencias por medio del uso de videos. Después de la aplicación de este modelo de formación continua (MED) los autores concluyen que: 1. Supera los enfoques de modelos tradicionales ya que se articulan el estudio del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC), el análisis de la práctica y la toma de decisiones, por lo que destacan que en un modelo de formación deben estar interconectadas la práctica y la reflexión; 2. Ha mostrado ser un modelo eficaz, debido a que ha generado cambios en las prácticas y concepciones de los profesores mostrando una apropiación del

CPC, quedando pendiente el análisis del desempeño de los alumnos para corroborar el impacto del MED 3. Puede ser transferible a instituciones que realicen Asistencia Técnica Educativa, establecimientos de educación y puede adaptarse a otros formadores.

Otro trabajo que llama la atención es el de Aguirre et al., (2021) en el que realizaron una revisión sistemática de estudios empíricos utilizando el método Prisma, sobre la formación continua de docentes en educación básica infantil en América Latina entre los años 2013-2019, donde se observa un incremento de la cantidad de producciones científicas sobre el tema, que podría relacionarse con la relevancia de fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes, destacando que las investigaciones revisadas muestran que la aplicación de programas de formación continua tuvieron un impacto positivo en las prácticas docentes; sin embargo, se advierte que en los años que comprende la revisión, México presenta un menor número de publicaciones en relación con otros países de Latinoamérica como Brasil.

Por su parte, Medina (2022) realiza un estudio en el contexto mexicano con la intención de considerar la relevancia de la profesionalización docente como vía para adquirir y desarrollar las aptitudes requeridas para ofrecer una educación de excelencia. Su trabajo comprende una investigación documental cualitativa acompañada con la cartografía conceptual como técnica de análisis, lo que le permitió proponer una metodología de profesionalización docente para un liderazgo escolar efectivo por medio de la implementación de trayectos formativos situados, considerando que es importante que los docentes se certifiquen en alguno de esos trayectos formativos como un requisito para su promoción.

Enfatiza en que los cambios sociales tienen un impacto en la práctica docente, que conlleva a cambios en la forma de impartir sus clases; de lo anterior que la importancia de la profesionalización docente reside en la necesidad de que se adapte a las nuevas exigencias educativas, que centre su interés en los progresos tecnológicos, en la colaboración con otros docentes y en aplicar estrategias novedosas en su proceso de enseñanza. Concluye en que es necesario entender de otra manera lo que la profesionalización docente y diseñar trayectos formativos enfocados en la diversidad que atiendan temas como: planeación didáctica, evaluación formativa, metodologías activas, socioformación, entre otras Medina (2022).

Hay que resaltar un estudio llevado a cabo por Muñoz y González (2023) con la participación de 98 profesores de artes de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) del Estado de Chihuahua, México, en el que utilizan el diseño cuantitativo con corte descriptivo y exploratorio, para conocer: el nivel de profesionalización, la participación en programas de formación continua, necesidades y motivación hacia la formación docente; emplearon la Teoría Situada de Expectativas y valores de Eccles y Wigfield de la que consideraron: la construcción de expectativas de éxito y valores subjetivos en relación con la participación en programas de formación continua.

Para la recopilación de datos utilizaron un cuestionario de 44 ítems con preguntas abiertas y de opción múltiple con escala Likert, divididos en seis secciones relacionados con: datos generales, formación profesional, participación previa en programas de formación continua y motivación hacia la formación. De lo anterior se realizaron análisis descriptivos y análisis inferenciales que incluyeron modelos multivariantes de la varianza (MANOVA). Lo anterior con la finalidad de comprender los factores que motivan a los docentes a participar en la formación continua, partiendo de eso para establecer estrategias que tengan un impacto positivo en su proceso de enseñanza y en el logro de objetivos escolares.

De las producciones revisadas para este apartado, se puede concluir que la aplicación de programas de formación continua innovadores tuvo un impacto positivo en las prácticas de profesores (Aguirre et al., 2021), donde destaca la investigación como parte de la formación continua, al generar un espacio de reflexión que contribuye al enriquecimiento de la práctica docente y abre nuevas posibilidades de enseñar y aprender (Fernandes, 2014). Por otra parte, hay que considerar que para que un docente aprenda debe querer aprender, dedicar tiempo, analizar sus necesidades de aprendizaje y crear sus propios ambientes de aprendizaje (Medina, 2022); además de contemplar los factores que motivan a los docentes para establecer estrategias idóneas para su formación (Muñoz y González, 2023).

Capítulo II. Planteamiento del problema

“La educación es un derecho humano fundamental y un bien público mundial con el poder de transformar la vida de las personas, las comunidades y el planeta para mejorarlo a lo largo de las generaciones” (UNESCO, 2022). Ante los constantes cambios sociales a los que se enfrenta la educación, surge en México la Reforma Educativa 2019 por la que se modifica, adiciona y deroga el Artículo 3° Constitucional. Entre las modificaciones realizadas se encuentran los párrafos quinto y octavo, que resaltan el papel de los docentes como agentes fundamentales del proceso educativo y promotores de cambio, considerando su derecho a tener acceso a una formación continua integral (CPEUM., 2019.art. 3).

Tras la Reforma en materia Educativa emerge la Nueva Escuela Mexicana (NEM), con la finalidad de contribuir a la excelencia de la educación, impulsando el desarrollo humano y considerando para tal fin la revalorización de los maestros (DOF, 2019). Si bien es cierto que la labor docente tiene como principal objetivo la educación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, destacando que el aprendizaje debe ser de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo de su trayecto de formación (SEP, 2019), hay que considerar que la formación continua de los docentes juega un papel fundamental para alcanzar la calidad en la educación. De lo anterior que La NEM deba priorizar de igual manera la formación integral y continua de los maestros.

Con respecto a la puesta en marcha del modelo educativo de la NEM, se busca involucrar a los docentes por medio de su participación en el codiseño del programa analítico, con la intención de construirlo a partir de la realidad de la comunidad escolar. Hay que mencionar que el “programa analítico es una estrategia creada para contextualizar los programas sintéticos”, es decir que comprende aquellas adecuaciones de los programas oficiales por medio de la implementación de acciones como la investigación, la contextualización y el codiseño, para lograr que el Proceso Desarrollo Aprendizaje (PDA) de los estudiantes tenga sinergia con la comunidad (SEP, 2022).

Una de las motivaciones de esta propuesta es que se logre comprender el significado real de ser maestro, con la intención de que los profesores se reconozcan a sí mismos como agentes de cambio, más allá de la simple transmisión de conocimientos. Lo anterior, destacando la importancia de la experiencia y los conocimientos de los docentes, reconociendo que deben transformarse tanto sus usos y costumbres, como los de las instituciones educativas.

Respecto a la participación de los docentes en el codiseño del programa analítico, sale a la luz una problemática relacionada con la falta de una formación continua integral para los docentes en servicio. Si bien es cierto, que los maestros se ven en la constante necesidad de adaptar los planes y programas, no siempre se hacen las modificaciones considerando el contexto de los alumnos y de la escuela; lo anterior como consecuencia de la poca o nula actualización y capacitación a la que tienen acceso en el ámbito pedagógico, didáctico y especializado.

En contraste al reconocimiento y la importancia que se da a los maestros en los textos de las políticas educativas; se puede observar que, en relación con el Programa de Desarrollo Profesional Docente, existe un detrimento tanto en la asignación como en la observación de recursos, considerando desde el año 2014 al segundo trimestre del 2022 (Masse, 2022) como se muestra en la tabla 1.

Presupuesto para el Programa de Desarrollo Profesional Docente
Precios constantes 2022

Año	Asignado (millones de pesos)	Observado (millones de pesos)	Diferencia	% Utilizado
2014	1384	1039	-344.9	75%
2015	1404	1279.3	-124.1	91%
2016	3539	1163.2	-2376.2	33%
2017	2087	1198.2	-888.5	57%
2018	2084	1407.5	-676.9	68%
2019	813	524.8	-288.1	65%
2020	510	237	-272.7	46%
2021	255	225.1	-30.33	88%
2022	249	0.6	-248.7	0%

Tabla 1. Elaboración propia Fuente: Masse (2022)

De manera que ante la problemática, este trabajo se propone analizar la política de formación docente y su relación con el desarrollo del codiseño, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, con la finalidad de identificar las limitaciones existentes de los docentes una de Escuela Secundaria Técnica y promover una interacción analítica y reflexiva que contribuya a la correcta implementación y contextualización de los planes y programas, en aras de alcanzar la excelencia del Proceso Desarrollo Aprendizaje (PDA).

2.1 Preguntas de investigación

a) Pregunta general

¿Cómo ha influido la política educativa de formación continua en los docentes de secundaria técnica, para el desarrollo del codiseño del programa analítico, a partir de las exigencias del currículo de la Nueva Escuela Mexicana?

b) Preguntas específicas

¿Cómo se ha llevado a cabo la implementación de las políticas de formación continua en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, para el acercamiento de los nuevos planes y programas de estudio?

¿Cuáles son los saberes y experiencias que tienen los docentes de la Secundaria Técnica en el ámbito de su formación inicial y continua, para el ejercicio de su práctica y el desarrollo del programa analítico?

¿Cómo establecer lineamientos y/o pautas metodológicas que apoyen a los docentes de Secundaria Técnica, para el desarrollo del codiseño del programa analítico a partir de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana?

2.2 Objetivos

a) Objetivo general

Analizar la influencia de las políticas educativas de formación continua en los docentes de la Escuela Secundaria Técnica, en relación al desarrollo del codiseño

del programa analítico, desde una perspectiva analítico-reflexiva, a partir de las exigencias del currículo de la Nueva Escuela Mexicana.

b) **Objetivos específicos**

Describir la forma en que se han implementado las políticas de formación continua de docentes para el codiseño del programa analítico, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Identificar los saberes y experiencias con los que cuentan los docentes de la Escuela Secundaria Técnica, en el ámbito de su formación inicial y continua, para el ejercicio de su práctica y el desarrollo del codiseño del programa analítico a partir de las exigencias del currículo de la Nueva Escuela Mexicana.

Promover un espacio de interacción analítico reflexiva entre los docentes de la Escuela Secundaria Técnica, en función de los lineamientos y/o pautas metodológicas, para el desarrollo del codiseño del programa analítico.

2.3 Supuesto

Las políticas educativas de formación continua en los docentes de la Escuela Secundaria Técnica, deben estar alineadas a las necesidades formativas en función de favorecer un trabajo colegiado analítico-reflexivo entre los maestros; lo anterior en función del desarrollo del codiseño del programa analítico, a partir de las pautas del currículo de la Nueva Escuela Mexicana.

2.4 Justificación

La relevancia del estudio radica en su potencial para influir en la implementación de la política de formación docente a través de los talleres de formación continua, para que esta responda a las necesidades e intereses de los docentes de secundarias técnicas considerando la participación activa de los profesores, los contextos de este tipo de escuela, necesidades, intereses, ideas o creencias con una forma de organización específica al haber un docente por

asignatura; con la finalidad de que esta tenga una mayor probabilidad de éxito y contribuya de forma eficaz al logro de la política educativa en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Capítulo III. Marco teórico. Enfoque de implementación de políticas educativas

3.1 Las políticas públicas y su análisis

Ante la carencia de un estudio sobre el proceso de formulación y decisión sobre las políticas por parte de los gobiernos, en un panorama en el cual el “ proceso decisorio de las políticas” era más objeto de opinión que de conocimiento, donde por una parte, la atención de la ciencia política se ha relacionado con garantizar la legitimidad política del gobierno y la administración pública de la aplicación eficaz de las decisiones; surge en Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX las políticas públicas como disciplina, impulsada por D. Lerner y Harold D. Lasswell en su libro “The policy sciences: Recent developments in scope and method”, buscando orientar el avance en la investigación científica de las políticas, dando paso al inicio de un amplio interés por la investigación del tema (Aguilar, 2012).

Aunque la concepción de políticas se ha ido modificando con el paso del tiempo, en términos generales en el idioma inglés el concepto de política se separa e identifica "politics" (política) como la actividad política en su sentido más amplio, que abarca la interacción entre diferentes actores políticos, como partidos, élites políticas y ciudadanos, así como la competencia electoral y la legitimidad de las decisiones políticas. Por otro lado el término "policy" (políticas) se refiere aquellas medidas concretas, propuestas, decisiones gubernamentales, programas, resultados, impactos, teorías o modelos relacionados con la toma de decisiones y acciones específicas. En este contexto "policy" en combinación con el concepto “public”, es decir “public policy” o “políticas públicas”, se asocia con la racionalidad y la lógica detrás de las decisiones gubernamentales y la formulación de planes de acción pública; donde lo público abarca esa faceta de la actividad humana que se considera que necesita ser regulada o intervenida por parte del gobierno o la sociedad, o al menos requiere la implementación de acciones conjuntas (Parsons, 2007).

Podemos considerar lo dicho hasta aquí, que la noción de políticas públicas parte del supuesto de que existe un ámbito de la vida que no es de carácter privado o estrictamente individual, sino que pertenece a la colectividad (Parsons, 2007). El interés que esta disciplina ha

experimentado, trajo por consecuencia la generación de múltiples definiciones. Para Dewey las políticas públicas son “lo público y sus problemas” (en Parsons, 2007 p. 31), examinan cómo, por qué y para qué los gobiernos adoptan determinadas medidas y actúan o no actúan” (Heidenheimer et al. en Parsons, 2007 p. 31) o estudian “que hacen los gobiernos, por qué lo hacen y cuál es su efecto” (Dye en Parsons, 2007 p. 31), es decir que las políticas públicas son aquellas que se centran en la comprensión de los problemas que enfrenta la sociedad en su conjunto, y en el desarrollo de estrategias vinculadas a la resolución y gestión de los mismos, cuyo análisis trata de comprender el proceso mediante el cual los gobiernos toman decisiones específicas, los métodos utilizados, las motivaciones detrás de las decisiones y los objetivos perseguidos al momento de implementar o no una política determinada y sus implicaciones.

En relación con las definiciones planteadas por diversos autores, Stella Theodoulou ofrece una discusión de las ideas y elementos encontrados sobre política pública que resultan relevantes:

La primera idea que se encuentra es que la política pública debería distinguir entre lo que el gobierno intenta hacer y lo que, en los hechos, hace actualmente; la inactividad del gobierno es tan importante como su actividad. El segundo elemento es la noción de que la política pública idealmente involucra a todos los niveles de gobierno y no está necesariamente restringida a los actores formales, los actores informales son extremadamente importantes. Tercera, la política pública es penetrante y no está limitada solamente a la legislación, las órdenes ejecutivas, las normas y la regulación. Cuarta, la política pública es un curso intencional de acción con un objetivo final consumado como propósito. Una quinta idea describe a la política pública tanto en el corto como en el largo plazo (Theodoulou en De La Mora, 2019, p. 5)

Por su parte Aguilar define las políticas públicas como un “conjunto de acciones intencionales y causales, orientadas a la realización de un objetivo de interés/beneficio público, cuyos lineamientos de acción, agentes, instrumentos, procedimientos y recursos se reproducen en el tiempo de manera constante y coherente” (2012, p. 29), y refiere que se

concibe en esta disciplina como un “proceso integrado por acciones intelectuales y acciones políticas interdependientes y eslabonadas, que preceden y preparan la toma de decisión del gobierno y posteriormente la llevan a cabo.

En relación con el análisis de las políticas públicas, Aguilar señala que el análisis teórico-técnico de las políticas no se presenta como una solución única o que conlleve transformaciones radicales para los problemas sociales, pero puede ser usada como una estrategia si se tiene la intención de diseñar políticas racionales que sean “inteligentes” (pensadas con lógica), “eficientes” (que utilicen recursos de manera efectiva) y “públicas” (que beneficie a la sociedad en general), además debe desarrollarse en un ambiente intelectual más objetivo y libre de prejuicios, en el que pueda llevarse a cabo de manera justa y fundamentada sin ser desacreditado por motivaciones políticas o ideológicas (Aguilar, 1993). Por su parte, Parsons argumenta que este requiere de la utilización de varios enfoques y disciplinas que permita tener una perspectiva amplia sobre las mismas políticas públicas y ofrece dos tipos de enfoques para analizar los problemas y los procesos de las políticas: el “análisis del proceso de las políticas públicas” y el “análisis en y para el proceso de las políticas” (2007 p. 32).

Sin embargo, según Parsons (2007) el ciclo de las políticas públicas o enfoque por etapas (Figura 4) sigue siendo la base tanto del análisis del proceso de las políticas públicas como del análisis en y para el proceso de las mismas. No obstante es necesario no perder de vista como sugiere Mauricio Merino, que:

Con frecuencia se confunde el análisis de políticas con el estudio del proceso de las políticas. Es posible que se trate de un error de origen que, sin embargo, conviene advertir con claridad: las distintas propuestas que se han formulado para sugerir un orden secuencial en las políticas, no constituyen el objeto de estudio del análisis. Se trata de una herramienta heurística para organizar esos análisis, pero no más (en De La Mora, 2019, p. 6).



Figura 4. Elaboración propia Fuente: Aguilar (2012)

En México, el interés por la disciplina de política pública surgió en la década de los ochenta marcando el declive de la forma de gobierno autoritario que se había mantenido durante décadas. El colapso fiscal de 1982 desencadenó una profunda crisis económica y política, llevando al país a tomar decisiones históricas: “la democratización del régimen y la liberación de la economía”. La política pública surgió como respuesta a la crisis, presentándose como un enfoque de conocimiento que exigía que las decisiones gubernamentales fueran públicas y eficaces, lo que contribuyó a la democratización alineándose con la búsqueda de un gobierno representativo y competente.

La disciplina se enfrentó a tradiciones gubernamentales al cuestionar conceptos como “lo público” y “beneficio público”. La idea de lo público como valor distinto pero no opuesto a lo privado generó tensiones en un gobierno que había subordinado al sector privado. Además, la propuesta de “gobierno por políticas” desafió al “gobierno por planes” que había resurgido en los ochenta. La disciplina también introdujo la distinción entre la “decisión-acción del gobierno” y la “decisión-acción pública”, argumentando que no toda decisión gubernamental es necesariamente pública. El proyecto cognitivo y profesional de las políticas públicas en

México fue una denuncia de las irregularidades en el ámbito público del gobierno autoritario y una propuesta para mejorar la manera de gobernar en democracia; su recepción se caracterizó por su enfoque integral, considerando tanto la estructura y normativas gubernamentales (dimensión institucional) como la aplicación de conocimientos científicos y técnicos (dimensión científico-técnica), para mejorar la calidad y eficacia de las decisiones del gobierno (Aguilar, 2012).

3.2 La implementación de las políticas. Definiciones

Tradicionalmente se concibe que la construcción de la política pública le corresponde al gobierno, atribuyendo la toma de decisiones a los políticos, mientras que el único papel de los empleados públicos es ejecutar a cabalidad, es decir “implementarla”; lo que lleva a que se atribuyen a menudo, los fracasos de la política a la incompetencia de los funcionarios. Sin embargo, la creciente complejidad de los problemas públicos y la falta de coordinación efectiva en la implementación, ha propiciado dificultades que resaltan la importancia del estudio de la implementación de políticas para comprender mejor el éxito o fracaso de las mismas (Aguilar, 1993).

Las acciones consecuentes a la toma de decisiones sobre las políticas había sido un área de investigación sobre la que se tenía poco interés, ya que varios autores opinaban que el análisis de la puesta en marcha de las políticas no requería mayor importancia al ver la implementación como un proceso sencillo y que se daba por consecuencia al determinar el objetivo y el alcance de las políticas. Fue hasta la década de los setenta varios fracasos de políticas y programas, ocasionaron que este campo de investigación atrajera la atención de diversos especialistas y sobre el que se llevan a cabo varios estudios que comienzan a arrojar evidencias sobre las incongruencias entre los objetivos iniciales de las políticas y los resultados finales; dejando ver que el éxito o fracaso de las políticas no solo depende de diseños innovadores fundamentados en la investigación, experimentación y desarrollo, si bien lo anterior contribuye a la formulación de leyes y programas, es importante considerar el trayecto entre la toma de decisiones y su puesta en marcha. Aguilar puntualiza que “más allá del diseño está la implementación” y que hay que advertir que además de figuras como

el presidente y la legislatura existen otras organizaciones públicas con hábitos e intereses específicos que dan forma a las decisiones (1993).

La promulgación de leyes o la cuidadosa planificación (científico-tecnológica) de programas de gobierno, no garantiza por sí solas el éxito de una política (Aguilar, 1993); aun conociendo lo que debe hacerse, teniendo disposición de los líderes políticos y diseñando la estrategia de intervención pertinente (condiciones iniciales), no existe certeza de que esta sea aplicada correctamente, debe considerarse la existencia e influencia de diversos factores y actores (Bardach en Aguilar, 1993). De lo anterior que tiene que darse importancia tanto al diseño como a la implementación de las políticas, así como buscar la articulación entre ambos.

Aguilar señala en un primer momento, que existe un intervalo entre la “declaración de intenciones” y la “declaración de resultados” que es necesario reconocer y restablecer, el cual se relaciona con las acciones consecuentes que convierten las intenciones en resultados que pueden ser observados (1993 p. 44). Posteriormente proporciona una definición más completa que asegura que: “la implementación es un proceso organizacional dinámico cuya configuración resulta de las frecuentes interacciones entre las metas y los métodos del proyecto y el contexto institucional, caracterizada por conllevar una adaptación mutua” (McLaughlin en Aguilar, 1993 p. 83). En complemento, Van Meter y Van Horn definen que “la implementación de las políticas abarca aquellas acciones efectuadas por individuos (o grupos) públicos y privados, con miras a la realización de objetivos previamente decididos” (en Aguilar, 1993 p. 99). Por lo tanto se puede destacar que la implementación es un proceso dinámico en el que se llevan a cabo un conjunto de acciones por parte individuos o grupos (públicos o privados), en el que hay una interacción entre lo que se quiere lograr, la manera para lograrlo y el contexto en que se llevará a cabo, permitiendo un ajuste según las condiciones cambiantes del entorno, con la intención de transformar las intenciones en resultados.

En cuanto a las problemáticas en el campo de la implementación de las políticas una de ellas está vinculada con sus límites, ya que suelen confundirse el análisis de la implementación con el de evaluación de políticas, por lo que es importante hacer una diferenciación entre

ambos, reconociendo que la evaluación trata de comprender qué es lo que sucedió mientras que la implementación busca entender por qué sucedió de esa manera . En cuanto al objeto de estudio de la implementación y de la evaluación, Hill y Hupe facilitan la ruta metodológica, proporcionando una explicación sobre las acciones de investigación en cada una de estas dos etapas del proceso de las políticas (Tabla 2) (en Flores-Crespo y Mendoza, 2012).

Objeto de estudio y acción investigativa

Fase	Objeto	Acciones investigativas
Implementación	Proceso/conducta Resultados de salida (outputs) Resultados Conexiones causales	Descripción Explicación Construcción teórica y pruebas Juicios analíticos
Evaluación	Vínculos entre resultados y valoraciones	Juicios de valor

Tabla 2. Elaboración propia Fuente: Hill y Hupe en Flores-Crespo y Mendoza (2012)

Flores-Crespo y Mendoza Cázarez (2012) hacen mención al aumento de interés analítico-epistemológico por la fase de implementación como campo de estudio, reconocen que las consideraciones teóricas generadas en su análisis pueden ser de utilidad para el contexto mexicano y resaltan tres lecciones relevantes que pueden ser de utilidad en México: 1. Las mejores ideas para resolver problemas sociales pueden ser insuficientes, si no se considera su implementación; 2. La necesidad de que se empleen mecanismos que permitan el consenso entre los diversos actores, permitiendo una implementación exitosa, resaltando que “La política es el resultado del compromiso entre los diversos grupos de interés”; 3. La implementación de políticas es un proceso dinámico que presenta retos epistemológicos y metodológicos, de ahí la relevancia de comprender en primer lugar que los estudios de implementación no analizan los resultados, sino la forma en que se llegó a ellos, considerando que existen diversos factores que pueden influir en las diferentes etapas. Finalmente los

autores resaltan que un entendimiento más amplio del contexto político y de políticas, el refinamiento de los mecanismos de consenso entre actores para promover la gobernabilidad democrática, y la confrontación de los desafíos intelectuales inherentes a los procesos de implementación, representan tres sólidos motivos para el analistas de políticas en México.

3.3 Los enfoques de implementación

La atención sobre el análisis de la implementación de las políticas trajeron consigo la formulación de diferentes enfoques. Como refiere Aguilar, a inicios de la década de los setenta el trabajo de Jeffrey L. Pressman y Aaron Wildavsky “Implementation” expone los primeros conceptos y explicaciones sobre la implementación; la originalidad y virtud de su trabajo está en la “contribución teórica para comprender y explicar tanto el proceso como el problema de la implementación, ya que presenta distinciones conceptuales fundamentales, delimita con precisión su objeto de estudio y formula las primeras categorías e hipótesis para su desarrollo” (1993 p.42), lo que los identifica como “padres fundadores” del campo (Flores-Crespo y Mendoza, 2012 p.28)

Flores-Crespo y Mendoza explican que en la etapa inicial de la investigación sobre la implementación, la discusión entre los enfoques top-down y bottom-up estaba centrada en aspectos metodológicos y en la preocupación por parte de autoridades en dar cuentas sobre sus actos (2012).

3.3.1 Enfoque de implementación Top-down

Con respecto al enfoque top-down Flores-Crespo y Mendoza refieren en su análisis, que las ideas que lo sostienen se sustentan en que “el proceso de política tiene una secuencia lineal”, también refieren que la intensión de los partidarios de esta perspectiva deseaban lograr que sus estudios les dieran las respuestas sobre cómo cerrar la “brecha entre la formulación y los resultados de salida de las políticas” y que en ese sentido Sabatier y Mazmanian afirman que “la función central del análisis de la implementación consiste en identificar los factores que condicionan el logro de los objetivos normativos a lo largo de todo el proceso”, identificando estos en tres categorías:

1. La tratabilidad del o de los problemas a los que se dirige el estatuto; 2. La capacidad del estatuto para estructurar apropiadamente el proceso de implementación; 3. El efecto neto de las distintas variables “políticas” en el apoyo a los objetos estatutarios (2012 p. 29-30).

En su estudio explican que exponentes de esta corriente como Pressman y Wildavsky empleaban “la lógica formalista para explicar los procesos de implementación”, es decir que consideraban que el éxito de la implementación depende de la interconexión entre diversas organizaciones y agencias a nivel local, y que en ese sentido, se propone que el nivel de cooperación entre estas entidades sea cercano al total para asegurar el éxito; en situaciones contrarias se señala que en la presencia de un “déficit” en la implementación, lo más adecuado sería la realización de un análisis matemático.

Flores-Crespo y Mendoza (2012) debaten sobre la forma en que los partidarios del modelo arriba-abajo no solo describen la forma en que funciona o se lleva a cabo la implementación, sino que también emiten juicios o recomendaciones sobre cómo debería realizarse, como Pressman y Wildavsky quienes al considerar que la implementación es la capacidad de construir los siguientes vínculos en la cadena de causas, afirman que es importante tener una “teoría causal” adecuada que permita elegir un camino directo entre causa y efecto; ya que entre menos pasos conlleva la implementación de una política y se dirija de forma directa a la meta deseada habrá mayor probabilidad de llegar al objetivo esperado (en Aguilar, 1993). No obstante existen estudiosos de la complejidad como Laurence O’Toole que han expresado que en determinados contextos “ la complejidad puede facilitar la implementación”. Resalta el enfoque normativo sobre esta perspectiva al integrar “teorías como la de la organización, la burocracia y las relaciones intergubernamentales en el campo de la política pública” (Flores-Crespo y Mendoza, 2012 p. 30-31).

3.3.2 Enfoque de implementación Bottom-up

A finales de los años setenta varios autores coincidieron en que el proceso de implementación tenía un impacto en los resultados esperados de la política, generando varios estudios

caracterizados por considerar supuestos jerárquicos en los que se pensaba que las decisiones tomadas por el gobierno deberían ser suficientes como para aplicarlas de forma inalterada ejecutando tal cual las órdenes dadas. Lo anterior se conoce como el enfoque top-down, que contempla que los problemas de la implementación derivan de la toma de decisiones de los organismos gubernamentales por lo que el estudio comienza ahí, para posteriormente realizar una evaluación de la medida en que se alcanzaron los objetivos y las razones detrás del logro. Este enfoque considera las restricciones que tiene el gobierno sobre el control de elementos y acciones primordiales en el proceso de implementación, por lo que examina: la conducta de los burócratas y de los grupos objetivo respecto a la decisión política, el cumplimiento de los objetivos según los tiempos establecidos, los factores clave que afectan los alcances y resultados de la política, y la evaluación y ajuste de la política. Sin embargo, algunas de las limitantes de este enfoque radica en que al percibir la implementación como un conjunto jerárquico de relaciones de autoridad, quedaban fuera de control y análisis fenómenos como la complejidad de la acción conjunta, los juegos de la implementación y los límites de la centralización (Aguilar, 1993).

Considerando las limitaciones del enfoque conocido como top-down, varios investigadores descubren y formalizan otra forma de estudiar el problema de implementación. Surge el enfoque bottom-up, que pone especial atención en los lugares en que toda política tiene éxito o fracaso y en los actores involucrados, contempla que la realización de una política depende del personal que tiene relación directa con el beneficiario final y busca obtener “rendimientos no subordinación”, considera que para alcanzar los objetivos de una política la implementación debe ser una adaptación realista de la decisión original y las condiciones locales (Williams en Aguilar, 1993),) una “adaptación mutua” (Berman y McLaughlin, en Aguilar, 1993).

De lo anterior que la implementación se entiende como “un proceso organizacional dinámico cuya configuración resulta de las recurrentes interacciones entre las metas y los métodos del proyecto y el contexto institucional, caracterizada por conllevar una adaptación mutua” (McLaughlin en Aguilar, 1993 p. 83)

El argumento a favor del enfoque teórico-práctico bottom-up proviene de los escritos de Lipsky, quien destaca la importancia de los “burócratas al nivel de la calle” como los “policy makers” en la implementación, desafiando la perspectiva tradicional que se centra en la “estructura jerárquica de las organizaciones”. Según Lipsky, la implementación efectiva ocurre en las interacciones diarias entre los empleados públicos y la sociedad. En función de lo anterior, sugiere que en lugar de centrarse en la formulación y transmisión de políticas, el enfoque debe examinar a quienes llevan a cabo estas políticas, es decir, observar y entender cómo los implementadores (empleados públicos) afectan la efectividad de las políticas, reconociendo su papel central en el proceso de implementación (en Aguilar, 1993).

Como expresan Flores-Crespo y Mendoza esta perspectiva no deja a un lado el análisis de la brecha de implementación, por el contrario, afirma que esta es el resultado de la participación (inevitable o deseable) de varios actores en las últimas etapas del proceso de política. Refieren que en coherencia con ese punto de vista, Barrett y Fudge argumentan que “la política está mediada por la acción de los actores”, es decir, que las personas que participan en la implementación de la política tienen un papel importante, dado que al existir la probabilidad de que tengan ideas y creencias diferentes a aquellas quienes desarrollaron la política, resulta en que la política sea interpretada, cambiada e incluso desafiada por las acciones de aquellos que la llevan a cabo. “El resultado de todas estas interacciones da como resultado las políticas” (2012 p. 32-33).

Capítulo IV. La formación continua del docente y el codiseño en la Nueva Escuela Mexicana

4.1 Los docentes en la Nueva Escuela Mexicana

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana el artículo 3° de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos en su párrafo quinto, establece que “Las maestras y maestros son agentes fundamentales del proceso educativo, y por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional” (CPEUM., 2019.art. 3). Se destaca en esta declaración la importancia del papel de los docentes en el proceso educativo, subrayando que para que los profesores puedan contribuir de forma más eficaz y eficiente, deben tener acceso a un sistema integral de formación, capacitación y actualización de excelencia con el propósito de garantizar que estén debidamente preparados y actualizados para mejorar la calidad de sistema educativo y contribuir a la transformación social.

Se reconoce de forma específica la revalorización del magisterio como una línea de acción permanente para la construcción de la NEM, donde se contempla: la mejora de los programas y procesos de desarrollo profesional de los docentes en servicio; y la modificación de los programas de actualización y capacitación para convertirlos en propuestas que aborden de manera efectiva las necesidades e intereses pedagógicos de los profesores (SEP, 2019).

Dentro de los Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior, se define la formación continua como el:

“proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente que abarca etapas que van de la formación inicial y la inserción laboral en distintas funciones, a la formación en el servicio y hasta el final de la vida laboral. La formación continua contribuye al desarrollo profesional docente, aunque no lo agota, ya que el fortalecimiento de saberes, prácticas y autonomía profesional de maestras y maestros depende también

de factores institucionales y sociales que lo posibilitan o impiden” (MEJOREDU, 2022)

Como se precisa, la formación continua es un proceso que comprende las diversas etapas a lo largo de la carrera docente y que coadyuva al desarrollo profesional docente, definiendo este último como el:

Proceso de aprendizaje de la profesión y construcción de la identidad docente, que ocurre principalmente en el tiempo y el espacio de las interacciones que se producen en el aula y la escuela y que está determinado por diversos factores, entre los que se destacan: las características de la escolaridad y de la formación inicial; la formación continua; los procesos de acompañamiento pedagógico; la experiencia profesional y los espacios de trabajo colaborativo, tales como las redes, colegios, academias e institutos; las condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje, el currículo y materiales educativos, el contexto, la cultura escolar, o la infraestructura y equipamiento para la formación; la carrera docente, el tipo de contratación, salario y prestaciones; así como las condiciones de trabajo relacionadas con la salud y la seguridad (MEJOREDU, 2022).

La formación continua es un componente importante en el proceso de aprendizaje y la construcción de la identidad profesional del docente, esta contribuye al desarrollo profesional a lo largo del tiempo, complementando las características de la formación inicial y brindando herramientas para adaptarse a los constantes cambios educativos, actualizaciones curriculares y nuevas metodologías para la enseñanza; esta, no solo enriquece la práctica pedagógica, sino que también fortalece la conexión entre las experiencias profesionales, los espacios colaborativos y las condiciones institucionales, esenciales para la enseñanza efectiva y el aprendizaje significativo.

Por lo anterior la Estrategia Nacional de Formación Continua de docentes en Educación Básica establece las pautas que orientan la política nacional en materia de operación de la formación continua, con la finalidad de “favorecer el desarrollo profesional de los docentes,

considerando sus necesidades profesionales, contextos regionales y locales e impulsando la reflexión dialógica sobre su práctica para la transformación” (SEP, 2023d).

En la NEM las acciones de formación continua deben construirse desde una perspectiva: humanista, con énfasis en el desarrollo del docente como persona, cultivando habilidades interpersonales, empatía y un sentido de propósito en la enseñanza; crítica, fomentando el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la reflexión profunda de la práctica docente tanto a nivel individual como colectivo; y situada, reconociendo los contextos específicos de cada profesor, permitiendo la adaptación de esta formación para que sea significativa y efectiva. Estas acciones entrelazan elementos clave como el conocimiento, la apropiación, la práctica y la resignificación de saberes y experiencias, destacando la importancia de la reflexión sobre la práctica, permitiendo a los maestros cuestionar y transformar sus acciones educativas en interacción con su contexto y con el colectivo docente. Lo anterior con la intención principal de propiciar las condiciones para que los alumnos dispongan de acceso a una educación integral, (SEP, 2023d).

Al considerar a los maestros como sujetos históricos que establecen diversas relaciones pedagógicas con los estudiantes e influyen en su desarrollo integral, debe resaltarse que la formación continua de los docentes es esencial para su contribución significativa al cumplimiento de los objetivos del Sistema Educativo Nacional y esta debe facilitar la conexión entre los saberes, experiencias y reflexiones de los maestros, permitiéndoles movilizar y resignificar su práctica. De igual forma esta formación debe partir de retomar los siguientes elementos articuladores: “la integración curricular, la autonomía profesional, la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el derecho humano a la educación” (SEP, 2023d p.13).

Tengamos presente que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un modelo educativo que entra en vigor (para su aplicación en las escuelas) en el ciclo escolar 2023-2024 para educación básica y media superior, se caracteriza por tener un enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral, es decir, educar individuos con

la capacidad de desenvolverse como ciudadanos independientes, dotados de sensibilidad y pensamiento crítico para forjar su propio camino en la comunidad.(SEP, 2023d)

La excesiva valoración de la acumulación de conocimientos con fines económicos y que promueve la competencia y el individualismo; la falta de consideración de las diferencias individuales de los estudiantes, que lleva a etiquetar y excluir injustamente a algunos; y la falta de reconocimientos de la importancia de familia y la comunidad, son algunos problemas que limitan la influencia de la escuela en la vida de los estudiantes. Ante estos y otros problemas planteados, la NEM surge con la intención de proponer un enfoque crítico, humanitario y colaborativo, que posibilite apreciar, abordar y fomentar la educación como un proyecto social conjunto y que se adapte a las circunstancias y particularidades de los estudiantes. Asimismo, insta a valorar de manera institucional y social la labor de los docentes, evitando que queden desamparados en esta noble y significativa tarea de educar; por esta razón, la NEM respalda su desarrollo profesional constante y su capacidad de tomar decisiones pedagógicas de manera independiente (SEP, 2023d).

La NEM se fundamenta en ocho principios: 1. Identidad con México, implica valorar la herencia cultural, histórica y los principios de nuestra nación, mientras se reconoce y respeta la variedad cultural, lingüística y de pensamiento de las distintas comunidades indígenas; 2. Honestidad, es la conducta que facilita que una persona establezca relaciones de confianza con los demás porque se comporta de manera veraz y coherente entre lo que piensa, expresa y ejecuta; 3. Respeto de la dignidad humana, constituye practicar, proteger y fomentar los derechos humanos con la finalidad de edificar una sociedad equitativa, libre y basada en la democracia; 4. Cultura de la paz, a través de promover la comunicación constructiva, la colaboración y la negociación para lograr la resolución pacífica de conflictos y la convivencia en un ambiente de tolerancia hacia las divergencias. 5. Responsabilidad ciudadana, involucra practicar principios, derechos y obligaciones con el propósito de contribuir al bienestar de la comunidad y fomentar una conciencia social. Enfatiza la práctica de valores como la cortesía, la cooperación, la equidad, la autonomía, la sinceridad, la apreciación, la intervención democrática y la hermandad 6. Participación en la transformación de la sociedad, conlleva vencer la falta de interés, el egoísmo y la falta de motivación para generar, llevar a cabo y

supervisar de forma original, participativa y abierta las ideas de solución a desafíos compartidos, buscando el avance completo, equitativo y sostenible de la sociedad; 7. Interculturalidad, supone valorar la variedad cultural y de lenguas, promoviendo la comunicación y la interacción intercultural en un contexto de igualdad, consideración y mutuo entendimiento; 8. Respeto por la naturaleza, significa tomar conciencia de que nuestra supervivencia y calidad de vida están vinculadas a la salud del entorno natural, por lo tanto, es crucial evaluar nuestros hábitos de consumo actuales y participar tanto de forma individual como grupal en la reducción de la contaminación ambiental y la mitigación del cambio climático (SEP, 2019)

Es así que la construcción de la NEM demanda una estructura inclusiva que incorpore a la comunidad y proporcione una orientación pedagógica que priorice el derecho de las niñas, niños y adolescentes a una educación de excelencia (SEP, 2022c). En ese sentido, el papel del docente en la puesta en marcha del plan y programa de estudios de la NEM es relevante, ya que son quienes deberán favorecer la integración y comunicación de quienes conforman la comunidad escolar, con la finalidad de generar su participación en pro de la formación integral de los alumnos.

En función de lo anterior y apegado a lo descrito en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; artículos 5° y 93 de la Ley General de Educación; artículos 13, 14 fracciones IV, V, VII y X, y 7° fracciones IX Y X de la Ley General para la Carrera de las Maestras y los Maestros, en noviembre 2022 se establece el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica: Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar, en el que se describe el desempeño esperado de los docentes, así como los dominios, criterios e indicadores para las distintas funciones (SEP, 2022c).

El perfil profesional se entiende como el “conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente” (LGSCMM, 2019 p. 3), mientras que los criterios e indicadores son:

Las herramientas normativas que establecen lo que deben saber y ser capaces de hacer las maestras y los maestros para favorecer el aprendizaje y bienestar de los educandos. Se organizan en dominios y definen los referentes específicos de carácter cualitativo y cuantitativo para valorar la práctica profesional. Su formulación, uso y desarrollo permite a los docentes compartir significados, guiar su práctica y orientar los procesos de formación docente (LGSCMM, 2019 p. 3).

Dentro del Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica, se consolida la visión humanista de la labor profesional de los docentes en el diseño de los perfiles profesionales sustentados en ocho principios que consideran que:

los maestros 1. Son personas que desarrollan una actividad profesional clave para el desarrollo de los individuos y la sociedad 2. Son servidores públicos conscientes de su responsabilidad social y educativa 3. Se les reconoce como personas que ejercen su quehacer profesional con principios y valores 4. Ponen en el centro de su trabajo pedagógico el interés superior de las niñas, los niños y adolescentes 5. Reconocen la importancia de la formación integral y el pleno desenvolvimiento de las niñas, los niños y adolescentes 6. Cuentan con saberes obtenidos en su formación inicial y continua, y con la experiencia que les brinda enfrentar los retos de su labor educativa 7. Ejercen su labor en una variedad de contextos sociales, culturales, lingüísticos y educativos 8. Son agentes clave de una comunidad que se organiza y participa para favorecer el máximo logro de aprendizaje de todas las niñas, los niños y adolescentes (SEP, 2022c p. 8-9).

El perfil de los docentes comprendido dentro de este Marco exponen los rasgos distintivos que se requieren de la labor cotidiana de los maestros, respondiendo desde una visión humanista a la formación de los estudiantes para su desarrollo integral; haciendo énfasis en la importancia del trabajo colaborativo, el aprendizaje y desarrollo profesional en la actividad cotidiana de su profesión y fuera de ella, la toma de decisiones en consejo, y la necesidad de

promover un ambiente de convivencia pacífica y propiciando la comunicación y colaboración de las familias y la comunidad (SEP, 2022c).

En este Marco el perfil de los docentes para la NEM se establece en dominios, dentro de los cuales se presentan los criterios e indicadores que señalan los atributos deseables del quehacer docente. Se contemplan cuatro dominios:

1. Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana;
2. Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnas y alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia;
3. Una maestra, un maestro que construye ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o adolescentes;
4. Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y comunidad (SEP, 2022c p. 13-19).

4.2 Los docentes y los talleres de formación continua

Los docentes desempeñan un papel muy importante al contribuir directamente con los cambios en la sociedad. Ser docente en la actualidad conlleva una gran responsabilidad y compromiso, implica asumir un rol complejo y desafiante dentro de un entorno en constante cambio y sobre todo ofrece la oportunidad de contribuir significativamente al desarrollo y crecimiento de las generaciones futuras. Como se mencionó con anterioridad, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se reconoce que el docente se presenta como un agente clave en la implementación de cambios curriculares, ya que su experiencia, conocimientos y habilidades son valiosos al contribuir en la transformación social. Esa contribución por parte de los docentes, podemos verla materializada dentro de la integración curricular que se explicará a detalle en seguida.

Comencemos por identificar que el Plan de Estudio 2022 establece las metas y objetivos que se pretenden alcanzar para promover la educación integral de los alumnos; contempla una perspectiva diferente para comprender y desarrollar el currículo nacional de manera que pueda adaptarse a la diversidad de entornos sociales, culturales, lingüísticos y geográficos presentes en su contexto; y resalta la necesidad de un cambio de paradigmas que permita

tener un Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, estructurado en cuatro elementos articuladores:

1. La integración curricular de los contenidos en cuatro campos formativos y siete ejes articuladores; 2. La autonomía profesional del magisterio para contextualizar los contenidos del currículo nacional de acuerdo con las necesidades formativas de las y los estudiantes; 3. La comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la relación de la escuela con la sociedad y 4. El derecho humano a la educación de las y los estudiantes en tanto sujetos de la educación (SEP, 2022a)

De lo anterior se retoma la importancia y necesidad de la participación de los docentes a través del ejercicio de su autonomía profesional, convirtiéndose en protagonistas de la construcción curricular al poder tomar decisiones pedagógicas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje, como se indica en el mismo acuerdo:

La Nueva Escuela Mexicana reconoce que el ejercicio de la enseñanza se basa en la autonomía profesional del magisterio para decidir, con sustento en los programas de estudio, sobre su ejercicio didáctico, el acercamiento epistemológico de los conocimientos y saberes, y para establecer un diálogo pedagógico con las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando la composición de la diversidad de sus grupos, el contexto en el que viven, sus trayectorias formativas, su propia formación como docentes, y su compromiso para hacer efectivo el derecho humano a la educación de niñas, niños y adolescentes que acuden a estudiar a su escuela (SEP, 2022a p. 21).

Entendiendo por autonomía profesional de los docentes “la libertad que tienen para ejercer y reinventar la docencia e intercambiar experiencias, problematizando la realidad a través de los conocimientos y saberes que se enseñan durante el ciclo escolar, como condición para desarrollar los aprendizajes de sus estudiantes” (SEP, 2022a p. 22). Esta autonomía les da la pauta a los maestros para analizar constantemente su realidad y ajustar su forma de enseñar,

planificar y evaluar según cada circunstancia específica; permite establecer conexiones institucionales, organizativas y curriculares, para crear vínculos pedagógicos que impliquen la comprensión de las necesidades y demandas de la comunidad; e implica que los programas de estudio nacionales sean resignificados y contextualizados conforme a las necesidades formativas de los estudiantes teniendo en cuenta las condiciones en que se lleva a cabo la enseñanza, incluyendo factores como el entorno familiar, cultural, territorial, social, educativo y ambiental, así como la diversidad en sexualidad y género (SEP, 2022a). La Figura 5 muestra de forma gráfica el proceso que conlleva la concreción curricular y los participantes en cada etapa.

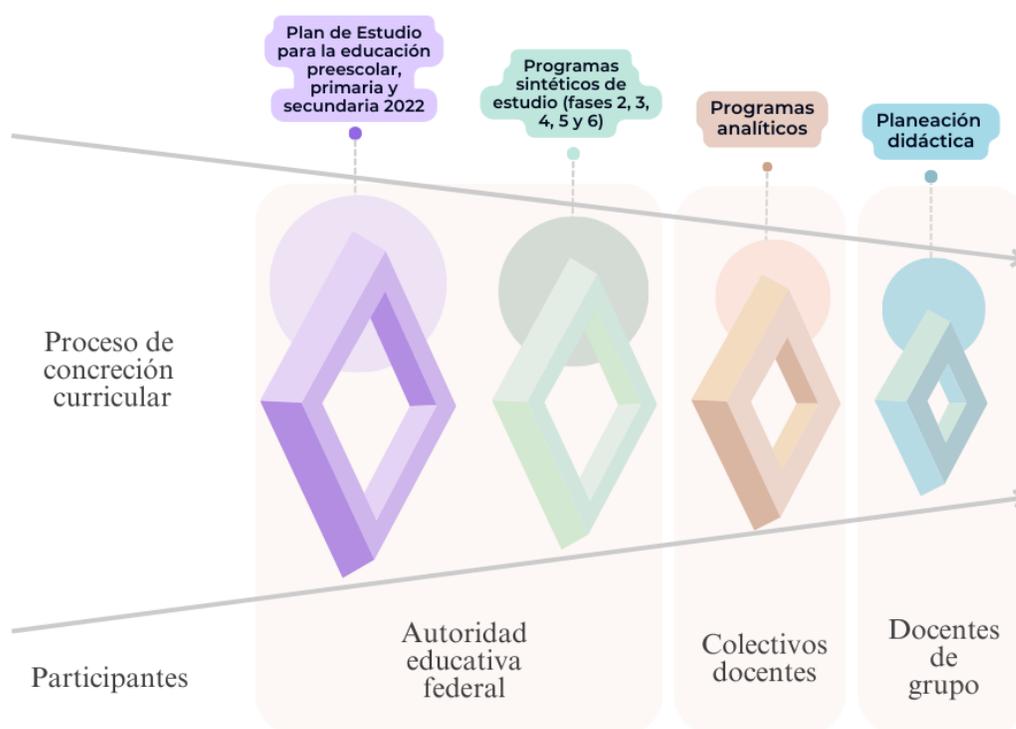


Figura 5. Elaboración propia Fuente: MEJOREDU 2023a

Por otra parte, se emite el programa sintético para cada una de las fases dos a seis de aprendizaje, correspondientes a preescolar, primaria y secundaria, donde se describen los elementos curriculares que los integran como son: campos formativos, contenidos, procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA). El programa sintético es:

un planteamiento de contenidos nacionales para la educación básica, entendiendo lo nacional como espacio de lo común desde la diversidad que nos caracteriza como país. También se considera como un documento inacabado, en tanto cada uno de los contenidos que se presentan deberá someterse al proceso de contextualización por parte del colectivo docente (SEP, 2023a p. 74).

Este programa se considera como el “primer nivel de concreción curricular”, en el que se exponen los aspectos fundamentales para la labor del profesorado, dando oportunidad para que el colectivo docente en uso de su autonomía profesional definan los contenidos y procesos para el desarrollo de aprendizaje a partir del análisis de las necesidades específicas de cada escuela y de la contextualización que orienten la toma de decisiones, “es un documento flexible que constituye el punto de partida desde el cual cada colectivo docente toma decisiones para el diseño de programas analíticos” (SEP, 2023a p. 74). En este sentido, contextualización se refiere a “organizar, secuenciar y establecer relaciones entre los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje para analizar y resolver los problemas de la comunidad identificados en el diagnóstico, considerando una determinada fase y grado” (Tobón, 2023 p. 32).

Como se refiere anteriormente, teniendo como punto de partida el análisis del Plan de Estudios 2022 y del programa sintético, los docentes en colectivo deberán elaborar sus programas analíticos, para después proceder a la elaboración de una “planeación didáctica contextualizada y situada” (MEJOREDU, 2023a p.3). En ese sentido el programa analítico

es el resultado del ejercicio en el que las y los docentes, como colectivo escolar, contextualizan y sitúan los procesos formativos de niñas, niños y adolescentes a partir de los programas sintéticos y la incorporación de problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales (SEP, 2023a p. 457),

Este es elaborado por los colectivos docentes “a partir de una lectura de la realidad, trabajan en torno a la contextualización de los contenidos de los programas sintéticos, incorporan contenidos locales que consideran necesarios -codiseño de contenidos- y configuran

estrategias orientadas a la planeación didáctica” (MEJOREDU, 2023b p. 2). Para ampliar lo anterior, Tobón señala que el programa analítico es:

el plan general de formación para el ciclo escolar en la educación básica, por fase y grado, en el cual se determinan los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje que se van a lograr en los estudiantes, de forma organizada y en articulación con el contexto social y los problemas de la comunidad, a partir de los programas sintéticos y el codiseño, y siguiendo los referentes del plan de estudios 2022 (2023 p. 3).

En el marco del Plan de Estudio 2022, se hace mención al término "codiseño", al aludir tanto al inicio del proceso en el cual los colectivos docentes comienzan a construir los programas analíticos, como al momento en que estos reconocen e incluyen contenidos locales que no estaban contemplados en los programas sintéticos. Los docentes consideran estos contenidos como relevantes y necesarios para el trabajo formativo con sus estudiantes. (MEJOREDU, 2023b).

Para la elaboración del programa analítico se requiere trabajar en tres planos (Figura 5) que se complementan entre sí, y cada uno implica que los docentes lleven a cabo acciones específicas.

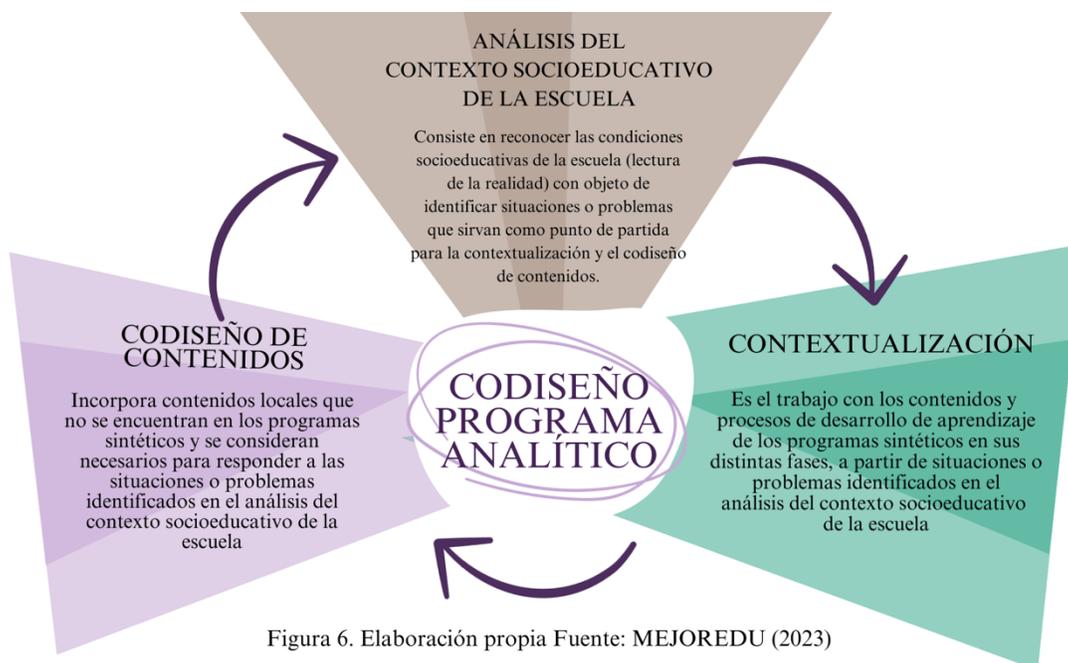


Figura 6. Elaboración propia Fuente: MEJOREDU (2023)

En relación con la elaboración del plan analítico el Acuerdo 08/08/23 no presenta un camino a seguir para su elaboración, solo proporciona algunas sugerencias y puntos a considerar. Por su parte existen autores como Sergio Tobón que ofrece un manual con una propuesta para elaborarlo. A continuación en la Tabla 3 se rescatan algunas sugerencias, con la intención de tener un panorama más amplio para la realización del programa analítico.

Sugerencias para el codiseño del Programa analítico

Descripción de cada plano Acuerdo 08/08/23	Sugerencias para su desarrollo en Acuerdo 08/08/23	Descripción de cada plano en Manual sintético de Tobón	Sugerencias para su desarrollo en Manual sintético de Tobón
<p>Primer plano: lectura de la realidad Lectura de la realidad escuela-comunidad-región-país</p> <p>Realizado por el colectivo docente</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indagar y analizar características personales, socioculturales y académicas, considerando los datos de diagnóstico y evaluación inicial y expectativas de los alumnos y fortalezas de los docentes. 2. Analizar contextos social, económico y cultural. 	<p>Primer plano: Análisis del contexto socioeducativo de la escuela Consiste en recoger información de distintas fuentes con el apoyo de instrumentos para determinar cómo son los procesos sociales, culturales, económicos y de formación de la comunidad, y con base en ello identificar y priorizar los problemas que se tienen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar un diagnóstico en colaborativo (docentes-estudiantes-familias). 2. Considerar mínimo las siguientes dimensiones considerando fortalezas y problemas: población y entorno, ambiente familiar, procesos académicos y habilidades esenciales para la vida, escuela y ambientes de aprendizaje, formación integral. 3. Utilizar instrumentos para recabar la información. 4. Planear el diagnóstico desde el ciclo escolar anterior. 5. Actualizar el diagnóstico durante el ciclo escolar. 6. Sintetizar los datos y priorizar problemas.
<p>Segundo plano: contextualización Interpretación y resignificación de los contenidos curriculares del Programa sintético para promover el aprendizaje situacional</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resignificación apropiación del currículo nacional 2. Relacionar los contenidos del programa sintético con las situaciones de los alumnos 3. Analizar la pertinencia y posibilidades de los contenidos 4. Identificar en el Plan de estudios y programas sintéticos las relaciones con el perfil de egreso, ejes articuladores, finalidad de los campos formativos y finalidad de cada fase, organización y alcance de los contenidos y los Procesos de Desarrollo Aprendizaje de cada campo formativo y necesidades de actualización docente. 5. Decidir sobre los contenidos que formarán parte del programa analítico: contenidos sin ajustes, contenidos contextuales, contenidos nuevos. 	<p>Segundo plano: Contextualización Consiste en organizar y articular los contenidos y PDA a desarrollar con los problemas de la comunidad, considerando su abordaje en el ciclo escolar para un determinado nivel o grado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y describir los problemas de la comunidad, considerando el diagnóstico. 2. Organizar, secuenciar y establecer relaciones entre los PDA partiendo de los problemas identificados. 3. Modificar PDA de ser necesario, para adaptar al contexto. 4. Relacionar PDA con base en las problemáticas. 5. Proponer proyectos esenciales que complementen los de los libros de texto, en caso de que aplique. 6. Plantear tiempos de manera flexible para implementar los proyectos. 7. Identificar y relacionar ejes articuladores por proyecto. 8. Establecer acuerdos en cuanto a la evaluación formativa.
<p>Tercer plano: formulación del programa analítico Organización en colectivo para abordar el contenido durante el ciclo escolar, considerando que puede ajustarse.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización en colectivo la secuencia y temporalidad para abordar los contenidos durante el ciclo escolar. 2. Determinar la vinculación con metodologías activas y ejes articuladores. 3. En caso de secundaria los docentes que trabajan asignaturas de un mismo campo, determinarán los contenidos de cada grado. 4. Revisar para reorientar, adaptar, adecuar o ajustar de ser necesario. 	<p>Tercer plano: Codiseño Consiste en agregar nuevos contenidos o procesos de desarrollo de aprendizaje en el programa analítico solamente si son necesarios, con el fin de responder a los problemas de la comunidad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar el diagnóstico socioeducativo y determinar si es necesario agregar nuevos contenidos o PDA en el programa analítico. 2. Relacionar los nuevos contenidos o PDA incorporados, con los problemas que se identificaron en el diagnóstico. 3. Relacionar los nuevos contenidos o PDA con los contenidos o PDA del programa analítico, en un marco de interdisciplinariedad.

Tabla 3. Elaboración propia Fuente: (SEP, 2023a y Tobón, 2023)

Como podemos corroborar, la profesión docente requiere adaptarse a los constantes cambios, por lo tanto ante la puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana la formación continua de los maestros y el compromiso con la mejora educativa son aspectos relevantes y en los que se tiene que poner mayor atención, con la finalidad de ofrecer una educación de excelencia.

La formación continua de los docentes es un tema de interés y preocupación tanto para instancias internacionales como nacionales, por tal motivo en el marco de la Nueva Escuela Mexicana a la par de las trece sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE) marcadas en el calendario escolar de Educación Básica 2022-2023, se tuvieron las primeras aproximaciones a los principales postulados, componentes y premisas curriculares de los Planes de Estudio y los Programas sintéticos 2022. En ese mismo ciclo escolar se llevó a cabo del 3 al 6 de enero 2023 el primer taller intensivo de formación continua para docentes, con el objetivo de que a partir de los saberes y prácticas de los maestros se comenzará con el proceso del codiseño teniendo como base la problematización, reflexión y diálogo sobre los elementos fundamentales de los Planes de Estudio y los Programas sintéticos 2022 (SEP, 2023c) cabe resaltar que solo unos días antes a la realización de este se emitió el 29 de diciembre de 2022 el Avance del contenido de programa sintético (SEP, 2022b), propiciando que dicho taller no se desarrollará adecuadamente por la falta de conocimiento de quienes dirigen las actividades. Posteriormente para integrar los conceptos que se abordaron durante las sesiones de consejo técnico, se realizó un segundo taller intensivo al final de ese ciclo escolar, para enriquecer la apropiación del plan de estudio 2022 y la construcción del programa analítico (SEP, 2023b),.

Cabe hacer mención que el desarrollo de los talleres de formación continua, bedian priorizar “el ejercicio pleno de la autonomía profesional del docente, del trabajo colaborativo y del diálogo colegiado para el proceso de codiseño”(SEP, 2023a p.2-3), resaltando con esto que los maestros tendrían la libertad profesional para aportar sus ideas, perspectivas y experiencias al diseño de programas de estudio, materiales educativos y estrategias pedagógicas, mediante un trabajo colaborativo y colegiado. Sin embargo, en su implementación se impuso una forma de trabajo, e incluso el uso de formatos específicos que

permitieran dar cuenta de los trabajos realizados durante las sesiones, más que del desarrollo adecuado del programa analítico, dejando fuera la adaptación según el contexto de cada escuela y omitiendo varias propuestas por parte del colectivo docente.

En cuanto a la realización de los talleres en la Escuela Secundaria Técnica, se llevaron a cabo en la biblioteca escolar donde las mesas de trabajo están acomodadas en forma de herradura y al centro se ubica un cañón que es utilizado para proyectar las diapositivas con el contenido que guiará la realización del taller. Tanto para los talleres como los CTE la hora de inicio indicada fue a las ocho de la mañana, del total de 21 profesores 18 llegaron antes de la hora y 3 llegaron tiempo después de iniciar las actividades; aunque los responsables de impartirlo, estaban ya presentes antes de las ocho de la mañana, no iniciaron a la hora estipulada teniendo un retraso de veinte minutos. En cuanto los docentes fueron ingresando a la biblioteca se acomodaron conforme a su empatía con otros compañeros, en este sentido se observa la existencia de varios subgrupos y la interacción entre todos de forma respetuosa, además dentro del trabajo de las diferentes actividades es notable la participación y guía de cinco docentes.

La subdirectora y el coordinador de actividades académicas son los encargados de impartir los talleres, de los que se alcanza a apreciar que conocen el tema pero que no lo dominan aún como para poder transmitir de forma clara tanto los nuevos conocimientos, como para resolver las dudas que van surgiendo; en cuanto a la interacción que tienen con los docentes esta es respetuosa y empática. Referente a la participación individual, no todos dan aportaciones, son 8 docentes los que constantemente toman la palabra para realizar alguna contribución al trabajo. En lo que concierne a las actitudes frente a los nuevos conocimientos de la NEM, los participantes se muestran apáticos ante la carencia de una buena guía que les ayude a comprender mejor los cambios implementados y la forma en que estos se adaptarán dentro de su práctica profesional.

Por otra parte, las dinámicas y las estrategias utilizadas para impartir los talleres no generan una participación activa debido a que consiste en la lectura del material digital, donde a partir de las lecturas se busca la participación individual al permitir que se expresen comentarios

respecto a los temas que se van proyectando, lo que en algunos momentos provoca que en temas de controversia se propicien muchas participaciones, desviando la atención de los asuntos centrales y generando la utilización de la mitad del tiempo designado; lo que conlleva que para el momento de la realización de los productos, la mayoría de los docentes pierdan el interés por elaborar los trabajos del codiseño del programa analítico. Finalmente se dan las indicaciones para la elaboración de los materiales y se procede a la organización de grupos de trabajo conforme a campos formativos lo que termina siendo un trabajo cooperativo más que colaborativo. En cuanto a las dinámicas de trabajo una vez divididos en grupos, se observa que existen docentes que toman el liderazgo para conducir las actividades y apoyan al resto de los integrantes para orientarlos, sin embargo al final son solo cinco docentes los que trabajan activamente en la elaboración de los productos solicitados.

En general la forma en que se llevan a cabo los talleres de formación continua, es la misma que se ha empleado desde hace años. Los jefes de sector, los supervisores y asesores técnico pedagógicos son instruidos sobre cómo llevar a cabo los talleres, después ellos bajan la información (lectura de los materiales impresos o digitales) a los directivos de escuelas y coordinadores de sus zonas, finalmente estos últimos preparan y llevan a cabo los talleres para los docentes utilizando las mismas dinámicas de transmisión de información, dejando a un lado el uso de metodologías adecuadas para la implementación de un taller.

Como se mencionó anteriormente, parte de las actividades realizadas durante los CTE y los talleres de formación continua del ciclo escolar 2022-2023 buscaron generar en los docentes la apropiación del plan de estudio 2022, para contribuir a la construcción del programa analítico y aplicarlo para el ciclo escolar 2023-2024. Sin embargo, por la falta de conocimientos y la preparación adecuada de quienes capacitaron a los docentes, así como la estrategia implementada en forma de cascada para bajar la información, esta formación continua terminó siendo ambigua, dejando muchas áreas de oportunidad en cuanto a la elaboración y puesta en marcha del programa analítico.

Capítulo V. Metodología del trabajo de investigación

Este apartado comprende la descripción de las herramientas teórico metodológicas que guiarán el proceso de indagación, análisis y obtención de conclusiones y permitirán el desarrollo de la investigación sobre las políticas de formación continua de docentes y su relación con la elaboración del programa analítico en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

5.1 Paradigma

El término paradigma es usado para referir a las formas de pensar o a las pautas que guiarán el proceso de investigación, puede entenderse también como el conjunto de creencias y actitudes que permiten tener una visión del mundo que implica el uso de metodologías determinadas (Ricoy, 2006). Según Craswell (2009) un paradigma se refiere a una perspectiva que da una orientación general sobre el mundo y la naturaleza de la investigación que un investigador sostiene (p. 13).

Considerando lo anterior, esta investigación está adscrita al paradigma interpretativo ya que esta se centra en la comprensión profunda de las experiencias humanas, significados y contextos sociales (Ricoy, 2006), convirtiéndose en un marco metodológico valioso para este trabajo, al permitir la indagación profunda sobre la implementación de las políticas de formación continua de docentes, explorar la forma en que estos interpretan y experimentan este proceso desde su contexto e identificando el impacto de esta política en el codiseño del programa analítico en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

5.2 Enfoque y tipo de estudio

La aplicación de la metodología mixta con un enfoque exploratorio-analítico y la utilización teórica de la implementación de las políticas bottom-up (Flores Crespo, y Mendoza Cázarez, 2012; Del Castillo-Alemán, 2011), serán fundamentales para alcanzar los objetivos propuestos y obtener resultados confiables y significativos.

Para esta investigación, con base en la necesidad metodológica del objeto de estudio, se busca reconocer la importancia de incorporar tanto las contribuciones del método cualitativo como del cuantitativo al obtener una visión más precisa del fenómeno, logrando una percepción integral, completa y holística del mismo.

El tipo de estudio mixto “es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (Sampieri et al., 2006 p. 755).

5.3 Diseño

Dado que la implementación de la política de formación continua de docentes en relación con la elaboración del programa analítico es un proceso complejo que involucra múltiples variables, la metodología mixta permitirá abordar esta complejidad ya que contempla un diseño secuencial de “dos etapas por derivación” también conocido como “diseño exploratorio” (Sampieri et al., 2006 p. 765), caracterizado por pretender “elaborar o expandir en los hallazgos de un método con otro método” (Creswell, 2009 p. 23).

En este sentido en un primer momento se trabajará lo cualitativo, a partir de la revisión exploratoria y el análisis de investigaciones relacionadas con el objeto de estudio y documentos de política de formación continua de docentes en el marco de la NEM para obtener una comprensión general del tema, al mismo tiempo que la realización de una observación participante dará la posibilidad de conocer la influencia de esta política en el codiseño del programa analítico a través de la implementación de los talleres de formación continua llevados a cabo durante el ciclo escolar 2022-2023; lo anterior dando lugar la construcción y posterior aplicación en un segundo momento, de un cuestionario que permita conocer la perspectiva sobre el grado en que se cumplieron los objetivos de estos talleres desde el lugar de los docentes.

5.4 Selección de escenario

5.4.1 Escenario

La investigación está contemplada para llevarse a cabo en una Escuela Secundaria Técnica en el municipio de Tulancingo de Bravo del Estado de Hidalgo, con apertura a ampliarse a otras escuelas del mismo nivel y con las mismas características.

5.4.2 Sujetos de estudio

Para llevar a cabo esta investigación, se seleccionará una muestra representativa de docentes frente a grupo, directivos de escuela y asesores técnico pedagógicos de una Escuela Secundaria Técnica en el municipio de Tulancingo de Bravo, Hidalgo.

5.4.3 Muestra

La selección de la muestra se realizará considerando “aquellos casos que ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación” (Sampieri et al., 2006 p. 562). Esta deberá facilitar la obtención de información para comprender experiencias, percepciones y contextos que rodean a los docentes de secundaria técnica en torno la implementación de esta política, por lo que se realizará considerando el criterio de “individuos expertos en el tema” (Sampieri et al., 2006 p. 566). En ese sentido los participantes serán profesores frente a grupo de diferentes disciplinas, directores de escuelas y asesores técnico pedagógicos con las siguientes características:

1. Que desempeñe sus labores en una Escuela Secundaria Técnica del municipio de Tulancingo de Bravo, Hidalgo, con la intención de contextualizar las experiencias y desafíos particulares que podrían surgir en este entorno educativo.
2. Que hayan participado en los talleres de formación continua de la Nueva Escuela Mexicana durante el ciclo escolar 2022-2023
3. La muestra incluirá a participantes con una diversidad de años de servicio, desde aquellos con experiencia considerable hasta aquellos en etapas más tempranas de su carrera educativa. Esto permitirá capturar una gama de perspectivas y experiencias.
4. Se considerará la diversidad en la edad de los participantes para reconocer posibles variaciones en las actitudes y enfoques hacia la formación continua. La mezcla generacional puede enriquecer la comprensión de la implementación de políticas.

5. Se buscará la participación de docentes que enseñan diferentes disciplinas, para permitir una representación completa de los enfoques pedagógicos.
6. También se incluirá la participación de los directores de escuela, asesores técnico pedagógicos y/o supervisores, para tener una perspectiva más amplia de las características de este proceso de formación continua.

5.5 Técnicas e instrumentos

5.5.1 Observación participante-guía de observación

Para conocer lo relacionado con la implementación de los talleres de formación continua se emplea como técnica de investigación la observación participante. Este tipo de observación, pretende explorar a fondo situaciones sociales y desempeñar un papel participativo, al mismo tiempo que se mantiene una reflexión constante.

Se trata de prestar atención a los detalles, eventos e interacciones que se presentan en el entorno social (Sampieri et al., 2006). Como apoyo se utilizará una guía de observación (Anexo 1) que comprende las siguientes unidades de análisis: ambiente social y humano, descripción de participantes y actividades individuales y colectivas, como se muestra a continuación:

Guía de Observación para Taller de Formación Continua de Docentes

Información General

Fecha y hora de observación:

Lugar del Taller:

No. de facilitadores del taller:

Función del facilitador en la estructura de la escuela:

No. de participantes docentes en el taller:

Ambiente Social y Humano:

1. Registro de impresiones iniciales sobre las dinámicas sociales observadas
2. Organización de los participantes en grupos y subgrupos
3. Identificación de patrones de interacción y vinculación
4. Identificación de actores clave y líderes.

Descripción de participantes:

5. Facilitador:
 - Momento de llegada e inicio del taller
 - Dominio del tema (conocimientos y experiencia)
 - Habilidades para transmitir los conocimientos e interactuar con los docentes
 - Disposición y conocimientos para resolución de dudas
 - Metodología usada para impartir el taller

6. Docentes
 - Momento de llegada
 - Participación en discusiones y actividades
 - Distribución de la participación entre los participantes
 - Actitudes ante los nuevos conocimientos

Actividades Individuales y Colectivas:

- Dinámicas utilizadas para fomentar la participación activa y la interacción entre los docentes
- Trabajo colaborativo

Notas Adicionales:

7. Otras observaciones Relevantes:

5.5.2 Análisis estadístico-cuestionario con preguntas cerradas

Para conocer la perspectiva de los docentes, sobre el grado en que se cumplieron los objetivos de los talleres de formación continua en el marco de la NEM llevado a cabo en el ciclo escolar 2022-2023, se realizará un análisis con apoyo de un cuestionario que será con preguntas cerradas para docentes (Anexo 2) y otro para supervisores (as), asesores (as) técnico pedagógico y directores (as) (Anexo 3), como instrumento para “recolectar datos a través de una serie de preguntas que tienen el fin de recopilar información de los participantes en el estudio” (Introducción a la investigación: guía interactiva, s.f.), el cual comprende las siguientes categorías de análisis:

Encuesta de valoración del Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes
“Nuevos planes y programas de estudio”
Ciclo escolar 2022-2023

1. Datos generales de los participantes
2. Aspectos pedagógicos y didácticos del taller

Encuesta de valoración del Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes
“Nuevos planes y programas de estudio”
-Sesión para supervisores (as), asesores (as) técnico pedagógico y directores (as)-
Ciclo escolar 2022-2023

1. Datos generales de los participantes
2. Aspectos pedagógicos y didácticos del taller

5.6 Prueba piloto

La práctica de una prueba piloto es necesaria antes de llevar a cabo la recolección de datos. En ese entendido, para esta investigación la realización de una prueba piloto, permite “mejorar la validez y confiabilidad de los procedimientos y disminuyendo posibles sesgos y errores en la obtención de los datos que pueden orientar a mejorar la metodología previamente planteada, y así conocer si son pertinentes y factibles” (Mayorga-Ponce, et al., 2020).

5.6.1 Análisis de resultados (docentes)

Del total de 21 docentes de la Escuela Secundaria Técnica de Tulancingo de Bravo con quienes se llevó a cabo la prueba piloto: el 29% corresponde al sexo masculino mientras que el 71% al sexo femenino (Figura 7), con un rango de edad predominante de 41 a 50 años correspondiente al 43% de los docentes (Figura 8). Es importante considerar que la diversidad de género y edades puede influir en las preferencias de aprendizajes o en la facilidad de adaptarse a cambios; por ejemplo, docentes más jóvenes pueden beneficiarse de estrategias que involucren el uso de tecnología, mientras docentes con edad avanzada pueden valorar enfoques basados en la experiencia.



Figura 7. Elaboración propia

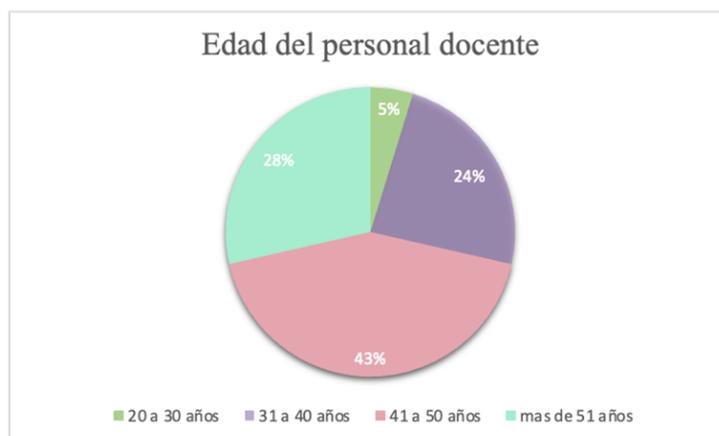


Figura 8. Elaboración propia

En cuanto a los años en el servicio (Figura 9), se puede observar que en un porcentaje mayor hay docentes con menos de 10 años de servicio correspondiente al 52%, mientras que los docentes con mayor experiencia corresponden al 39% y 9%. Considerar los diferentes años de servicio de los docentes, es importante ya que pueden tener experiencias y necesidades de desarrollo distintas; en este caso, ajustar los contenidos de la formación continua para abordar los desafíos específicos que enfrentan en diversas etapas de su vida profesional podría aumentar la relevancia de la formación.

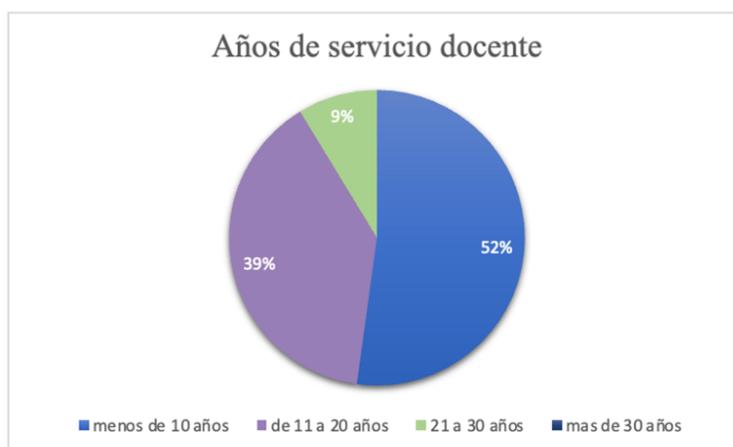


Figura 9. Elaboración propia

En cuanto al enfoque de la asignatura (Figura 10), el 76% de los docentes imparten una asignatura académica y el 24% una asignatura tecnológica. Hay que resaltar que, de todas las asignaturas que llevan los alumnos en Secundaria Técnica, la mayor carga horaria es de tecnología con 8 horas a la semana. Identificar y tener presente el enfoque de las asignaturas es importante para decidir qué tipo y qué temas se deberán abordar en un curso o taller de formación continua, para que este tenga mayor relación con los métodos pedagógicos específicos que requiere cada materia.

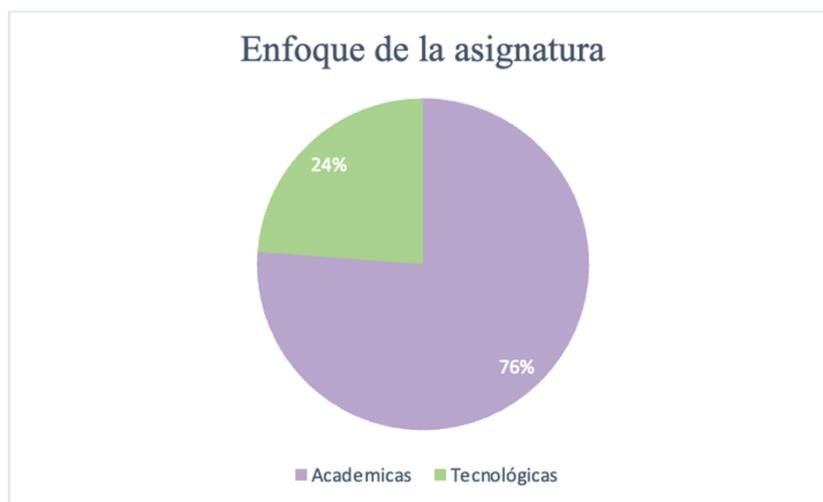


Figura 10. Elaboración propia

Por otra parte en cuanto a la escolaridad (Figura 11), el 5% de los docentes cuenta con estudios de bachillerato, el 67% de licenciatura y el 28% de maestría; de los cuales el 62% tiene algún estudio especializado en la enseñanza, mientras que el 38% cuenta con otros estudios que no tienen énfasis en la enseñanza (Figura 12). Conocer la escolaridad y el perfil de los docentes nos permite inferir en el nivel de conocimientos pedagógicos y especializados que pueden tener, lo que da la pauta para adaptar los contenidos formativos a estos niveles, con la finalidad de garantizar que la formación sea relevante y accesible para todos; por ejemplo, atendiendo las necesidades específicas de cada grupo, ya sea reforzando fundamentos pedagógicos y didácticos o explorando enfoques más avanzados.



Figura 11. Elaboración propia



Figura 12. Elaboración propia

Capítulo VI. Conclusiones

La revisión detallada de los documentos de políticas sobre la formación continua de docentes en el marco de la Nueva Escuela Mexicana revela la visión integral que se tiene y que posiciona al maestro como un agente fundamental para la transformación educativa, destacando la importancia de su autonomía como catalizador para propiciar cambios significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que por lo tanto se reconoce la necesidad imperativa de ofrecer una formación continua integral, como un elemento central para revalorizar la labor docente.

Aunque los documentos contemplan estrategias de formación continua contextualizadas, específicamente para reconocer y fortalecer los saberes y habilidades de los docentes, la realidad de los talleres intensivos de formación continua llevados a cabo durante el ciclo escolar 2022-2023 presenta una desconexión. La organización de los talleres adopta una metodología vertical también conocida como un proceso de cascada, que inicia en las instancias superiores y termina en las inferiores, siendo el docente quien ocupa el último lugar.

Al llevarse a cabo los talleres de formación continua de esta forma, omiten en un primer momento el reconocimiento adecuado de la experiencia y saberes previos de los docentes, desaprovechando así la oportunidad de construir sobre sus fortalezas y necesidades específicas. Hay que destacar que en las secundarias técnicas del municipio de Tulancingo, existe una gran diversidad de perfiles profesionales, podemos encontrar que en su mayoría tiene licenciatura con una formación docente, pero también hay maestros que por la licenciatura o ingeniería que estudiaron no cuentan con estudios en docencia y solo tienen conocimientos empíricos en pedagogía y didáctica. Esta diversidad puede ser una fortaleza al momento del codiseño del programa analítico, enriqueciendo con la diversidad de perspectivas y enfoques innovadores; sin embargo, si no se aplica una metodología adecuada para la formación continua docente, esto podría generar determinadas dificultades en la incorporación de los cambios en los planes y programas de estudio.

Recientemente en el Estado de Hidalgo tras un diagnóstico realizado en el que se observan necesidades formativas relacionadas con: el dominio de las nuevas metodologías, competencias disciplinares, inclusión educativa, evaluación y fundamentos del plan de estudio 2022; se ha considerado el diseño de programas de formación continua que se adapten al contexto de los docentes en el estado, brindando opciones flexibles relacionadas con la modalidad (talleres, cursos en línea y comunidades de aprendizaje), la duración adecuada, la coherencia, la relevancia de los temas y la integración de enfoques pedagógicos innovadores, según lo que se establece en la Estrategia Estatal de Formación Continua del Estado de Hidalgo. Por lo anterior, se enfatiza la necesidad de retomar los fundamentos del plan y programa de estudio 2022, la importancia del acompañamiento y la asesoría adecuados, así como ofertar cursos con una modalidad mixta para que se pueda dar atención y seguimiento adecuado a los docentes (SEPH, 2023).

Ante estas necesidades, se establecen acciones de formación continua proponiendo varios cursos dirigidos a los maestros, Asesores Técnico Pedagógico (Atp's) y directivos, con una capacidad para atender a 9,965; enfocando solo un curso al diseño del programa analítico con capacidad para 750 docentes de educación básica, de los cuales sólo 80 espacios están destinados para docentes de Secundaria Técnica (SEPH, 2023). Es importante hacer mención que en el Estado de Hidalgo para el ciclo 2022-2023 hay en total 53,170 maestros en servicio en educación básica, y que de estos 10,649 dan clases en secundaria -técnica, general o telesecundaria- (INEGI, 2023), dejado ver que la oferta de cursos sólo está dirigida al 18.74% del total de docentes del estado. Hay que resaltar, que más allá de la limitada oferta de cursos, estos siguen sin considerar las necesidades y contexto de los maestros, debido a que no contemplaron en sus horarios, la asistencia de docentes de diferentes turnos escolares o incluso el lugar de residencia, ocasionando que muy pocos maestros tengan la oportunidad de acceder a este tipo de formación.

Esta discrepancia entre las intenciones plasmadas en los documentos y la implementación en la práctica de los talleres o cursos, destaca la importancia de alinear de manera efectiva las estrategias de formación continua con el reconocimiento, valorización y respeto hacia el conocimiento acumulado por los docentes. Es esencial que los futuros esfuerzos en formación

continua se diseñen y ejecuten considerando cuidadosamente la diversidad de saberes, experiencias y contextos, adoptando enfoques horizontales que fomenten la colaboración y construcción colectiva de conocimiento. Este enfoque más inclusivo no solo honra la autonomía del docente, sino que también maximiza el impacto positivo de la formación continua en la calidad de la educación impartida en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Los hallazgos revelan que el trabajo colegiado y el codiseño de programas analíticos son más efectivos cuando hay una congruencia entre las políticas de formación continua y su implementación a través de los talleres de formación continua para docentes. En relación con la implementación de la política de formación continua, se establecen las siguientes recomendaciones de política:

- Rediseñar los modelos de formación continua docente, poniendo énfasis en la metodología que se sigue para su implementación, considerando los contextos de los docentes para que estos puedan ofrecer una formación integral.
- Revisar la calidad de los cursos y talleres de formación continua que actualmente se imparten, para valorar su influencia en la contribución al logro de la excelencia educativa.
- Impulsar estrategias de formación continua con mayor atención en el codiseño de los programas analíticos, que reconozca la importancia de la participación activa de los docentes en el diseño y desarrollo de programas de formación, que permita promover el análisis, la reflexión, la colaboración, la adaptabilidad y la innovación pedagógica. Teniendo como objetivo el generar una mejor adaptación de los nuevos planes y programas de estudio en el marco de la NEM, que pueda coadyuvar al éxito de este modelo educativo.

Así mismo se propone una formación docente basada en la investigación-acción, centrada en la investigación pedagógica de tal forma que se convierta en una herramienta que propicie cambios eficaces y eficientes, donde el docente se convierta en investigador de su propia práctica profesional, con la finalidad de contribuir a la mejora de su formación y desarrollo profesional y al desempeño de su práctica en el aula, en la escuela y en la comunidad. Es ese

sentido, la investigación pedagógica comprende una reflexión de quienes se encargan de la enseñanza, en este caso los maestros que

al sospechar sobre su quehacer, toman distancia de él, lo interrogan, lo escriben, reportan el saber y hacer específico del trabajo escolar: qué se enseña, cómo, a quién, con qué medios, orientaciones y en qué contextos (Calvo et al., 2008 p.166).

La investigación pedagógica puede ayudar a los docentes a resolver dudas sobre su enseñanza, al permitir el ejercicio de la reflexión sistemática y ponderada, para construir su saber pedagógico; esta investigación puede desarrollarse por medio de una investigación-acción, ya que esta tiene como finalidad

resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. De igual forma busca propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación (Sampieri et al., 2006 p. 706).

Referencias

Aguilar Villanueva, L. F.(Ed.). (1993). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Porrúa

Aguilar Villanueva, L. F.(Ed.). (1993). *La implementación de las políticas*. Porrúa

Aguirre, V., Gamarra, J., Lira, N., y Carcausto, W. et al. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101-111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>

Calvo, g., Camargo-abello, M., y Pineda-Báez, C. (2008). *¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital*. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 163-174.

Casas Anguita, J. , Repullo Labradoray, J.R. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación.Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de datos. *Aten Prima*. 31 (8) p. 527-538.

Cebrián, M. M. (2021). Análisis del modelo educativo: La Nueva Escuela Mexicana. *Revista EDUCINADE*, 4 (11), 20-29.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). Acuerdo 27/05/22 por el que se modifican los Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior. CGPFCDPD-2021, publicados el 13 de diciembre de 2021.DOF

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023a). *¡Aprendamos en comunidad! Reconociendo nuestro contexto*.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023b). *¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos.*

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [CPEUM]. (2023, 6 de junio). Artículo 3 [Título I]. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

Cordero, A., Navarro, C., y Vázquez, M. (2022). Mapeo sistemático de la literatura de políticas docentes de educación básica de la Reforma Educativa. *Diálogos sobre Educación* 13(24), 1-19. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1038>

Cordero, G., Jiménez, J., Navarro, C., y Vázquez, M. (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la Reforma Educativa.* México: INEE.

Cordero, G. y Pedroza, L. (2021). Políticas de carrera docente y desarrollo profesional en México a la luz de los resultados de TALIS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 503-531.

Creswell, John W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and methods approaches.*

Cuevas, Y. e Inclán, C. (2021). Políticas docentes en América Latina: Diseño, implementación y experiencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), pp 351-367.

Del Castillo-Alemán, Gloria. (2011), Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis.Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), pp 637-652

- Espinosa, J. (2014). La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México. *Perfiles Educativos*, 36(143), 163-179. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)706, 15-4](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)706, 15-4).
- Fernandes, C. (2014). Relaciones entre la investigación y la formación docente permanente: El conocimiento necesario para la diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 40 (2), 161-174. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300010>
- Flores Crespo, P. A. y Mendoza Cázarez, D. C. (2012). *Implementación de políticas educativas*. Gernika
- Frade, L. (27 de julio del 2022). La Nueva Escuela Mexicana y las epistemologías de sur. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/la-nueva-escuela-mexicana-y-las-epistemologias-del-sur/>
- Guerrero, A. (2021). *La función docente en educación básica en torno a la Nueva Escuela Mexicana* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1231.pdf>
- Gutiérrez Hernández, C. E., y Cáceres Mesa, M. L. (2023). El rol del trabajo en equipo en las políticas públicas de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Conrado*, 19(S1), 203-211.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2023). *Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2022/2023*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-eecc-4dcc-8def-6c3254029f19>
- Introducción a la investigación: guía interactiva. (s.f.). Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/apps/bdh/investigacion/unidad3/encuesta.html>

- Jarquín, M. (2023). Texto y discurso de la Nueva Escuela Mexicana. Un balance crítico. *Revista El Cotidiano*, (238) 46-57.
- Jiménez, D. y Torres, M. (2019). Políticas de formación continua de los docentes de educación básica y su impacto en la educación en México. *Contraste Regional*, 7(14), 135-162.
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. [LGSCMM]. (2019, 30 de septiembre). Artículo 7 [Título I]. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Linares, E., García, A. y Martínez, L. (2021). La profesionalización docente: nuevos retos para los docentes de educación superior en la UPIBI del IPN. *RIDE*, 12(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.857>
- Medina I. M. (2022). La profesionalización docente: hacia un liderazgo escolar efectivo. *Formación Estratégica*, 6(02), 145–160. Recuperado a partir de <https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/97>
- Martínez, F. J. (2023). La Nueva Escuela Mexicana con enfoque humanista: una mirada crítica. *Revista ISCEEM*, 1(2), 19-28.
- Martínez, G. B. (2023). La Nueva Escuela Mexicana y la Contingente evolución del sistema educativo. *Revista ISCEEM*, 1(32), 43-58. <http://dx.doi.org/10.22136/isceem21202295>
- Masse, F. (31 de agosto del 2022). ¿Dónde quedó el apoyo a docentes?. *Instituto Mexicano para la Competitividad*. <https://imco.org.mx/donde-quedo-el-apoyo-a-docentes/>

Mayorga-Ponce, R. B., Virgen-Quiroz, A. K., Martínez-Alamilla y A., Salazar-Valdez, D. (2020). Prueba Piloto. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud*, 9 (17), 69-70.

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ICSA/issue/archive>

Mera-Ángeles, A. L. (2023). Importancia de la profesionalización docente en la educación básica en México. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S1), 177-186.

Mojica, I.L. (2022). *Continuidades y discontinuidades de la Reforma de la Educación Básica en México: del Nuevo Modelo Educativo a la Nueva Escuela Mexicana*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio Institucional de Acceso Abierto (RIAA)

Muñoz, A. y González, P. (2023). Motivación y formación continua de docentes de artes en educación básica en el Estado de Chihuahua México. *ArtsEduca*, 34 (34), 9-2.

Ornelas, C. (23 de noviembre del 2022). Las etapas de la Nueva Escuela Mexicana. *Nexos*.

<https://educacion.nexos.com.mx/las-etapas-de-la-nueva-escuela-mexicana/>

Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. Porrúa

Piñón, D. (2 de agosto del 2023). La Nueva Escuela Mexicana: hechos, no palabras. *Nexos*.

<https://educacion.nexos.com.mx/la-nueva-escuela-mexicana-hechos-no-palabras/>

Ricoy Lorenzo, C., (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação* (Santa Maria. Online), 31(1), 11-22.

Romero, R. (2022). El cambio de políticas en la formación continua y desarrollo profesional docente en México: Transiciones, postergaciones y desafíos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30 (113).

<https://doi.org/10.14507/epaa.30.7181>

- Romero, R. (2022). Cambio y discursos de los organismos internacionales sobre las políticas de formación y desarrollo profesional docente: hacia una perspectiva integradora. *Revista IRICE*, (42), 67-98.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*.
- Secretaría de Educación Pública. (2022a). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. DOF.
- Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6*. [Material en proceso de construcción].
- Secretaría de Educación Pública. (2022c). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica: Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*.
- Secretaría de Educación Pública. (2023a). Acuerdo número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6. DOF.
- Secretaría de Educación Pública. (2023b). *Orientaciones para el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Fin de ciclo escolar 2022-2023*.
- Secretaría de Educación Pública. (2023c). *Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes (3 al 6 de enero)*.
- Secretaría de Educación Pública. (2023d). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2023*.
- Secretaría de Educación Pública de Hidalgo. (2023). *Estrategia Estatal de Formación Continua 2023*.

Solar, H., Ortiz, A. y Ulloa, R. (2016). MED: Modelo de formación continua para profesores de matemática, basada en la experiencia. *Estudios Pedagógicos*, XLII (4), 281-298.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500016>

Tobón, Sergio (2023). Manual para elaborar el programa analítico en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. CIFE (www.cife.edu.mx)

Anexos

Anexo 1. Guía de observación para Taller de Formación Continua de Docentes

Guía de Observación para Taller de Formación Continua de Docentes	
Información General	
Fecha y hora de observación:	
Lugar del Taller:	
No. de facilitadores del taller:	
Función del facilitador(s) en la estructura de la escuela:	
No. de participantes docentes en el taller:	
Ambiente Social y Humano:	
Registro de impresiones iniciales sobre las dinámicas sociales observadas	
Organización de los participantes en grupos y subgrupos	
Identificación de patrones de interacción y vinculación	
Identificación de actores clave y líderes	
Descripción de participantes	
Facilitador (es)	
Momento de llegada e inicio del taller	
Dominio del tema (conocimientos y experiencia)	
Habilidades para transmitir los conocimientos e interactuar con los docentes	

Metodología usada para impartir el taller	
Docentes	
Momento de llegada	
Participación en discusiones y actividades	
Distribución de la participación entre los participantes	
Actitudes ante los nuevos conocimientos	
Actividades Individuales y Colectivas	
Dinámicas utilizadas para fomentar la participación activa y la interacción entre los docentes	
Trabajo colaborativo	
Notas Adicionales	
Otras observaciones Relevantes	

Anexo 2. Cuestionario de valoración del Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes “Nuevos planes y programas de estudio” Ciclo escolar 2022-2023

Cuestionario de valoración del Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes “Nuevos planes y programas de estudio” Ciclo escolar 2022-2023

Objetivo: Conocer la experiencia de las maestras y los maestros de secundarias técnicas, respecto al taller intensivo de formación continua “Nuevos planes y programas de estudio del ciclo escolar 2022-2023 con la finalidad de identificar posibles áreas de oportunidad.

Instrucción: Tomando en cuenta su experiencia en los talleres impartidos durante el ciclo escolar 2022-2023, responda el siguiente cuestionario seleccionando la opción que considere más cercana a su opinión.

Datos Generales

1. Sexo
 - a) Masculino
 - b) Femenino

2. Edad
 - a) De 20 a 30 años
 - b) De 31 a 40 años
 - c) De 41 a 50 años
 - d) Más de 51 años

3. Años de servicio como docente
 - a) Menos de 10 años
 - b) De 11 a 20 años
 - c) De 21 a 30 años
 - d) Más de 30 años

4. Función que desempeña
 - a) Docente de asignatura académica
 - b) Docente de asignatura tecnológica

5. Grado académico
 - a) Licenciatura, especifique _____
 - b) Especialidad, especifique _____
 - c) Maestría, especifique _____
 - d) Doctorado, especifique _____

Aspectos pedagógicos y didácticos del taller

6. El objetivo del taller y los propósitos de las sesiones fueron claros y adecuados
 - a) En desacuerdo
 - b) Parcialmente en desacuerdo
 - c) Parcialmente en acuerdo
 - d) De acuerdo

7. Los contenidos corresponden a sus intereses y expectativas
 - a) En desacuerdo
 - b) Parcialmente en desacuerdo
 - c) Parcialmente en acuerdo
 - d) De acuerdo

8. Los contenidos fueron adecuados para su desarrollo profesional
 - a) En desacuerdo

<ul style="list-style-type: none"> b) Parcialmente en desacuerdo c) Parcialmente en acuerdo d) De acuerdo
<p>9. Las actividades contribuyeron a mejorar la comprensión de los temas abordados, propiciando la reflexión sobre su práctica docente</p> <ul style="list-style-type: none"> a) En desacuerdo b) Parcialmente en desacuerdo c) Parcialmente en acuerdo d) De acuerdo
<p>10. Las actividades contribuyeron a propiciar el trabajo colaborativo</p> <ul style="list-style-type: none"> a) En desacuerdo b) Parcialmente en desacuerdo c) Parcialmente en acuerdo d) De acuerdo
<p>11. Los recursos didácticos empleados le ayudaron a comprender los temas del taller</p> <ul style="list-style-type: none"> a) En desacuerdo b) Parcialmente en desacuerdo c) Parcialmente en acuerdo d) De acuerdo
<p>12. Los recursos didácticos empleados (libros, videos, presentaciones, etc.) le ayudaron a desarrollar el codiseño del programa analítico</p> <ul style="list-style-type: none"> a) En desacuerdo b) Parcialmente en desacuerdo c) Parcialmente en acuerdo d) De acuerdo
<p>13. La duración de las sesiones y la distribución del tiempo fueron adecuadas para abordar los contenidos de manera efectiva</p> <ul style="list-style-type: none"> a) En desacuerdo b) Parcialmente en desacuerdo c) Parcialmente en acuerdo d) De acuerdo
<p>14. El tiempo programado para la realización del taller fue suficiente para el desarrollo de las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> a) En desacuerdo b) Parcialmente en desacuerdo c) Parcialmente en acuerdo d) De acuerdo
<p>15. El tiempo sugerido para el trabajo individual y en equipo fue suficiente y permitió el desarrollo de las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> a) En desacuerdo b) Parcialmente en desacuerdo c) Parcialmente en acuerdo d) De acuerdo
<p>16. El taller le brindo las herramientas necesarias para su aplicación en el aula</p> <ul style="list-style-type: none"> a) En desacuerdo b) Parcialmente en desacuerdo c) Parcialmente en acuerdo d) De acuerdo

17. La metodología empleada le facilitó la comprensión y aplicación de los conceptos

- a) En desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Parcialmente en acuerdo
- d) De acuerdo

18. La metodología empleada motivó su participación activa y compromiso con el aprendizaje

- a) En desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Parcialmente en acuerdo
- d) De acuerdo

19. El facilitador(es) del taller explicó de manera clara y comprensible los temas, mostrando dominio sobre los contenidos

- a) En desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Parcialmente en acuerdo
- d) De acuerdo

20. El facilitador respondió de manera efectiva sus preguntas y dudas

- a) En desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Parcialmente en acuerdo
- d) De acuerdo

Comentarios adicionales:

Por favor comparta cualquier comentario adicional o sugerencia que tenga sobre la metodología del taller y cómo podría mejorarse en el futuro.

¡Agradecemos su participación y sus comentarios!

Anexo 3. Cuestionario de valoración del Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes “Nuevos planes y programas de estudio”, sesión para supervisores (as), asesores (as) técnico pedagógico y directores (as) Ciclo escolar 2022-2023

**Cuestionario de valoración del Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes
“Nuevos planes y programas de estudio”
-Sesión para supervisores (as), asesores (as) técnico pedagógico y directores (as)-
Ciclo escolar 2022-2023**

Objetivo: Conocer la experiencia de supervisores (as), asesores (as) técnico pedagógico y directores (as) de secundarias técnicas, respecto al taller intensivo de formación continua “Nuevos planes y programas de estudio del ciclo escolar 2022-2023 con la finalidad de identificar posibles áreas de oportunidad.

Instrucción: Tomando en cuenta su experiencia en los talleres impartidos durante el ciclo escolar 2022-2023, responda el siguiente cuestionario seleccionando la opción que considere más cercana a su opinión.

Datos Generales

1. Sexo
 - a) Masculino
 - b) Femenino

3. Edad
 - a) De 20 a 30 años
 - b) De 31 a 40 años
 - c) De 41 a 50 años
 - d) Más de 51 años

4. Años de servicio como supervisores (as), asesores (as) técnico pedagógico y directores (as)
 - a) De 1 a 10 años
 - b) De 11 a 20 años
 - c) De 21 a 30 años
 - d) Más de 30 años

5. Función que desempeña
 - a) supervisor (a)
 - b) asesor (a) técnico pedagógico
 - c) director (a)

6. Grado académico
 - a) Licenciatura, especifique _____
 - b) Especialidad, especifique _____
 - c) Maestría, especifique _____
 - d) Doctorado, especifique _____

Aspectos pedagógicos y didácticos del taller

7. El objetivo del taller y los propósitos de las sesiones fueron claros y adecuados
 - a) En desacuerdo
 - b) Parcialmente en desacuerdo
 - c) Parcialmente en acuerdo
 - d) De acuerdo

8. Los contenidos corresponden a sus intereses y expectativas
 - a) En desacuerdo
 - b) Parcialmente en desacuerdo
 - c) Parcialmente en acuerdo

<p>d) De acuerdo</p>
<p>9. Los contenidos fueron adecuados para su desarrollo profesional</p> <p>a) En desacuerdo b) Parcialmente en desacuerdo c) Parcialmente en acuerdo d) De acuerdo</p>
<p>10. Las actividades contribuyeron a mejorar la comprensión de los temas abordados, propiciando la reflexión sobre su práctica</p> <p>a) En desacuerdo b) Parcialmente en desacuerdo c) Parcialmente en acuerdo d) De acuerdo</p>
<p>11. Las actividades contribuyeron a propiciar el trabajo colaborativo</p> <p>a) En desacuerdo b) Parcialmente en desacuerdo c) Parcialmente en acuerdo d) De acuerdo</p>
<p>12. Los recursos didácticos empleados le ayudaron a comprender los temas del taller</p> <p>a) En desacuerdo b) Parcialmente en desacuerdo c) Parcialmente en acuerdo d) De acuerdo</p>
<p>13. Los recursos didácticos empleados (libros, videos, presentaciones, etc.) le ayudaron a entender la estructura del taller intensivo para docentes</p> <p>a) En desacuerdo b) Parcialmente en desacuerdo c) Parcialmente en acuerdo d) De acuerdo</p>
<p>14. Los recursos didácticos empleados (libros, videos, presentaciones, etc.) le ayudaron a construir propuestas para el desarrollo del taller intensivo para docentes</p> <p>a) En desacuerdo b) Parcialmente en desacuerdo c) Parcialmente en acuerdo d) De acuerdo</p>
<p>15. La duración de las sesiones y la distribución del tiempo fueron adecuadas para abordar los contenidos de manera efectiva</p> <p>a) En desacuerdo b) Parcialmente en desacuerdo c) Parcialmente en acuerdo d) De acuerdo</p>
<p>16. El taller le brindo las herramientas necesarias para su aplicación en las sesiones del taller intensivo con los docentes</p> <p>a) En desacuerdo b) Parcialmente en desacuerdo c) Parcialmente en acuerdo d) De acuerdo</p>
<p>17. La metodología empleada le facilitó la comprensión y aplicación de los conceptos</p> <p>a) En desacuerdo</p>

- b)** Parcialmente en desacuerdo
- c)** Parcialmente en acuerdo
- d)** De acuerdo

18. La metodología empleada motivó su participación activa y compromiso con el aprendizaje

- a)** En desacuerdo
- b)** Parcialmente en desacuerdo
- c)** Parcialmente en acuerdo
- d)** De acuerdo

19. El facilitador(es) del taller explicó de manera clara y comprensible los temas, mostrando dominio sobre los contenidos

- a)** En desacuerdo
- b)** Parcialmente en desacuerdo
- c)** Parcialmente en acuerdo
- d)** De acuerdo

20. El facilitador respondió de manera efectiva sus preguntas y dudas

- a)** En desacuerdo
- b)** Parcialmente en desacuerdo
- c)** Parcialmente en acuerdo
- d)** De acuerdo

Comentarios adicionales:

Por favor comparta cualquier comentario adicional o sugerencia que tenga sobre la metodología del taller y cómo podría mejorarse en el futuro.

¡Agradecemos su participación y sus comentarios!