



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DOCTORADO EN POLÍTICAS PÚBLICAS

TESIS DOCTORAL

**LA POLÍTICA EDUCATIVA DE
FORMACIÓN DOCENTE EN LA
EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO
EN EL ESTADO DE HIDALGO**

Para obtener el grado de

Doctora en Políticas Públicas

PRESENTA

Karime Denisse López Meneses

Directora

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa

Comité tutorial

Dra. Talina Merit Olvera Mejía

Dr. Guillermo Eduardo Lizama Carrasco

Pachuca, Hidalgo, junio 2024



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

School of Social Sciences and Humanities

Área Académica de Ciencia Política y Administración Pública

Department of Political Sciences and Public Management

Doctorado en Políticas Públicas

Oficio Núm. **DPP/080/2024**

Asunto: Autorización de impresión

**MTRA. OJUKY DEL ROCÍO ISLAS MALDONADO
DIRECTORA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
PRESENTE**

El Comité Tutorial de la tesis **“La política educativa de formación docente en la educación primaria. Un estudio en el estado de Hidalgo”**, realizada por la sustentante **López Meneses Karime Denisse** con número de cuenta **087140** perteneciente al programa de **Doctorado en Políticas Públicas**, 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 de Soto, Hidalgo a 18 de junio de 2024

El Comité Tutorial

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa

Directora



Dra. Talina Merit Olvera Mejía

Lectora

Dr. Guillermo Eduardo Lizama Carrasco

Lector



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. 41046
jaacpap_icshu@uaeh.edu.mx

uaeh.edu.mx

AGRADECIMIENTOS

“Yo soy yo y mis circunstancias, y si no la salvo a ella... no me salvo yo”

José Ortega y Gasset

Esa frase la aprendí (sin conocerla) en mi infancia, de una manera menos filosófica, o quizá era la filosofía de vida que mi madre estaba forjando en mí, sin ella saberlo... Agradezco a mi madre por enseñarme a no rendirme, a ser una mujer fuerte y sensible; por estar siempre a mi lado, por impulsarme siempre a ser un mejor ser humano, gracias mami por ser una de mis grandes maestras de esta vida.

Poca gente conozco que su vocación sea su profesión; la Dra. Maritza Cáceres es un ejemplo claro de eso, también pocos seres humanos conozco con la capacidad que tiene la Dra. Maritza para entregar siempre lo mejor de ella, su templanza e inalcanzable capacidad intelectual, mi total admiración y agradecimiento a mi directora de tesis, que más que eso, se convirtió en mi guía y principal apoyo en estos trabajos de construcción. Mis más sinceras y sentidas gracias querida Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa.

A mi Comité tutorial porque realmente fueron eso: tutores cuidando mi crecimiento profesional, aportando sus comentarios y conocimientos a mi trabajo de tesis, me siento muy afortunada de haber tenido la oportunidad de compartir con la Dra. Talina Merit Olvera Mejía y con el Dr. Guillermo Lizama Carrasco, mi más profundo agradecimiento.

Finalmente, a mi alma mater que en mi formación de posgrado siempre me ha entregado calidad y mucho conocimiento. La universidad es un espacio tan noble y tan lleno de infinitas posibilidades que debemos aprovecharlo. Gracias a que sus posgrados son de alta calidad, tuve la oportunidad de recibir una beca del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología (CONAHCyT) para realizar mis estudios de doctorado durante el periodo 2020 a 2023.

Gracias, gracias gracias

INDICE

Introducción.....	1
I. Estado del conocimiento	3
1.1 La influencia de los Organismos Internacionales en las políticas de formación docente.....	4
1.2 Un acercamiento analítico sobre las dimensiones utilizadas y sus aportaciones a la generación del conocimiento de la formación docente.....	9
1.3 Otros estudios y propuestas para la formación docente y políticas educativas	10
I. Planteamiento del problema.....	15
II. Preguntas de investigación	24
2.1 Pregunta General	24
2.2 Preguntas Específicas.....	24
III. Objetivo general	24
3.1 Objetivos específicos	25
IV. Supuesto de Investigación.....	25
V. Justificación	26
Capítulo I. Políticas Públicas.....	28
1.1 Las políticas Públicas: entre concepciones, disciplinas y enfoques teóricos	28
1.1.1 Las ciencias de las políticas una conceptualización entre el quehacer y el poder	29
1.2 Sobre el proceso de las políticas, el qué y el cómo	33
1.3 Hacia el diseño de políticas basado en las ciencias de políticas: el diagnóstico como eje central para una adecuada implementación.	35
1.4 Políticas públicas: la educación como una acción de la policy, un acercamiento conceptual y política internacional	40
1.5 Política Internación después de la pandemia por COVID – 19.....	43
1.6 Política Educativa en México: historia, estructura y actualidad	45
1.7 Reforma educativa 2019	47
1.7.1 Leyes Secundarias de la reforma educativa 2019.....	48
1.7.2 Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.....	50
1.7.3 Ley reglamentaria del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación	51

1.7.4	La formación docente, eje central de la educación como transformación social.....	52
Capítulo II.	Caracterización de la formación docente: un encuadre conceptual	54
2.1	Formación docente, de una concepción tradicional a las dinámicas reflexiva.....	55
2.2	Formación docente: los saberes docentes como constructo de las dinámicas reflexivas. 60	
2.2.1	El saber pedagógico como un “modo” del saber disciplinar del docente.....	62
2.3	Crecimiento y evolución de la Formación Docente en México.....	65
2.4	Política de Formación continua en México	68
2.5	Mecanismo de la Políticas de Formación docente	73
2.5.1	Modelo interno y criterios generales para la formación continua	73
2.6	Las representaciones sociales dentro de la formación docente	78
Capítulo III.	Proceso metodológico que dirige la investigación	83
3.1	Adscripción Paradigmática asumida en el estudio.....	83
3.2	Tipo de estudio y enfoque de investigación	87
3.3	Técnicas e instrumentos y muestra.....	91
3.3.1	La encuesta, a través de un cuestionario como instrumento.....	91
3.3.1	La entrevista, a través de un grupo focal.....	92
3.4	Matriz de congruencia teórico metodológica que sustenta el diseño de los instrumentos de investigación	94
3.5	Precisiones sobre los criterios de selección de la muestra objeto de estudio.....	96
Capítulo IV.	Resultados sobre la aplicación de la política de formación docente inicial y continua en la educación primaria comunitaria de Hidalgo	99
4.1	La educación comunitaria una política educativa dirigida al acceso	99
4.2	Características del subsistema CONAFE.....	101
4.3	Resultados cuantitativos: El CONAFE integrando los principios de los criterios generales de formación docentes desde la perspectiva del Modelo ABCD.	105
4.3.1	Ejes de mejora para la formación docente comunitaria.....	105
4.4	El proceso de acompañamiento dentro de la educación comunitaria en Hidalgo: fortalezas y debilidades.....	107
4.5	Análisis sobre la aplicación de los criterios generales para el diseño de programas de formación docente desde la perspectiva de las y los educadores.....	113
4.6	Conclusiones subsistema CONAFE.....	119
CAPÍTULO V.	Resultados del Sistema de la Secretaría de Educación Pública.....	122
5.1	Caracterización del perfil de los docentes del estado de Hidalgo, una visión desde las reformas educativas	122

5.2	El programa de formación docente en Hidalgo, trazando el diagnóstico de las necesidades de formación de las maestras y maestros para atender la Nueva Escuela Mexicana.	136
5.3	El diagnóstico con relación a las temáticas de los cursos del PFC	142
5.4	Diseño de cursos de formación continua en la educación primaria dentro de la reforma educativa 2019	150
5.4.1	Espacio	161
5.4.2	Tiempo (duración, regularidad, calendarización).....	163
5.4.3	Destinatarios, tipo de Dispositivo o actividad académica e intención formativa	166
5.4.4	Evaluación.....	171
5.5	Las acciones de política de la Secretaria de Educación Pública de Hidalgo	175
5.5.1	Las acciones de educación continua y los principios que deben atender los cursos de formación continua	183
5.6	Propuesta del enfoque de implementación de la Política de Formación Continua en Hidalgo	187
5.7	Conclusiones	197
	Referencias bibliográficas.....	204

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1.** Aportaciones desde los estudios realizados por UNESCO
- Tabla 2.** *Aportaciones desde los estudios realizados por organismos internacionales*
- Tabla 3.** *Estudios realizados por PREAL con enfoque en formación docente y sus metodologías*
- Tabla 4.** *Elementos para continuar con la generación del conocimiento*
- Tabla 5.** *Objetivos y principios internacionales en educación*
- Tabla 6.** *Objetivos de la misión: recuperar la educación en 2021*
- Tabla 7.** *Principales retos de la Política de Formación Continua en México*
- Tabla 8.** *Distribución de docentes de educación primaria en el estado de Hidalgo*
- Tabla 9.** *Muestra de docentes de educación primaria del estado de Hidalgo*
- Tabla 10.** *Articulación política nacional de formación docente y acciones de CONAFE*
- Tabla 11.** *Factores de mejora en el proceso de formación de los educadores comunitarios*
- Tabla 12.** *Educadores comunitarios que recibieron o no recibieron acompañamiento en su ingreso con relación a su género y grado académico*
- Tabla 13.** *Distribución de docentes participantes por género y región*
- Tabla 14.** *Grado académico, mínimo y máximo de antigüedad y edad de los docentes por tipo de servicio*
- Tabla 15.** *Frecuencias por rangos de edad de docentes participantes*
- Tabla 16.** *Frecuencias por rangos de antigüedad de docentes participantes*
- Tabla 17.** *Periodos de ingreso por rangos y tipo de escolaridad de los docentes*
- Tabla 18.** *Características docentes desde las reformas educativas*
- Tabla 19.** *Porcentajes de participación en el programa de formación continua (PFC) por región*
- Tabla 20.** *Grado de Marginación de las regiones con menor participación en el PFC*
- Tabla 21.** *Comparativo de percepciones de los docentes con relación a NEM*
- Tabla 22.** *Estructura de cursos del Programa de Formación Continua de Hidalgo 2022*
- Tabla 23.** *Percepción del docente sobre la poca autonomía para elegir su formación*
- Tabla 24.** *Esquema del modelo racionalidad absoluta*

Tabla 25. *Propuesta de Matriz de dimensiones de análisis de objetivos para la simplificación de la problemática*

Tabla 26. *Matriz de condiciones del enfoque de gestión pública aplicado a la política de formación docente de Hidalgo*

INDICE DE FIGURAS

- Figura 1.** *El proceso de las políticas de Brewer y de León*
- Figura 2.** *El ciclo de las políticas de Jone y Anderson*
- Figura 3.** *Modelo de los tres ejes en la formación inicial.*
- Figura 4.** *Matrícula educación normal ciclo escolar 2019 - 2020*
- Figura 5.** *Productos para la política de formación continua y desarrollo profesional*
- Figura 6.** *Principios de los programas de formación docente*
- Figura 7.** *Mapa de las regiones de servicio educativo en Hidalgo*
- Figura 8.** *Máximo grado de escolaridad de los EC con relación a la edad y género*
- Figura 9.** *Perspectiva de los Educadores Comunitarios con relación a su formación inicial recibida*
- Figura 10.** *Perspectiva del educador comunitario con relación al Programa de Formación de CONAFE*
- Figura 11.** *Perspectiva del EC sobre la relación tutor y mejora de competencias docentes*
- Figura 12.** *Principal fuente de donde provienen los cursos, talleres, diplomados y/o posgrados de los EC*
- Figura 13.** *El CONAFE garantiza el acceso a diferentes opciones de formación*
- Figura 14.** *Principios atendidos por el programa de formación para la docencia*
- Figura 15.** *Estructura del diagnóstico en las entidades federativas*
- Figura 16.** *Participación en mecanismos de diagnósticos de Formación Continua.*
- Figura 17.** *Perspectiva docente sobre la información que proporcionan los cursos con relación a la NEM*
- Figura 18.** *Respuestas del cuestionario sobre la aportación de los cursos con relación a la NEM*
- Figura 19.** *Participación por tipo de oferta de Formación Continua*
- Figura 20.** *Razones por las que los docentes eligen los cursos PFC*
- Figura 21.** *Distribución de docentes participantes en los cursos ofertados por la UNAM*
- Figura 22.** *Distribución de docentes participantes en los cursos ofertados por la UNAM*

Figura 23. *Perspectiva de los docentes sobre el grado en que el PFCH promueve trayectorias formativas*

Figura 24. *Docentes que mediante la formación continua han realizado proyectos de aplicación escolar*

Figura 25. *Porcentaje de docentes que implementan y evalúan sus proyectos de aplicación escolar*

Figura 26 *Tipos de estrategias que utilizó el instructor para evaluar las actividades del curso*

Figura 27. *Percepción del docente sobre la aportación de los cursos del PFCH para mejorar su práctica docente*

Figura 28. *Percepción del docente sobre el aporte de los cursos para la reflexión y problematización de su práctica*

Figura 29 *Percepción del docente sobre el aporte de los cursos para la interculturalidad y multidimensionalidad en el aula*

Figura 30. *Etapas del modelo incremental*

Introducción

El estudio realizado en la presente investigación pretende analizar la política de formación docente como consecuencia de la reforma educativa de 2019, sus mecanismos y las interacciones, tensiones y consensos entre los principales actores de la educación. Históricamente, en México la implementación de las intenciones de política están adheridas a los periodos presidenciales, buscando impregnar su ideología en la toma de decisiones para el establecimiento de directrices en busca de alternativas de solución de las problemáticas sociales; en este sentido, deLeón (1997) explica que los enfoques de política pública establecen escenarios concretos de actuación, los medios para operacionalizar los significados de política y los fines o resultados que desea alcanzar.

Bajo estas premisas, se pretende desarrollar un entramado donde se revele el nivel de implementación de la política docente en el Estado de Hidalgo, desde una perspectiva metodológica mixta, es decir, se intenta indagar mediante elementos cuantitativos que determine un primer escenario de actuación, pero con una segunda mirada cualitativa que permita profundizar y comprender el objeto de estudio. Se trata, por un lado, de identificar lo que se está implementando de los objetivos de la política, y por otro, conocer la percepción, sentimiento y experiencias de los docentes en “*eso*” que se está implementando.

Para tal efecto, se desarrolló una revisión analítica reflexiva para conformar el estado del conocimiento, con la finalidad de proporcionar referentes teóricos metodológicos, como antecedentes que permitieran tomar decisiones para desarrollar el presente estudio, asimismo, se desarrolló un marco teórico bajo dos ejes centrales: la ciencias de las políticas y el marco referencial de la formación docente desde un aspecto pedagógico y saberes, como desde el marco normativo en que esta suscrita.

Para el estudio se realizó un muestreo del total de la plantilla docente de la educación primaria de los tipos de sostenimiento comunitario, general e indígena del estado de Hidalgo, obteniendo una total de respuesta de 1008 docentes bajo la administración de la Secretaría de Educación pública y 274 educadores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento a la Educación de Hidalgo. Se elaboraron un instrumentos por tipo de sostenimiento debido a las características de cada grupo de docentes, asimismo, atendiendo a sus particularidades de su quehacer educativo.

Se trata de identificar buenas prácticas, acciones que aporten a la teorización de las ciencias de las políticas en formación continua aportaciones para sus actores, Del Castillo (2012) refiere la importancia de analizar las reformas de las políticas educativas implementadas en la educación básica en América Latina (AL), ya que esto, promueve la reflexión basada en evidencias y sobre todo a construir diferentes posibilidades de actuación en un ámbito complejo y diverso.

Para tal efecto, el presente documento se distribuye en un protocolo de investigación que integra la revisión del estado del conocimiento, el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, objetivos y la justificación del estudio, este apartado aclara al lector las intenciones de la investigación, la situación actual de la problemática y delimita la mirada analítica que se utilizará para el análisis de los datos y, por tanto, de los resultados.

El capítulo I, versa sobre el marco teórico de las ciencias de las políticas los enfoques que ayudaran a la investigación a explicar las acciones de los decidores en distintos niveles, se realiza un recorrido sobre las concepciones básicas de política, así como, una discusión de las diferentes teorías que pueden explicar el fenómeno, el ciclo de las políticas y sus implicaciones en los beneficiarios. El capítulo II atiende la teorización de la función docente, los tipos de saberes que desarrollan, un recorrido por la evolución de la formación continua, y el camino que han recorrido los docentes, asimismo, se realiza un encuadre de la normatividad que sustenta la existencia de la política.

En el capítulo III, el lector observará el marco metodológico con las técnicas que se utilizaron en la investigación, la segmentación de la población de los docentes, y la articulación del marco teórico con los objetivos y preguntas de la investigación, a través de la matriz de coherencia. Finalmente, los resultados se presentan en dos capítulos, cada uno representa las experiencias de los docentes con relación al programa de formación docente de Hidalgo, asimismo, tanto el capítulo IV como en el V, se presentan conclusiones de los principales hallazgos identificados, lo que permitió desarrollar una propuesta de diseño e implementación de política de formación continua basada en las problemáticas presentadas.

I. Estado del conocimiento

El ámbito educativo está determinado por un entramado de diversidad de posibilidades de estudio, miradas y reflexiones; la educación se ha convertido en un bien de altísimo valor para las sociedades del conocimiento, para las generaciones que buscan el autoconocimiento y el desarrollo integral, ya no percibido como una posibilidad, sino como un derecho (Blanco, 2021). Sin duda, la educación, es un objeto de estudio que permite teorizar, significar, pero sobre todo, construir escenarios que, de alguna manera, aportan para mejorar una sociedad.

Asimismo, la diversidad de posibilidades de estudio, ofrecen a los investigadores observar a la educación desde diversas perspectivas, por un lado, los aspectos pedagógicos que la construyen y sostienen, por otro, los actores que se entrelazan para la construcción del conocimiento mediante un proceso de enseñanza aprendizaje que a lo largo de la historia ha permanecido como la constante dialéctica socrática que buscaba develar la verdad a través de la comprensión de la percepción errática.

En la actualidad, los escenarios han cambiado, las sociedades han evolucionado, las generaciones se han transformado en un ambiente donde las tecnologías exigen nuevos retos y desafíos para el desarrollo de los procesos educativos, los métodos se construyen y deconstruyen en función de las necesidades de la sociedad y en medida que las intenciones políticas lo van permitiendo. Concebir a la educación aislada de las tenciones políticas es negar su función social,

Por esto, analizar el estudio de las políticas entrelazando la problemática educativa de formación docente permite crear una mirada específica y ordenada para explicar que sucede en ese espacio donde convive y se origina la educación, para esto, como primera acción es necesario conocer, revisar y analizar los distintos estudios que se han realizado en la materia, que permita tener un marco referencial de las distintas miradas del objeto de estudio.

A lo largo de este capítulo se discutirá sobre la producción académica que se ha venido desarrollando con relación a los estudios realizados sobre evaluación y análisis de políticas educativas, en un primer momento desde una perspectiva de los organismos internacionales y sus estudios de políticas en formación docente, posteriormente sobre

evaluación de políticas para concluir particularizando y caracterizando la formación docente en la educación primaria.

1.1 La influencia de los Organismos Internacionales en las políticas de formación docente.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), entre otros organismos mundiales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), realizaron un trabajo de investigación sobre política educativa a través de estudios comparativos, que incluye recomendaciones de políticas y proyectos educativos, con la finalidad de contribuir con los países de la región de América Latina y el Caribe para la implementación de políticas educativas con visión y compromiso a largo plazo.

Para esto, la UNESCO desarrolló la Estrategia Regional para Docentes que busca acercar a la formación docente a las escuelas, es decir, ubicar a las instituciones educativas como fuentes de información de la problemática de la práctica docente, las relaciones interinstitucionales y los contextos.

La estrategia está diseñada en tres etapas, la primera fase de la estrategia construye un estado del arte sobre política docente en América Latina y el Caribe y un conjunto de criterios para establecer políticas docentes (UNESCO, 2012). La segunda fase centra su estudio en el rol de los directivos de las escuelas como tema relevante para el fortalecimiento docente (UNESCO, 2014). Finalmente, realiza un diagnóstico y desarrollo criterios orientadores para el diseño de políticas públicas en formación docente (UNESCO, 2016) en la siguiente tabla se presentan los principales hallazgos encontrados para México.

Tabla 1.

Aportaciones desde los estudios realizados por UNESCO

Informe	Dimensiones	Resultados
Antecedentes y Criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. (UNESCO, 2012)	• Formación inicial	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Bajo nivel de formación con que se ingresa a los estudios pedagógicos” (p.50) 2. “Débil calidad de los programas y procesos de formación” (p.51) 3. “Preparación de los formadores de docentes” (p.52) 4. “Formación para los grupos desfavorecidos” (p.53)

		5. “Insuficiente regulación de los programas de formación” (p.55)
	• Formación continua	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Escasa relevancia y articulación de la formación continua” (p.70) 2. “Bajo impacto de las acciones emprendidas” (p.71) 3. “Desconocimiento Heterogeneidad docente” (p.72) 4. “Falta de la regulación de la oferta” (p.75) 5. Poca consideración de la realidad del contexto (p.75)
	• Carrera docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Dificultad para atraer y retener buenos docentes”(p.90) 2. “Carreras que desconocen etapas en la docencia” (p.91) 3. “Disociación ente carrera y desarrollo profesional” (p.91) 4. “Tensión entre estructuras salariales comunes y remuneraciones diversificadas” (p.92) 5. “Dificultad en la generación de consensos para una evaluación formativa del desempeño” (p.94)
Liderazgo Escolar en América y el Caribe (UNESCO, 2014a)	• Capacidad de armar equipos	1. “Los directivos deben poder incidir en el desarrollo profesional docente (individual y colectivo)” (p.99)
Temas Críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual (UNESCO, 2014)	Implementación de Política Pública en Formación docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Política de ingreso formación inicial: Existen requisitos y evaluaciones, pero estos no están referidos a estándares o perfiles de competencias explícitos”. (p.77) 2. “Formación continua: Recursos para la formación con prácticas colaborativas, Nuevos modelos de organización escolar, tiempos efectivos para el desarrollo escolar”. (p.144) 3. “Evaluación del desempeño: todo modelo evaluativo debe ir aparejado con un modelo formativo. Las evaluaciones deben mostrar a los docentes la confianza del gobierno en su capacidad y responsabilidad profesional”. (179)

Nota: Elaboración propia con base en los datos de los documentos publicados por la UNESCO con relación a las políticas de formación docente.

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina (PREAL) es un proyecto que desarrollo investigaciones que generó 65 documentos de política educativa con seis ejes fundamentales: “Transformación Educativa y Desarrollo Profesional Docente, Estándares y Evaluación de Aprendizajes, Gestión escolar de calidad, Autonomía y rendición de cuentas, Gobernanza responsable del sistema educativo, Alianzas público-privadas y financiamiento de la educación” (PREAL, 2021). Paralelamente tanto la UNESCO como la OCDE a lo largo de las últimas dos décadas han impulsado estudios, investigaciones y

evaluaciones sobre las políticas de formación docente, su estructura, acciones y mejores prácticas que han servido como asesoría técnica para la construcción de un marco de política educativa en América Latina (Ramírez & Aquino, 2019).

De manera particular el PREAL desde 1998 hasta 2012 desarrolló investigaciones, estudios y proyectos de política y reformas educativas enfocadas a la formación docente, integrando de manera general las dimensiones de formación inicial, formación continua, profesionalización y carrera docente, esto con un enfoque en evaluación y análisis de políticas, tratando de construir un marco de conocimiento de buenas prácticas como referencia de la mejora continua en el proceso educativo y promover el debate informado en temas de políticas de formación docente (PREAL, 2021). De manera colaborativa la UNESCO y la OCDE han participado de manera activa en la producción de este marco de conocimiento.

La producción del PREAL en formación docente representa el 30% de la investigación en políticas educativas realizadas por este organismo, asimismo, realizó ocho documentos de manera conjunta con la UNESCO y la OCDE. Es importante señalar que los documentos reflejan principalmente apartados de experiencias relevantes en materia de formación docente en países de América Latina que integran la OCDE, entre estos, México. Documentos que presentan de manera general la descripción de las condiciones de la política de cada país, formulando posiciones e ideas acerca de la problemática desde una perspectiva regional, nacional y local. En seguida se presenta un cuadro que concentra las categorías de análisis, enfoque y resultados.

Tabla 2.

Aportaciones desde los estudios realizados por organismos internacionales

Organismo	Enfoque teórico	Principales Variables de investigación	Aportaciones
PREAL	Análisis de Política Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Formación docente • Logro de aprendizajes • Desempeño Docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de la formación docente en cada país • Criterios para abordar las políticas docentes • Relación calidad del docente con el logro de aprendizaje de los alumnos
UNESCO	Evaluación de Política Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Formación Inicial • Formación Continua • Carrera Docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Recomendaciones para atender la formación inicial y continua

		<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo Profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • Directrices para general políticas docentes integrales que vinculen la carrera docente con los planes de formación. • Panorama General de la política docente en México
OCDE	Evaluación de Política Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Reformas educativas • Evaluación docente • Rol de actores 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de la evaluación docente en diferentes países de la región. • Importancia de la evaluación docente

Nota: Elaboración propia con base en los datos de los documentos publicados por el PREAL, UNESCO y OCDE con relación a las políticas de formación docente.

Los documentos publicados por PREAL refieren un análisis documental del marco político y jurídico de las reformas educativas, la construcción de los sistemas educativos y sus principales actores que intervienen de manera directa y periférica en las políticas analizadas. Utilizando de manera regular el estudio de casos para sustentar las prácticas docentes en los diferentes países que le permiten proporcionar una evaluación y, por tanto, las recomendaciones para la aplicación de políticas de formación docente. En seguida se presenta algunos artículos observados y las herramientas utilizadas.

Tabla 3.

Estudios realizados por PREAL con enfoque en formación docente y sus metodologías

Documento	Año de publicación	Tema principal	Metodología
Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre formación y desempeño	2004	Desarrollo y Desempeño docente	Análisis de la política de sistemas de incentivos y carrera Evaluación de la práctica docente
La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?	2007	Carrera docente	Análisis documental comparativo sobre el concepto de incentivos salariales de los docentes en Latinoamérica.
Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina	2009	Desempeño docente	Análisis documental comparativo sobre el concepto de Efectividad docente y necesidades educativas en Latinoamérica.
Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura	2010	Evaluación Docente	Documental descriptivo sobre “los principales problemas relativos a la evaluación del desempeño docente en la educación primaria y secundaria mediante una revisión de la literatura reciente” (Isore, 2010 p.30). Finalmente, “se examina la evidencia empírica actual, que apunta a resultados mixtos a consecuencia de las dificultades para medir los efectos de los esquemas de evaluación existentes

			sobre la calidad de la enseñanza, la motivación de los maestros”. (Isore, 2010 p.56)
Apoyos esenciales para el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela	2011	Reformas educativas	Estudio de caso de la Reforma educativa implementada en el Sistema de Educación Pública de Chicago
El reconocimiento de la docencia efectiva: la premiación a la docencia	2010	Desempeño docente	Documental descriptivo de la política de reconocimiento docente.
Estudio comparado sobre la formación y antecedentes académicos de los docentes en seis naciones	2011	Formación docente	Estudio comparado en desempeño docente

Nota: Elaboración propia utilizando datos de los estudios e investigaciones de PREAL

Para Castro (2017), las aportaciones de estos organismos internacionales en materia de política educativa, específicamente en formación docente impulsan las agendas, lineamientos o recomendaciones en políticas para ser analizadas por las naciones adscritas a estas agencias internacionales; México no es la excepción y se observa que la implementación de las políticas educativas van dirigidas y acompañadas por dichas recomendaciones, asimismo, es importante analizar la generación de conocimiento en la materia, sus diferentes miradas y sobre todo los resultados y tipos de estudios que utilizan para el análisis de las políticas en formación docente que permita crear un mapa general de abordaje en la materia.

La UNESCO (2011), a su vez, desarrolló proyectos específicos en formación docente, utilizando técnicas metodológicas de análisis de políticas y acciones de formación inicial, continua, carrera docente y desarrollo profesional, proporcionando recomendaciones en materia de política de formación docente donde explica que hay importantes avances en los procesos de formación docente y sus políticas, pero aún “hay camino por recorrer para conocer mejor como intervenir y apoyar los procesos de formación inicial, es necesario generar estudios, que examinen dentro de las instituciones formadoras, sus lados fuertes y sus lados débiles” (UNESCO, 2011, p.15). Sin este conocimiento, esta organización infiere que las políticas pueden fallar en solucionar los problemas de fondo, permaneciendo en una superficie marcada por controles, premios y castigos.

Desde 2004, PREAL advertía la necesidad de desarrollar políticas integrales que busque favorecer una perspectiva de la formación docente que considere tres ejes fundamentales para articular su desarrollo profesional: la formación, las condiciones de trabajo y de carrera , así como, el sistema de recompensas materiales y simbólicas; en este

sentido la UNESCO (2011) dentro del “Proyecto de Estratégico Regional de Docentes” muestra que en México se instituyó en 2008 como política pública el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica que responde integral y coordinadamente a las necesidades detectadas a partir de diagnósticos situados para la profesionalización en trayectorias académicas de los maestros de Educación Básica en Servicio.

Este conjunto de estudios, investigaciones y análisis de las políticas de formación docente aportan elementos para determinar alternativas de solución a la problemática educativa y además contribuyen a partir de una base sólida de conocimiento al perfeccionamiento de políticas educativas (Puryear & Gajardo, 2004), asimismo, permiten identificar la evolución de las acciones en los programas de formación inicial, continua y los esquemas de carrera docente a lo largo de dos décadas.

1.2 Un acercamiento analítico sobre las dimensiones utilizadas y sus aportaciones a la generación del conocimiento de la formación docente.

La revisión de los documentos en sus temáticas y abordajes conceptuales, permitió generar una clasificación de las principales dimensiones analizadas y sus resultados alcanzados, se observan las necesidades de estudio para los próximos años.

Tabla 4.

Elementos para continuar con la generación del conocimiento

Dimensión	Principales resultados que permiten la investigación en análisis de política educativa
Formación inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Falta vinculación de la formación inicial con los programas educativos • Para mejorar los resultados educativos es necesario crear programas de formación intercultural y bilingüe • Examinar desde dentro de las instituciones formadoras como ocurre esta formación, sus lados fuertes y sus lados débiles.
Formación continua	<ul style="list-style-type: none"> • El principal reto es integrar dispositivos formativos que integren factores de la realidad de las comunidades escolares. • Los docentes tienen una aceptación sobre los significados de la formación continua lo que favorece que sean consumidores de cursos y talleres, aunque los resultados informan que el impacto es menor. • La modalidad virtual ha tomado relevancia, sin embargo, es necesario integrar el aprendizaje colaborativo para promover una reflexión sobre la práctica docente, asimismo, es necesario determinar los niveles de impacto en la mejora de los aprendizajes.

Sistema de Carrera Docente	<p>El examen de lo ocurrido en la región, muestra diferentes estadios en las carreras docentes que permiten generar las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las políticas educativas que promueven condiciones laborales apropiadas, remuneraciones e incentivos adecuados y una evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñanza? • ¿Cómo lograr que estas políticas se mantengan en el tiempo?
-----------------------------------	--

Nota: Elaboración propia con base en el Proyecto Estratégico Regional Sobre docente de la UNESCO-OREALC/CEPPE 2011

La propuesta de los organismos internacionales para el análisis en materia de política de formación docente es mediante evaluaciones de las políticas y acciones o programas definidos por los gobiernos de la región, los estudios presentados fortalecen el escenario de la formación docente, asimismo, han permitido que en las últimas dos décadas, las reformas en el sector educativo en “México forman parte de corrientes de cambio del rumbo de los sistemas educativos en todo el mundo para hacer frente a los problemas del sistema económico y social” (Castro 2017, p. 25).

Los análisis de política en formación educativa reflejan una preocupación constante por desarrollar programas que surjan de la reflexión y rigor científico, pero también asumen el compromiso de integrar a los principales actores para construir políticas que atiendan las necesidades desde los contextos y problemáticas locales. Asimismo, con base en la literatura revisada refieren la necesidad de plantear alternativas de formación docente integrales y a largo plazo, de igual forma, las investigaciones proponen estudios que promuevan la mejora de los programas de formación desde información emergida desde el análisis de las políticas, generar cambios significativos en las Escuelas Normales Públicas, que permita obtener bases sólidas para el mejoramiento continuo (UNESCO, 2014) Asimismo, colocar la evaluación docente como un mecanismo de fortalecimiento alejado de los premios o castigos y más cercano al fortalecimiento de la formación docente (UNESCO, 2015)

1.3 Otros estudios y propuestas para la formación docente y políticas educativas

Los estudios realizados a los programas de formación inicial y continua observan que dicha formación debe vincularse con la malla curricular, los contextos y las políticas. Para Tejeda (2011) Las exigencias formativas de los profesionales cambian constantemente, por lo que ve necesario trabajar la formación docente entre competencia, desempeño e idoneidad. La idea de este proceso debe ser flexible, integral y contextual, con su correspondiente intervención. Esta perspectiva tiene el fundamento teórico y conceptual en la reforma de la

formación del profesorado en los años sesenta en los Estados Unidos, a partir de los pobres resultados en la formación elemental o básica, incrementando las demandas sociales que reclamaban un cambio en la formación del profesorado para desarrollar su labor educativa.

Tejeda (2011) explica que la Oficina de Educación de Estados Unidos desarrolló estudios sobre los programas de formación docente para educación básica, proponiendo que los programas atendieran en mayor medida el aprendizaje de los alumnos, estableciendo articulaciones entre el logro de los aprendizajes de los alumnos y las capacidades del profesor. Esto promovió que los aspirantes de la función docente tuvieran mayor cuidado en su preparación, obteniendo certificaciones que evidenciaran su grado de competencias en el quehacer. Esto es un esfuerzo por generar formación docente focalizada a responder las necesidades del rendimiento escolar de los alumnos.

Por otro lado, el enfoque de formación profesional docente que utiliza España a partir de la reforma específica, auspiciado a su sistema educativo por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE (1990), fue adoptado por los demás subsistemas de formación profesional (formación ocupacional y formación continua). El reconocimiento explícito del concepto de competencia en la Unión Europea se asume en la Declaración de la Conferencia de Ministros de la Unión de Bergen (2005), asociado al marco general de las calificaciones en el Espacio Europeo de Educación,

Otra óptica de política destacable en el ámbito de la formación docente, es la presentada por Ruiz y Rodríguez (2011) formulada por el gobierno de Argentina donde busca regulaciones para las instituciones formadoras de docentes, y en concordancia con los parámetros de rendimiento y acreditación para estas instituciones. Éstos incluían la incorporación de actividades de investigación y extensión. De esta forma, un aspecto central fue el énfasis puesto en la conformación de departamentos y programas donde pudieran articularse las tradicionales tareas de la formación de grado con las novedosas (para estas instituciones) actividades de capacitación, investigación y extensión

Bono (2010), tiene otra perspectiva de los elementos de la formación donde explica “las pautas de actuación docente que define como centrales para ser consideradas por los profesores que entienden que la motivación de sus alumnos es inherente a sus prácticas cotidianas” (p.1). La autora expone que la motivación propicia que los alumnos inicien un

proceso de movilización para aprender, por lo tanto, es dinámica de acuerdo a los contextos donde se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje, dando un valor cultural y contextual de los procesos de aprendizaje aclarando que la generación del conocimiento está determinado por el espacio-tiempo.

Esta perspectiva de formación docente que se caracteriza en la realizada por McLean (como se citó en Moran 2019), donde los profesores son considerados como motivantes, se describe de la siguiente manera:

son clases donde se presenta un adecuada relación entre profesores y alumnos; el aprendizaje es creativo; se trabaja sobre la investigación; se pone el énfasis en los sucesos personales; se alienta la autoevaluación; los estudiantes aplican sus criterios para progresar; la relación entre profesores y alumnos es parte integral de la clase; se maximiza la iniciativa estudiantil; los estudiantes son conocidos y comprendidos por el profesor; los estudiantes son aprendices autónomos. La actitud de los profesores hacia los alumnos es de optimismo y confianza. (p.179)

Otra investigación que aporta elementos para la construcción de un programa de formación docente es el desarrollado por Friz (el at. 2011), en un municipio de Chile con el propósito de identificar las fortalezas, debilidades, desafíos y demandas de los docentes. Los autores realizan un estudio que busca mejorar la calidad educativa a través de conocer las condiciones y percepciones de los docentes y así generar estrategias de políticas. Los resultados refieren a tres aspectos que identifican los docentes como elementos para mejorar, por un lado, el apoyo técnico pedagógico y revisión de créditos de evaluación, la segunda debilidad se refiere a la toma de decisiones y autonomía del profesorado en las escuelas, finalmente, el contexto es un elemento que identifican como fundamental para la construcción de una calidad educativa dentro de las escuelas en Chile (Friz el at. 2011).

Después de realizar un recorrido por diferentes políticas, programas y acciones en contextos internacionales, es importante referir el trabajo a lo realizado en México, con relación a la política en formación docente y el logro de los aprendizajes, su vinculación y factores que intervienen. Rentería (2010), propone elementos de análisis dentro de la formación inicial y continúa desde la Evaluación del Proceso Educativo. Entre 1989 y 1990 se establece el diseño conceptual del Sistema Nacional de Evaluación Educativa y los

mecanismos de coordinación con las áreas normativas del sector que regirán los diferentes tipos de evaluación.

Para 1990, se diseña un modelo para evaluar la influencia del maestro, los planes y programas de estudio y los materiales didácticos en el desempeño escolar, también inicia la realización de estudios de evaluación del proceso educativo en cada tipo de servicio, a nivel nacional. Rentería resalta la importancia que tuvieron las acciones llevadas a cabo por la Secretaría de Educación Pública con respecto a los temas de las consultas y su impacto en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 y fueron punto de partida para la reformulación de los contenidos educativos, por considerarse obsoletos y de orden memorístico, además no eran adecuados para la estrategia de la nueva política educativa, que tenía como meta principal elevar la calidad de la educación básica; por tanto, se hace una revisión profunda, después de no haber sido modificados en 20 años. (Rentería, 2010)

Para Monarca (2012), una tarea importante es analizar los fundamentos de estas políticas, sus diversos y posibles sentidos, entendidos en términos de racionalidades explícitas o subyacentes, así como, prestar atención a la dimensión ético-política de la evaluación del Sistema Educativo, sus impactos o consecuencias en diversos procedimientos de evaluación pueden tener en la configuración de la realidad educativa, en las prácticas escolares, en las escuelas, en los docentes y en la configuración de las trayectorias escolares de los estudiantes. Por otro lado, Pineda (2013) expone que un elemento de suma importancia es el de transferencia del conocimiento, es decir, la aplicación de los aprendizajes permite identificar el grado de aprendizaje de los conocimientos y transferencia, identificar el impacto de las acciones de una formación posibilita, entonces, la mejorar el sistema de formación continua, porque conoces las debilidades y vacíos en la transferencia de los conocimientos.

Para poder conocer el impacto de la transferencia del conocimiento es necesario realizar una evaluación a un programa de formación docente, el análisis realizado por D'Angelo y Rusinek (2014), a un programa de formación docente en España permitió crear no sólo un marco de colaboración entre el gobierno y las autoridades educativas locales para construir un proyecto de colaboración territorial, sino también a las redes de personas e instituciones involucradas que se observaron interactuando en el programa, incluyendo las

redes de las escuelas. Asimismo, aportaron un marco de referencia para el análisis de los programas de formación desde el valor que no está ligado exclusivamente a un conjunto de indicadores definidos con sentido político sino también a cómo incide el propio programa en la vida de las personas que participan en él, como docentes o usuarios, es decir, sugiere la obligación ética de analizar el valor de todo programa educativo en relación a cómo influye en las vidas del profesorado participante, del alumnado y de las comunidades educativas en su conjunto.

Desde la perspectiva de Martínez-Izaguirre (et al. 2017), el docente tiene la tarea de capacitarse a lo largo de su vida, este en constante discusión con la sociedad del conocimiento que provoque nuevas líneas de investigación en el ámbito educativo para integrar a su quehacer docente, nuevas estrategias, materiales, recursos sustentados en estudios científicos, además es fundamental que el trabajo docente se realice de forma colaborativa y multidisciplinaria para fortalecer los mecanismos de enseñanza, mediante la reflexión, el dialogo y los acuerdos entre redes de profesores. Para esto, también es indispensable contar con profesionales que tengan control emocional para diseñar espacios de interacción positiva y de bienestar

En definitiva, este conjunto de estudios y miradas del docente permite caracterizarlo y vincularlo con la efectividad en logro de los aprendizajes, sin embargo, las políticas educativas parecen no acercarse a esta caracterización del docente donde permita focalizar las necesidades para la construcción de una malla curricular que responda a los factores cognitivo, pero sin dejar los aspectos emocionales y de innovación que todo profesor debe contemplar en su formación inicial y continua. Las políticas educativas tienen que centrar su atención en estos elementos fundamentales que se han ido revisando para fortalecer el programa de formación docente.

I. Planteamiento del problema

Para Nieva y Martínez (2016) la educación se ha convertido a lo largo del tiempo en un factor determinante en los procesos de desarrollo social y cultural para una sociedad, es decir, el papel de la educación no se limita a la transferencia de conocimientos y aprendizajes académicos, sino tiene otro tipo de implicaciones para la formación de seres humanos éticos, capaces de resolver problemas y ser productivos para la sociedad, en otras palabras la educación es la responsable de la construcción de las relaciones formales del ser humano en los entornos naturales y sociales.

En este sentido, los informes de resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) y los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), todos aplicados en 2018, presentan el avance o retroceso en el desempeño académico de los alumnos en México, además, conforman un referente del funcionamiento del Sistema Educativo Nacional (SEN) encargado de administrar la loable tarea de la educación.

Con base en los resultados de PLANEA, evaluación aplicada a los estudiantes de educación básica en 2015 y 2018, se observa que el desempeño de los alumnos de educación primaria es insuficiente y la mejora entre cada aplicación no es significativa (INEE, 2015 y 2018). Para el dominio de conocimientos en lenguaje y comunicación entre la aplicación de las pruebas de 2015 y 2018, los alumnos de educación primaria observaron un 49.5% y 49% respectivamente, lo que significa que mejoraron un 0.5%, mientras que en conocimientos de matemáticas presentaron una mejora del 1.5% entre cada prueba (60.5% y 59%, respectivamente).

En el caso de pruebas internacionales como ERCE en 2018, los resultados informan que México retrocedió en su desempeño en el dominio de las matemáticas, lectura y ciencias en relación a la aplicación del año 2013, con un incremento en el nivel I (nivel más bajo de desempeño) de 4.4% en matemáticas y lectura, mientras que en ciencias no existe variaciones significativas (UNESCO, 2021).

Los resultados explican que el 37% de los estudiantes de tercer grado de primaria, se encuentran en el nivel más bajo de desempeño, mientras que el 15% de los alumnos de sexto grado se ubican en el nivel más bajo del logro de los aprendizajes en lectura. Para matemáticas se ubicaron en 35% y 24% respectivamente al grado del estudiante. Finalmente, en el dominio de ciencias, el 26% de los alumnos se ubicaron en el nivel más bajo de desempeño de la prueba ERCE (UNESCO, 2021).

Los resultados de las diferentes pruebas nacionales e internacionales concuerdan entre sí, esto aumenta el nivel de confianza de las cifras mostradas (Mejoredu, 2020d), además, proporcionan un escenario sobre el logro de los aprendizajes y el desempeño académico del Sistema Educativo Nacional. Una de las preocupaciones de organismos internacionales, las autoridades educativas y la sociedad en general, es la mejora de estos resultados, sin embargo, es fundamental observar con cuidado estos números con la finalidad de revisar más allá de las limitaciones que proporcionan los porcentajes y no vincularlos como un objetivo en sí mismos, sino visualizar los multi-factores que intervienen en la problemática educativa (INEE, 2018).

Por lo anterior, es necesario enfocar los resultados sobre el logro de los aprendizajes en el derecho de la población a tener una educación equitativa y de calidad, como lo establece el artículo 3º de la Constitución Mexicana; una educación que permita a la ciudadanía ostentar un mínimo de aprendizajes claves para el desarrollo de habilidades y actitudes para la vida en sociedad (Mejoredu, 2020d)

La literatura internacional y nacional apuntan a que la problemática es multifactorial, y al respecto Pellicer (2016), expone que reducir la explicación del bajo desempeño académico de los alumnos a la práctica docente impide observar otros factores que también intervienen, sin embargo, igualmente los referentes empíricos de investigaciones de organizaciones internacionales y nacionales coinciden en que el trabajo del docente es clave para la mejora de la educación (INEE, 2018).

En este contexto, cada actor que interviene en el proceso educativo se convierte en agente de análisis y que proporcionan información para la construcción de programas que buscan resolver problemas educativos, por tanto, los docentes se convierten en protagonistas

de los procesos de desarrollo, transformación e innovación de la realidad social a través de su participación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y el logro de los aprendizajes.

Además de la perspectiva anterior, Según Chacón y Rodríguez (2009), las reformas educativas neoliberales están vinculadas a responder a los requerimientos de los modelos económicos, que buscan la calidad educativa con el objeto de satisfacer las necesidades del sector empresarial, lo que permite ver a la educación como un producto que debe responder a estándares de calidad. En este sentido, las expectativas que se asignan desde esta perspectiva neoliberal, a través de proyectos dominantes, se afianzan en las políticas educativas por medio de leyes, lineamientos y prescriptivos que surgen desde el Estado para orientar la práctica educativa.

Dentro de las reformas educativas en México, el común denominador, entre otros aspectos, es la mejora de la formación docente como eje central para la mejora del Sistema Educativo Nacional, esto conlleva a la discusión que subyace la tarea del docente y sus procesos de preparación y resultados en el aula. En México estos proyectos de políticas han llevado a la descentralización de la educación, la evolución del marco normativo y con esto, la creación de nuevos organismos públicos encargados de diversas tareas de formación y evaluación, sin embargo, las tensiones entre los principales dirigentes de la educación y el gobierno federal, han provocado problemáticas en la implementación de las políticas públicas de formación docente en los últimos dos sexenios, causando bajos o casi nulos resultados en la materia.

En el gobierno del 2006 al 2012, en la administración de Felipe Calderón, la política educativa estuvo controlada por las negociaciones entre el gobierno y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Las acciones de política se definieron en el proyecto: “Alianza por la Calidad de la Educación” (ACE), que buscaba a través de cinco ejes, una transformación profunda en la educación del país (SEP, 2008). El segundo eje de dicho proyecto abordaba la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, con esto, pretendían garantizar una adecuada selección de los docentes, capacitación y formación e incentivos en función al logro educativo de los niños y niñas.

Para Rodríguez (2015), durante el gobierno de Felipe Calderón existió un cogobierno educativo, a través de un pacto político entre el ejecutivo federal y la lideresa del sindicato para la implementación de la ACE, en 2008, las acciones de implementación de política de evaluación universal a los alumnos y el magisterio, genero un anclaje entre resultados de las evaluaciones como parte de los criterios de la carrera magisterial, dando el primer paso para “laborizar” las pruebas estandarizadas, pero sin considerar un vínculo con la profesionalización de los docentes.

Por lo tanto, la Alianza por la Calidad de la Educación contenía estrategias de evaluaciones estandarizadas para alumnos y maestros que poco impactaban en las acciones de formación docente. Como otra acción, se creó el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio que tuvo como objetivos principales definir estrategias y programas, así como proporcionar los servicios de formación continua, regular la oferta estatal, además de gestionar, organizar y establecer las certificaciones en la materia e impulsar la investigación e innovación en formación continua. (SEP, S/F).

La implementación del Sistema comprendió la formación de un consejo nacional y 32 consejos y sistemas estatales, donde participan los institutos de investigación educativa, UPN y escuelas normales, además, se incorporan a las IES para definir procesos virtuosos que permitan fortalecer la formación continua desde el conocimiento científico y especialización de los cursos. De igual forma se diseñaron 1 mil 867 diplomados con un total de 43 mil 110 docentes participantes, sin embargo, Rodríguez (2015), indica que no existe evidencia de los resultados de los programas de formación y su incidencia en el aula.

Por otro lado, el estudio de Acosta (2012), sobre la reforma educativa en la administración de Calderón, específicamente con relación a la profesionalización de los docentes, los resultados refiere que durante esta reforma los maestro se convirtieron en actores políticos marginados, cuestionados y relegados a un papel de ejecutor de políticas plateadas desde arriba y que no han permitido respaldar las acciones desde la experiencia docente, asimismo, afirma que la política no contempla la diversidad de contextos en que éstos trabajan.

Para Chacón y Rodríguez (2009), la problemática de formación se intentó solucionar con cursos esporádicos, desarticulados y con temáticas ajenas a los contextos y problemáticas en el aula, la política de formación docente, a través de este catálogo nacional de cursos y diplomas funcionaban más para el escalafón de carrera magisterial que para resolver la problemática educativa de formación continua.

Durante el sexenio de Enrique Peña Nieto se fortalece la idea “laborista” de la evaluación, pero con un sentido e intento por articular la formación docente y el desarrollo profesional de los maestros, utilizando la evaluación como referente para las necesidades de formación y mejora de la educación (INEE, 2018), sin embargo, el conflicto y tensiones entre el contenido e implicaciones de la política educativa (Pacto por México) para el magisterio nacional, dificultó la propuesta de implementación.

De acuerdo con López (2013), la propuesta política de la administración Peñista mantiene la perspectiva neoliberal con tres ejes fundamentales: 1) aumentar la calidad de la educación básica reflejados en las evaluaciones internacionales, 2) aumentar la matrícula y 3) que el Estado recupere la rectoría del Sistema Educativo Nacional. Para lograr estos objetivos, se crean tres sistemas: información y gestión educativa, evaluación educativa y el servicio profesional docente, este último, busca fortalecer la formación inicial y continua.

De acuerdo con Camacho Sandoval (2020), la reforma educativa del 2013- 2018 fue una disputa política por la rectoría de la educación, además de tener un esquema de evaluación con consecuencias, pero con la ausencia de las y los maestros en la elaboración de los instrumentos de evaluación. Sin embargo, la propuesta peñista tuvo logros, como la reorganización estructural del magisterio con el esquema planteado en la Ley del Servicio Profesional Docente sobre el ingreso, promoción, desempeño y reconocimiento de las y los maestros, que intentó eliminar prácticas inaceptables como la herencia y venta de plazas; dicho esquema, con la excepción del desempeño, se mantuvo en la propuesta del actual gobierno.

De igual forma, las Directrices para mejorar las políticas de formación docente y desarrollo profesional en la educación básica promueven la realización de políticas basadas en diagnósticos diseñados con base en investigaciones, determinando que la formación

docente se promueva a través de un desarrollo integral de las figuras educativas, pero esta debe estar fundada en el contexto de las escuelas, el trabajo colaborativo de los docentes, utilizando la formación situada y las reflexiones sobre la problemática de la escuela y la práctica en el aula (INEE, 2018), aspectos que son retomados en la reforma educativa de 2019 (Camacho Sandoval, 2020).

A pesar de estos esfuerzos, durante el sexenio de Peña Nieto se continuó con el esquema de oferta de cursos, talleres y actualización de diversas temáticas desvinculadas de la problemática de la práctica docente contextualizada, propiciando una dispersión de esfuerzos institucionales y resultados pobres en términos de resultados esperados (INEE, 2018)

En el año 2018, se da el cambio de régimen gubernamental y con esto la propuesta para una nueva política educativa. Las primeras acciones se concentraron en cancelar la reforma educativa del sexenio Peñista “debido al rechazo por los docentes en virtud de considerar que el esquema de evaluación resulta retroactivo en su perjuicio” (Proyecto de Decreto, 2018).

La propuesta educativa centra su atención en la preparación de los docentes, creando un sistema de mejora continua, a través del Servicio de Carrera del Magisterio que promueva el desarrollo profesional y de manera simultánea la elevación de sus ingresos y prestaciones, al igual que la calidad de la enseñanza impartida (Proyecto de Decreto, 2018), para esto se crea la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, ente que tiene como objeto contribuir a garantizar la excelencia y la equidad de los servicios educativos prestados por el Estado y los particulares para contribuir al desarrollo integral del educando. (Ley reglamentaria, 2019).

Esta nueva visión la política educativa, “pone al centro a los niños y niñas, asimismo, resalta la importancia de introducir cambios en la práctica docente y en el funcionamiento de las escuelas para lograr aumentar la calidad y disminuir las desigualdades en el aprendizaje” (SEP, 2019, p.183), con esta reforma se abandona una estrategia basada en el control y la presión desde arriba y se construye una estrategia basada en el mejoramiento continuo desde

abajo, con la participación de los protagonistas del hecho educativo sistemático, las maestras y maestros (SEP, 2019).

El Programa Sectorial de la Secretaría de Educación Pública 2020 – 2024 establece seis ejes centrales para lograr implementar la política educativa, específicamente en su eje número tres establece “la revalorizar a los maestros y maestras como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio” (SEP, 2020a, p. 206), este objetivo prioritario tiene dos directrices, por un lado, el aseguramiento de la erradicación de la corrupción en la asignación de plazas, y por otro lado, la formación inicial y continua de los maestros y maestras del SEN. En este sentido, el programa establece la necesidad de transformar las Escuelas Normales a través de desarrollar diagnósticos que permitan identificar con claridad sus necesidades.

Otro objetivo del Programa Sectorial (SEP, 2020a) es el derecho a la formación continua del docente, donde se advierte que la oferta de los cursos no atiende, de manera pertinente y suficiente las necesidades de los docentes y, lo más importante, que no siempre se observa una mejora en las prácticas de la enseñanza dentro del aula. Para alcanzar los seis objetivos prioritarios, la SEP estableció 30 estrategias y 270 acciones, de las cuales, cuatro corresponden al objetivo prioritario número tres con 39 acciones dirigidas.

A decir del objetivo tres con relación a la formación docente, las estrategias prioritarias a destacar son garantizar que la formación inicial desarrolle conocimientos, capacidades, aptitudes y valores en los docentes, a través de apuntalar dicha formación y en congruencia con la Nueva Escuela Mexicana y adecuar el crecimiento de la matrícula de las escuelas normales a partir de las proyecciones de oferta y demanda de docentes.

Asimismo, la nueva política educativa en la estrategia prioritaria 3.2 establece reorientar la formación continua del personal docente para la mejora continua del proceso de enseñanza – aprendizaje, a través de diseñar un diagnóstico integral que detecte las necesidades específicas de formación, capacitación y actualización docente, impulsar la figura educativa de Asesoría Técnico Pedagógica, directivo y supervisión, así como, impulsar su presencia de forma itinerante en la educación básica comunitaria y, finalmente, promover la incorporación de figuras educativas en la educación básica comunitaria vinculando el

programa Jóvenes Construyendo el Futuro, tomando en cuenta la diversidad cultural y lingüística.

Es importante, establecer el mapa estadístico acerca de estos objetivos prioritarios específicamente en docentes, formación inicial y continua, los datos analizados por el INEE (2019) indican que el crecimiento del Sistema Educativo Nacional (SEN) en el nivel primaria en los últimos años ha encontrado una estabilidad con relación a la matrícula y cobertura. Según las estadísticas de la SEP (2020) en el nivel primaria se encuentra un total de 13,862,321 alumnos matriculados en el ciclo escolar 2019 – 2020, de los cuales el 93.06% se encuentran inscritos en escuelas generales, 5.7% en escuelas indígenas y 0.7% en escuelas comunitarias, teniendo un 104.2% de cobertura en este nivel educativo. Asimismo, para atender a esta matrícula el SEN cuenta con 572,961 docentes en un total de 96,000 escuelas.

Con relación a estos números, si se realiza un promedio simple y homogéneo de docentes por alumno podemos decir que existe un docente por cada 24 alumnos, sin embargo, este promedio cambia con relación a cada Estado, Municipio o Comunidad. A decir de las estadísticas Estatales observamos que Hidalgo cuenta con 349,453 alumnos matriculados, con 16,611 docentes en un total de 3,176 escuelas que en conjunto obtienen el 105.4% de cobertura a nivel primaria, por lo que, en Hidalgo existe un docente por cada 21 alumnos matriculados en nivel primaria (SEP, 2020).

Según el INEE (2019) las Escuelas Normales del país son las encargadas de la formación inicial de los profesionales de la educación, contando con una matrícula de 88,707 alumnos para el ciclo escolar 2017-2018, con una tasa anual de crecimiento de -9.5% para ese mismo ciclo escolar, lo que significa que está disminuyendo el número de aspirantes a ser parte de los profesionales de la educación. Este es el contexto en el que se desarrollarán los objetivos y estrategias prioritarias conjuntamente con las acciones planteadas en el Programa Sectorial de Educación y que define la política educativa del sexenio 2018 – 2024.

Finalmente, con relación a la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, organización creada para garantizar la mejora continua de los servicios educativos, plantea en su Programa Institucional 2020 – 2024, el objetivo prioritario número cuatro dirigido a la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes con cinco

acciones puntuales que buscan concretar la política educativa con relación a la formación docente.

Este encuadre entre los últimos resultados del logro de los aprendizajes del SEN que, al menos, aporta referentes para visualizar el estado que guarda el SEN y centrar la atención en la formación docente como uno de los factores claves para la mejora de la educación, relacionando los resultados y propuestas de las dos últimas políticas educativas en formación docente, establecen un esquema de partida para el análisis de la propuestas de reforma educativa de 2019, específicamente con relación a la formación y desarrollo profesional de los maestros.

Se pretende conocer si se ha caminado para lograr una transformación de política de abajo hacia arriba, lo que significa que las acciones de política están fundamentadas en los contextos de la práctica docente, así como, la implementación de la política de formación situada.

II. Preguntas de investigación

2.1 Pregunta General

1. ¿Cómo se ha aplicado la política educativa de formación docente, inicial y continua en la educación primaria, desde la perspectiva del contexto, la práctica docente en el aula y el desarrollo de capacidades, aptitudes y valores de las maestras y los maestros, en el estado de Hidalgo durante el periodo 2018 – 2023?

2.2 Preguntas Específicas

1. ¿Qué mecanismos implementa la Comisión Nacional para la Mejora Continua en la elaboración del diagnóstico integral y cuáles son las aportaciones para detectar las necesidades y definir prioridades de formación docente, en la educación primaria en el estado de Hidalgo durante el periodo 2020 – 2023?
2. ¿Qué programas de formación continua derivados de las políticas educativas, han sido diseñados en el estado de Hidalgo durante el periodo 2018-2023, desde la experiencia del docente y con la perspectiva de formación situada?
3. ¿Cuáles son las acciones que establece la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo para garantizar la aplicación de los programas de formación continua de los docentes de la educación primaria, en función de promover la adquisición de saberes vinculados al contexto, la práctica docente y al desarrollo de capacidades, aptitudes y valores en congruencia con las exigencias de la Nueva Escuela Mexicana?

III. Objetivo general

Analizar la aplicación de la política educativa de formación docente en la educación primaria en el estado de Hidalgo durante el periodo 2018 – 2023, desde la perspectiva del contexto, la práctica docente en el aula y el desarrollo de capacidades, aptitudes y valores de los docentes, como sustento de la toma de decisiones orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje

3.1 Objetivos específicos

1. Caracterizar los mecanismos que implementa la Comisión Nacional para la Mejora Continua en la elaboración del diagnóstico integral para la detección de las necesidades de formación docente en la educación primaria en el estado de Hidalgo durante el periodo 2018 – 2023.
2. Identificar qué programas de formación continua derivados de las políticas educativas, que han sido diseñados en el estado de Hidalgo durante el periodo 2018-2023, desde la experiencia del docente y con la perspectiva de formación situada.
3. Describir las acciones que establece la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo para garantizar la aplicación de los programas de formación inicial y continua en la educación primaria en función de promover la adquisición de saberes vinculados al contexto, la práctica docente y al desarrollo de capacidades, aptitudes y valores en congruencia con las exigencias de la Nueva Escuela Mexicana.

IV. Supuesto de Investigación

Los mecanismos tradicionales de la política pública de formación docente resultan insuficientes para atender la problemática de las maestras y los maestros en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, dicha política será pertinente, si y solo si, se transforman las dinámicas de formación inicial y continua, hacia posturas reflexivas y contextualizadas de la problemática docente a través de intervenciones formativas.

V. Justificación

En la actualidad, México sufre una fuerte crisis con relación a la desconfianza de las instituciones públicas y de quienes ejercen el poder dentro de estas, lo que pone en peligro el desarrollo y el logro de objetivos nacionales. Las instituciones públicas y los actores que le dan sentido a estas se rigen por la Carta Magna. Por tanto, ésta se “presenta como un ser deber-ser, se constituye un duelo dialéctico, una perpetua adecuación entre la norma y la realidad... habrá de modificarse para regular jurídicamente las nuevas situaciones, para proteger con la mayor eficacia los derechos humanos y para continuar el siempre inacabado proceso de perfeccionar el sistema democrático dentro de la realidad del país y sin descuidar las peculiaridades” (Carpizo, 2011).

Por esto, el ejecutivo federal requiere realizar las reformas necesarias para implementar la nueva realidad político – social, pero esta debe estar normada para que los actores puedan cumplir el rol que se busca desempeñen dentro en esta nueva realidad política.

En este sentido, tiene valor mencionar que la Carta Magna a lo largo de las últimas dos décadas ha tenido varias modificaciones con relación al artículo 3ero., cada reforma con su propia visión, ideología y mecanismos; pero desde 2001 hasta el 2013, las reformas educativas han tenido un común denominador: la calidad educativa.

Sin embargo, el proyecto presentado para el 2019 pone como base y justificación un conflicto magisterial que responde a controversias político–sindicales, y poco atiende a los contenidos, programas y mejora de la calidad educativa. En este sentido, la propuesta indica

es un error aplicar criterios sancionadores y persecutorios... hacia los profesores de la docencia y pretende poner todo el énfasis de la mejora en la enseñanza en la sujeción a mecanismos de evaluación, alejados de las vivencias compartidas por profesores y alumnos, y de las necesidades específicas de diferentes culturas, regiones, costumbres y otros factores que inciden en la educación (SEP, 2018, p. 3).

La reforma educativa 2019 propone el reconocimiento y estímulos para la función magisterial y la reivindicación de derechos gremiales del magisterio acompañados de la plena asunción de sus responsabilidades, para tal efecto, se crea la Comisión Nacional para le

Mejora de la Educación (Mejoredu) con la finalidad de emitir lineamientos para elaborar programas de actualización y formación continua, estableciendo criterios para verificar los resultados de los programas de mejora.

Asimismo, para la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación considera que la formación continua es un proceso institucional, intencionado y permanente donde el docente construye, amplía conocimientos y experiencias para la mejora de su práctica y fortalecer su compromiso ético con la educación (Mejoredu, 2020b), por otro lado, afirma que los lineamientos y criterios relacionados con la formación continua se constituye también desde la naturaleza del oficio docente como un constructo complejo y multifacético, por tanto, las necesidades de formación continua dependen de las particularidades contextuales, materiales y psicosociales que determinan su labor.

Si la base fundamental de la reforma del 2019 es dignificar y formar a los docentes desde estas particularidades contextuales, materiales y psicosociales, es de suma importancia conocer las experiencias vividas por los docentes y los resultados de los criterios y programas de formación docente, y su impacto en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

La generación de conocimiento sobre las experiencias de los docentes con relación a la nueva política de formación continua obliga a la revisión de las acciones institucionales, en definitiva, revisar las acciones y mejoras al programa de formación docente desde la perspectiva de sus protagonistas, dan la pauta para establecer una verdadera política de abajo hacia arriba y que pudiera aportar beneficios centrados en las necesidades y contextos de cada espacio educativo. Para esto, se considerarán los resultados de los nuevos organismos creados para clarificar si esta decisión y visión de política pública está centrada en el derecho superior que tienen los niños y las niñas del país a recibir una educación de calidad o si se antepuso el interés social al interés de grupos magisteriales.

Capítulo I. Políticas Públicas

1.1 Las políticas Públicas: entre concepciones, disciplinas y enfoques teóricos

El presente capítulo integrará la discusión teórica que enmarca el desarrollo de la investigación, realizando una descripción y análisis conceptual que permitan construir la explicación que sustenta la configuración empírica del estudio; conjugando definiciones, enfoques, procesos y diseño de políticas públicas con la teoría educativa de formación docente, logrando construir una perspectiva de política educativa que es implementada y utilizada para responder a una necesidad que, desde la perspectiva de Bustamante (2021) es un derecho inherente al individuo, entendiendo el derecho a la educación como un elemento prioritario de todo ciudadano para su integración social.

En este sentido, se pretende enmarcar la conceptualización de política pública desde una mirada educativa y centrada en la formación de los docentes. Se intenta centrar la política pública desde el mandato constitucional, para esto, se abordará la definición de políticas públicas, determinando las características propias de su concepción, sus diferentes enfoques, proceso de las políticas y su diseño, donde se vinculará con las definiciones educativas que configuran la construcción de formación docente, sus características y propiedades que deben observarse para enmarcar una política en esta materia. En palabras de Cuevas e Inclán (2021), las políticas dirigidas al magisterio involucran una mirada integral donde se observen contextos, condiciones de trabajo, recursos financieros, infraestructura y, por supuesto, elementos pedagógicos.

Para tal efecto, se inicia con la discusión teórica del análisis de las políticas y la distinción entre *politics* y *policy*. Desde la perspectiva de Quintero (2020) la divergencia entre estos conceptos fue propuesto por Lasswell en los años cincuenta, donde explica que las *politics* refieren el acto de hacer política, mientras que las *policies* es el proceso donde se establecen los mecanismos para atender una problemática social desde la toma de decisiones de los órdenes gubernamentales.

Adhieren Aguilar y Lima (2009), que estas concepciones asumen, por un lado, relaciones de poder (*politics*) y, por otro, los cursos de acción definidos por actores

involucrados en los asuntos públicos (*policy*), mientras que Kauffer (2002) dispone que las *policy*, hablan de un proceso centrado en la distribución de bienes o servicios privilegiando a determinados grupos sociales. En este proceso analítico se centra el quehacer y el poder de las *policies* abordado en el siguiente numeral.

1.1.1 Las ciencias de las políticas una conceptualización entre el quehacer y el poder

De acuerdo con Carrillo y Medina (2020), la influencia de Lasswell en la construcción del concepto de las ciencias de las políticas se ve impregnado en la problematización del análisis de las políticas desde un aspecto teórico y multidisciplinario dirigido a resolver problemas públicos pero desde una perspectiva epistemológica y observando la concepción del presupuesto público basado en desempeño, lo que para Toening (1997) significa formular los programas públicos a través de enfoques analíticos desde su elaboración, implementación y gestión.

Resulta primordial enmarcar los puntos teóricos sobre la conceptualización de las políticas públicas, que en gran medida son los instrumentos utilizados para responder a necesidades sociales, para Toening (1992), es fundamental realizar una distinción entre las diversas miradas del concepto de “política”, por un lado, refiere que las políticas públicas es el resultado de la actividad gubernamental o la autoridad legitimada a través del poder público, sin embargo, dentro del contexto latinoamericano el término “política” se acerca más aún conjunto de controversias y tensiones entre situaciones que permiten la lucha del poder entre grupos de interés que ocupan funciones de autoridad, esta conceptualización, en términos del lenguaje inglés, se denomina *politics*.

Otra perspectiva conceptual más cercana a una construcción epistemológica es lo que Lasswell llamaría “análisis de políticas” o *policy analysis*, con esto, da inicio a una nueva disciplina que busca aclarar la validez institucional de las decisiones de los gobernantes desde una perspectiva científica y técnica, es decir, basar la toma de decisiones gubernamentales en análisis para el diseño de políticas públicas, mediciones y valoraciones de las variables utilizadas para dar respuesta al problema público, en un marco técnico de prospectiva y dentro de un ámbito multidisciplinario (Aguilar, 2010).

Desde la mirada de León (2018), el análisis de las políticas como programa de investigación científica acerca a la perspectiva de la inter y multidisciplinariedad entendida como una necesidad de vincular saberes que permitan incrementar el conocimiento de las políticas públicas desde la teoría, pero dirigidas hacia la intervención gubernamental. Asimismo, hace referencia a Santori para caracterizar los atributos de la ciencia como una estructura empírico - descriptiva de los hechos o fenómenos, objetiva, ontológica y, sobre todo, intervencionista a través de operacionalizar las causas, acciones y resultados con la finalidad de convertir a las políticas públicas en una ciencia de acción y aplicación.

La concepción de las políticas públicas observa dos vertientes que propone Lasswell en 1951, por un lado, el “*conocimiento de*” que busca centrar su atención en el estudio del proceso y, por otro, el “*conocimiento en*” que pretende teorizar sobre la toma de decisiones en políticas públicas, en conjunto estas acepciones conllevan a una definición multidisciplinar de las *policies*, es decir, son dos campos de discusión pero que se encuentran estrechamente involucrados.

Desde León (2018) el conocimiento de las políticas trata de explorar cómo se da el proceso cognitivo de las decisiones “de” éstas, mientras que el conocimiento “en” busca la interpretación de la información para los decisores de política, éste último pretende corregir las acciones mediante la información que proporciona la propia política, es decir, la inteligencia dentro del proceso con la finalidad de racionalizar la toma de decisiones.

Asimismo, sirve conceptualizar el análisis de las políticas como la actividad normativa de formular una política para atender una problemática y a los estudios de política como la teorización de los efectos, causas, contenidos y modalidades de las acciones emprendidas, en ambos casos, la finalidad es construir un marco de inteligencia para la toma de decisiones.

Según las aportaciones de León (2018), los preceptos de Lasswell, de Santori, Kauffer y Pinazo, proponen la formulación de políticas basadas en el análisis del fenómeno o problema público, las acciones y los resultados de éstas, lo que permite dirigir el proceso de las políticas a un camino más certero buscando en la ciencia elementos que den rigurosidad en las propuestas de atención. En tanto, las políticas públicas de acuerdo con estos autores, deben ser el resultado de un trabajo multidisciplinario con un análisis prospectivo y con la

finalidad de asesorar al decisor de la política a utilizar un sentido metodológico que apoye a dirigir o redirigir las acciones.

Por otro lado, las políticas se desarrollan en una dimensión pública, para esto, de León (2018), realiza una revisión de la significación de lo público apoyado en la perspectiva de Nora Rabotnikof desde la acepción del sentido común y las transformaciones de este complejo concepto y su estrecha vinculación con lo privado. En esta discusión entre lo público y lo privado, conceptualiza al primero “como un espacio físico y común, lo público como una esfera de comunicación, o bien, lo público como un ámbito de debate abierto relacionado con la sociedad o el Estado” (Rabotnikof, como se citó en León, 2018. p.82).

Así, es importante identificar que el quehacer gubernamental y, por tanto, las políticas públicas se mueven y se ejercen en el espacio público y con lo público, es decir, lo de “todos”. El problema se presenta cuando los gobiernos entienden lo público como su espacio privado para la aplicación de políticas públicas que no están fundadas en la ciencia sino en la doxa. Por esto, es necesario explorar los diferentes enfoques que estructuran a las políticas públicas.

En este sentido, Moreno (1993) plantea los enfoques utilizados para el Análisis de las Políticas Públicas dentro de los Estados Unidos, desde su origen en 1951 con Lasswell y Lerner específicamente en dos vertientes: la investigación científica advirtiéndolo como una ciencia practica o viva desde lo empírico que esto representa, y por otro lado, el análisis de las políticas públicas que sirve como mejora de los procesos y toma de decisiones, encontrando en esto, dos momentos: predecisorios y post – decisorios.

Asimismo, considera transitar a un análisis de sistema, donde se deja lo particular o la perspectiva individual para transformarlo a un análisis complejo e incluyente, es decir, observando el problema público desde diferentes visiones, adhiriendo interrelaciones que permiten visualizar de manera más profunda la definición y por ende la reformulación del problema.

Por tanto, los enfoques para estos momentos decisorios, parten de un modelo racional donde el gobernante ostenta información fidedigna y completa que le permite tomar decisiones calculando las consecuencias, y por otro lado, un enfoque incrementalista donde, a diferencia del primero, no se cuenta con toda la información y se va tomando las decisiones

desde el proceso de ensayo y error, apuntalando su enfoque en la realidad, es decir, va direccionando sus acciones y decisiones, así como las correcciones en función de lo que se va presentando durante la implementación, finalmente, el enfoque mixedscanning que es una combinación de los enfoques anteriores pero utilizando a conveniencia de cada una de sus fases.

Es importante visualizar como en cada momento se van integrando relaciones entre sociedad y gobierno y justo sirve para ir dilucidando la propia separación de estos actores, mientras en el momento predecisorio advierte la estrecha relación entre el beneficiario y el estado, considerando influencias del modelo racional, en el segundo momento, el postdecisorio, observa con mayor fuerza el modelo mixedscanning, donde se va construyendo la política pública con base en la información proporcionada por la sociedad y durante la aplicación se va reformulando de acuerdo a las complicaciones surgidas.

En este ámbito Moreno (1993), enfatiza que “la política conforme a una extendida opinión de los teóricos estadounidenses es una hipótesis, donde por definición encontramos ciertas condiciones iniciales que de establecerse llevarían a la realización de consecuencias predichas”(p, 17), sin embargo, pocas veces estas consecuencias se presentan tal y como se habían previsto, en ocasiones, incluso, la hipótesis puede resultar falsa, justamente ahí es donde se complejiza la etapa de implementación, es decir, cuando la política no coincide o está alejada a la realidad.

Por esto, es fundamental tener claro el proceso de las políticas públicas donde la formulación responda a la instrumentación y la evaluación sirva para la reformulación y la “re – instrumentalización”, en otras palabras, la constante transformación de las políticas públicas en un campo dinámico toda vez que está implantado en un ambiente vivo, cambiante y en constante evolución.

Otra mirada conceptual es la de Méndez (1993), quien expone su tesis de observar a las políticas públicas como una variable dependiente, toda vez, que está depende de varias vertientes para su creación, análisis y definición. Por otro lado, establece seis elementos fundamentales para la definición de una política, poniendo como eje de arranque el problema que busca responde dicha política, el diagnóstico que permitirá tener los elementos reales del

problema para construir una solución que será concebida como una estrategia que deberá ser traducida en acciones, metas y principalmente recursos para poder ejecutarla.

Asimismo, hace una interrelación entre este proceso y los macro enfoques que responden a relaciones sociales que son observadas de diferentes maneras, centrandó su atención en el enfoque ecológico debido a que este pone atención al contexto en que se implanta la política pública, y cómo se van reaccionando los actores de acuerdo al contexto y sus interés particulares o inmediatos. Como se observa conceptualizar las políticas públicas entre laza actores, disciplinas, enfoques, problemáticas sociales que se ven reflejados en un proceso de construcción de acciones que integran mecanismos para su realización.

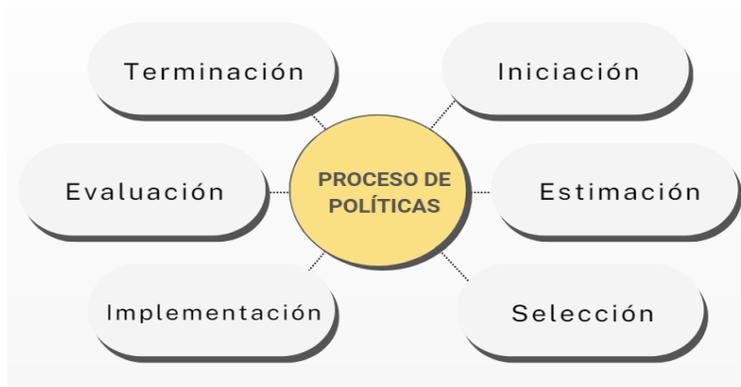
1.2 Sobre el proceso de las políticas, el qué y el cómo

La teorización que realiza Lasswell para diseñar una disciplina a través del análisis de las políticas conlleva a la sistematización de un proceso que permita la evaluación y reflexión sobre las acciones de los decisores de políticas, en este sentido, DeLeón (1997), parte del análisis del modelo de Harold Lasswell desarrollando los elementos fundamentales del proceso de las políticas, enfrentando las críticas de Paul Sabatier y Hank Jenkins – Smith, que permite hacer una referencia sobre la importancia que ha tenido este proceso para el impulso y generación de investigación sobre las Ciencias de las Políticas Públicas.

DeLeón (1997) describe el proceso de las políticas públicas desde dos ejes fundamentales, que se pueden reducir en el *“qué podemos hacer”* y el *“cómo y cuánto podemos hacer”* a través de un mapa conceptual que funciona como guía para establecer un proceso de decisión, el cual se convierte en las etapas donde se analiza, implementa y finaliza una política. Dicho proceso tiene siete etapas que se han convertido en el origen de la conceptualización de las ciencias de las políticas, asimismo, Garry D. Brewer (como se citó en DeLeón, 1997) propuso una lista derivada de ese mapa conceptual convirtiéndose en la agenda de investigación en términos del *“qué”* y *“cómo”* por parte de analistas de política pública.

Figura 1

El proceso de las políticas de Brewer y DeLeón



Nota: Elaboración propia. Fuente: Propuesta de Garry D. Brewer en deLeon, P. (1997). Una revisión del proceso de las políticas públicas: de Lasswell a Sabatier. En revista *Gestión y Política Pública*. 4(1). pp. 5-17.

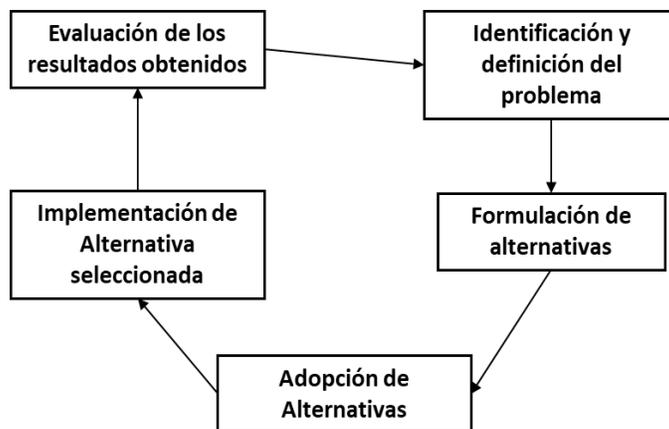
Por otro lado, DeLeón plantea la contrapropuesta de Paul Sabatier Hank Jenkins-Smith exponiendo las limitaciones que tenía el proceso de Lasswell para sustentar el aumento del conocimiento en el campo de las ciencias de las políticas, debido a que no sirve para probar hipótesis formales ni para predecir hechos con exactitud.

La explicación y confrontación que realiza sobre el proceso de las políticas públicas refleja el proceso para el diseño de las mismas y, desde la postura de Sabatier y Smith, se observa cómo se van creando los nuevos programas o se logra que perduren los ya existentes a través de coaliciones de apoyo.

Además Sabatier realiza seis postulaciones que determinan que el proceso de las políticas propuesto por Lasswell, y después por Brewer, no funciona como un sistema debido a que no es un modelo causal, lo que impide tener una base para comprobar las hipótesis del problema, está basado en un solo enfoque que debilita la observación completa de la problemática y de las relaciones entre actores gubernamentales (DeLeon, 1997), sin embargo, este primer mapa sirvió para perfeccionar diversas teorías sobre el ciclo de las políticas. El modelo propuesto por Jones en 1970 que incluye cinco fases que integra identificar y poner al centro de la agenda pública el problema hasta llegar a la evaluación de la propuesta de solución (Bañón y Carrillo, 1997).

Figura 2

El ciclo de las políticas de Jone y Anderson



Nota. Tomado de La Nueva Administración Pública. (p. 2) por Bañón y Carrillo, 1997.

Es importante señalar que dichas etapas no se deben concebir como únicas o determinantes, se trata de sugerir una herramienta heurística para organizar posibles análisis de las políticas públicas, que pudieran desencadenar otros preceptos a integrar, incluso durante cada fase, en este sentido, es fundamental ubicar al analista desde una perspectiva de estudio continuo a través del desarrollo de estudios que propongan la evolución de la comprensión de todo el proceso que conlleva una política pública, el analista de este proceso es quien propone la observación constante y no se distrae únicamente en el análisis del resultado final (De La Mora, 2019).

1.3 Hacia el diseño de políticas basado en las ciencias de políticas: el diagnóstico como eje central para una adecuada implementación.

De acuerdo con Méndez (2020) dentro del análisis de las políticas, los países integran diferentes estrategias para realizar el diagnóstico o evaluación de las problemáticas sociales para la implementación o el diseño de Políticas Públicas. La aplicación de estos enfoques estratégicos se realiza mediante esquemas donde propone diferentes tipos de análisis que van desde diagnósticos simples a los más complejos.

Para establecer claramente las fases planteadas por Méndez (2020), es necesario comprender que al diseñar una propuesta de política pública debe existir un problema social

y de este se deben analizar las causas que permitirán diseñar directrices o alternativas de mejora, es decir, el diagnóstico será el “conjunto de operaciones analíticas que se realizan en un órgano estatal con el propósito de resolver un problema, lo que se traduce en una propuesta de política pública” (p. 134), esto permite tener un panorama general sobre la problemática y el camino para el establecimiento de una posible solución, sin embargo, no siempre estos diagnósticos generan políticas públicas o, en su caso, la no acción se convierte en una política.

En este sentido, el objetivo central del diagnóstico es encontrar la mejor solución para la problemática social, lo que significa, que este es el campo de acción donde el analista puede influir en la política, donde el aspecto técnico – metodológico toma su importancia dentro de la política pública.

Por esto, el aspecto metodológico del diagnóstico consiste en tres etapas prescriptivas, que parte justamente, del diagnóstico donde se plantea claramente las circunstancias y principalmente los efectos negativos, directos e indirectos y la evolución del problema, es decir, si es estable, ascendente y exponencial, así como al sector al que debe estar dirigido.

Por otro lado, deben definirse los objetivos iniciales con la finalidad de establecer una medida de los resultados y el grado en que se atenderá la problemática, todo esto, también debe ser observado desde una perspectiva presupuestaria donde se establezcan los límites y alcances financieros con la finalidad de identificar si el diagnóstico es viable para realizarse.

La primer etapa para la construcción del diagnóstico es la definición del problema, identificando las causas partiendo de las experiencias de directivos, asesores o implicados en el fenómeno, otro enfoque centra la definición del problema en el análisis del proceso de la política, estas dos opciones proporcionan certidumbre y utilizan un rigor metodológico fundado en observar soluciones y alternativas desde la academia o estudios existentes, o en su caso, el desarrollo de una investigación enfocada a explicar y encontrar de manera sistemática las causas del problema que propicie el planteamiento de alternativas de solución.

Con relación a este último tema, Méndez (2020) plantea tres opciones para clasificar u ordenar las alternativas de solución; es importante referir que, no todos los diagnósticos

necesariamente conllevan al diseño de una política pública, por tanto, se puede optar por la no acción con relación a analizar la relevancia del problema y sus efectos con relación a los costos y efectos negativos en la sociedad, también es posible retomar políticas o soluciones que se implementaron en otro momento y que tiene resultados satisfactorios, a este tipo de ordenamiento el autor lo nombra alternativas “pasadas o foráneas donde se utiliza medidas de tiempo atrás para problemas similares y finalmente, las presentes que son aquellas que el analista desarrolla a partir del análisis propios” (p. 143).

Estas alternativas propician una cadena causal donde se observa la alternativa – causa – hecho – problema – efectos negativos que permite ordenar las posibles soluciones y jerarquizar sus efectos positivos y negativos; con esto el analista de políticas tendrá la oportunidad de esclarecer el camino a seguir para delimitar y concretar los pronósticos de los resultados que es la segunda sub-etapa del diagnóstico.

El pronóstico es una etapa que permite proyectar y comparar los resultados probables de las alternativas de solución, para esto, es fundamental establecer criterios que dirijan la evaluación y establecer medidas y formalizar una valoración – estimación de la viabilidad de las alternativas seleccionadas para responder a las soluciones del problema, por un lado, el autor refiere la necesidad de integrar a la alternativa en criterios técnicos de eficiencia y eficacia, es decir, el grado de factibilidad, con relación al costo – beneficio de los resultados.

En políticas democráticas, este criterio de costo – beneficio es muy importante debido al grado y peso que tiene la relación entre el la inversión pública y la extensión de los beneficiarios, sin embargo, es necesario observar un segundo criterio ético donde la evaluación de la alternativa integre criterios que suman factores cualitativos que permiten visualizar al problema desde un perspectiva holística, lo que permitiría, no solo centrar la decisión en aspectos cuantitativos – presupuestales, sino también de índole de derechos humanos, equidad, libertad, entre otros, sin olvidar los criterios de externalidad, es decir, los efectos colaterales que pudiera tener la implementación de la alternativa de solución.

En definitiva, este proceso de pronóstico es una proyección de resultados, efectos y beneficios que pudiera tener la política pública a implementar, por tal razón, es importante

considerar el rigor del análisis, que permita transitar desde el más sencillo hasta el más complejo dentro de las evaluaciones de las alternativas de solución.

Para estos análisis complejos, el autor proporciona técnicas de evaluación (ex antes), donde se revisarán los resultados de las alternativas con relación al costo – beneficio, es decir, se eligen las soluciones que se observan viables para determinar el nivel de impacto de cada una de las alternativas; calculando el beneficio neto, lo que significa, determinar el beneficio total frente al costo total de la implementación de la política, con la finalidad de comparar los resultados de las alternativas y elegir la que obtenga un beneficio total mayor con relación a su costo.

Por otro lado, se plantean análisis de correlación donde se diseñan matrices de relaciones entre actores, este método integra un gran número de variables que se interconectan para propiciar un mapa de las probabilidades de intervención de opositores y aliados entre dimensiones de seguridad de participación, preferencia, y grados de valor y poder, que permiten visualizar las tensiones políticas frente a la alternativa.

Estos pronósticos proporcionan certeza en el ordenamiento y recomendación de alternativas que involucran tres pasos, en primer lugar, la evaluación final de la alternativa conjuntamente con la planeación estratégica que permitirá determinar el grado de satisfacción del usuario. A su vez, existen modelos alternativos del proceso de la política pública donde se pueden aplicar estos diagnósticos, como el modelo de arriba hacia abajo y el modelo de abajo hacia arriba, ambas posturas políticas necesitan establecer vínculos con el diagnóstico para fundar el diseño de las políticas públicas.

Estos modelos determinan el diseño de políticas públicas y, por tanto, la implementación de las mismas, para DeLeón (1997) el modelo de arriba hacia abajo “consiste en el pensamiento tradicional que la política puede entenderse desde la perspectiva de la ley que autoriza los actos de gobierno..., mientras que el enfoque de abajo hacia arriba se pretende que las políticas se construyan mediante la interacción de todas las partes afectadas” (p. 264), estos modelos son contrapuestos en cuanto al método de intervención para la toma de decisiones, pero sin duda, ambos requieren de aplicar un diagnóstico para el diseño adecuado

de las políticas públicas, cada método tiene sus riesgos y posibilidades de buenos resultados desde lo político y técnico.

Los estudios e investigaciones realizadas por Ramesh y Howlett (2003) explican que en gran medida el fracaso o éxito de una política pública se encuentra en la implementación de esta, asimismo, coinciden en que el diseño de políticas utiliza los modelos de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, donde la implementación del diseño de políticas, en el primer modelo, está en manos de la estructura gubernamental, y en el segundo caso, la tarea se encuentra a “nivel de calle”, es decir, desde los principales involucrados.

Asimismo, los autores reflexionan sobre otras vertientes de la implementación de las políticas, es decir, más allá de elegir alguno de estos modelos, proponen observar otras problemáticas que causan el éxito o fracaso en la implementación de las políticas, por esto, los estudios centran su atención en las razones de este éxito o fracaso.

En esta evolución de teoría de la implementación se centran en analizar las brechas entre la intención política y la práctica administrativa, es decir, las reformas aprobadas por el agente político, frente a la tarea de aplicar las leyes y reglamentos en manos de los agentes administrativos. Este marco legal establece un tipo particular de relación principal-agente entre políticos y administradores en el que existe un problema inherente de asegurar el cumplimiento para estos últimos.

Por otro lado, la administración tiene su propia comprensión, recursos e incluso intereses de ese marco legal que pueden obstaculizar la implementación de la política, además, la complejidad aumenta cuando la estructura gubernamental se va incrementando, toda vez que, se deben atender más contextos y genera problemas de coordinación. Por esto, las barreras deben observarse desde el diseño de las políticas.

Los estudios realizados por Ramesh y Howlett (2003), ponen en la mesa de discusión, la importancia del diseño institucional de la implementación combinado con el interés de indagar en los instrumentos de política y las razones de selección por parte de los gobiernos. Con esto, se da pauta al enfoque de elección de instrumentos para la implementación de políticas, desde esta perspectiva, se parte de la premisa que es necesario elegir una

herramienta como instrumento de implementación, esto propicio la articulación entre la formulación de políticas, la toma de decisiones y la aplicación.

Estos instrumentos centran su atención en lo sustantivo y los procedimientos, los primeros hacen referencia a la esencia de la política, es decir, buscan generar un cambio, dentro de estos encontramos los voluntarios, los obligatorios y los mixtos. Con relación a los segundos buscan la dirección o manipulación del subsistema de la política, en otras palabras, manipulan los vínculos y nodos de las redes de actores que intervienen en la formulación de las políticas.

También, considera el autor que es necesario establecer un modelo que vincule las elecciones de los instrumentos, propone dos perspectivas, la economista o técnica y la pública o política, sin embargo, es importante analizar las características de los instrumentos para su elección, debido a que algunos instrumentos son más útiles para unos fines que otros. Es importante mencionar que no todos los gobiernos tienen la capacidad de integrar todos los instrumentos.

Finalmente, el autor resalta la importancia de los estudios que han aportado el mejoramiento de esta etapa del ciclo de las políticas, observando posibilidades y limitaciones o barreras que incrementan el conocimiento en la temática, asimismo, afirma que los enfoques amplían la visión de que la implementación es mucho más que articular objetivos y medios, pero sobre todo que la implementación de políticas puede ser evaluada en función de tener un mapa exhaustivo de actores que den información para la toma de decisiones dentro de la implementación, entendiendo que en esta etapa, los factores políticos deben vincularse con la capacidad gubernamental y social.

1.4 Políticas públicas: la educación como una acción de la policy, un acercamiento conceptual y política internacional

A lo largo del capítulo se ha discutido que las políticas públicas atienden problemáticas sociales que se pretenden resolver mediante las acciones que realiza la estructura gubernamental, identificando dentro de la política, lo que se hace, así como, lo que el gobierno no hace; asimismo, es de suma importancia observar a todos los actores que intervienen dentro de la misma, además debe imperar en el espacio público y en lo social,

finalmente tener una intencionalidad en la mejora a corto y largo plazo (Theodoulou, 1995 como se citó en De La Mora, 2019).

Existen problemáticas sociales que por su importancia e impacto en el desarrollo y fortalecimiento de los seres humanos y, por tanto, en los estados/naciones, logran tener una intencionalidad global. Es así como a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, promovida por las Naciones Unidas en 1948, otorga a la educación el objetivo del pleno desarrollo de la personalidad de todo ser humano (Bolívar, 2010).

En este sentido, los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobaron en el año 2015 los 17 objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) que se convierten en un eje mundial para la erradicación de la pobreza y mejorar las condiciones de la población. La agenda 2030 establece objetivos de política educativa en el numeral 4 “educación de calidad”, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

La visión de la ONU es promover que a través de la educación se pueda generar una movilidad socioeconómica ascendente y reducir la pobreza mundial. Para lograr el ODS4, La ONU establece siete metas: 1. Que todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria; 2. Acceso de servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación de calidad en preescolar; 3. Asegurar acceso igualitario para hombres y mujeres; 4. Aumentar competencias en educación técnica y profesional para el empleo; 5. Eliminar las disparidades de género en la educación y acceso igualitario incluyendo a personas con discapacidad, indígena y niños vulnerables; 6. Alfabetización y elementos básicos de aritmética; 7. Todos los niños adquieran los conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible.

Por otro lado, el Banco Mundial centra su estrategia en el aprendizaje para todos y en garantizar que todos los niños puedan asistir a la escuela y aprender; además, busca apoyar a los países a cumplir los ODS planteados por la ONU, por lo que el Banco Mundial establece principios que consolidan una visión centrada en la calidad educativa, la igualdad, inclusión y la mejora de los aprendizajes.

Asimismo, se encuentran esfuerzos para la mejora de la política educativa en Latinoamérica a través de organismos como el Programa de Promoción de la Reforma

Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad y equidad de la educación mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educativa; difundiendo las buenas prácticas y los progresos educativos en los países latinoamericanos, lo que permite generar una red de información en política pública en la región y promueve la mejora continua desde la experiencia internacional.

Es indudable que el contexto de la política internacional está centrada en mejorar la calidad educativa ofertada por los países, proporcionar a los ciudadanos las mismas oportunidades para el acceso a la educación, todo esto con una mirada de resultados en los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, la planeación para la política educativa en México está altamente vinculada con estos objetivos internacionales que plantean la problemática mundial de la educación.

Tabla 5.

Objetivos y principios internacionales en educación

Organización de las Naciones Unidas (ONU) Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ODS4: Educación de calidad Metas	Principios para la educación del Grupo Banco Mundial	Objetivos PREAL
4.1 Asegurar que todas las niñas y niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad...	Adoptar un enfoque integrado respecto del sistema educativo	Mejores prácticas en políticas educativas
4.2 Asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad...	Trabajar para garantizar el acceso universal progresivo a la educación de calidad.	Políticas y prácticas de desarrollo profesional docente
4.3 Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria	Un enfoque inclusivo y específico	Desarrollo de competencias para una gestión escolar de calidad
4.4 Aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento	Aspirar a consolidar el financiamiento vinculado a los resultados.	Contribución de actores sociales a la mejora de los logros de aprendizaje
4.5 Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables	Utilizar sistemas de medición para orientar las mejoras.	

4.6 Asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética	Abordar la crisis mundial del aprendizaje
--	---

4.7 Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos...

Nota: Creación propia. Fuente: ONU, GBM y PREAL

Estas políticas educativas se han ido transformando en respuesta a la pandemia por COVID – 19 que paralizó los sistemas educativos de todo el mundo. Actualmente, el Banco Mundial, la UNESCO y la UNICEF han centrado un frente común para responder a los efectos de la pandemia en la educación mundial.

1.5 Política Internacional después de la pandemia por COVID – 19

La pandemia de COVID-19 causó un retroceso en los objetivos y sobre todo en los logros alcanzados en la educación mundial, por tal razón, la UNESCO centró su atención en trabajar con los países para garantizar el aprendizaje continuo de las y los alumnos y establecer a la educación como un bien público (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología [UNESCO], 2022).

Para esto, la UNESCO creó la “coalición mundial para la educación” que busca desarrollar un nuevo modelo de cooperación internacional entre miembros de las Naciones Unidas, sociedad civil, la academia y el sector privado para enfrentar las secuelas que dejó la pandemia en tres temas principales: género, conectividad y docentes.

Asimismo, a nivel mundial los efectos de la pandemia han sido severos, incrementando la desigualdad en la educación, la pobreza de aprendizajes y el riesgo de abandono escolar, por tal razón, los organismos internacionales establecen un marco de acciones prioritarias para la recuperación de los aprendizajes y de la educación (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 2021).

Este marco propone tres prioridades: regresar a todos los niños a la escuela, recuperar la pérdida de los aprendizajes y preparar y apoyar a los docentes. Este nuevo esquema se

realizará de manera vinculada con el ODS4 establecido en la agenda 2030 a través de indicadores existentes y datos recientes generados por instrumentos de estos mismos organismos.

La misión de la UNESCO, el Banco Mundial y la UNICEF es regresar a las clases presenciales pero en un entorno de aprendizaje propicio donde se atienda el bienestar psicosocial, emocional y de salud, promover el refuerzo educativo con planes de transformación digital y asegurar la vacunación de todos los docentes e impulsar en el magisterio el desarrollo de capacidades pedagógicas, enfoques educativos digitales y ambientes de aprendizajes híbridos.

Tabla 6.

Objetivos de la misión: recuperar la educación en 2021

Prioridades UNESCO, UNICEF y Banco Mundial para atender la pandemia COVID-19	Desafío	Ámbito de acción	Objetivos
Todos los niños y los jóvenes vuelven a la escuela y reciben los servicios adaptados necesarios para satisfacer sus necesidades en materia de aprendizaje, salud, y bienestar psicológico y social.	El cierre pone en riesgo el aprendizaje, la nutrición, la salud mental, en particular las niñas corren el riesgo de abandono escolar.	Apoyo a escuelas que tienen un esquema de servicios integrales.	Los niveles de matrícula vuelven a los niveles previos a la pandemia. Todas las escuelas prestan los servicios necesarios para recuperar el aprendizaje perdido y promueve el bienestar.
Todos los niños reciben apoyo para recuperar el aprendizaje perdido.	Es necesario el refuerzo educativo para recuperar el tiempo perdido, disminuir las brechas de capacidades y acceso digitales.	Las instituciones respaldan el refuerzo educativo, las evaluaciones para medir el aprendizaje perdido que determinen las necesidades de los alumnos y formular planes de transformación digital.	Todas las escuelas imparten refuerzo educativo. Todas las escuelas incorporan el Aprendizaje socioemocional a su docencia. Todas las escuelas incorporan tecnologías digitales para mejorar la competencia fundamental de lectura y razonamiento matemático.
Todos los docentes están preparados y reciben apoyo para remediar la pérdida de aprendizaje entre sus alumnos y para incorporar las tecnologías digitales a su docencia	Los docentes se encuentran en una situación sin precedentes, necesitarán formación, asesoramiento. El cierre de las escuelas también	Abogar por que los docentes sean un grupo prioritario en las campañas de vacunación de COVID-19, y velar por el desarrollo de	Los docentes son un grupo prioritario en la vacunación. Todos los docentes reciben formación u otro tipo de apoyo para incorporar enfoques de refuerzo

<p>ha demostrado que además de las competencias digitales, es indispensable apoyar a los docentes para adaptar su pedagogía a la enseñanza a distancia.</p>	<p>las capacidades pedagógicas para el refuerzo educativo y los enfoques educativos digitales y mixtos.</p>	<p>educativo y enseñanza de competencias socioemocionales a su pedagogía.</p> <p>Todos los docentes reciben formación u otro tipo de apoyo para impartir clases a distancia.</p>
---	---	--

Nota: Elaboración propia. Fuente: Misión: recuperar la educación en 2021, por ONU, GBM y UNICEF, 2021.

Las políticas educativas internacionales dictan directrices para los países que pertenecen a estos organismos que buscan de manera conjunta impulsar mejoras en la sociedad y el modo en que se pueden mejorar las condiciones educativas en los países.

1.6 Política Educativa en México: historia, estructura y actualidad

En este sentido, las políticas educativas internacionales son producto de la reflexión de la problemática social en el mundo y su efecto que éstas puedan tener en los países desarrollados y en desarrollo, por lo que, son punto de partida para el establecimiento de políticas de los Estados/nación y se van bajando a nivel local, tomando como ejes centrales la calidad educativa, la equidad y la inclusión, por lo que las buenas prácticas en diferentes regiones permiten dar certidumbre en otros países (Ramírez y Aquino, 2019).

En México, la política educativa está adherida a este enfoque de calidad, equidad e inclusión; el artículo 3° establece el derecho que tienen todos los niños y niñas a la educación, la que debe ser universal, inclusiva, equitativa y de excelencia, entendiendo esto último como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje (Constitución Política de México, Art. 3, 2021).

En este sentido, de acuerdo con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos la educación debe ser un derecho humano garantizado por el Estado y, es obligación de éste, desarrollar armónicamente las facultades del ser humano, por tanto y con base en las características establecidas para la construcción de políticas públicas, la propia Constitución Mexicana establece la necesidad de construir políticas que estén dirigidas a proteger y asegurar el cumplimiento de las garantías individuales y los derechos humanos de

todo ciudadano mexicano. Por tanto, la educación y cada uno de sus elementos, factores y problemáticas se convierten en acciones de políticas públicas.

Sin embargo, el ámbito educativo es tan complejo como amplio, por tanto, a lo largo de la historia política del país se han integrado temas a la agenda nacional en materia de educación, lo que ha permitido ir diversificando las estrategias del gobierno para cada temática educativa. En este sentido el INEE (2016), considera que:

una política educativa es el conjunto de intervenciones y cursos de acción que el Estado ha diseñado e implementa con el objetivo de solucionar, resolver o mitigar los problemas educativos que se han colocado en la agenda estratégica... a los cuales se les han asignado recursos públicos –económicos, humanos, materiales y patrimoniales– mismos que están sujetos a esquemas de transparencia y rendición de cuentas (p. 7).

Dentro de esta definición se observa de manera íntegra la esencia de las políticas públicas, donde la concepción de Estado es analizada desde una perspectiva de relación social, donde intervienen negociaciones entre diferentes fuerzas, por un lado, los individuos de una comunidad que buscan atender sus necesidades, y por otro, el ámbito político que a través de sus acciones atienden dichas necesidades (Zeller, 2007). Esta relación social se ve concretizada en lo que para Lobelle (2017) es la formulación de políticas públicas donde el gobierno da respuesta a las problemáticas de una sociedad, desarrollando mecanismos para implementar acciones dirigidas a contener y resolver las necesidades de una comunidad.

Este entramado de relaciones político-social de la educación tiene su coexistencia en el Sistema Educativo Nacional (SEN) donde la estructura gubernamental de los tres niveles se entrelazan para implementar las estrategias organizacionales y operativas para cumplir con el derecho humano a una educación que desarrolle las facultades de toda persona (INEE, 2016). El SEN es descentralizado y está estructurado por el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), media superior que está conformado por tres subsistemas: bachillerato general, tecnológico y profesional técnico; finalmente, el nivel superior que incluye técnico superior universitario, licenciatura y posgrado (SEP, 2018).

El Sistema Educativo Nacional ha tenido transformaciones a lo largo de su existencia, sin embargo, antes del año de 1992, prevalecía una gran centralización en la toma de decisiones y en la operación de los recursos; con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, inicia la primer propuesta de descentralización de la educación trasladando a los gobiernos estatales la operación de los recursos a través de los delegados estatales de la SEP pero no cambió la forma de implementar la política educativa en México.

En el mismo año, el Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación (SNTE), crea el Programa de Carrera Magisterial, buscando mejorar el ingreso de los docentes, y con esto controlar el ingreso, promoción y asignación de plazas de las maestras y maestros del SEN, esto contribuyó a fortalecer la presencia del SNTE en las negociaciones con los gobiernos estatales, generando diversos niveles de negociación y anteponiendo lo político (*politic*) frente a la estrategia educativa nacional (*policy*) (INEE, 2016).

1.7 Reforma educativa 2019

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) tiene como objeto establecer las reglas generales de convivencia, a través de un pacto político – social que busca integrar a la sociedad del país, asegurar la vida comunitaria, las libertades individuales y colectivas, reconoce los derechos de las personas y garantiza su cumplimiento por medio del Estado (Universidad Nacional Autónoma de México, 2021)

En este sentido, la Carta Magna de nuestro país es el máximo fundamento jurídico que da pauta al Plan de Desarrollo Nacional y los programas sectoriales donde se definen las estrategias, los objetivos, indicadores y metas que constituyen las políticas públicas del país. De manera específica, la Reforma Educativa del 2019 al artículo 3° de la CPEUM puntualiza que la educación tendrá un enfoque de derechos humanos, de igualdad, y buscará el desarrollo de las facultades del ser humano de forma armónica y con respeto a las libertades, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. Además, coloca a los maestros y las maestras como:

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. (p. 5)

Asimismo, la reforma establece las disposiciones en materia del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docentes, además de puntualizar que el Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente, principalmente a las escuelas normales del país.

Finalmente, crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la educación que, entre otros aspectos, tiene como obligación de emitir lineamientos para el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar y los resultados de aprendizaje.

1.7.1 Leyes Secundarias de la reforma educativa 2019

1.7.1.1 Leyes Generales de Educación

Para hacer operable a la reforma educativa del 2019 fue necesario construir el marco legal que permitirá establecer las reglas y mecanismos para cumplir con los objetivos centrales de la educación. Para esto, se formula la Ley General de Educación (2019) que busca garantizar el derecho a la educación con base en el artículo 3 de la Constitución Mexicana y en los tratados internacionales para alcanzar el bienestar de todas las personas.

Esta Ley tiene como objeto regular la educación que imparta la Federación, los Estado, Ciudad de México, municipios y los particulares, priorizando el interés por ejercer el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional. El derecho a la educación se basa en el mecanismo para adquirir, actualizar y ampliar los conocimientos que permita el desarrollo personal y

profesional alcanzando un desarrollo integral y la transformación de la sociedad (Ley General de Educación, 2019, artículo 5)

Asimismo, esta Ley define las bases de la Nueva Escuela Mexicana como elemento clave para alcanzar la equidad y la excelencia educativa, constituyendo un nuevo paradigma que permite repensar el papel de la escuela y específicamente el rol del docente, en la colectividad escolar. En este sentido, la Ley en su artículo 14 dicta que la SEP promoverá un Acuerdo Educativo Nacional que buscará, entre otras cosas, la revalorización de las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo con una amplia visión pedagógica.

Por otro lado, establece que planes y programas de estudio de las escuelas normales deben responder a la necesidad de formar profesionales que propicien la excelencia en la educación y preparar maestros y maestras comprometidos con la comunidad. Además, propone que estos planes y programas sean revisados por los profesores desde un debate académico y con fundamento en la práctica docente, la visión integral e innovadora de la pedagogía y la didáctica.

El artículo 86 de la Ley establece que las autoridades educativas promoverán la formación y capacitación de las maestras y maestros en materia de las tecnologías de la información, comunicación y aprendizaje digital con la finalidad de fortalecer la educación a distancia.

El título cuarto observa los fines de la revalorización de las maestras y los maestros donde se prioriza la labor docente para el logro de los aprendizajes de los estudiantes, fortaleciendo el desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización, además de fomentar el respeto por la labor docente ante los actores de la educación y la sociedad en general. Asimismo, generar formación y capacitación docente con base en la evaluación diagnóstica, finalmente, considerar un salario profesional digno para una vida decorosa.

Con relación a la formación docente la Ley en su artículo 95 establece que las autoridades educativas fortalecerán la participación de la comunidad de las instituciones formadoras para la construcción colectiva de sus planes y programas de estudio con especial atención a una formación contextualizada y que este dirigida a los fines de la nueva escuela mexicana, asimismo, promueve la movilidad de los maestros entre los diferentes subsistemas de mayor experiencia que fomente la creación de redes académicas para el intercambio de saberes.

Asimismo, hace referencia a las herramientas para la gestión pedagógica y curricular que priorice el máximo logro de aprendizajes, utilizando acervos físicos y digitales para que los docentes tengan acceso a propuestas innovadoras.

Por otro lado, advierte el desarrollo profesional promoviendo la obtención de grados académicos superiores y la investigación educativa, adquiriendo diversos enfoques pedagógicos y didácticos que les permita atender las necesidades de los estudiantes.

1.7.2 Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros

La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (2019) es reglamentaria del párrafo séptimo y octavo del artículo 3° de la CPEUM, norma los procesos de selección, admisión y reconocimiento del personal docente, directivo y de supervisión. Garantizando una participación tripartita entre autoridades educativas federales, estatales y sindicales en procesos públicos donde se den a conocer los resultados y resguardar los derechos de los trabajadores.

Al igual que la cancelada Ley General del Servicio Profesional Docente que regulaba los mismos procesos durante el periodo 2013 – 2018, esta nueva Ley secundaria establece que las entidades federativas emitirán las convocatorias correspondientes donde se publicarán el número de plazas, el perfil, periodos y mecanismos específicos que respondan a las necesidades de cada contexto.

La LGSCMM propone un Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros que será el instrumento del Estado para que los docentes cuenten con una carrera justa y equitativa, a través de mejorar la práctica docente haciendo una valoración de las condiciones de las escuelas y el intercambio colegiado de experiencias. Asimismo, establece la obligación de proponer opciones de profesionalización que permita ampliar su experiencia y sus conocimientos. Dichas opciones deberán ser diseñadas con base en los resultados de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento.

De manera específica, en su artículo 15 establece que las autoridades educativas de las entidades federativas tienen la obligación de ofertar cursos gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes con los criterios e indicadores que se desean alcanzar para la formación, capacitación y actualización de conocimientos del personal docente. Para el diseño de dichos programas de formación, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación es la encargada de emitir los criterios generales para el diseño de programas de formación, capacitación y actualización.

1.7.3 Ley reglamentaria del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación

Esta Ley tiene por objeto regular el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, y el Sistema Integral de Formación, Actualización y Capacitación que será retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, en conjunto buscan garantizar la excelencia y la equidad de los servicios educativos. La evaluación diagnóstica servirá para fortalecer las habilidades, aptitudes, actitudes y desarrollo de conocimiento necesario para el personal docente y es el punto de partida de los programas de formación inicial y continua.

El Sistema Integral de Formación, Actualización y Capacitación tiene la obligación de formar a las maestras y maestros para el nivel licenciatura, proponer la formación continua, la promoción de obtención de grados especializados, realizar programas de inducción, actualización con un enfoque de derechos humanos e igualdad. Asimismo, la oferta de formación, capacitación y actualización deberá centrarse en la mejora continua de

los docentes para el fortalecimiento de los educandos y que propicie la excelencia de la educación.

Por otro lado, para la ejecución de los programas de formación, los docentes elegirán los cursos con relación a los resultados de las evaluaciones diagnósticas o en las necesidades, intereses, habilidades y capacidades, tomando en cuenta los contextos de su práctica docente, asimismo, la Comisión emitirá los criterios para la valoración del diseño, la operación y los resultados de la oferta de formación docente.

Este marco normativo es el que dirige las acciones en política de formación docente, parte de la Constitución Mexicana de la que se desprenden las leyes generales y dan fundamento al Sistema Educativo Nacional, asimismo, se van alineando los programas sectoriales de educación (el nacional y el estatal) con los objetivos del Plan de Desarrollo Nacional y, por otro lado, las instituciones y dependencias gubernamentales tanto nacionales como estatales que son las encargadas de ejecutar los programas, en específico con relación a la formación docente, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación es la encargada de implementar las políticas a nivel nacional y en el ámbito estatal, se encuentra la Secretaría de Educación Pública del Estado para la formación y para lo relativo al Sistema de Carrera se encuentra la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente.

1.7.4 La formación docente, eje central de la educación como transformación social

Para Nieva Chaves y Martínez Chacón (2015) el proceso educativo construye las relaciones sociales, reproduce las formas de existencia de una sociedad y su desarrollo tecnológico, así como, la educación que la sociedad traza como política. Por otro lado, para Delors (1997) la educación es un mecanismo que la humanidad utiliza para alcanzar la paz, la libertad y la justicia social. Por lo tanto, la función del docente como actor activo y fundamental del proceso educativo requiere una intervención de construcción, deconstrucción y reconstrucción de los saberes científicos, culturales e históricos de una sociedad.

Desde esta perspectiva el papel del docente se convierte en un agente de transformación. Para la UNESCO (2016) el docente es la clave para el éxito de los objetivos sustentables de la agenda 2030, advierte que es fundamental generar desarrollo profesional

continuo que favorezca el aprendizaje y mejoramiento de los docentes durante el ejercicio de la profesión. Para Llivina y Urrutia (2015) no es suficiente con el compromiso de los docentes ante la educación, sino también es fundamental la formación pedagógica y profesional que soporte y garantice la capacidad humana para enfrentar los múltiples retos de las dinámicas y transformaciones sociales.

Por lo tanto, la tarea pedagógica adquiere una importancia para la sociedad que busca enfrentar el desarrollo social, pero como afirma Perrenoud (2001) el trabajo pedagógico, la formación docente, debe anticiparse a las transformaciones para permitir la evolución y la innovación, además de observar las condiciones efectivas del trabajo docente para que este logre su papel de agente de cambio.

A decir de la Reforma Educativa 2019 confiere a la educación una actuación dentro de los derechos humanos, el desarrollo de todas las facultades humanas en un marco de respeto a las libertades, la cultura y la paz, buscando promover la honestidad, los valores y la mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para esto, pone como agentes fundamentales a los maestros reconociendo su contribución con la transformación social.

Lo anterior, permite enmarcar la importancia del docente como el actor que impulsa, a través de su práctica, el desarrollo social y humano, sin duda la labor docente es una de las más complejas y con un compromiso social que pocas profesiones tienen, por tal razón el esquema de formación inicial y permanente es el soporte para enfrentar tan invaluable tarea.

Capítulo II. Caracterización de la formación docente: un encuadre conceptual

El presente capítulo pretende realizar un encuadre de las concepciones de la formación docente y su transformación a lo largo de la evolución del conocimiento mismo y las dinámicas sociales que configuran las nuevas características de la formación de las maestras y maestros. Para tal efecto, se realiza una revisión de la literatura que servirá como fundamento del objeto de estudio que integre las principales características que determinan el constructo de la formación docente.

Para esto, se realizará una revisión conceptual de la temática, sus retos y avances, asimismo, la relación que guarda con otros conceptos que permiten observar al maestro como un individuo que, desde la perspectiva de Imbernón (2021), debe integrar saberes, pero también habilidades para involucrar y motivar a los alumnos en el aprendizaje de conocimientos específicos, así como, la tarea de formar individuos preocupados por el respeto de los valores fundamentales de la humanidad.

Asimismo, se encuadra la función de la práctica docente desde una perspectiva del conocimiento como acción pedagógica, y también, como un proceso de reflexión sobre la experiencia y las problemáticas dentro del aula. Esto permite problematizar la tendencia tradicional reproductora de conocimientos, frente a una propuesta, que además de integrar saberes propicia la reflexión de la práctica que promueva la formulación de nuevas estrategias que desarrollen habilidades para la constante evolución de la práctica docente (Cano y Ordoñez. 2021).

En este sentido, es fundamental observar a la formación inicial y continua desde diversas miradas teóricas que permitan el dialogo y la configuración conceptual y evolutivo, para realizar un mapa de caracterización entre estos tipos de formación docente y sus implicaciones en la práctica y saber pedagógico.

Para iniciar la discusión es prioritario enmarcar la formación docente, las diferencias que guarda entre conceptos que desde Imbernón (2019) son diferentes pero que se complementan entre sí, buscando anclajes o dicotomías entre las conceptualizaciones teórico – educativas y las referidas en la política de formación docente.

2.1 Formación docente, de una concepción tradicional a las dinámicas reflexiva

Imbernón (2019), plantea la necesidad de realizar una distinción entre formación docente y desarrollo profesional de las maestras y maestros, dejando claro que este último es el conjunto de diversos factores que deben funcionar armónicamente para garantizar el progreso del magisterio a lo largo de su trayectoria laboral. Es decir, reducir el desarrollo profesional de los docentes a la formación continua o en servicio, es limitar el crecimiento del profesorado a términos pedagógicos y de conocimiento teórico, por lo tanto, es necesario ampliar el espectro a factores económicos, tecnológicos, ambiente de trabajo, prestaciones laborales, formación inicial y continua, así como, la profesionalización.

En este sentido, es posible decir que la formación docente es uno de los factores que integran el desarrollo profesional del magisterio pero no es un elemento determinante, sin embargo, si es un componente fundamental para la mejora del proceso educativo, por esto, para Gil y Cortez (2018) la formación docente es el centro de gravedad que fortalece y da sentido al currículo de un sistema educativo.

Entonces, concebir al docente como un agente de transformación social y de desarrollo de aprendizajes, conlleva a pensar en el desafío de unir cultura y política, para hacer que lo pedagógico sea una práctica moral y política, y no únicamente, un proceso mecánico de conocimientos técnicos (Giroux, como se citó en Gil y Cortez, 2018).

Por tanto, la formación docente debe configurar un conjunto de características que de manera articulada respondan a la compleja tarea de las maestras y maestros en la dinámica de las tecnologías, el conocimiento líquido y la tendencia por la constante evolución del conocimientos, por esto, Imbernón (2021) propone que dicha formación debe contener aspectos pedagógicos teórico – práctico contextualizados con diversidad de metodologías que integren la problematización, la inclusión, la innovación y la investigación. Esto significa concebir un modelo de formación docente que reúna estos aspectos dentro de espacios teóricos y prácticos pero, sobre todo, reflexivos.

Lo anterior, determina claramente una diferente mirada en la estructura de la formación de las maestras y maestros, tanto inicial como continua, que en gran medida se

contrapone a los modelos tradicionales que tienden a proponer técnicas conductistas, de transferencia de conocimientos lineales y parcializados (Cano y Ordóñez, 2021).

Esta tendencia no es nueva, Imbernón desde dos décadas atrás, promueve esta perspectiva, por un lado, considera que la formación inicial tradicional propone la reproducción de conocimientos y no la generación e innovación del mismo, es decir, persiste la idea de un modelo aplicacionista y personalista, como si los procesos de enseñanza fueran únicos, ineludibles y funcionales en cualquier temporalidad y contexto.

De igual manera, Vaillant y Marcelo (2021), explican que existe un agotamiento dentro de los procesos tradicionales de la formación inicial, considerando que los mecanismos de aprendizaje de las nuevas generaciones, la manera de organizar los contenidos, la constante innovación y evolución del conocimiento mismo, ha llevado a repensar sustancialmente la manera de enseñar. es decir, comparten la visión de concebir una formación docente dirigida a pensar nuevos paradigmas, que permitan observar modelos reflexivos que conlleven a la problematización de la práctica en determinados contextos y desde la colectividad.

En palabras de Imbernón (2006), romper con la “*cultura subsidiaria*” (p.7) del docente, donde éste, es un objeto de formación que reproduce las técnicas pedagógicas, para transitar a desarrollar profesionales innovadores de la educación, diseñadores de su práctica, convirtiéndose en un sujeto de formación que, con base en el contexto, la problematización y el colectivo educativo, construye su proyecto de formación, consiente que el aprendizaje del docente es permanente y adaptativo.

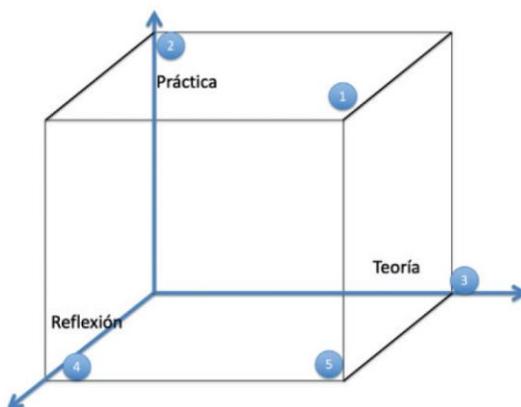
En palabras de Vaillant y Marcelo (2021) “Las consecuencias del divorcio entre el conocimiento disciplinar y pedagógico, se reflejan en un docente que conoce los conceptos disciplinares como pedagógicos, pero que se encuentra con serias dificultades para aplicar esos en situaciones de la práctica” (p. 57). La figura 3, esquematiza la propuesta de Kitchen y Petrarca (2016) desarrollada por Vaillant y Marcelo (2021), con la finalidad de observar cómo los currículos suelen dar mayor interés a la práctica, a la teoría o a la reflexión.

Las mallas curriculares reflejan la tendencia del modelo, algunos centran su atención en aspectos teóricos dando poca importancia a la práctica, o aquellos que ponen como factor

clave a la reflexión y escasa teoría o práctica, lo que pretenden es encontrar un equilibrio donde cada eje tenga el papel que permita observar a los tres ejes como elementos que son la suma entre cada uno.

Figura 3.

Modelo de los tres ejes en la formación inicial.



Nota. Tomado de: El modelo de tres ejes en la formación del profesorado de Vaillant y Marcelo (2021).

Vaillant y Marcelo (2021) agregan que para “quebrar la tradicional separación entre los contenidos y la pedagogía” (p,58) implica establecer nuevas estrategias dentro del currículo, tal como lo indican los autores esta perspectiva, trata de desarrollar habilidades desde la formación inicial mediante prácticas básicas de enseñanza, es decir, centrar la atención en la complejidad del aprendizaje en el aula, y no únicamente, en los contenidos disciplinarios y pedagógicos.

Asimismo, refieren la necesidad de replantear la formación inicial, también consideran reconceptualizar a la formación continua o permanente, dejando atrás la noción de generar programas de actualización, capacitación y profesionalización que están alejados de la problemática educativa, descontextualizados, aislados y que no permiten crear trayectorias formativas (Boyle et al. 2004).

Por tanto, la formación continua se concibe como un proceso ineludible de asesoramiento y acompañamiento, que les permite a los profesores reflexionar sobre la

experiencia escolar y la problemática en el aula; generando un círculo virtuoso donde los maestros y las maestras aprenden de su práctica, promoviendo una constante actitud de investigación y comprensión que se va determinando con base en el trabajo cotidiano (Imbernón, 2021). Así, la estructura organizativa de la formación y el papel de los formadores deben ir transformándose en medida que las dinámicas sociales van evolucionando, creando estructuras flexibles al conocimiento mismo.

También Imbernón (2021) considera que en la actualidad “el concepto de profesor eficaz... genera multitud de frustraciones, de incomunicaciones y de abandonos. La práctica educativa cambia únicamente cuando el profesorado la quiere modificar” (p.14). Bajo esta premisa, el docente que no participa y de cuenta de la problemática en el aula, y únicamente, asume los cursos de formación como parte de su labor profesional, en poco decidirá cambiar, toda vez que, la nueva manera en que las maestras y los maestros se apropian de los conocimientos incluye la problematización y reflexión de su práctica que les permite redirigir las acciones en el aula.

La crisis del solucionador educativo en la formación del profesorado está ya abierta, a pesar de la larga tradición del modelo de formación, poco a poco ha ido surgiendo la conciencia de que el profesor debe asumir más un papel de práctico reflexivo dentro de un modelo más regulativo en el que será fundamental ayudar a analizar los obstáculos que encuentra el profesorado para acceder a un proyecto formativo que les ayude a mejorar.

El formador de docentes es quien ha de ayudar a saltar esos obstáculos para que el profesorado encuentre la solución a situaciones problemáticas. En el futuro será más necesario disponer de formadores diagnosticadores que de solucionadores de problemas ajenos (Imbernón, 2021).

En este sentido, el formador de maestros tiene la tarea de fortalecer los saberes del docente con la visión de convertir al profesorado en un profesional que sea capaz de edificar su propio proyecto de formación que le permita un constante crecimiento y desarrollo, en palabras de Zambrano (2006), las y los maestros conviven en una constante construcción de su práctica mediante la reflexión de tres preguntas fundamentales: ¿Qué tanto conozco y domino los contenidos? ¿Qué estrategias pedagógicas utilizo para comunicar esos contenidos? y ¿Cómo mejoro mi práctica?

Además de hacerse estas preguntas, los docentes tienen que responder un conjunto de tareas que se encuentran en la periferia de su función central, por un lado, las exigencias institucionales y por otro las normativas. Esto configura una realidad compleja para el docente, en palabras de Valencia (2022), las y los maestros tienen que interactuar entre tensiones gubernamentales e institucionales que debilitan la tarea central de los profesores.

La función docente se complejiza a un más cuando los maestros se convierten en ejecutores de políticas educativas que poco abordan la realidad institucional, social y académica en la que interactúan los docentes, debido a que es limitada su participación en el diseño y mecanismos de implementación de las políticas, ubicando el rol de las maestras y maestros como objetos fundamentales para la reforma y no como sujetos que reflexionan, actúan y proponen para el diseño de políticas educativas (Bodewig, 2018).

Esto genera tensiones institucionales y de orden normativo que en ocasiones distraen la función del profesorado, en el cumplimiento de las expectativas esperadas, que están más dirigidas a responder a proyectos gubernamentales o del Estado que a las problemáticas de la práctica docente, lo que propicia sumergir a las maestras y a los maestros a enmarcarse como sujetos reproductores de lineamientos y exigencias de políticas que los aleja de la realidad escolar.

Por esto, Díaz e Inclán (2000) explican que para comprender la estructura del ámbito del docente es necesario analizar cómo son concebidas las reformas educativas en el país, desde su diseño pasando por su implementación y evaluación de las mismas. Como primera reflexión, los docentes se encuentran como actores ajenos del diseño, es decir, los maestros y las maestras no se ven identificados con las políticas que tienen que poner en marcha, esto debido a que, son concebidas en escritorios desde la visión de agentes políticos que se encuentran alejados de la realidad educativa.

Asimismo, los autores reflejan que la visión de la política de formación docente se centra en programas de cursos desarticulados que buscan fortalecer capacidades en el profesorado que poco tienen que ver con las necesidades contextuales y de la práctica en el aula. Se trata de un rompimiento de paradigmas planteado por Imbernón, Giroux, Vaillant y Marcelo, que proponen transitar de un modelo tradicional de formación docente a una nueva

mirada que integra un modelo basado en la reflexión y la construcción de proyectos contextualizados que aporten directamente a la problemática en el aula.

Para observar a los docentes como actores de las políticas educativas, es necesario plantear su rol dentro del diseño, implementación e incluso la evaluación de la misma, sin duda, romper paradigmas en un sistema complejo, no es una tarea sencilla, por esto, es fundamental incorporar el papel de los docentes en las acciones de política desde una reconfiguración para ubicar la su posición desde una perspectiva integradora (Bodewig, 2018).

2.2 Formación docente: los saberes docentes como constructo de las dinámicas reflexivas

La discusión previa en marca la tendencia teórica para la formación docente a partir de una concepción del quehacer del profesor, pero desde un proceso de introspección de los diferentes tipos de saberes de los mismos, por tanto, para encuadrar las posibilidades de formación sirve transitar por los diferentes saberes, sus problemáticas e implicaciones en la práctica docente.

En este sentido, Zambrano (2006) realiza una disertación entre el “*saber*” y el “*conocer*”, afirmando que el ejercicio de “*saber*” experimenta una relación con un objeto de conocimiento, mientras que, el “*conocer*” se acerca a la transformación de algo que se conoce; esto determinado por la estrecha relación que tiene con las características del conocimiento “cambiante, inestable y perecedero. Lo que llama como la *modificabilidad* del conocimiento... que a través del aprendizaje observan un cambio permanente y una modificación contante en las formas, signos y modos de conocer” (p. 226).

Por tanto, acercar esta reflexión al ejercicio de la práctica docente permite a los maestros discernir sobre qué tanto conocen su práctica para determinar cuánto saben de la misma, “lo que supone disposición, entrega y tiempo para volver sobre lo conocido” (Zambrano, 2006. p, 226), en este sentido, el profesor tiene un marco teórico sobre los saberes que constituyen la malla curricular y conoce su práctica docente desde la reflexión de la experiencia en el aula.

Por otro lado, Rodríguez y Alamilla (2018) resaltan la necesidad de concebir esta interacción en una acción dialéctica, donde los docentes expresen cómo el saber se transfiere a través de acciones concretas, reflexionan sobre este transitar del conocimiento a una determinada tarea pedagógica, lo que se asemeja, dicen los autores, a la construcción del saber profesional de los maestros. Desde esta concepción, entonces, se entiende que los docentes dialogan entre lo que saben desde su disciplina y lo reconstruyen en práctica docente, mientras que el resultado de esta discusión se transforma en el conocimiento reflexivo de su quehacer docente.

Asimismo, explican que en el ámbito de la docencia las buenas prácticas son determinadas por la adopción y aceptación del colectivo de maestros, por tanto, a diferencia de otros campos profesionales, en la docencia el cuerpo teórico no es determinante para el éxito en el aula, sino la capacidad que tienen los profesores en consolidar ese conjunto de conocimientos para ser transformados en diálogos de interacción pedagógica en el aula.

Sin embargo, el quehacer docente se complejiza cuando se trata de intervenir en las esferas del marco de valores, creencias y costumbres de los propios docentes, es decir, el saber de los maestros va impregnado de la subjetividad y personalidad de quien lo pone en práctica (Castaño, 2012), quizá por esta razón, Imbernón (citado en Rodríguez y Alamilla, 2018) afirma que el saber teórico es máspreciado debido a su rigurosidad y objetividad, mientras que el saber práctico experimenta un cierto rechazo por el ámbito científico, a pesar que para construir y deconstruir el quehacer de los docentes, la fuente principal sean los propios maestros, ya que de ellos emana la problemática y el seno de la discusión.

Lo anterior, generó una brecha entre la teoría, la práctica; y que la formación docente se centrará en escenarios supuestos basados en modelos que distan de la realidad que experimenta un docente de nuevo ingreso, por esto, Castaño (2012) explica que es necesario a “los docentes se despeguen del discurso pedagógico aprendido en las instituciones formadoras” (p, 41), tratando de forjar una constante revisión de su práctica en el aula para discernir entre lo que es pertinente o no de acuerdo a los contextos presentados.

Así y en tanto, la problemática docente se iba incrementando, la visión de la formación docente se iba dirigiendo hacia la incorporación de dinámicas reflexivas, principalmente en la formación continua, donde el colectivo de maestros busca analizar las

situaciones presentadas en un conjunto de dimensiones académico – institucionales que dialogan entre el contexto y los aprendizajes, que propician nuevos significados pedagógicos asumidos por una comunidad educativa (Rodríguez y Alamilla, 2018).

Para Bustamante (2010) los docentes son responsables, de alguna manera, de los aprendizajes de sus alumnos, y a su vez, se convierten en alumnos durante su formación que configura la construcción de sus propios saberes pedagógicos y disciplinares para responder a la responsabilidad social que conlleva la labor docente, esto permite reflexionar sobre ¿cuál es el camino que recorre el profesional de la educación? ¿Cómo se estructura la formación del docente? ¿En qué momento y con base en qué herramientas el docente se convierte en agente de transformación, aprendizaje y desarrollo social?

Por esto, en marcar a la formación docente en un conjunto de características definidas y concretas es un propósito complejo e inacabado; en palabras de Díaz (2006) la formación docente surge de la emergencia de la transformación misma del conocimiento y la manera en que se va planteando la ciencia misma, es así como el autor ubica dos categorías fundamentales para el análisis: el quehacer y el saber pedagógicos, mientras que Zambrano (2006) menciona el saber académico como parte de este constructo de los saberes del docente.

Por otro lado, Nieva y Chacón (2016) explica que estos saberes se constituyen desde la estructura de la formación inicial para ser fortalecidos en la continua; permitiendo al docente ser un agente de transformación social mediante nuevas concepciones disciplinares, pedagógicas, académicas, instrumentales y tecnológicas, en palabras de Navarro (2018) los conocimientos disciplinares y pedagógicos son adquiridos, pero se transforman en medida que los maestros van experimentando diferentes situaciones, de tal manera, que estos saberes se constituyen más como un “modo de saber” (p. 19) y de transferir los conocimientos.

2.2.1 El saber pedagógico como un “modo” del saber disciplinar del docente

Para Zambrano (2006) el constructo del saber disciplinar de los docentes contienen dos variables interdependientes en su propia ejecución: la distancia y la reflexión, la primera se presenta cuando el profesor conoce sus limitaciones cuando se enfrenta a cuestionamientos, discusiones y problemáticas dentro del ámbito de la docencia, esto permite que la reflexión

sea el resultado de este conocer representado en carencias disciplinares, lo que da la pauta para que el docente asuma una disposición para atender esas limitaciones.

Desde esta perspectiva, se observa cómo ha cambiado la concepción del docente y su saber disciplinar, mientras que la mirada tradicional propone un profesor centrado en la operacionalización de la malla curricular, el cambio de paradigma advierte a un profesional que, mediante sus conocimientos y marco teórico – disciplinar, formulan la dinámica de la construcción y deconstrucción de los saberes (Ortega, 2017).

En este sentido, para Zambrano (2006) el saber disciplinar tiene tres características “el gesto, el indicio y la competencia” (p, 227), mediante estos, el docente interviene dentro del aula para transmitir el conocimiento donde el “*gesto*” es la manera en que los maestros y las maestras abordan los temas, mientras que las dudas y vacíos dentro del aula, son los “*indicios*” de las carencias de sus saberes, y las competencias es la forma en que dispone atender las carencias identificadas.

Asimismo, para Navarro (2018) los saberes disciplinares se construyen desde una perspectiva llena de subjetividades que el docente desarrolla como un constructo de personalidad y “*modo*” de abordar las situaciones que se le presentan en el aula, en las discusiones con pares, en sus propias limitaciones y aspectos institucionales, que de forma conjunta construyen el *ser* del profesorado, por tanto, este saber se va modelando del saber pedagógico.

Lo que para Ortega (2017) significa el “*conocimiento pedagógico de contenido...*, la unión entre el componente de formación disciplinar y el componente de formación pedagógica, es decir, el contenido y como enseña el contenido” (p. 90), por tanto, se trata de convertir un conjunto de saberes específicos y especializados en una manera de enseñar lo que sabe con la finalidad de generar nuevas concepciones teóricas.

Por tanto, la práctica pedagógica se desarrolla en el aula a través de técnicas o estrategias didácticas que utiliza el docente para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje, para Duque et al., (2013) la función del docente “no es solo dar clase y brindar información teórica, también debe desarrollar el acto mismo de dedicar conocimiento con toda la pedagogía que requiere para la construcción de nuevos saberes que resignifiquen la

realidad del estudiante” (p. 17) a partir del conocimiento presentado. En tal sentido, la pedagogía está en función del conocimiento disciplinario para ser transformado a nuevas concepciones teóricas.

Desde esta perspectiva, el docente debe contener una preparación conceptual, procedimental y estructural, debido a que el simple conocimiento no es suficiente para un adecuado desempeño en el aula, sino es necesaria la pluralidad para intervenir los conceptos teóricos y que se transformen en nuevos saberes para los alumnos (Duque et al., 2013). Es decir, poner el conocimiento a merced del razonamiento pedagógico que buscara la mejor forma de presentarlo para que los estudiantes puedan comprenderlo (Ortega, 2017).

En palabras de Avalos (2002, como se citó en Duque et al., 2013) la práctica pedagógica “es el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (p.18). desde Díaz (2006) se trata del trabajo diario de un docente en un espacio educativo con base en un currículo y que tiene como fin la formación de aprendizajes en los estudiantes. Sin embargo, como indica Díaz (2014), la problemática educativa encierra nudos y tensiones con relación a la diversidad, inclusión, condiciones socioeconómicas y étnico-culturales que continúan evidenciando las brechas en el logro de los aprendizajes y que, sin duda, exige una intervención con una mirada holística y de relación multidisciplinar compleja para el docente.

En este sentido, el concepto de saber pedagógico toma significancia para los docentes que buscan transformar su práctica pedagógica, este saber se construye a partir de vinculan los conocimientos adquiridos en la formación inicial con los saberes obtenidos durante su práctica docente, en marcada por un currículo, condiciones y contexto específico, así como, el dialogo permanente con los pares para realizar una reflexión crítica colectiva que los llevará a un saber pedagógico de su práctica docente, además de permitir tomar decisiones sobre su práctica pedagógica con base en un proceso de reflexión crítica (de Tezanos, 2015).

De acuerdo con Díaz (2006) el saber pedagógico es una creación del docente dentro de un espacio pedagógico histórico – cultural que se construyen a través de interacciones interpersonales e institucionales que permiten la reestructuración, la deconstrucción y construcción del conocimiento educativo, desde tres categorías: aspecto cognitivo, aspecto afectivo y aspecto procesal.

Por esto, Cárdenas (et al., 2012), explica que el aspecto pedagógico, les permite a los docentes desarrollar nociones sobre la realidad escolar que les proporciona elementos para actuar frente a situaciones que plantean los contextos educativos, determinando un conocimiento del quehacer educativo partiendo de su experiencia pedagógica que permite maximizar y potencializar el saber disciplinar mediante los significados que va construyendo a lo largo de la acción pedagógica.

Por lo tanto, de Tezanos (2015) menciona que la producción del saber pedagógico da existencia al oficio de enseñar, es decir, al oficio de la profesión docente. En palabras de Díaz (2006) estas dos representaciones (práctica y saber pedagógico) configuran la formación docente, entendiendo a la primera, como la formación académica o inicial proporcionada por Instituciones de Educación Superior, mientras que la segunda, como la formación que se adquiere en el ejercicio de la profesión docente y la transformación de la práctica a partir de decisiones, para desarrollarla dentro de múltiples relaciones contextuales, condiciones y temáticas en particular.

2.3 Crecimiento y evolución de la Formación Docente en México

Configurar el entramado de la formación docente, requiere comprender el tránsito que ha recorrido para establecer el escenario actual, sus tensiones y avances, asimismo, se convierte en una profunda necesidad visualizar en este mapa al conjunto de actores que, a decir de Torres (1998) hablar de formación docente requiere incluir a directores y supervisores, entendiendo a estos elementos como parte del equipo escolar, desarrollo profesional y gestión escolar como un marco de capacidades que conjuntamente aportan para la construcción de una caracterización de formación docente.

Este transitar en la evolución, visiones y exigencias de la educación, ha reflejado una constante construcción y deconstrucción de la conceptualización de la profesión docente y una suma inacabada de las competencias para los profesionales de la educación; en este sentido, la UNESCO (1966) considera que la enseñanza es una profesión que exige no solo conocimientos y competencias profundas en educación adquiridos a lo largo de su desarrollo profesional, sino también, contempla un profesional holístico consiente de la responsabilidad social y colectiva frente a la educación de los alumnos a su cargo.

De acuerdo con Garduño (2019), la formación docente en México data de la época virreinal donde la educación era dominada por los religiosos, posteriormente, en 1822 se funda la llamada Compañía Lancasteriana, época donde da inicio la creación de las escuelas normales carentes de técnicas pedagógicas, para 1842 se confía a esta Compañía la Dirección General de Instrucción Primaria. Fue hasta 1906, en el porfiriato, que se promulga la Ley Constitutiva para la política de formación docente de las 45 escuelas normales en México.

En 1921 se establece la Secretaría de Educación Pública y con esto inicia la creación de escuelas rurales en las entidades federativas integradas por maestros rurales que en su mayoría únicamente contaban con educación primaria sin ninguna formación pedagógica (Arnaut, 1996).

En la década de los Cuarenta se da el proceso de institucionalización del sistema de formación del magisterio con la unificación de los planes de estudio, se funda el Instituto Nacional Federal de Capacitación y la Dirección General de Enseñanza Normal.

En medida que fue creciendo la matrícula en las escuelas primarias y secundarias, se fue dando la expansión de las escuelas normales con poco control y generando problemáticas como deficiencia en la planta de profesores, falta de recursos económicos para sueldos, infraestructura y materiales, las escuelas normales adquieren un carácter de emergentes, utilizando en su mayoría los cursos intensivos para formar a los docentes del nivel secundaria.

Con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1979 se generan tensiones entre el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) debido a que las visiones administrativas, académicas y de gestión se contraponían con las propuestas por la SEP, sin embargo, y a pesar a dichas tensiones, la UPN inicia con dos sistemas: el escolarizado integrado por los egresados de las escuelas normales y de bachilleratos, y por otro lado, el no escolarizado donde se matriculaban los maestros en servicio, obteniendo resultados poco favorecedores en la calidad de formación docente (Arnaut, 1996).

En 1984 se publica el acuerdo donde la Educación Normal se eleva al grado académico de licenciatura y dirige las actividades a docencia, investigación educativa y difusión de la cultura, asimismo, propicio un Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial, documento que deja a la crítica las problemáticas de fondo en la formación docente

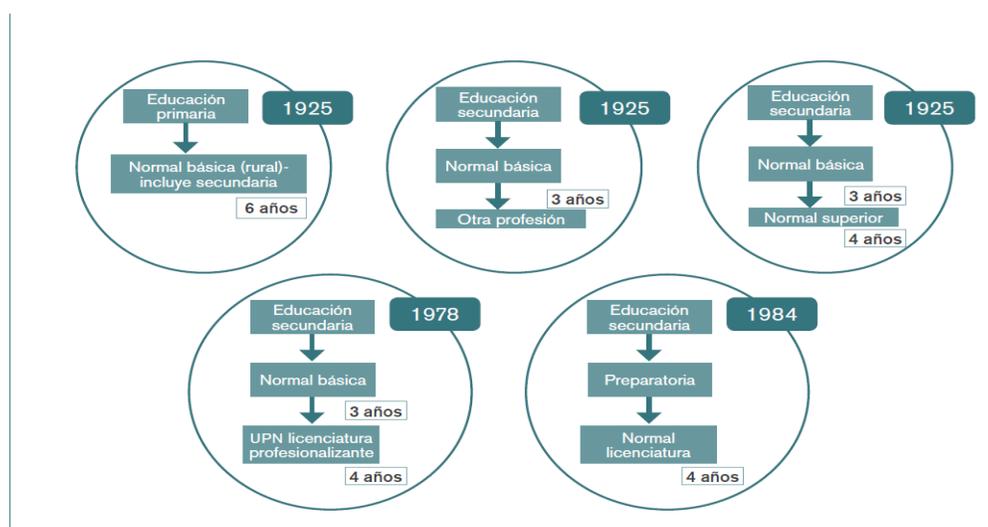
generadas por la estructura y crecimiento de las escuelas normales, tales como, carencia en el saber pedagógico, deficiente desarrollo académico, inadecuada estructura organizativa y de gestión escolar, (Medrano et al. 2017).

Como se ha observado, el trayecto que ha transitado la formación docente desde 1925 a 1984 permite establecer como el trabajo docente se ha ido estructurando y evolucionando en función de las necesidades emergentes y de avances en la educación, esquematiza en el diagrama 1, los trayectos para la formación normalista que abarcaban entre seis y siete años, considerando la educación básica y la preparación en las escuelas normalistas rurales.

Estos esquemas permitían que los docentes pudieran atender cualquier grado de la educación básica, sin embargo, la ruptura se da cuando elevan a la educación normalista a rango de licenciatura, esto ocasionó, ajustar todas las carreras a cuatro años, incluso para los docentes que decidían integrarse a la educación normalista al término de su educación primaria o secundaria, propiciando un desequilibrio en la formación docente.

Figura 3.

Trayectos formativos de los docentes de educación básica en México (1925, 1978 y 1984)



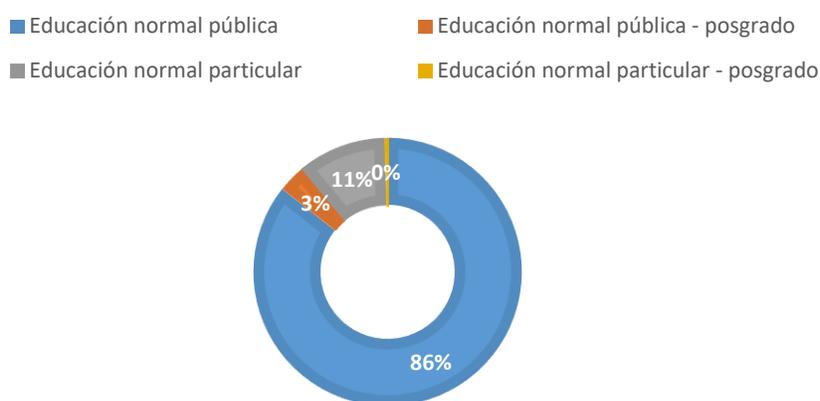
Nota. Tomado de La educación Normal en México. Elementos para su análisis (p. 17) por Medrano et al., 2018, INEE.

De acuerdo con la SEP la educación normal prepara a los candidatos a profesionales de la educación para ejercer la docencia en el nivel básico del Sistema Educativo Nacional y pueden acceder a este tipo de educación al concluir el bachillerato.

En la actualidad existen 405 escuelas que ofertan la educación normal con un total de 14, 216 docentes con una matrícula de 103,651 alumnos de los cuales 74% son mujeres. Esta matrícula se distribuye en diferentes subsistemas y sostenimiento.

Figura 4.

Matrícula educación normal ciclo escolar 2019 - 2020



Nota: Creación propia. Fuente. Principales cifras del SEN 2019 – 2020. SEP

2.4 Política de Formación continua en México

De acuerdo con la OCDE (2018) las políticas docentes son los mecanismos que regulan las acciones para la preparación y desarrollo profesional, carrera docente, contratación y demanda laboral de los cuerpos docentes en los sistemas educativos.

La política de formación continua está definida en el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) para los 572,961 docentes de educación primaria, sin embargo, de acuerdo con Santibáñez (2018) no existen evidencias sobre el impacto del programa en la mejora de la práctica docente, además, afirma que los resultados concluyeron que las mejoras fueron superficiales, heterogéneas y de poca utilidad para la práctica en el aula.

Algunos retos de la formación continua que identificó el estudio realizado por Santibáñez (2018) reflejó la desarticulación entre las políticas de formación continua y las necesidades de desarrollo profesional de los docentes, en la tabla 2 se realiza una sistematización de los retos identificado en el estudio, ordenados en tres categorías: Identificación de necesidades de formación docente, contexto y mecanismos de implementación.

Tabla 7.

Principales retos de la Política de Formación Continua en México

Categoría	Retos	Causas
Identificación de necesidades de formación docente	La oferta no está basada en un diagnóstico sistemático y riguroso acerca de las necesidades de formación.	Programas diseñados desde la esfera política respondiendo a planteamientos gubernamentales y no a las necesidades de los docentes
Contexto	La oferta de formación continua principalmente a distancia no refleja la realidad de las necesidades en capacidad tecnológica de los docentes. La diversidad de oferta no atiende a los grupos vulnerables.	Programas homogéneos que poco responden a los escenarios heterogéneos de cada docente
Implementación	No existen mecanismos para evaluar la oferta de formación continua. Falta de procesos para garantizar la calidad de cursos a nivel nacional. No evalúa la mejora de la práctica docente dentro del aula.	Acciones dirigidas a cumplir indicadores, con poca planeación.

Nota: Creación propia. Datos del estudio por Santibáñez (2018)

Estos retos para la formación continua se materializaron y fortalecieron durante la emergencia sanitaria. En palabras de Aldana (2020) la pandemia ha mostrado las debilidades, para atender los servicios educativos con calidad, equidad e inclusión, develando las necesidades de los docentes y los cambios que requieren realizar en la política de formación educativa del Sistemas Educativo.

De acuerdo con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021a) es necesario replantear la política de formación continua, dando un giro a la estrategia para redirigir las acciones utilizando un enfoque situado y colaborativo. En palabras de Sagastegui (2004) este enfoque exige un aprendizaje a través de actividades creativas de interpretación del mundo, utilizando problemáticas reales, es decir, los docentes

aprenden y mejoran su práctica docente a partir de situaciones reales, semejando la cotidianidad del aula.

Asimismo, es fundamental utilizar este enfoque dentro de la formación continua para atender las necesidades como el uso pedagógico de las TICs, fortalecer el criterio pedagógico para responder a situaciones educativas específicas observando las condiciones y exigencias de la práctica docente cotidiana.

Por otro lado, organismos internacionales promueven esquemas donde se planteen estrategias pedagógicas que integren procesos de enseñanza – aprendizajes híbridos, donde quepa la posibilidad de tener educación presencial y a distancia, incorporando herramientas tecnológicas que sean accesibles para todos los alumnos (García, 2020)

Para la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021a) las políticas de formación continua deben contemplar acciones de diseño, operación y evaluación que emerjan de la reflexión de la práctica docente, generando condiciones que respondan a las necesidades de las propias escuelas que potencialicen el avance y mejora de los docentes. Desde esta perspectiva la política de formación docente enfrenta retos donde la vinculación entre el gobierno federal, estatal y las escuelas es un elemento clave para poder desarrollar una formación docente situada para todo el SEN (Vezub, 2021).

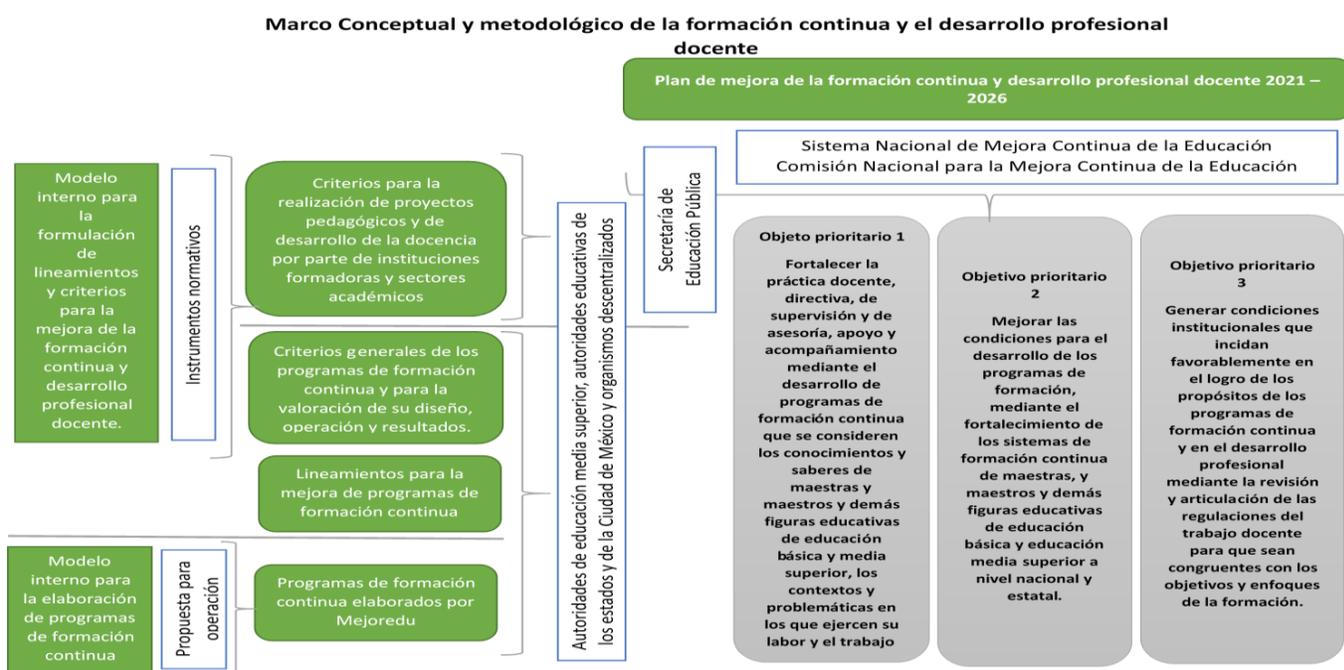
En este contexto, las maestras y los maestros se encuentran en un escenario donde las condiciones de salud y seguridad, espacios profesionales, experiencia pedagógica, capacidades en las TIC's, acceso a las tecnologías, asesoría y acompañamiento y tipo de contratación, los coloca en situación de vulnerabilidad (Mejoredu, 2020b).

Como respuesta a las necesidades de redirigir la política de formación docente del SEN en México, la Comisión conjuntamente con las autoridades estatales diseñaron un Plan de Mejora de la Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente 2021-2026 que busca terminar con el modelo de formación donde existe una oferta diversa de cursos pero que poco atienden a las necesidades reales de los docente, en contraposición diseñar programas de formación continua que formulen intervenciones colectivas a través de las experiencias, conocimientos y saberes docentes, considerando las características de los contextos en los que se desempeñan (Mejoredu, 2021b).

El Plan de formación continua incluye tres objetivos prioritarios cada uno con ocho estrategias y un total de 26 acciones que están dirigidas a la práctica docente colaborativa, a la regulación de la formación para hacerla obligatoria, pero observando los apoyos para el docente, finalmente, generar vínculos con las autoridades estatales que permita diseñar programas de formación desde las escuelas y la problemática docente. En tal sentido en la figura 2 representa los productos que deberá realizar MEJOREDU para la implementación del Plan de mejora de formación continua.

Figura 5

Productos para la política de formación continua y desarrollo profesional



Nota: Tomado de *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua* (p.69), por MEJOREDU, 2021.

Como parte de los avances del Plan de mejora de formación continua la Comisión presentó los Programas de Formación para la inserción de docentes 2021 – 2026 para Educación Básica, que busca acompañar a los docentes de nuevo ingreso para lograr una adecuada inserción, fortaleciendo su identidad como profesional de la educación, pero desde la cultura organizacional de la escuela de adscripción (Mejoredu, 2021c).

La Política de mejora para el SEN establece dos horizontes que garanticen el derecho pleno a la educación, por un lado, una buena educación con justicia social y por otro, una educación al alcance de todas y todos, desde una perspectiva integral entendiendo a “una

buena educación” como el conjunto de atributos deseables que deben ostentar las escuelas en todo el país desde sus lógicas propias y que estén al alcance de todas y todos (Mejoredu, 2020c).

El horizonte de una buena educación con justicia social considera dos dimensiones: aceptable y común, que se caracteriza por una educación significativa, integral, digna, participativa y libre, relevante y trascendente y eficaz, mientras que también busca una educación equitativa que sea diferenciada, pertinente e inclusiva. El segundo horizonte: una educación al alcance de todas y todos busca ser disponible y accesible, lo que significa contar con infraestructura adecuada, con maestros y maestras con formación específica y materiales educativos básicos para todas y todos, de forma gratuita y cercana.

Con este referente de la Comisión, la formación docente se inserta en el segundo horizonte, sin embargo, para que la educación contenga todas las características del primer horizonte es fundamental que la formación del docente sea, de igual manera, integral, digna, participativa, relevante y trascendente, debido a que no puede existir una educación con justicia social, sin justicia social para las maestras y los maestros.

Desde esta perspectiva de justicia social para Cornejo (2021) el trabajo del docente, la naturaleza del oficio docente es más profunda y problemática que un modelo de trabajo industrial. En las últimas décadas el trabajo de las maestras y los maestros se ha visualizado como un proceso de producción con estándares, regulaciones, evaluaciones, la gestión del trabajo y los resultados; atributos que pareciera contener el constructo de “calidad”, en este sentido, para la Comisión (Mejoredu, 2020c) el término de “calidad” es concebir el aprendizaje desde una lógica de inputs y outputs, teniendo una relación unidireccional de actores, como si la educación y sus actores fueran empujados de una empresa eficiente, lo que implica alejarse de la problemática educativa.

Por tanto, visualizar la naturaleza del oficio del docente, en palabras de Cornejo, requiere observar cinco aspectos fundamentales, el primero es que tienes características inmateriales, es decir, el diseño del producto, su circulación y consumo se da en un solo acto, por otro lado, este acto tiene aspectos emocionales y afectivos, lo que significa que durante el proceso de enseñanza las relaciones docente – alumno con lleva un proceso afectivo – lingüístico, asimismo, menciona el autor que esto último está estrechamente articulado con

un sentido ético, desde una visión personal y grupal que determinan las finalidades del trabajo docente.

Por tanto, este trabajo inmaterial, afectivo y ético se ve insertado en una estructura rígida y regulada como la escuela y los sistemas educativos que establecen los mecanismos prescritos de organización, de tareas, directrices, objetivos y consignas para el trabajo docente. En este entorno, el quinto elemento que menciona Cornejo, es la distancia que existe entre estos mecanismos prescritos por este sistema rígido y el trabajo realmente realizado por los docentes para el logro de los aprendizajes en el aula.

De acuerdo con Tenti (2021) este proceso al que refiere Cornejo, no tiene resultados inmediatos, éstos se dan a lo largo del tiempo, además de trabajar con una materia prima activa, propositiva y colaborativa, es decir, los alumnos son partícipes de su propia transformación y aprendizaje, que se da en una colaboración con un conjunto de actores que por sí solos no podrían lograr los objetivos educativos sin el propio alumno.

Lo anterior, permite construir la nueva perspectiva de la política educativa en México, permite desvelar una problemática donde los actores intervienen de forma colaborativa, en un contexto social y político, donde sus fines y propósitos no se han definido por una racionalidad técnica, inmutable y homogénea, sino una educación aceptable y común a todas y todos mediante una educación con equidad (Mejoredu, 2020c).

2.5 Mecanismo de la Políticas de Formación docente

2.5.1 Modelo interno y criterios generales para la formación continua

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación en cumplimiento de sus atribuciones busca generar un encuadre que permita generar un constructo teórico que sirva como base para el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de los programas de formación continua, y sobre todo, establecer los cimientos para garantizar que dichos programas funcionen como eje central del fortalecimiento de las capacidades docentes.

Por esto, la Comisión estructura el Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente para educación básica y media superior (Mejoredu, 2021a), en dicho documento, se formula el objetivo del modelo, las políticas actuales para la formación continua, los mecanismos y referentes mínimos para la construcción de programas de formación y las etapas para su implementación.

Dicho modelo formula la definición que concentra las características o elementos que debe contener los programas de formación continua que gestione la Comisión, por esto describe a:

Los programas de formación continua en educación básica y media superior como un instrumento de planeación que define una perspectiva y un objetivo de mediano plazo que puede ser formulado por las autoridades educativas federal, de educación media superior, de los Estados y de la Ciudad de México y de los organismos descentralizados, (Mejoredu, 2021a, p. 38)

Dichos programas de formación buscan estar constituidos para fortalecer la práctica de todos los actores educativos creando trayectorias formativas a través de intervenciones progresivas que tendrán que emanar de la problematización de las necesidades contextuales, la práctica docente y los saberes de los maestros y las maestras. Asimismo, la implementación del modelo “aspira a avanzar hacia prácticas docentes más eficaces y comprometidas, que mejoren las experiencias y los resultados de aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en un marco de equidad e inclusión educativa” (Mejoredu, 2021a p.39).

El modelo promueve la formación situada, es decir, el aprendizaje que utiliza mecanismos contextuales y culturales, donde los aspectos de interacción y el entorno forman parte de la construcción del conocimiento y da significado a la práctica y aplicación de los saberes (Paz, 2007), el aprendizaje situado interrelaciona conocimiento, experiencia social desde el individuo y la interacción de otros que experimentan prácticas comunes.

En palabras de Castellanos (2021), la formación docente con un enfoque situado propone una actitud reflexiva frente a la propia práctica docente, lo que permite relacionar el trabajo en el aula con el análisis del desempeño profesional y el aprendizaje colaborativo. La Comisión define a la formación situada como:

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

Con este enfoque la Comisión propone nueve principios que todo programa de formación docente debe tener, estos principios buscan fortalecer las capacidades de los docentes para impactar en la formación integral de los alumnos, observando factores como justicia social, inclusión y cultura de la paz, tomando en cuenta el contexto de todos los actores escolares para la toma de decisiones en la resolución de la problemática pedagógica, asimismo, comprender que la práctica docente se desarrolla en un entorno complejo donde dialogan factores personales, sociales y pedagógicos, elementos que deben ser integrados en la formulación de los programas.

Como explican González y Díaz (2018) la formación situada es una herramienta donde se desarrollan estrategias efectivas a través de compartir experiencias y recursos de

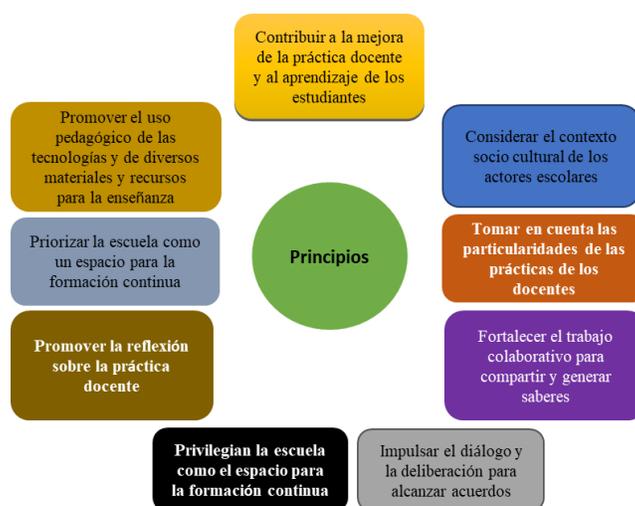
diferentes grupos de docentes con la finalidad de potencializar las buenas prácticas y el trabajo colaborativo, en este sentido, el principio cinco de los criterios para la formulación de programas de formación docente, indica la necesidad de considerar el dialogo que fortalezca las decisiones a través de la deliberación colectiva que promueva rutas de mejora compartida (Mejoredu, 2022).

Lo anterior, conlleva a una formación basada en la problematización de la práctica docente, generando redes de maestras y maestros compartiendo las experiencias en el aula, sus contextos y situaciones críticas acciones que deben integrarse en el diseño de los programas de formación para “promover la reflexión sobre la práctica docente” (Mejoredu, 2022, p.5), desarrollando intervenciones formativas que promuevan la comprensión de la toma de decisiones y sus efectos en el aula, fortaleciendo la capacidad de discernir cómo actuar ante diferentes situaciones particulares y cambiantes.

Finalmente, el modelo y los criterios para la elaboración de programas de formación docente, promueve un principio que busca promover el uso pedagógico de las tecnologías desde una visión de movilización de saberes y conocimientos docentes, es decir, utilizar los recursos digitales, incluso, como medio de comprensión y acercamiento con el estudiante.

Figura 6.

Principios de los programas de formación docente



Nota: Creación propia. Datos del Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente para educación básica y medio superior, 2021

Estos principios se insertan en un marco de características generales para la elaboración de los programas de formación docente, lo permite desarrollar un marco de referencia de la composición y estructura. Como elemento fundamental es que deben tener un carácter nacional, es decir, los criterios, principios y características deben ser observados por las autoridades federales, estatales y organismos descentralizados. Asimismo, la temporalidad de los programas debe extenderse hacia una trayectoria de conocimientos cimentado en los integrantes de los colectivos escolares.

Asimismo, el modelo considera diferenciar el nivel educativo de cada docente, su función y el trayecto formativo, es decir, el contenido de los programas de formación debe estar centrados en atender las necesidades de la educación básica, distinguiendo cada tipo de ésta, distinguirlos por docentes, supervisores, directores, o asesores pedagógicos y considerar el momento en el que se encuentran los maestros y las maestras: inserción o formación en servicio.

Finalmente, una de las características centrales de la propuesta de la Comisión es integrar intervenciones formativas como herramienta de reflexión de la complejidad de la práctica educativa, generando análisis colectivo articulando práctica con teoría, buscando integrar “la problematización de la práctica, determinación de aspectos para la mejora y propósitos, definición de contenidos formativos, selección e implementación de dispositivos formativos, seguimiento y monitoreo” (Mejoredu, 2021a, p.44).

Por otro lado, los criterios generales de los programas de formación continua establecen que las intervenciones serán dirigidas por diferentes actores educativos, por un lado, se encuentra la Comisión, la estructura federal y estatal de la SEP, así como, la integración de colectivos organizados de docentes, redes e instituciones formadoras que podrán participar mediante convocatoria pública (Mejoredu, 2022).

Actualmente, la Comisión ha publicado tres proyectos:

1. Programa de formación de docentes en servicio 2022
2. Programa de formación de directivos en servicio 2022
3. Programa de inserción a la función educativa 2021 - 2026

Uno de los objetivos de este trabajo constituye en diseñar una esquematización que permita verificar la articulación y congruencia entre lo establecido en el programa sectorial de educación, el plan de trabajo de la Comisión, los objetivos, metas y lineamientos en materia de formación docente y los programas diseñados para tal efecto, en este sentido, se indagará desde la perspectiva docente, la pertinencia, relevancia y el impacto en la mejora de la práctica docente que le proporcionan estos programas.

2.6 Las representaciones sociales dentro de la formación docente

Para lograr esta tarea es necesario plantear la problemática desde una visión humana y social, es decir, es fundamental ubicar al docente como un sujeto social, que se encuentra en contextos que lo significan y lo representa, para poder comprender la perspectiva del docente es indispensable entender su ecosistema social.

La tarea docente es un oficio inminentemente sensible, humano y emocional, desde la perspectiva de Cornejo (2021) el trabajo de los docentes es mucho más complejo, toda vez que, no responde al estilo clásico del proceso productivo industrial donde el producto final es tangible, visible y evaluable desde sus características materiales, para el docente la construcción de su proceso es continuo y cambiante durante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. Además, en su oficio intervienen aspectos psicosociales, que fortalecen los intercambios de significados entre docente y alumno.

Asimismo, la práctica docente se presenta en un conjunto de situaciones humanas y contextuales que van definiendo su actuar y que moldea su técnica dentro del aula, además de intervenir aspectos emocionales que mueven los sentidos y los propósitos éticos, por lo tanto, se concibe la construcción de una significación individual y grupal que comparten las maestras y los maestros sobre su quehacer docente.

Por tanto, el oficio del docente se convierte en una representación de los significados que construyen la realidad compleja y completa del proceso de enseñanza – aprendizaje. En este sentido, Moscovici y Hewstone (1986), afirman que las representaciones sociales conjuntan los elementos que estructuran la realidad de los sujetos que convergen en un espacio/tiempo,

definiendo el lenguaje, su sistema de valores, ideas y comportamientos, con la finalidad de ordenar y orientar su medio social.

Jodelet (2011) afirma que la educación es un ecosistema donde la dialéctica de sus sistemas complejos que se observan entre sí desde sus contextos institucionales, prácticas concretas y discursos individuales y grupales que producen realidades sociales que explican los significados más profundos del quehacer docente y sus diferentes procesos vividos. Por tanto, se reconoce que el oficio del docente se da en un multicontexto que se entrelazan las dinámicas e interacciones profesionales, personales e institucionales.

Para Moscovici (1969) las representaciones sociales son conjunto de estructuras cognitivas que tienen lenguaje propio y que buscan descubrir la realidad y sus modelos de valores, ideas y comportamientos que le permiten a los individuos orientar y controlar su medio social, además de generar comunicación grupal y códigos para el intercambio de ideas y conceptos que explican el entorno. Bajo esta perspectiva los docentes cimientan sus códigos, lenguaje y comportamientos dentro y fuera del aula, es decir, los docentes son seres sociales que comparten experiencias y situaciones que les permite ir definiendo su práctica en el aula.

Así, las maestras y los maestros se insertan en diferentes contextos y se adhieren a diferentes grupos que modifican y determinan el significado de la realidad social, pero a la vez, genera relaciones y coincidencias compartidas de la realidad y explicaciones similares de los fenómenos educativos vividos. Por tanto, la experiencia docente se significa en construcciones intersubjetivas de un mundo compartido

En este sentido, la teoría de las Representaciones Sociales es útil para encontrar los significados y comprender la experiencia vivida en la que las maestras y los maestros manifiestan la construcción de la realidad individual y grupal de la formación docente como fuente para la mejora y transmisión de los aprendizajes en el proceso de enseñanza aprendizaje, explicando el fenómeno desde la perspectiva del propio docente y proporcionando elementos para enmarcar la importancia que tiene y cómo impacta, en lo

personal y social, la política de formación inicial y continua en el desarrollo profesional y mejora de la práctica docente.

La teoría de las Representaciones Sociales fue desarrollada por Moscovici (1969), el origen de esta teoría alude a la distinción que realiza el autor del término “*representación colectiva*” que propone Durkheim, debido a que el autor identifica que lo colectivo no, necesariamente, responde a la construcción de lo social, por tanto, ve indispensable observar la posición que los individuos toman con relación a una situación para describir una realidad particular (Peña et al. 2019). Para Lynch (2020) esta teoría ha desarrollado diversos enfoques metodológicos que han permitido observar al sujeto desde la construcción del sentido común, el interaccionismo como herramienta para explicar símbolos y significados aprehendidos o como agente para la interpretación de la realidad social.

El enfoque estructural desarrollado por Jean-Claude Abric y Claude Flament (2001) desde la explicación de objetivación propuesto por Moscovici, exponen que las caracterizaciones de las Representaciones Sociales se sitúan en un sistema central conformado por valores, opiniones, imágenes e información que actúan como funciones dentro de las Representaciones Sociales, es decir, concretan cuatro dimensiones de funcionalidad: saber, identidad, orientación y justificación.

En la función del saber práctico del sentido común, es decir, la adquisición de conocimiento relacionando los conocimientos cognitivos previos con el conjunto de valores que permiten tener un conocimiento que para el individuo es más sencillo de aceptar y aprehender, facilitando, incluso la comunicación social, entendiendo esta como un conjunto de significados comunes en el sistema central, lo que permite la estabilidad y permanencia debido a que se vincula a la memoria colectiva grupal (Lynch, 2020).

Por lo tanto, esta función cognitiva del entender y explicar genera una identidad social y personal que convergen satisfactoriamente, lo que permite desarrollar procesos de comparación entre diferentes grupos sociales que coinciden en la función del saber práctico de las Representaciones Sociales, y cuyo objetivo es salvaguardar esa identidad y mostrar

una imagen positiva de su grupo de pertenencia, además de formular un factor preponderante para el control social. Por lo tanto, este saber común que genera identidad, a su vez, propicia una orientación para el comportamiento y las prácticas sociales, lo que significa que, con estos factores se orientan las conductas desde tres elementos esenciales: la definición de la finalidad de la situación, un sistema de anticipaciones y expectativas y, la representación prescriptiva (Abric y Flament, 2001).

Esta orientación de la conducta interviene dentro de la representación “directamente en la *definición de la finalidad de la situación*, determinando el tipo de relaciones pertinentes para el sujeto, pero también eventualmente, en una situación en que una tarea será realizada y el tipo de proceso cognitivo que se adoptará” (Abric y Flamen, 2001 p.4). En este sentido, los sujetos adoptan una postura en relación a la conceptualización grupal del fenómeno analizado, independientemente de la realidad objetiva.

Desde este enfoque, las y los maestros construyen la definición de formación docente desde esta conceptualización social que representa la situación vivida desde su experiencia contextual, que permite ser estructurada y comunicada frente a otras realidades. Es decir, la percepción de las experiencias vividas en un contexto común permite desarrollar un conjunto de factores que son identificados como comunes para los miembros de esa comunidad escolar.

La representación también produce *un sistema de anticipaciones y expectativas*, es decir, una acción sobre la realidad fortalecida por la información e interpretación de acuerdo a la representación de la realidad vivida, esto significa, que con base en la definición de la situación, los sujetos establecen un marco de acciones que determinan como expectativas a realizar frente al fenómeno, entonces, encontramos representaciones que pudieran ser conflictivas en otros contextos pero dentro del contexto de construcción son expectativas esperadas, es decir, las conclusiones son planteadas antes incluso de que inicie la acción.

El factor prescriptivo orientador del comportamiento en las representaciones sociales formaliza las reglas, prácticas, significados y símbolos que los sujetos están obligados a realizar dentro del contexto social.

De manera integrar, la función de las representaciones descansa en la función justificadora porque a través de la significación, orientación de las conductas y aspectos prescriptivos permite al grupo social, y al individuo mismo, explicar las posturas y comportamientos en diferentes situaciones. Las representaciones sociales tienen como objeto final distinguir las acciones a través de la conceptualización y orientación para justificar las razones por las que un grupo social actúa o toma una postura en función de la construcción social desarrollada (Lynch, 2020).

La educación es un campo fértil para las representaciones sociales debido a que contiene herramientas conceptuales y metodológicas para el estudio de fenómenos sociales concretos, donde emerjan las relaciones dialécticas de los diferentes elementos que constituyen el sistema complejo de la educación, ya lo explica Jodelet:

Se puede observar el juego de las representaciones sociales en los diferentes niveles del sistema escolar: el nivel político donde son definidos los fines y las modalidades de organización de la formación, el nivel de la jerarquía institucional cuyos agentes están encargados de la puesta en práctica de estas políticas, y el nivel de los usuarios del sistema escolar, alumnos y padres. Estas representaciones son localizables, en contextos institucionales y prácticas concretas, a través del discurso de los diferentes actores. (Jodelet, 2011 p. 141)

Estos niveles de representación van develando la evolución, incluso, de las políticas educativas dentro de un contexto específico a través de una visión histórica que permita identificar las manifestaciones e identidades de cada grupo social-educativo, a través de los significados discursivos de cada actor con relación a la posición que ocupa dentro del sistema social.

En este sentido, Peña (2019) expone la importancia que tiene la figura del docente para el ambiente cotidiano escolar, esto generado a partir de las vivencias y experiencias obtenidas a lo largo de su desarrollo profesional y labor docente, es decir, cada maestro vive

de forma diferenciada la práctica docente, le da un significado particular en función de las situaciones presentadas a lo largo de su ciclo de vida profesional, pero que, permea en lo social debido a que está inmerso en un contexto socio-cultural, con un conjunto de símbolos y significados en un colectivo determinado. En definitiva, la Teoría de las Representaciones Sociales permite construir la realidad que experimentan los docentes con relación a las políticas de formación docente, sus significados, orientaciones conductuales, así como, las prescripciones frente a su desarrollo profesional y el discurso justificativo con relación a la mejora de la educación.

Capítulo III. Proceso metodológico que dirige la investigación

3.1 Adscripción Paradigmática asumida en el estudio

En el mundo de las ciencias sociales existen diferentes caminos para analizar un objeto de estudio, por esto, la metodología seleccionada permite dilucidar el diseño de investigación, explicando y sustentando las técnicas, los métodos e instrumentos más adecuado para responder a las preguntas y objetivos del estudio, que sustentaran los resultados empíricos y darán la rigurosidad científica (Corbetta, 2007); todo ello como estrategia que promueva la caracterización de los mecanismos que implementa la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación en la elaboración del diagnóstico integral para la detección de las necesidades de formación docente en la educación primaria en el estado de Hidalgo durante el periodo 2018 – 2024; la identificación de los programas de formación continua que han sido diseñados en el contexto de estudio, desde la experiencia del docente y con la perspectiva de formación situada y la descripción de acciones aplicadas por parte de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo para garantizar la adquisición de saberes vinculados al contexto, la práctica docente, y al desarrollo de capacidades, aptitudes, en los docentes de educación primaria en congruencia con las exigencias de la Nueva Escuela Mexicana

Resulta prioritario definir el paradigma que será utilizado para explicar o llegar a conclusiones sólidas para el problema en cuestión. Para esto, es útil referenciar la conceptualización de “paradigma” planteado por Thomas Kuhn (Como se citó en Cobertta,

2007) quien “supone un rechazo al concepto tradicional de ciencia como acumulación progresiva y lineal de nuevos logros [...], sino a una revolución y revoluciones científicas que buscan la reestructuración de las disciplinas centrada en transformar la estructura conceptual con la que los científicos estudian el mundo” (p. 5). Es decir, es la mirada teórica que explica y define los hechos sociales.

Ahora bien, dentro de la investigación social existen paradigmas fundamentales de los cuales se determinan los métodos y técnicas de investigación. Para esto, es necesario exponer que los paradigmas se construyen desde la cuestión ontológica donde el foco es responder si el fenómeno social es una cosa en sí mismo o una representación de la cosa, mientras que la cuestión epistemológica centra la discusión entre la relación del sujeto y el objeto, además de observar la posibilidad de conocer la realidad social (Cobertta, 2007).

En tal sentido, se utiliza el paradigma positivista para analizar la aplicación de la política educativa de formación docente, inicial y continua en la educación primaria en el estado de Hidalgo, desde la perspectiva del contexto, la práctica docente en el aula y el desarrollo de capacidades, aptitudes y valores de los docentes, como sustento de la toma de decisiones orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través, de tres dimensiones centrales: elaboración de diagnóstico, características de los programas de formación docente y acciones de la estructura gubernamental, con la finalidad de establecer indicadores de realidad social, generando segmentos de conocimientos en lo que Durkheim (1895, como se citó en Cobertta, 2007) definió como “hechos sociales”.

El paradigma positivista propone realizar un estudio de la realidad social basados en un marco conceptual, utilizando técnicas de observación, acompañado de variables que son medibles, a través, de instrumentos de análisis estadísticos que permitan clasificar las necesidades de la formación docente en educación primaria en el Estado de Hidalgo y que fueron utilizados para diseñar el diagnóstico que da fundamento a los Criterios Generales de la Política para la elaboración de los programas de formación inicial y continua, asimismo, este paradigma fue trasladado de los procedimientos científicos de las Ciencias Naturales para describir fenómenos, que por sus propias características, son del campo de la metodología cualitativa, sin embargo, partir del positivismo permite estructurar dimensiones

analíticas por medio de variables que determine posiciones de perspectivas similares con relación a las acciones que establece la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, para garantizar la aplicación de los programas de formación en educación primaria con base en los criterios establecidos por la Comisión Nacional para la Mejora Continua.

Otro elemento que Cobertta (2007) considera relevante del paradigma positivista es que utiliza como principal herramienta, la construcción de un marco teórico que sustenta el resultado, para tal efecto, las dimensiones y variables están fundamentadas en la descripción de la política de formación docente, las leyes secundarias, los criterios y modelos que fueron definidos desde los diagnósticos, atendiendo los contextos, las experiencias de las y los maestros y la perspectiva de la formación situada, con la finalidad de obtener el grado de cumplimiento de estos marcos de referencia y, con esto, permita identificar los programas de formación continua que han sido diseñados bajo estas características.

En definitiva, la construcción positivista del análisis de la política de formación docente, inicial y continua, a través, de dimensiones cuantificables que permita clasificar y organizar las características y mecanismos que aplica la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación para el diagnóstico y necesidades de formación, permitirá la concepción de la causa – efecto del objeto de estudio.

Asimismo, clasificar y organizar las acciones de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo para garantizar la aplicación de los programas de formación docente que promuevan la adquisición de saberes en congruencia con la nueva escuela mexicana, diseñando categorías de representaciones o acciones sociales, donde el interés práctico se centra en la participación reflexiva y consciente de quienes intervienen en las prácticas sociales, permitirá determinar el marco de acción de la estructura gubernamental frente al objeto de estudio.

Lo anterior, permitirá organizar a los sujetos que participan en la implementación de la política de formación docente, inicial y continua, con la finalidad, de estructurar diferentes posiciones y perspectivas frente a la política, lo que proporcionará elementos para reflexionar sobre las razones, motivaciones y representaciones sociales que sustentan y configuran su postura frente a la política pública.

Para tal efecto, se utilizará el paradigma cualitativo que busca la comprensión racional de las motivaciones del individuo, ante las reacciones-acciones, en este caso, de la aplicación de la política de formación docente, inicial y continua, la realidad social que viven y experimentan las maestras y los maestros del estado de Hidalgo; en otras palabras, se trata de interpretar de manera objetiva, los mecanismos utilizados para la definición de las necesidades de formación docente, las acciones de la SEPH y el diseño de los programas que respondan a los contextos, saberes y valores de la nueva escuela mexicana; y cómo esto, da sustento a la toma de decisiones orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Para esto, se utilizará el discurso y reflexiones de las maestras y maestros, identificando sus principales factores o motivadores que estructuran su visión o conceptualización de la política de formación inicial y continua, los mecanismos utilizados por la estructura gubernamental y el diseño de programas de formación y su relación con la mejora de la práctica docente, lo que conlleva a la construcción de la realidad de la política pública con características definidas y establecidas, para comprender los significados subjetivos atribuidos por la conducta del conjunto de individuos (Weber, 1904, como se citó en Cobertta, 2007). Por tanto, después de categorizar a los individuos que definen con las mismas características a un mismo hecho social, se buscará dentro de la metodología cualitativa identificar las motivaciones de los sujetos para coincidir en esos elementos similares y que determinan los significados de la realidad del fenómeno en cuestión.

Por lo anterior, el presente estudio de investigación desarrollará una metodología mixta con un diseño de investigación no experimental, toda vez que la aplicación de la política pública de los programas de formación inicial y continua en la educación primaria en el estado de Hidalgo como fenómeno de estudio, será analizado en su contexto natural y bajo las situaciones, problemáticas y supuestos ya existentes (Arias, 2012) en particular en las modalidades: general, indígena y comunitaria vinculadas al contexto de estudio.

3.2 Tipo de estudio y enfoque de investigación

El presente estudio se sustenta en la metodología del estudio de caso, pues analiza desde una perspectiva cuanti y cualitativas las peculiaridades y particularidades relacionadas con el objeto de estudio; el análisis de la aplicación los programas de la política pública de formación inicial y continua en la educación básica desde la perspectiva del contexto, la práctica docente en el aula y el desarrollo de capacidades, aptitudes y valores de las maestras y los maestros, en el estado de Hidalgo durante el periodo 2018 – 2024; todo ello en función de comprender su actividad en circunstancias relacionadas con las exigencias de la Nueva Escuela Mexicana. “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1995, p. 11).

Es oportuno señalar que a partir de las aportaciones de Stake (1995), identifica tres tipos:

- Intrínseco, cuando el caso se estudia por su propio interés intrínseco.
- Instrumental, cuando el caso se escoge para estudiar un tema o una pregunta de la investigación determinadas de otros ámbitos, es decir, el caso se elige para conseguir entender otra cosa.
- Colectivo, cuando se estudian varios casos para hacer una interpretación colectiva del tema o la pregunta.

Para efectos de esta investigación, es adecuado indicar que los objetivos se alinean con en el estudio de caso colectivo, debido a que se seleccionará una población determinada por las técnicas de recolección de datos, de manera que permita seleccionar a los docentes de educación primaria en el estado de Hidalgo, en las modalidades General, Indígena y Comunitaria, toda vez que, se desarrollará una revisión exhaustiva de la política educativa de los programas de formación docente que permitan construir y reconstruir el contexto social, a través, de las interacciones de los docentes con relación a la formación inicial y continua con la finalidad de comprender la problemática más general del fenómeno en cuestión (Katayama, 2014).

Por lo que serán analizados los programas de formación inicial y continua, como una unidad, es decir, como una entidad empírica general, partiendo de un conocimiento profundo de la problemática experimentada, en particular por los docentes de educación primaria en el estado de Hidalgo.

Se busca generar dimensiones analíticas, a través, de nexos lógicos entre los elementos de la política de formación docente partiendo de una secuencia conceptual determinada por la estructura de la misma, sus leyes reglamentarias, criterios específicos, principios para la implementación de los programas y aplicación de las intervenciones formativas, elementos que permitirán identificar el alcance de los objetivos de la política dentro de los propios docentes.

La investigación está ubicada dentro de un enfoque cuantitativo – cualitativo, por lo tanto, es un modelo que combina la recolecta de datos a través de instrumentos que buscan indagar en la percepción y conocimiento del fenómeno en cuestión (Sáenz y Tamez, 2014), y por otro lado, recupera las experiencias de los docentes de educación primaria del estado Hidalgo con relación a las estrategias del marco conceptual y metodológico para la formación continua y el desarrollo profesional docente; todo ello al considerar los criterios y percepciones emitidas por los docentes, con relación a las acciones de la Secretaría de Educación Pública, relativas al proceso de formación inicial y continua en el ámbito de lo establecido en la reforma de la Nueva Escuela Mexicana.

En este estudio se asume un enfoque diagnóstico-exploratorio-descriptivo, debido a que desde una posición analítico-reflexiva, se considera las representaciones sociales de los actores implicados en la aplicación de la política pública de formación docente, como insumo que evidencia la situación actual e interpretación del fenómeno, así como, se describe y evalúan las características de los docentes con relación a su participación en los cursos, diplomados o talleres, estableciendo su estructura, comportamiento (Arias, 2012) y su cumplimiento en las características con las dimensiones, principios y objetivos de la política en cuestión.

Para desarrollar el enfoque cuantitativo se busca diseñar categorías sobre la implementación de la política de formación docente, utilizando la estadística descriptiva para determinar el grado de aplicación de la problemática docente en el aula en los programas de

formación docente, el nivel de contextualización de los cursos, talleres y diplomados que forman parte de los programas, así como, el grado de implementación de los criterios y principios establecidos por las autoridades educativas, finalmente, el grado de satisfacción del beneficiario de la política con relación a la mejora de su práctica docente.

Lo anterior, se realizará a través de la encuesta como técnica de recolección de datos, aplicada a una porción de los docentes del Estado de Hidalgo de la Educación Primaria en las modalidades General, Indígena y Comunitaria. Se realizó la estandarización de las características y concepciones de la política con la finalidad de obtener un perfil compuesto de la población (Behar, 2008). Esto último, permitirá determinar los sujetos que participaran dentro del proceso de investigación cualitativa.

En este sentido, a partir del análisis de los diferentes perfiles, se realiza una aproximación sobre el método cualitativo más adecuado respecto al acercamiento metodológico para la elaboración de esta investigación indagando en una perspectiva naturalista y específicamente desde un nivel ontológico que busca especificar la forma y naturaleza de la realidad social.

El campo de la metodología cualitativa es interdisciplinar y multimetódico, en palabras de Denzin y Lincoln, es contar con una perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana (como se citó en Rodríguez el at. 1999), partiendo de esta premisa de la construcción de la experiencia humana y dado que la educación trabaja con y para seres humanos, es fundamental construir la investigación desde una perspectiva cualitativa tratando de comprender a los actores desde su propio marco de significaciones (Rodríguez el at, 1996), en tanto que esta comprensión parta de registros narrativos de los fenómenos a través de diferentes posiciones epistemológicas, en particular se asume la hermenéutica, como sustento de análisis del objeto de estudio

La construcción de una investigación cualitativa es semejante a armar un rompecabezas pero desarrollado a través de imágenes que se forman cuando se conjuntan y examinan las partes (Mayan, 2001), esta construcción se puede realizar desde diferentes ópticas o técnicas que el investigador elige de acuerdo a las características de su estudio, y de esto depende de cómo observará el fenómeno.

Desde el marco teórico de la hermenéutica se aborda el estudio de los hechos desde perspectivas grupales e interaccionales, a partir de cuatro conceptos claves: el tiempo, la espacialidad, la corporalidad y la relacionalidad, considerando una relación estrecha entre el ser humano, su contexto y su experiencia vivida con los objetos, personas y situaciones (Álvarez-Gayou, 2018). En este sentido, con la recolecta de datos se profundizará en el análisis de la realidad social a través de las experiencias vividas de los docentes con relación a los programas de formación docente, generando características contextuales determinadas por la modalidad a la que están adscritos.

En tal sentido se rescatan las aportaciones de Ruedas (2009), cuando señala que la hermenéutica, se presenta como una teoría interpretativa y de comprensión, lo que permite observar a las políticas de formación docente desde su propia concepción legal, histórica y estructural, por medio, del análisis de sus dimensiones establecidas en el diseño mismo de la política con el objeto de identificar los significados de este constructo teórico en los docentes. En palabras de Álvarez-Gayou (2018) la hermenéutica es la interpretación de textos, buscando la verdad dentro de éstos, por lo tanto, ésta posee una naturaleza humana dado que el ser humano es quien interpreta los significados del pensamiento, acciones, gestos y palabras.

Asimismo, la actividad de la hermenéutica también intenta comprender vivencias relacionadas, experiencias vistas o creencias de las personas en circunstancias sociales diferentes (Vasilachis de Gialdino, 2018), lo que permitirá relacionar las experiencias vividas por los docentes con las acciones emprendidas para la implementación de los programas de formación docente, en palabras de Álvarez-Gayou (2018) este método está fundamentado en el círculo hermenéutico donde el intérprete debe comprender el contexto de forma holística, es decir, desde un nivel de palabras, oraciones y párrafos. Presentando como variantes la hermenéutica dialógica, crítica y radical.

Finalmente, la descripción de las experiencias vividas por los docentes permitirá establecer la realidad social de las maestras y maestros, desde su contexto y problemática específica, así como, de la efectividad de las políticas de formación docente, con la finalidad de reconstruir la realidad para hacer comprensible la situación docente dirigida para la mejora continua de su práctica en el aula (Kaatayama, 2014).

3.3 Técnicas e instrumentos y muestra

3.3.1 La encuesta, a través de un cuestionario como instrumento

Para la recogida de datos se utilizará como instrumento una encuesta para indagar sobre la participación de las maestras y los maestros en los mecanismos para la elaboración del diagnóstico que da origen a los Criterios y Modelos para la elaboración de los programas de formación de inserción y continua, durante 2020 al 2022. Para la aplicación del instrumento se utilizará una formula donde las variables principales son de tipo cuanti - cualitativo “que se reporta mediante la proporción del fenómeno en estudio en la población de referencia” (Aguilar, 2005).

Se trata de clasificar y dimensionar “las actitudes, opiniones o percepciones a las que conviene, para su validez científica, asignarles un valor numérico, para generar conocimiento científico y disminuir la ideología que identifica a las ciencias sociales” (Hinojosa y Rodríguez, 2014, p. 183), por esto, se incluye en el instrumento una variable sobre el grado de satisfacción de las maestras y maestros sobre la estructura, trayectorias y contextualización de los programas de formación docente que sirve para la toma de decisiones sustentada para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, se consideran las acciones realizadas dentro de los Consejos Técnicos Escolares y Reuniones Regionales para el sistema CONAFE, que permitirá indagar desde la mirada de las acciones que implementa la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo para promover la adquisición de saberes vinculados al contexto, la práctica docente y el desarrollo de capacidades, buscando usar procedimientos estandarizados, lo que significa que, un conjunto de preguntas del instrumento responda a un conjunto de variables que ponderé a través de indicadores numéricos una dimensión social.

El instrumento está diseñado, en cuatro dimensiones una de datos generales que describe al sujeto observado para clasificarlo por género, edad, región, modalidad escolar y grado de estudios, la dimensión sobre los mecanismo utilizados para la elaboración de los programas de formación docente, las acciones realizadas por la SEPH y finalmente el grado de satisfacción de las maestras y los maestros; la encuesta utiliza como método de respuesta

la escala de liker para obtener resultados estandarizados bajo técnicas científicas (Hinojosa y Rodríguez, 2014).

3.3.1 La entrevista, a través de un grupo focal

Dentro del enfoque cualitativo se desarrollará la técnica de la entrevista, utilizando los grupos focales como método de recolección de datos con la finalidad de conocer opiniones, actitudes y comportamientos con relación a las experiencias vividas con relación a las dimensiones establecidas en el instrumento cuantitativo, se intenta construir la realidad social a través de integrarse o sumergirse directamente en el objeto de estudio por medio del dialogo (Behar, 2008) que da pauta a la reflexión de las categorías analíticas desde la perspectiva del sujeto que recibe los efectos de la política pública

Lo anterior, permite significar a partir de las aportaciones de los docentes, como beneficiario del fenómeno de estudio, cómo se han aplicado los cursos de formación inicial y continua en la educación primaria, durante el periodo 2018-2023, por otro lado, se indaga a profundidad en la descripción de los escenarios de grupos sociales que mueven y reproducen aspectos éticos, psicológicos y sociales, constituyendo procesos rigurosos y coherentes de las dimensiones éticas de la experiencia cotidiana (Fuster, 2019), difícilmente accesibles por otros métodos usuales de investigación cuantitativa.

Por tanto, las variables serán analizadas desde las motivaciones y representaciones sociales de Moscovici (1986) para conjuntar elementos que estructuran la realidad de los docentes que coinciden en un mismo espacio/tiempo, definiendo el lenguaje, su sistema de valores, ideas y comportamientos, con la finalidad de ordenar y orientar su medio social, con la finalidad de establecer categorías de resultados contextualizados, vinculados a la práctica docentes y al desarrollo de capacidades, aptitudes y valores, en congruencia con las exigencias de la Nueva Escuela Mexicana; todo ello a partir de las demandas y necesidades de los docentes, de los diferentes tipos y modalidades de educación primaria.

Con esto, proporcionar nuevas líneas de investigación que atiendan a nuevas problemáticas resultantes de esta investigación que permita desarrollar esquemas de conocimiento para el diseño de políticas educativas centradas en el beneficiario.

3.4 Matriz de congruencia teórico metodológica que sustenta el diseño de los instrumentos de investigación

Pregunta de investigación	Preguntas específicas	Dimensiones cuantitativas	Variables	Marco de referencia	Técnicas Metodológicas	Dimensiones cualitativas	Variables	Marco de referencia	Técnicas Metodológicas
¿Cómo se ha aplicado la política educativa de formación docente, inicial y continua en la educación primaria, desde la perspectiva del contexto, la práctica docente en el aula y el desarrollo de capacidades, aptitudes y valores de las maestras y los maestros, en el estado de Hidalgo durante el periodo 2020 – 2024?	1. ¿Qué mecanismos implementa la Comisión Nacional para la Mejora Continua en la elaboración del diagnóstico integral y cuáles son las aportaciones para detectar las necesidades y definir prioridades de formación docente, en la educación primaria en el estado de Hidalgo durante el periodo 2020 – 2023?	Diagnóstico integral de formación docente	<p>1. Datos Generales de las maestras y maestros. Características que definen a los sujetos de estudio (género, edad, tipo de servicio, región, antigüedad y tipo de plaza).</p> <p>2. Participación en diagnósticos: Mide el grado de participación, autoridad coordinadora y nivel de resolución de problemáticas</p> <p>3. Pertinencia y coherencia del diagnóstico: mide el grado de atención y coherencia con las exigencias en la práctica docente con relación a la Nueva Escuela Mexicana.</p>	<p>1. Estadística Básica Secretaría de Educación Pública del estado de Hidalgo</p> <p>1.6 Política educativa en México</p> <p>1.7 Reforma educativa 2019</p> <p>1.8 Leyes secundarias de la reforma educativa 2019</p> <p>1.8.1 Ley General de Educación</p> <p>1.8.2 Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros</p> <p>2.6.1 Modelo interno y Criterios generales para la formación de continua</p>	3.3.1 Encuesta	Política de formación docente, inicial y continua: enfoque cualitativo	<p>1. Discurso docente: identificar el impacto de la formación docente para la mejora en el proceso de enseñanza - aprendizaje.</p>	<p>1.6 Política educativa en México</p> <p>1.7 Reforma educativa 2019</p> <p>1.8 Leyes secundarias de la reforma educativa 2019</p> <p>1.8.1 Ley General de Educación</p> <p>1.8.2 Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros</p> <p>2.6.1 Modelo interno y Criterios generales para la formación de continua</p>	3.3.2 Grupo focal
	2. ¿Qué programas de formación continua derivados de las políticas educativas, han sido diseñados en el estado de Hidalgo durante el periodo 2020 - 2023, desde la experiencia del docente y con la perspectiva de formación situada?	Estructura de programas de formación docente	<p>1. Diseño de cursos: Mide el grado de cumplimiento de los criterios y modelo interno para la elaboración de los programas de formación continua</p> <p>2. Evaluación de los programas de formación continua: Mide el grado de evaluación a los programas de formación que permite la mejora de los cursos.</p> <p>3. Formación situada: Mide el grado de satisfacción, en relación a la aplicación contextualizada en los programas de formación continua</p> <p>4. Satisfacción: mide el grado de satisfacción con relación a la pertinencia y relevancia para la mejora de su práctica docente</p>	<p>2.1 La formación docente, eje central de la educación como transformación social</p> <p>2.1.1 Formación docente: Practica Pedagógica vs Saber Pedagógico</p> <p>2.2 Crecimiento y evolución de la Formación Docente en México</p> <p>2.4 Situación actual de la Educación normalista en México</p> <p>2.5 Política de formación continua en México</p> <p>2.6.1 Modelo interno y Criterios generales para la formación de continua</p>	3.3.1 Encuesta		<p>2. Estructura de los programas de formación docente: el valor a los saberes adquiridos vinculados al contexto y desarrollo de capacidades.</p>	<p>2.4 Situación actual de la Educación normalista en México</p> <p>2.5 Política de formación continua en México</p> <p>2.6.1 Modelo interno y Criterios generales para la formación de continua</p>	3.3.2 Grupo focal

Nota: Creación propia

Pregunta de investigación	Preguntas específicas	Dimensiones cuantitativas	Variables	Marco de referencia	Técnicas Metodológicas	Dimensiones cualitativas	Variables	Marco de referencia	Técnicas Metodológicas
¿Cómo se ha aplicado la política educativa de formación docente, inicial y continua en la educación primaria, desde la perspectiva del contexto, la práctica docente en el aula y el desarrollo de capacidades, aptitudes y valores de las maestras y los maestros, en el estado de Hidalgo durante el periodo 2020 – 2024?	3. ¿Cuáles son las acciones que establece la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo para garantizar la aplicación de los programas de formación inicial y continua de los docentes de la educación primaria, en función de promover la adquisición de saberes vinculados al contexto, la práctica docente y al desarrollo de capacidades, aptitudes y valores en congruencia con las exigencias de la Nueva Escuela Mexicana?	Acciones de la estructura gubernamental	<p>1. Conocimientos de docentes nuevo ingreso: conjunto de conocimientos que permiten atender las necesidades de la Nueva Escuela Mexicana</p> <p>2. Acciones en la inserción a la práctica docente: Mide las acciones de tutoría, nivel de pertinencia de la política de tutorías.</p> <p>3. Acciones de formación continua: Mide los tipos de formación continua en los que participan los docentes, tipo de autoridad educativa formadora y grado de satisfacción con la oferta y pertinencia del programa de formación.</p>	2.4 Situación actual de la Educación normalista en México 2.5 Política de formación continua en México 2.6.1 Modelo interno y Criterios generales para la formación de continua	3.3.1 Encuesta Grupo Focal	Política de formación docente, inicial y continua: enfoque cualitativo	3. Percepción común de la realidad de la formación docente: identificar la realidad social de las acciones de las autoridades educativas, cómo las perciben los docentes y como observan que apoyan a su desarrollo profesional y su impacto en la mejora de la práctica docente	1.6 Política educativa en México 1.7 Reforma educativa 2019 1.8 Leyes secundarias de la reforma educativa 2019 1.8.1 Ley General de Educación 1.8.2 Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros 2.6.1 Modelo interno y Criterios generales para la formación de continua 2.4 Situación actual de la Educación normalista en México 2.5 Política de formación continua en México 2.6.1 Modelo interno y Criterios generales para la formación de continua	3.3.2 Grupo Focal

Nota: Elaboración Propia.

3.5 Precisiones sobre los criterios de selección de la muestra objeto de estudio

Por lo anterior, para la selección de la población objeto de estudio, la fórmula utilizada será de tipo población finita debido a que se conoce el universo de que integra a la población de docentes de nivel primaria de las modalidades general, indígena y comunitaria en el estado de Hidalgo:

$$n = \frac{N Z^2 pq}{d^2 (N - 1) + Z^2 pq}$$

Donde:

- n = Tamaño de muestra buscado
- N = Tamaño de la población
- Z = Nivel de Confianza
- e = Error de estimación
- p = Probabilidad de que ocurra el fenómeno
- q = Probabilidad de que no ocurra el fenómeno

La Secretaría de Educación Pública del estado de Hidalgo divide el estado en 12 regiones de servicio educativo

Figura 7.

Mapa de las regiones de servicio educativo en Hidalgo



Nota: Tomado de Programa Estatal de Acción ante el cambio Climático [fotografía], por Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2012, (<https://cambioclimatico.semamath.gob.mx/webFiles/pagesFiles/25PEACCH.pdf>)

Tabla 8*Distribución de docentes de educación primaria en el estado de Hidalgo*

Servicios regionales													
Servicio Regional		Educación Primaria											
Núm	Municipio	CONAFE			CONAFE Indígena			General			Indígena		
		Esc.	Docentes		Escuelas	Docentes		Esc.	Docentes		Esc.	Docentes	
			H	M		H	M		H	M		H	M
1	Huejutla	12	1	13	27	4	30	198	531	557	186	363	332
2	Ixmiquilpan	69	3	68	3	1	3	255	364	1021	178	246	369
3	Tula	17	1	18	0	0	0	162	369	1060	0	0	0
4	Tulancingo	44	3	49	3	0	5	234	312	1105	38	111	143
5	Pachuca	46	3	47	0	0	0	456	884	2869	0	0	0
6	Molango	68	3	67	2	1	3	119	179	236	0	0	0
7	Actopan	15	1	16	0	0	0	149	369	748	21	28	42
8	Tenango	33	0	33	8	1	7	55	99	98	76	144	120
9	Jacala	59	5	63	0	0	0	120	154	229	0	0	0
10	Atlapexco	2	1	1	7	0	7	59	160	90	104	255	206
11	Tlaxcoapan	1	0	1	0	0	0	38	113	226	0	0	0
12	Zacualtipán	16	2	14	0	0	0	59	136	164	0	0	0
Total		382	23	390	50	7	55	1904	3670	8403	603	1147	1212

Elaboración propia. Fuente: Estadística Básica Secretaría de Educación Pública del estado de Hidalgo (2022)

Para fines de este estudio, se determinó la muestra en función al total de docentes por modalidad general, indígena y comunitaria en el nivel primaria, quedando de la siguiente manera:

Tabla 9*Muestra de docentes de educación primaria del estado de Hidalgo*

Modalidad	Total docentes	Total muestra
General	12,130	373
Indígena	2,389	320
Comunitaria	475	213
Total	14,994	906

Elaboración propia. Fuente: Estadística Básica Secretaría de Educación Pública del estado de Hidalgo (2022)

El instrumento de encuesta permitirá determinar los integrantes para la técnica de encuesta y entrevista a través de grupo focal con el propósito de propiciar la interacción entre docentes de distintas modalidades de la educación primaria, así conducirlos mediante la conversación a expresar desde su contexto y problemática cómo han experimentado la formación docente y las acciones implementadas por las autoridades educativas, con la finalidad de captar la forma de pensar, sentir y vivir la formación de los docentes que conforman el grupo (Álvarez-Gayou, 2018), dirigidos a través de los siguientes dimensiones establecidas en la matriz de coherencia.

Capítulo IV. Resultados sobre la aplicación de la política de formación docente inicial y continua en la educación primaria comunitaria de Hidalgo

4.1 La educación comunitaria una política educativa dirigida al acceso

En el presente capítulo se realizará el análisis de resultados obtenidos de en el subsistema de educación primaria comunitaria a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), donde se aplicó un cuestionario como técnica metodológica para indagar la percepción de los educadores que permiten caracterizar la manera en que se ha aplicado la política educativa de formación docente, inicial y continua en la educación primaria, desde la perspectiva del contexto, la práctica docente en el aula y el desarrollo de capacidades, aptitudes y valores, así como su participación en los diagnósticos, la formulación o reformulación de los Criterios y Modelos para la elaboración de los programas de formación continua durante el periodo 2020 al 2022.

Lo anterior, partiendo de la contribución social que tienen las maestras y maestros como agentes para la transformación social y dentro del proceso educativo; para tal efecto, el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos indica el derecho que tienen los docentes para recibir formación integral mediante evaluaciones diagnósticas. Asimismo, no realiza una distinción entre los diferentes tipos de servicio, es decir, este derecho es para cualquier maestra o maestro que pertenezca al Sistema Educativo Nacional (SEN).

El Sistema Educativo Nacional es complejo en su estructura y operación, en él coexisten niveles educativos, tipos de servicio, modelos educativos y curriculares, así como, diversidad de actores que intervienen en cada una de las acciones que impulsarán la implementación de la política educativa. De manera particular, la educación básica está constituida por preescolar, primaria y secundaria, con relación a la educación primaria se ofertan tres tipos de servicio: general, indígena y comunitario, el INEE (2017) describe a:

La modalidad indígena como una instancia que debe brindar contenidos adecuados a la cultura de los estudiantes e idealmente con docentes que hablen su misma lengua...

El servicio comunitario, que contempla una oferta educativa en los niveles inicial, preescolar y primaria, se ofrece en localidades con población dispersa y, en general, en condiciones de marginación y es responsabilidad del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), cuyo objetivo es que los niños y jóvenes de estas comunidades accedan a la educación inclusiva, intercultural, equitativa y de calidad, y desarrollen capacidades y aprendizajes mediante un modelo educativo multigrado. (p. 13)

El programa educativo de servicio comunitario nace en 1971 con la finalidad de atender a los niñas y niños que por sus condiciones de alto o muy alto grado de marginación física, geográfica y social no tienen la oportunidad de acceder a servicios educativos de la Secretaría de Educación Pública del Estado (Mejía y Martín del Campo, 2016).

Actualmente, las reglas de operación del programa advierten la alineación con los ordenamientos máximos que regulan la educación del país, como lo es el artículo 3° de la Constitución Mexicana, la Ley General de Educación, así como, atender los objetivos rectores del Plan Nacional de Desarrollo 2019 – 2024 en materia de servicios educativos y el Programa Sectorial de Educación con relación a sus objetivos prioritarios. (Reglas de Operación del Programa de Educación Inicial y Básica Comunitaria, 2021, Introducción)

De manera particular y para interés de esta investigación se consolida la alineación del objetivo prioritario 3 del Programa Sectorial de Educación 2020-2024, que busca “Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes”, así como, la estrategia prioritaria 3.2 que busca “Reorientar la formación continua del personal docente, directivo y de supervisión para el óptimo desempeño de sus funciones y la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Reglas de Operación del Programa de Educación Inicial y Básica Comunitaria, 2021, Introducción, p.9).

Para lograr estos objetivos y estrategias, el CONAFE establece el modelo educativo comunitario ABCD (Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo) que propone fortalecer el desarrollo de la capacidad humana de aprender a aprender a través de la relación de tutorías, este modelo busca ser flexible y utiliza como principales herramientas la colaboración y el dialogo entre el tutor (educador comunitario) y el alumno desde el contexto de cada comunidad (Juárez y Lara, 2017).

Por tanto, durante el análisis de resultados se pretende realizar la articulación de los principios establecidos en los criterios generales para la formación continua con las respuestas emitidas de los educadores comunitarios que permitan determinar en que medida se ha aplicado la política educativa de formación docente, inicial y continua en la educación primaria, desde la perspectiva del contexto, la práctica docente en el aula y el desarrollo de capacidades, aptitudes y valores de las maestras y los maestros, en el estado de Hidalgo durante el periodo 2018 – 2023.

4.2 Características del subsistema CONAFE

Durante el ciclo escolar 2021 – 2022 el Sistema Educativo Nacional atendió a 13,464,469 alumnos en el nivel de educación primaria, de los cuales, el 49% son mujeres y 51% son hombres entre las edades de 6 a 12 años, de esta población nacional el CONAFE ofrece servicios educativos a 99,231 estudiantes que integran los cursos comunitarios (SEP, 2022). A nivel estatal la matrícula de la educación primaria es de 337,369 alumnos, distribuidos en los servicios general, indígena y comunitario con un porcentaje de 88%, 10% y 2% de matrícula por tipo de servicio, respectivamente (SEPH, 2022).

Asimismo, El CONAFE tiene presencia en 67 municipios del Estado, con un total de 438 planteles comunitarios, de los cuales, los municipios de San Bartolo Tutotepec, Chapulhuacan y Huejutla de Reyes tienen el mayor número de escuelas administradas por este organismo. En total, el Consejo integra a 475 educadores comunitarios en todo el Estado, el 93% son mujeres y 7% son hombres (SEPH, 2022).

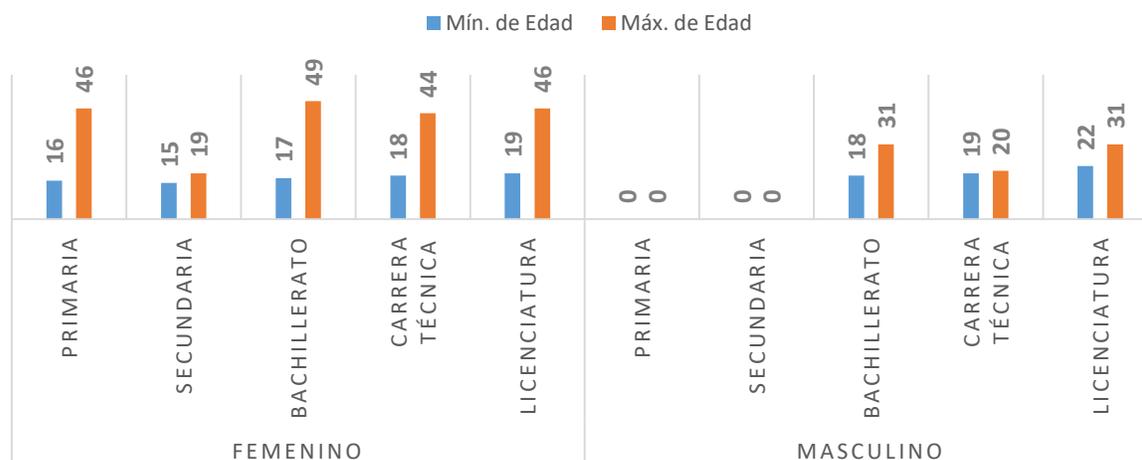
Las escuelas comunitarias se caracterizan por estar ubicadas en comunidades de poco acceso, la población tiende a migrar por falta de oportunidades de desarrollo laboral, profesional y económico. Las comunidades presentan alta o muy alta marginación, por lo que, las escuelas carecen de instalaciones adecuadas, sin acceso a tecnologías de comunicación y pocos recursos para el logro de aprendizajes (INEE, 2019).

Para poder realizar una exploración sobre los mecanismos que utiliza la Secretaría de educación Pública y el CONAFE para implementar las estrategias y objetivos de la política de formación, se realizó una encuesta a 274 educadores comunitarios de 64 municipios del Estado sobre su experiencia en la participación de diagnóstico, formación inicial y continua que apoyan a lograr una adecuada intervención en el aprendizaje de los alumnos dentro y fuera del aula.

Los educadores comunitarios (EC) que participaron en la investigación presentaron una media de 23 años de edad, las 221 mujeres que contestaron la encuesta tienen entre 15 y 49 años, mientras que los 53 hombres se clasifican entre 18 y 31 años de edad, el grado mínimo de escolaridad reportado fue primaria y el máximo licenciatura. La gráfica 1 da cuenta de las características de los educadores comunitarios con relación al grado académico, edad y género.

Figura 8

Máximo grado de escolaridad de los EC con relación a la edad y género



Elaboración propia. Fuente respuestas cuantitativas del cuestionario a EC

La investigación permitió construir un mapa sobre las características generales de los docentes del sistema CONAFE, identificando que el 57% de los educadores comunitarios tienen grado académico de bachillerato, 31% licenciatura, 8% carrera técnica, 1.5% secundaria y 2.5% primaria. De acuerdo con los resultados, el 37% de los educadores comunitarios son jóvenes que se encuentran en edad escolarizada, el 100% no contaban con formación inicial docente, ni conocimientos pedagógicos, ni experiencia frente a grupo.

Debido a estas características particulares de los educadores comunitarios, CONAFE promueve el modelo de formación inicial, el cual consiste en un curso de 240 horas donde se busca que el EC desarrolle la capacidad de aprender a aprender, con la premisa de que cualquier miembro de la comunidad puede aprender y enseñar (CONAFE, 2022). Durante este curso, se pretende desarrollar la capacidad de autoaprendizaje. Esto se realiza a través de una trabajo grupal y regional organizados y estructurados por figuras educativas que buscan generar comunidades de aprendizaje donde se desarrolla la formación inicial. La formación continua se caracteriza por un sistema de tutorías y acompañamiento permanente, cursos pedagógicos ofertados por la estructura de CONAFE y la SEPH, con la finalidad de fortalecer y atender las problemáticas de los educadores en el aula.

Con la finalidad de generar una articulación entre la política de formación docente y las acciones implementadas por CONAFE Hidalgo se realiza la tabla 11 que permitirá desarrollar el análisis de resultados cuantitativos.

Tabla 10

Articulación política nacional de formación docente y acciones de CONAFE

Principios de los Criterios generales para la elaboración de programas de formación continua (Mejoredu, 2022)	Objetivos del programa de formación para la docencia de CONAFE (2022)
Contribuir a la mejora de la práctica docente y al aprendizaje de los estudiantes	Realizar Acompañamiento integral permanente
Considerar el contexto socio cultural de los actores escolares	Integrar educadores de la propia comunidad con el enfoque aprender a aprender
Tomar en cuenta las particularidades de las prácticas de los docentes	Proporcionar respaldo y atención a las dudas y necesidades didácticas, curriculares y personales de los EC.
Fortalecer el trabajo colaborativo para compartir y generar saberes, definir propósitos y articular acciones comunes.	Promover la autosuficiencia educativa y formación desde y para la comunidad
Impulsar el diálogo y la deliberación para alcanzar acuerdos.	Propone la reflexión y análisis de la práctica educativa en colegiados de aprendizaje

Priorizar la escuela como un espacio para la formación continua	Fortalecer el manejo de contenidos de educación básica comunitaria de los miembros de la comunidad de aprendizaje a través del Modelo Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Dialogo.
Promover la reflexión sobre la práctica docente	Desarrollar la reflexión sobre la propia práctica de los EC, impulsando, a partir de distintas estrategias, materiales y técnicas, acciones reflexivas de descripción, re significación, comparación y transformación de sus conocimientos, saberes, creencias y prácticas educativas
Fortalecer la autonomía y la identidad docente.	Formar a las y los EC significa ayudarlos a desarrollar sus competencias para que alcancen el objetivo de aprender con autonomía.
Promover el uso pedagógico de las tecnologías y de diversos materiales y recursos para la enseñanza	Sin objetivo

Elaboración propia. Fuente Mejoredu 2022 y CONAFE 2022

La relación que se propone entre la política nacional y los objetivos del programa de formación para la docencia permite, en primer lugar, observar como las instituciones de educación se adhieren a la nueva perspectiva planteada por el ámbito nacional, y por otro lado, permite identificar acciones, competencias y recursos para la implementación de la política (Zabala, 2021), en este sentido, se observa una articulación entre los principios de los criterios generales para la elaboración de programas de formación continua y los objetivos específicos de la formación para la docencia de CONAFE.

Sin embargo, el principio que busca promover las tecnologías para la enseñanza no es atendido por el Consejo, esto se explica por las condiciones de alta marginación de las comunidades y de las escuelas que atiende este subsistema, donde la infraestructura, el equipamiento, el acceso a internet y los materiales son escasos y carentes (INEE, 2019).

En este sentido, los resultados de la investigación describirán las acciones que realiza CONAFE y la Secretaría de Educación Pública para impulsar la política de formación inicial y continua desde la mirada y experiencia de los educadores comunitarios y desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa.

4.3 Resultados cuantitativos: El CONAFE integrando los principios de los criterios generales de formación docentes desde la perspectiva del Modelo ABCD.

4.3.1 Ejes de mejora para la formación docente comunitaria

La investigación realizada a 274 Educadores Comunitarios (EC) perteneciente al Consejo Nacional de Fomento Educativo permitió identificar que existe un proceso de formación inicial que proporciona herramientas a los Educadores Comunitarios para desarrollar sus actividades dentro del aula. Los EC mencionaron estar de acuerdo en un 54% en que el curso de formación inicial en las características y contexto de los grados y tipos de educación que atienden, asimismo, el 58% indicó que la formación inicial proporcionó elementos para mejorar su labor como educador comunitario.

Figura 9

Perspectiva de los Educadores Comunitarios con relación a su formación inicial recibida

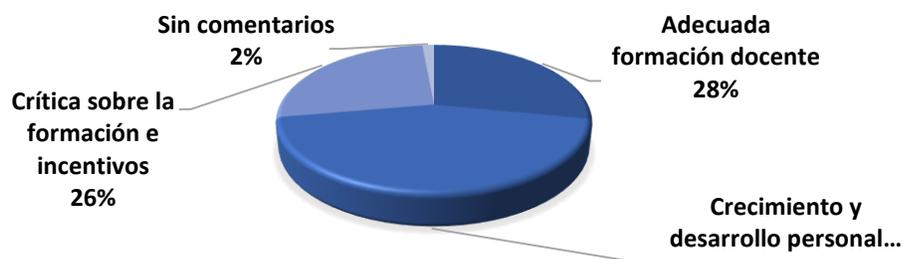


Elaboración propia. Fuente respuestas cuantitativas del cuestionario a EC

Sin embargo, los educadores comunitarios también reflejaron diferentes perspectivas con relación a su experiencia como educador del programa CONAFE. Con base en las respuestas cualitativas, se realizaron tres categorías: *crecimiento y desarrollo personal, la formación docente como apoyo y, crítica sobre la formación docente e incentivos*, la figura 2 refleja el comportamiento de estas tres categorías con relación a los comentarios recibidos por los educadores comunitarios. Estas dimensiones identificadas establecen el escenario real que experimentan los EC, por un lado, consideran útil y de gran importancia el curso de formación inicial debido a que es su primer acercamiento con la práctica docente, pero otro, observan debilidades que les impide proporcionar una mejor calidad educativa

Figura 10

Perspectiva del educador comunitario con relación al Programa de Formación de CONAFE



Elaboración propia. Fuente respuestas cuantitativas del cuestionario a EC

De los 274 educadores comunitarios el 44% mencionó que participar en los procesos de formación del CONAFE aportan aspectos que les permite tener un crecimiento y desarrollo profesional que los impulsa a querer mejorar en su práctica dentro del aula, asimismo, el 28% indicó que la formación recibida es adecuada para atender sus tareas como educadores, sin embargo, el 26% mencionó no estar satisfechos con la formación recibida debido a que:

“Han sido muy buenos los temas que se abordan en la formación inicial, aunque en las permanentes **existen tiempos muertos que podríamos ocupar para una mejora en la práctica**” (EC16). Asimismo, “los cursos de formación inicial fueron muy útiles, aunque se **podrían mencionar y enseñar mejores herramientas**” (EC72).

“La experiencia ha sido en ocasiones buenas y en ocasiones un poco cansada ya que nos asignan muchísimas cosas que a su vez no podemos realizar como lo piden” (EC84), además, falta de apoyo por parte de nuestros capacitadores para mejorar el servicio. (EC207, asimismo, “estaría mejor tener más apoyo de SEP Hidalgo” (EC20).

De manera general los educadores comunitarios proporcionaron información sobre aspectos que deben ser fortalecidos para mejorar la formación inicial. La tabla 1. describe los principales factores que ellos consideran que pueden ser susceptibles de mejora, tomando en cuenta el acompañamiento, los tiempos pedagógicos, motivación, organización, tipo de servicio, entre otros:

Tabla 11*Factores de mejora en el proceso de formación de los educadores comunitarios*

Factores de mejora	Características específicas	% de incidencia
Mejorar la formación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Temáticas para fortalecer la psicología del EC, 2. Más herramientas para atender grupos multigrado, 3. Herramientas y estrategias pedagógicas, 4. Trabajo colaborativo, 5. Cursos más dinámicos, 6. Mejor organización de los temas, 7. Contextualizar. 	44%
Fortalecer el acompañamiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación, 2. Confianza entre educador y tutor, 3. Información clara, oportuna y pertinente, 4. Apoyo de los tutores y capacitadores, 5. Capacitar mejor a los ECA y ECAR. 	4%
Organización de temas de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mejor distribución en los tiempos pedagógicos, 2. Los temas de aprendizajes no tienen secuencia, 3. Los temas de aprendizaje no atienden las necesidades de los niños. 	14%
Organización de actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exceso de actividades, 2. Organización de los programas, 3. Organizar el trabajo administrativo, 4. Planificar actividades, disminuir cambios inesperados. 	7%
Motivación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incrementar apoyo económico, 2. Las problemáticas generan desmotivación, 3. Fortalecer la cooperación comunitaria, 4. Incrementar materiales y servicio de internet. 	31%

Elaboración propia. Fuente respuestas cualitativas del cuestionario a EC

4.4 El proceso de acompañamiento dentro de la educación comunitaria en Hidalgo: fortalezas y debilidades

Dentro de la concepción de formación continua, la Comisión para la Mejora de la Educación indica que es necesario integrar un asesoramiento y acompañamiento que contribuyan a desarrollar “condiciones para la formación y el desarrollo profesional, que implica establecer estructuras organizativas sólidas y la actuación de asesores bien formados que sean promotores de la mejora educativa” (Mejoredu, 2021e, p.35).

En este sentido, se preguntó a las y los educadores comunitarios, si durante su ingreso tuvieron acompañamiento de un tutor, **las respuestas reflejan que existe una mayor atención y seguimiento a las EC que tienen menor grado académico (primaria y**

secundaria) con el 100% de acompañamiento, mientras que el 19% de los encuestados con grado académico de bachillerato, carrera técnica y licenciatura no tuvieron acompañamiento al ingreso como Educador Comunitario.

Tabla 12

Educadores comunitarios que recibieron o no recibieron acompañamiento en su ingreso con relación a su género y grado académico

Grado académico	Femenino		Masculino	
	No	Si	No	Si
Primaria	0	6	0	0
Secundaria	0	4	0	0
Bachillerato	19	105	11	22
Carrera técnica	4	15	0	3
Licenciatura	13	55	3	14

Elaboración propia. Fuente respuestas cuantitativas del cuestionario a EC

Los resultados de la investigación permiten observar que se atiende parcialmente la estrategia de asesoramiento, acompañamiento y tutoría a nuevos educadores, sin duda, este hallazgo se ve reflejado en las problemáticas que mencionaron los EC en su inserción en la práctica docente, debido a que en el contexto de la educación comunitaria la formación inicial, se convierte en la herramienta primordial para el desarrollo de capacidades pedagógicas.

Asimismo, los educadores tienen una posición de alumnos y docentes, por tanto, el acompañamiento adquiere mayor importancia en cada una de las etapas de la formación para la docencia, dejando en una posición de vulnerabilidad e inequidad a los EC que no tuvieron acompañamiento durante su ingreso, en palabras de Cascales y Gomariz (2021) la tutoría es una función indispensable para la formación de los docentes y una actividad suprema para favorecer la calidad educativa.

Lo anterior, propone una acción de mejora para quienes dirigen, coordinan e implementan los procesos de formación, debido a que, en primer lugar, se incumple con los propósitos de la formación permanente, y en segundo lugar, se convierte en una limitante para los educadores comunitarios, toda vez, que no tienen la posibilidad de resolver dudas, reflexionar sobre su práctica docente y tener retroalimentación mediante la evaluación de su práctica docente (CONAFE, 2024).

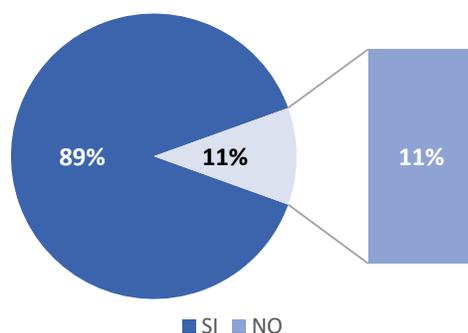
Por otro lado, es importante analizar la relevancia que tienen las acciones de la propia estructura del CONAFE para proporcionar a los EC todas las herramientas para desarrollar y alcanzar los fines de la educación comunitaria, es decir, todas las variables son imprescindibles para analizar el impacto que las estrategias tienen entre los actores que promueven un programa educativo y de quienes lo ejecutan, en palabras de Hill y Hupe (2002) se trata de relacionar los medios con los fines, es decir, los mecanismos y medios deben estar presentes para que el programa se ejecute de manera efectiva.

Asimismo, es necesario definir si los mecanismos utilizados están funcionando o son óptimos para todos los EC, por tanto, es fundamental que la estructura del CONAFE Hidalgo realice una evaluación sobre la efectividad de sus estrategias y acciones que permita generar escenarios de mejora continua y fortalecer el programa de “*formación para la docencia*”. Por esto, se cuestionó a los EC sobre el impacto del acompañamiento en su desempeño como educador.

Figura 3

Perspectiva del EC sobre la relación tutor y mejora de competencias docentes

¿El acompañamiento del tutor asignado fortaleció sus competencias como educador (a) comunitario?



Elaboración propia. Fuente: respuestas cuantitativas de los EC

Los resultados indican que el 11% de los educadores consideran que el acompañamiento recibido en su formación inicial no fue suficiente para enfrentar las problemáticas del contexto y la práctica en el aula, mientras que el 89% de los educadores

comunitario mencionaron el acompañamiento fortaleció sus competencias como educador comunitario.

Por lo tanto, **es necesario articular estas variables que permitan observar las acciones de las autoridades educativas y los actores institucionales desde la perspectiva del beneficiario**, por tal razón, los tomadores de decisiones del programa de formación requieren relacionar las necesidades de los educadores comunitarios.

Por otro lado, el 44% de los educadores comunitarios indicaron que participar como docentes en el Programa de Educación Inicial y Básica Comunitaria de CONAFE, les ha permitido construir un conjunto de experiencias vividas que han impactado en su desarrollo personal, representan esta práctica como un proceso de crecimiento personal, de aprendizaje continuo y colaborativo, al respecto los EC mencionan que:

“Es una gran oportunidad el poder impartir clases a mis alumnos ellos aprenden de mí y yo de ellos” (EC133). “Es una experiencia única, dónde te demuestras lo que puedes ser y hacer como persona, transmitir conocimientos y hacer que los alumnos descubran sus habilidades de aprendizaje, es algo muy satisfactorio” (EC180). “Cómo educadora comunitaria te llevas muchas experiencias buenas, con los alumnos, madres de familia y miembros de la comunidad, lo que te ayuda a ser mejor cada día. Gracias”(EC171).

Los comentarios de los EC construyen una imagen objetivada del modelo ABCD que cumple con la función de contextualizar el proceso de enseñanza aprendizaje, permite la interacción entre los miembros de la comunidad, y propicia el desarrollo de los integrantes de la comunidad, los educadores visualizan su participación como una forma de crecimiento personal en medida que aprender a enseñar y la interacción con los alumnos, además indican que les permite:

...”Entender las necesidades que tienen otras comunidades y ayudar con éstas mismas. CONAFE me ha cambiado mucho ya que soy más empática y responsable”. (EC169). “Ha sido muy grato presentar mi servicio como educador, ya que me ha permitido ayudar y desarrollarme personalmente” (EC88). “En Estos 3 meses que he prestado mi servicio en la comunidad, me he

llevado grandes experiencias ya que he aprendido a conocer la manera en la que trabaja cada niño”(EC147).

La política educativa de CONAFE establece que es necesario generar vínculos entre los EC, alumnos, comunidad y todas las figuras educativas para generar confianza con la finalidad de diversificar el aprendizaje e impulsar el desarrollo colectivo (CONAFE, 2016).

Por otro lado, la política de formación docente observa dentro de los factores indispensables para el desarrollo profesional de las maestras y maestros: el contexto y cultura escolar, el aprecio y reconocimiento escolar, asesoría, apoyo y acompañamiento, la escolaridad, espacios profesionales y condiciones escolares para lograr condiciones integrales que posibilitan o impiden el progreso de los maestros (MEJOREDU, 2021d), en este sentido, los EC mencionaron la carencia de éstos factores, pero los observan como necesarios para tener un adecuado desempeño y desarrollo en dentro del aula, al respecto indicaron que:

“Es mi primer año como EC, el primer curso, el de agosto no me agradó pues yo no soy alumna de CONAFE, ni tampoco había prestado antes mi servicio y algo que no me gusta de los ECA que imparten los tutorados es que daban por hecho que todos sabíamos ya de lo que hablaban y en realidad yo no sabía nada ni les entendía y me sentí muy fuera del lugar. Creo pertinente que agrupen a los de nuevo ingreso aparte y les den la información pertinente para que desarrollemos bien las actividades. Muchos días me he sentido muy inútil y frustrada pues me cuesta desempeñar mi servicio bien. Además, creo que nos deberían proporcionar información en plataformas virtuales para repasar los temas o dudas que salgan. Para todo se pueden usar algoritmos, estoy muy decepcionada de haber entrado a CONAFE. Aunque mi ECA se esfuerza y ha sido mi gran apoyo, en su momento los demás que dieron el curso no nos aportaron todo lo necesario de la forma más adecuada. Sin embargo, estoy contenta pues en aula los niños van avanzando y adquiriendo el hábito perdido durante estos años de pandemia de asistir al aula presencialmente. Eso es lo que me fortalece y me inspira a continuar... (EC56)

Asimismo, los lineamientos, criterios y el plan de mejora de formación continua coinciden en la necesidad de observar al docente como un individuo social que construye sus

saberes pedagógicos, experiencias dentro de una conciencia crítica y ética para reformular su práctica docente en un marco de autonomía que se adquiere y fortalece mediante la formación continua, que tiene como objeto la reformulación de alternativas que permita ajustar metas y objetivos de enseñanza – aprendizaje (Mejoredu, 2022), sin embargo, en el esquema educativo de CONAFE se observa carencia de autonomía para la integración de tiempos pedagógicos adecuados y toma de decisiones sobre la organización de contenidos. En este sentido, los educadores comunitarios comentaron que:

“Es una práctica parcialmente satisfactoria, pero a veces hay algunos limitantes para llevar a cabo los tiempos pedagógicos y no tenemos las condiciones o espacios para desenvolverse” (EC7) “...los tiempos otorgados para cada campo formativo y actividades no son acordes a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos, no se da una autonomía docente dentro de tu labor docente” (EC106), “Falta abordar temas como: tiempos pedagógicos, además que las unidades se repiten demasiado y no se le da el énfasis que requieren ciertos temas que los padres de familia nos piden demasiado” (EC21).

Otros elementos que propone la política de formación docente para ser efectiva es atender aspectos como: escolaridad, condiciones de salud y seguridad, carrera docente, tipo de contratación, salario y prestaciones que generan compromiso e interés por la docencia, sin embargo, las condiciones de los EC está muy alejada de estas disposiciones. Con relación a estos factores los EC mencionaron que:

“Hacen falta muchos recursos para satisfacer las necesidades de los alumnos además de estar más preparados nosotros como EC tanto académicamente como económicamente” (EC45), “La formación académica ha sido de gran apoyo y ayuda, sin embargo considero que el incentivo para realizar dicha tarea es muy mínimo y se debería tomar en cuenta ya que algunos somos personas preparadas académicamente” (EC49), “CONAFE debe brindar a los educadores comunitarios un mejor salario y el lugar adecuado donde quedarse en comunidad. Ya que en la alimentación hay detalles en algunas comunidades” (EC100), “Hace falta tener mejores prestaciones como educador comunitario” (EC271).

En este sentido, la investigación identificó que los educadores comunitarios reciben un salario o apoyo de 4 mil 123 pesos mensuales “más un apoyo para el periodo de formación, materiales educativos y reembolsos de gastos médicos” (CONAFE, 2022a), sin embargo, estas condiciones se alejan de la perspectiva trazada en el Programa Sectorial de Educación 2020 – 2024, donde la Secretaría de Educación Pública asume la problemática planteada por los educadores comunitarios, es decir, considera fundamental mejorar las condiciones de la formación y el desarrollo profesional de los docentes para que las maestras y los maestros logren considerarse como agentes fundamentales de la mejora educativa y lo establece como un objetivo prioritario (2020a).

Asimismo, la SEP indica que con la reforma educativa de 2019 se busca la reivindicación de la labor docente, “dejando atrás esquemas carentes de una visión integral para atender las necesidades educativas” (SEP, 2020^a, p.6), esto significaría identificar en el Sistema Educativo Nacional equidad en los servicios ofertados, garantizando el derecho a la educación con una perspectiva de excelencia en todos los niveles y modalidades educativas.

Sin embargo, analizando los referentes cualitativos presentados por los Educadores Comunitarios, es posible determinar que el avance por la revalorización de los docentes, entendiendo como docente a todo maestro o maestra que desarrolle y participe en la formación de niñas y niños en educación básica (Mejoredu 2022), no es equitativa, y no promueve la integración de las regiones históricamente olvidadas y marginadas.

Esta perspectiva de los educadores comunitarios permiten construir la idea colectiva que formula la representación social de la educación en el subsistema CONAFE, generando puntos de convergencia que entre sí construyen el común de la comunidad de los EC y su entorno como maestras y maestros de una aula multigrado, en este sentido, definen aspectos desde un enfoque de crecimiento personal, donde la función docente les entrega experiencias que los hace más sensibles a las necesidades de los otros y les satisface su función como docentes pero se sienten desvalorizados y con pocas oportunidades para desarrollar de mejor manera su función.

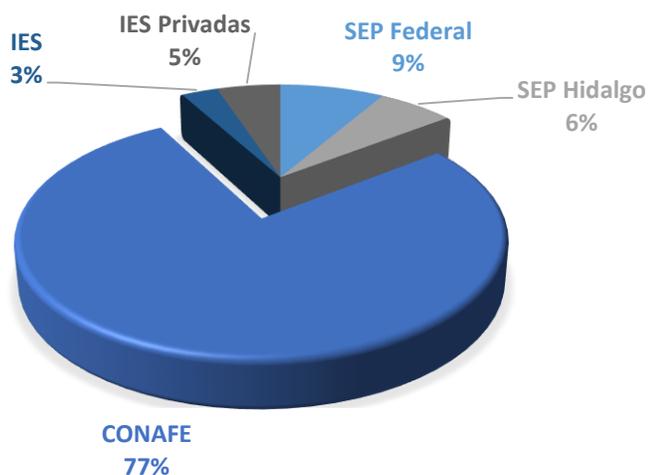
4.5 Análisis sobre la aplicación de los criterios generales para el diseño de programas de formación docente desde la perspectiva de las y los educadores.

De acuerdo con la política educativa nacional no existe distinción entre subsistemas, sino todo lo contrario, **la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación indica que es prioritario romper con las estructuras del SEN que propician condiciones de desigualdad y desventajas de la población vulnerable, es decir, implica “romper el círculo vicioso de educación pobre para pobres, con base en acciones focalizadas en las poblaciones históricamente discriminadas y excluidas”** (Mejoredu, 2021^a, p. 10). Esto significa, romper con estructuras que siguen fortaleciendo las brechas para mejorar las condiciones educativas tanto de los educadores como de los alumnos comunitarios.

En este sentido, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) es el mecanismo para garantizar el derecho de los docentes para acceder a un sistema integral de formación, capacitación y actualización, sin embargo, de acuerdo con la información proporcionada por la estructura administrativa del CONAFE Hidalgo, los educadores comunitarios no tienen acceso a este programa, en consecuencia, la formación recibida por los educadores comunitarios está centrada en los cursos, acompañamiento y actualizaciones ofertados por el CONAFE. Característica que es fortalecida con la perspectiva de los propios educadores comunitarios.

Figura 12.

Principal fuente de donde provienen los cursos, talleres, diplomados y/o posgrados de los EC



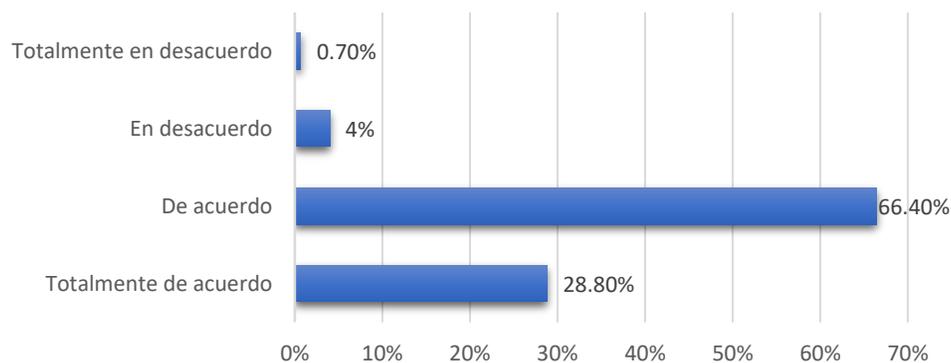
Fuente: elaboración propia. Resultados de encuesta aplicada a 274 educadores comunitarios de Hidalgo.

Asimismo, la convocatoria del programa PRODEP tiene dentro de sus requisitos ser docente en activo del servicio educativo de la Secretaría de Educación Pública del estado de Hidalgo (SEPH), por otro lado, la función de las y los Educadores Comunitarios se define como “servicio social educativo, prácticas profesionales y/o colaboración voluntaria” (Reglas de Operación, 2022), lo que impide ubicar a los EC como docentes en activo de la SEPH y, por tanto, imposibilita el acceso a los EC a este tipo de formación.

Al respecto, el 95% de las y los educadores indicaron que el CONAFE garantiza el acceso a opciones formativas que propicien el desarrollo de sus capacidades pedagógicas, respuestas que se contraponen al acceso a la formación ofertada por el PRODEP, este resultado puede tener como hipótesis el aislamiento de estas comunidades debido a su alto nivel de marginación, pobreza y acceso a la información, es decir, ellos asumen que el CONAFE proporcionan todas las fuentes posibles para desarrollar sus función como educadores.

Figura 13.

El CONAFE garantiza el acceso a diferentes opciones de formación



Elaboración propia. Fuente: Resultados de encuesta aplicada a 274 educadores comunitarios de Hidalgo.

Con esto, es pertinente preguntar ¿los EC con grado de licenciatura podrían acceder a los beneficios PRODEP? ¿Será necesario desarrollar convenios y vinculación entre estructuras educativas para favorecer a los EC con estos programas? ¿Qué hace falta para que los educadores comunitarios reciban una formación que promueva la mejora de los aprendizajes de las niñas y niños de la educación comunitaria?

En este sentido, el CONAFE (2016) define que:

la función que desempeñan las figuras educativas, por más compromiso, dedicación y esfuerzo que imprimen a su servicio, no es suficiente para atender a los alumnos que asisten a los servicios educativos del CONAFE. Se reconoce, que los métodos, programas y materiales, han sido hasta hoy resultado de una adaptación de los que utiliza la educación regular, sin llegar a responder efectivamente a los requerimientos académicos de la población estudiantil y de las comunidades donde se ubican sus servicios. (p.29)

Algunas de las acciones que realizó el Consejo para disminuir las carencias identificadas y basados en una preocupación por entregar una educación de calidad a los niños, niñas y jóvenes de las comunidades con alto nivel de marginación, el CONAFE en 2016 buscó una renovación curricular observando la profesionalización dual de las figuras educativas, diseñando el modelo ABCD que busca generar comunidades de aprendizaje, es decir, donde los miembros de la comunidad aprendan a aprender y, a la vez, enseñen esta estrategia a los alumnos.

El modelo ABCD tiene como propósitos diseñar una estrategia pedagógica que permita integrar los saberes de diversos niveles de estudio, con un enfoque intercultural y revaloración de lenguas originarias, que dé las herramientas a los niños y niñas para aprender el conocimiento por cuenta propia y que se convierta en la base de la construcción de los saberes por medio de la reflexión y problematización de su contexto y que les permita aprender a lo largo de la vida.

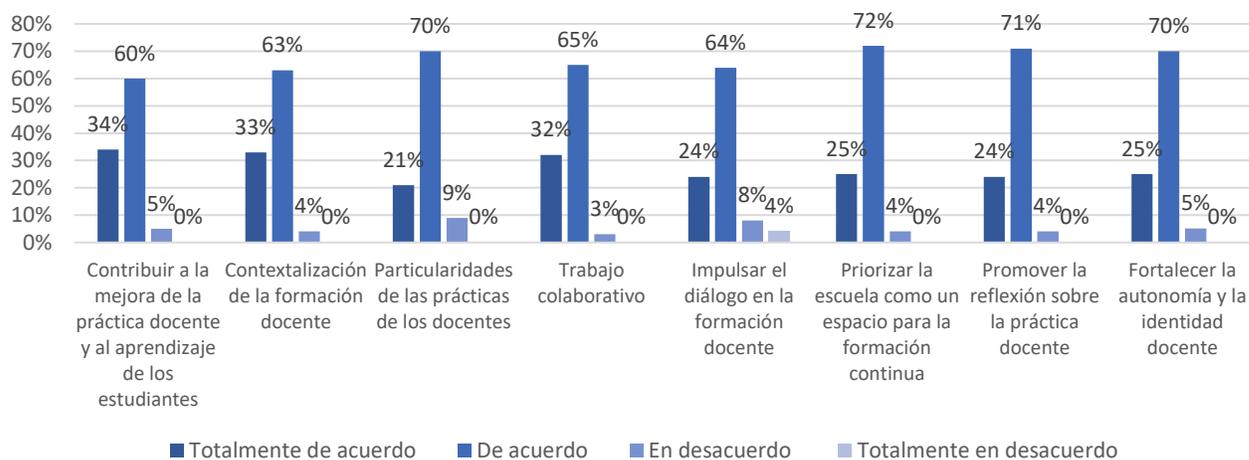
Con relación a las figuras educativas, es una propuesta análoga al propio modelo donde el Educador Comunitario desarrolla la habilidad de aprender a aprender para enseñar al alumno; la misma estrategia mediante el diálogo y colaboración. Esta política educativa comunitaria, desde su inicio compartía la visión de propiciar la mejora en la práctica docente desde la reflexión, el diálogo y la problematización de su función y dentro de los espacios escolares, atendiendo los contextos de los alumnos y participando con todos los agentes que contribuyen al aprendizaje de las niñas y niños.

La reforma educativa del 2019 propone un esquema similar, busca transitar de una formación docente que tiende a subsanar carencias emergentes a una nueva visión donde ubica a las maestras y maestros como agentes de su propia transformación y mejora continua, utilizando medios tradicionales como cursos de capacitación, actualización y profesionalización, pero adhiriendo una nueva perspectiva donde el centro de la formación se encuentra en la reflexión, problematización y contextualización de su práctica docente, estableciendo a la escuela como el espacio para propiciar la discusión, la colaboración e intención formativa anclada a la particularidades de cada trayecto y experiencias de aprendizaje progresiva de las maestras y maestros (Mejoredu,2021d).

En la siguiente figura se establecen estas variables que propone la política de formación docente como ejes fundamentales para la mejora continua de las maestras y maestros. Se realizaron un conjunto de preguntas por cada variable de la política que dan cuenta del cumplimiento de los principios de los Criterios Generales para la elaboración de Programas de Formación Docente y que los educadores comunitarios perciben que están siendo aplicados dentro de sus trayectos formativos.

Figura 14.

Principios atendidos por el programa de formación para la docencia



Elaboración propia. Fuente: Resultados de encuesta aplicada a 274 educadores comunitarios de Hidalgo.

De los 8 principios que propone la política de formación docente de 2019, se obtuvo una media de 67% de aceptación por parte de los 274 educadores comunitarios, esto significa

que, los educadores comunitarios estuvieron de acuerdo en un rango de 60 y 72 por ciento en cada pregunta que construye una variable por principio. Asimismo, únicamente el criterio de *impulsar el dialogo en la formación docente* obtuvo un 8% y 4% en una opinión de en desacuerdo y totalmente en desacuerdo por parte de los educadores.

Los resultado indican que la política de formación docente en la educación comunitaria está siendo aplicada conforme a los criterios establecidos, asimismo, se identifica articulación entre la política nacional y la establecida por el organismo descentralizo, sin duda, la perspectiva del modelo ABCD, ya utilizaba algunas de las características de los criterios establecidos desde el 2016, por tanto, las evidencias de las evaluaciones nacionales e internacionales sobre los aprendizajes de los alumnos en CONAFE son precarios e insuficientes. Por tanto, es prioritario vincular estas acciones al impacto en el aprendizaje de las niñas y niños.

4.6 Conclusiones subsistema CONAFE

La agenda educativa plantea la necesidad urgente de establecer mecanismos para que el SEN realice acciones de colaboración y coordinación “que impulsen procesos de mejora adecuados para enfrentar las desigualdades educativas” (Mejoredu, 2021a, p. 4), asimismo, se refrenda la tarea histórica de atender de forma equitativa a las comunidades históricamente marginadas, en este contexto, se presentan las conclusiones de los resultados del subsistema de CONAFE.

- a) El modelo de la educación comunitaria ABCD proponía desde el 2016 la perspectiva del aprendizaje basado en el diálogo, la problematización de la práctica docente y el fortalecimiento de las habilidades, aptitudes y valores de los educadores comunitarios como ejes fundamentales para el desarrollo de competencias docentes dentro de la educación comunitaria.
- b) Por lo tanto, los resultados del subsistema contestan la pregunta general de investigación sobre las acciones que realiza CONAFE para la aplicación de la política educativa de formación inicial y continua, esto debido a que la política de formación continua tiene los elementos centrales del modelo ABCD, por lo que la implementación de ésta se ve implícita en las acciones realizadas, asimismo, la función de las tutorías y acompañamiento son indispensables para que funcione el modelo educativo comunitario. Por tanto, la política de formación docente nacional, es integrada en casi todos sus principios.
- c) Con relación al diagnóstico integral que permite establecer una oferta educativa basada en las necesidades específicas de los docentes, los resultados permitieron comprobar que los educadores comunitarios participan en estos diagnósticos, sin embargo, no existe evidencia que los programas de formación continua propuestos por la autoridad educativa nacional atiendan las necesidades de los educadores comunitarios, toda vez que, la principal fuente de capacitación de los EC se centra en los cursos ofertados por el CONAFE.

- d) Por otro lado, los EC no tienen acceso al PRODEP debido a que los educadores comunitarios tienen una posición de prestación social y no como docentes en servicio, a pesar de que Mejoredu define a los docentes como: “...figuras educativas que se desempeñan en la educación básica y media superior, desarrollando funciones docentes, directivas, de supervisión y de acompañamiento pedagógico...” (2022, p. 2), lo que limita las posibilidades de desarrollo profesional para las figuras educativas del CONAFE.
- e) La formación inicial de los EC se centra en un curso de inducción a la docencia que consta de 240 horas donde los educadores aprenden la habilidad de aprender de manera individual y a compartir con los alumnos las experiencias de aprendizaje, sin embargo, los educadores comunitarios refrendaron la necesidad de fortalecer la capacitación pedagógica para grupos multigrado.
- f) Las características de la educación multigrado que es predominante en las aulas de los docentes de CONAFE, no está atendida en ninguna de las estrategias de la política educativa de formación inicial, ni continua, sin embargo, Mejoredu en su plan de mejora, si advierte la necesidad de establecer condiciones especiales, pertinentes y específicas para atender la formación de estas figuras educativas, pero no incluye dentro del documento ninguna estrategia o acción para atender estos desafíos (Mejoredu, 2021d).
- g) Como respuesta a la pregunta específica número dos de esta investigación, los educadores comunitarios aplican la formación situada desde el modelo ABCD, es decir, las figuras del educador comunitario de acompañamiento y el educador comunitario de acompañamiento regional realizan la función de tutores que ayudan a reflexionar y a problematizar sobre la práctica docente y las necesidades de los alumnos dentro de sus contextos. En este sentido, la formación situada se centra en la contextualización y la mejora de la práctica docente desde la identificación del problema educativo vivido para posteriormente resignificarlo.

- h) Con relación a las acciones de las autoridades educativas locales, los educadores comunitarios mencionaron que CONAFE garantiza la formación continua para la adquisición de sus saberes, aptitudes y valores, sin embargo, no se tiene evidencia de que los EC tengan las mismas oportunidades que los docentes en servicio de la SEP, por tanto, es necesario realizar una revisión sobre las capacidades de acceso, de oportunidades y de desarrollo profesional que propicie la mejora continua de los educadores de las comunidades más desprotegidas.
- i) Si bien el centro de esta investigación no es la equidad en la educación sino, la aplicación de la política de formación docente, sus características y acciones específicas de las autoridades educativas nacionales y locales, es importante señalar que en la formulación de la agenda de política educativa realizada por Mejoredu, indica la necesidad de establecer acciones para “desvanecer los vicios de educación pobre para pobres” (2021a, p. 10), sin embargo, no se advierte estrategia para combatir las desigualdades en este subsistema educativo, los EC obtienen un apoyo económico dos veces por debajo de un docente del SEN, las condiciones de salud y seguridad no están dentro de sus prestaciones, incluso, mencionaron carencias de alimentación y carencias de materiales para desarrollar sus actividades pedagógicas.
- j) Finalmente, se observa una clara aplicación de las características, criterios y principios de la política de formación continua, sin embargo, no existe evidencia que todos los esfuerzos de las autoridades nacionales y locales impacten en la mejora de los aprendizajes de los alumnos. De acuerdo a las pruebas estandarizadas internacionales sobre el logro de los aprendizajes, los alumnos del subsistema CONAFE se encuentra en niveles de aprendizaje insatisfactorio, por esto, cabe preguntarse si las acciones implementadas a la fecha por la política de formación es suficiente, pertinente y relevante para ayudar a las niños y niñas a desarrollar sus habilidades y aptitudes para enfrentar las exigencias de una sociedad global, y para proporcionar las herramientas para mejorar sus condiciones de vida.

CAPÍTULO V. Resultados del Sistema de la Secretaría de Educación Pública

5.1 Caracterización del perfil de los docentes del estado de Hidalgo, una visión desde las reformas educativas

La política de formación docente se desarrolla dentro de un mecanismo y coordinación interinstitucional que involucra a todas las autoridades educativas de los tres niveles de gobierno para convocar a los maestros y las maestras a participar en el programa de formación continua (SEP, 2020b), esto significa, que la estrategia de formación proviene de las cosmovisiones establecidas en las diversas reformas educativas y aplicadas desde el gobierno federal y transita a los Estados para que sean implementadas, mientras que a nivel regional se lleva el control y en ocasiones estos dos últimos niveles, se convierten en instancias formadoras.

Dentro del estado de Hidalgo, la Secretaría de Educación Pública (SEPH), con base en las directrices del gobierno federal y poniendo como base el enfoque pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana, propone acciones para fortalecer las capacidades de los 14,519 docentes de educación primaria que se encuentran bajo la administración y control del gobierno estatal.

La visión de la Nueva Escuela Mexicana propone realizar reflexiones profundas sobre los mecanismos que apoyan los procesos pedagógicos de los maestros y maestras, en tanto que se apuesta por una educación centrada el aprendizaje de los niños y niñas, con un enfoque humanista, que pone como punto de partida el contexto y la equidad, el fortalecimiento del pensamiento crítico y los valores para construir una ciudadanía donde prevalezca el respeto (SEP, 2019a).

Para dar pasos firmes en la implementación de esta perspectiva educativa, es ineludible reconfigurar el compromiso de los docentes, recuperar sus necesidades y forjar puentes de aprendizaje desde la formación inicial y diseñar articulaciones con la formación continua para enmarcar el camino que busca la valoración del magisterio y fortalecer la figura de las maestras y maestros como actores fundamentales del proceso enseñanza y gestores del cambio hacia una educación humanista e integral.

En este sentido, la SEP formula perfiles, dominios y criterios que componen las capacidades, habilidades y características de los docentes que atienden los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, mediante un marco pedagógico congruente; colaboración y la reflexión colectiva que permita mejorar los conocimientos y actitudes de las maestras y maestros de la educación básica. Por tanto, la Secretaría refiere que los docentes que desempeñan la tarea de enseñanza deberán reunir los perfiles para asegurar la excelencia en la educación (SEP, 2021).

En este entorno, la SEPH administra para el ciclo escolar 2022- 2023 a 12,130 maestras y maestros en la educación básica, específicamente en primaria general, y a 2,389 en primaria indígena (SEP, 2023) distribuidos en los 84 municipios del Estado, para conocer las características de los docentes en esta investigación se utilizó la técnica de encuesta que permitió conocer las dimensiones que describen los perfiles de un total de 1010 docentes.

Se determinó una muestra de 373 y 320 maestras y maestros para el tipo de servicio general e indígena respectivamente; obteniendo respuestas de 688 docentes para primaria general y 322 en indígena, con esto, se garantiza la representatividad y rigurosidad de los resultados de investigación. De las respuestas obtenidas de los 1010 docentes de educación primaria, 70% son mujeres y 30% hombres, distribuidos en 60 municipios y en 12 regiones, como en seguida se describe:

Tabla 13

Distribución de docentes participantes por género y región

Región	Primaria General		Total Primaria General	Primaria Indígena		Total Primaria Indígena	% por región
	Femenino	Masculino		Femenino	Masculino		
Tizayuca	20	5	25				2%
Jacala de Ledezma	9	11	20	14	9	23	4%
Pachuca de Soto	34	10	44				4%
Apan	46	6	52				5%
Tula de Allende	53	15	68				7%
Actopan	52	23	75				7%
Huichapan	36	15	51	20	8	28	8%
Zacualtipán de Ángeles	52	29	81	11	8	19	10%
Ixmiquilpan	30	10	40	53	21	74	11%
Mineral de la reforma	101	28	129				13%
Huejutla de reyes	12	13	25	50	56	106	13%

Tulancingo de bravo	63	15	78	49	23	72	15%
Total general	508	180	688	197	125	322	100%

Fuente: Elaboración propia. Resultados de cuestionario 1008 docentes de educación primaria SEP de Hidalgo.

Los docentes fueron seleccionados de forma aleatoria y considerando la rigurosidad para obtener el número necesario para cumplir con la muestra; asimismo, se ven representadas las 12 regiones del Estado, lo que permitió indagar en los diversos contextos de la entidad.

Para poder caracterizar a los sujetos de estudio, se preguntó a los docentes sobre su formación académica, antigüedad, tipo de contratación y plaza, elementos que nos permiten observar como se constituye el perfil del magisterio en la educación primaria de la entidad. De forma descriptiva se presentan los datos generales de los docentes participantes.

Tabla 14

Grado académico, mínimo y máximo de antigüedad y edad de los docentes por tipo de servicio

Grado académico	Total docentes	Primaria General				Primaria Indígena			
		Antigüedad	Antigüedad	Edad	Edad	Antigüedad	Antigüedad	Edad	Edad
		Mínimo	Máximo	Mín.	Max.	Mínimo	Máximo	Mín.	Máx.
Bachillerato	4	9	35	34	57	21	21	53	53
Carrera técnica	4	35	39	55	59	36	36	54	54
Licenciatura	835	0	50	22	70	0	58	22	67
Especialidad	36	0	43	31	63	15	33	36	54
Maestría	126	0	40	27	66	2	40	27	57
Doctorado	5	11	36	42	55	20	20	50	50

Fuente: Elaboración propia. Resultados de cuestionario 1008 docentes de educación primaria SEP de Hidalgo.

Las características de edad, escolaridad y antigüedad de manera intrínseca permiten identificar la propia evolución del Sistema Educativo Nacional y, por tanto, las particularidades del magisterio en el estado de Hidalgo, en este sentido, con base en las tablas 15 y 16, es posible afirmar que la educación primaria del Estado tiene una estructura docente con una media de edad 41.42 y una media de antigüedad de 14.20 años en el servicio de educación primaria.

Tabla 15*Frecuencias por rangos de edad de docentes participantes*

<i>Rangos de edad</i>	<i>Xi</i>	<i>Fi</i>	<i>F</i>	<i>XF</i>	<i>Media</i>
<i>22 - 31</i>	26.5	183	122	4849.5	
<i>32 - 41</i>	36.5	342	525	12483	
<i>42 - 51</i>	46.5	308	833	14322	
<i>52 - 61</i>	56.5	154	987	8701	
<i>62 - 71</i>	66.5	21	1008	1396.5	
<i>Media</i>		1008		41752	41.42

Fuente: Elaboración propia. Resultados de cuestionario 1008 docentes de educación primaria SEP de Hidalgo.

Tabla 16*Frecuencias por rangos de antigüedad de docentes participantes*

<i>Rangos de antigüedad</i>	<i>Xi</i>	<i>Fi</i>	<i>F</i>	<i>XiFi</i>	<i>Media</i>
<i>0 - 9</i>	4.5	341	242	1534.5	
<i>10 - 19</i>	14.5	359	700	5205.5	
<i>20 - 29</i>	24.5	184	884	4508	
<i>30 - 39</i>	34.5	93	977	3208.5	
<i>40 - 49</i>	44.5	29	1006	1290.5	
<i>50 - 59</i>	54.5	2	1008	109	
<i>Media</i>		1008		14321.5	14.20

Fuente: Elaboración propia. Resultados de cuestionario 1008 docentes de educación primaria SEP de Hidalgo.

Asimismo, en la tabla 17 se pueden observar la temporalidad de ingreso de los docentes en activo de educación primaria con relación al grado académico que ostentan los maestros, esto ayuda a comprender las características de formación inicial y continua que han tenido a lo largo de su trayectoria docente, y la importancia que tienen las diferentes reformas educativas en la materia. Es decir, el docente es el vínculo entre las reformas y su implementación, por otro lado, es reflejo de las transformaciones realizadas en los distintos periodos y gobiernos (INEE, 2015a).

Tabla 17*Periodos de ingreso por rangos y tipo de escolaridad de los docentes*

<i>Rangos de ingreso al SEN</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Carrera técnica</i>	<i>Licenciatura</i>	<i>Especialidad</i>	<i>Maestría</i>	<i>Doctorado</i>	<i>Total general</i>
1974-1983			14	1			1.5%
1984-1993	1	4	71	6	4	1	8.5%
1994-2003	2		135	4	28	2	17%
2004-2013			295	14	43	2	35%
2014-2024	1		318	11	51		38%
Total general	4	4	833	36	126	5	100%

Fuente: Elaboración propia. Resultados de cuestionario 1008 docentes de educación primaria SEP de Hidalgo.

Dichas transformaciones y características de formación del magisterio es el reflejo de las tensiones entre quienes hacen *politics* (hacer política) y los que buscan establecer *policies* (hacer políticas); Aguilar y Lima (2009) explican que por un lado se encuentran las intenciones de las políticas y, por otro, los intereses de los grupos de poder que intervienen en el establecimiento de una política educativa, para Arnaut (2004) estas tensiones han afectado el crecimiento ordenado y organizado de la formación docente que requiere la educación del país.

Bajo este contexto, el magisterio de Hidalgo está configurado por siete reformas educativas que datan de 1976 a 2019, esto considerando la antigüedad de los docentes participantes de la tabla 17, por tanto, para describir la evolución de los perfiles y características de formación inicial y permanente de las maestras y maestros del Estado, es necesario indagar en las intenciones de las *policies* y las tensiones entre los *politics* de cada periodo presidencial.

En este sentido, el 4.5% de docentes participantes, se ubican en el proceso de profesionalización de los maestros en servicio de la reforma de 1976 - 1982, la acción pretendía, por un lado, elevar y legalizar el trabajo docente a nivel licenciatura y posgrado, por otro lado, como consecuencia del primero, planear las necesidades de formación.

Sin embargo, Meneses (1997), explica que fue muy cuestionable considerar que la profesionalización conllevara a la calidad de la enseñanza, debido a que se propiciaron cursos de siete semanas con temáticas específicas para otorgar títulos de nivel licenciatura a los maestros en servicio. Además de encontrar oposición por algún sector de los docentes debido a que consideraban un desprestigio para la formación normalista que antecedió a la política de profesionalización buscando con esto la calidad educativa.

Asimismo, en este periodo, se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que buscaba ser el centro educativo que concentrará todos los esfuerzos de formación para los maestros, pero el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), buscaba tener el control organizacional, administrativo y académico de este nuevo organismo, mientras que el gobierno intentaba generar una distancia entre las normales y la nueva visión educativa, esto propició una disputa política (*politics*) que culminó en un proyecto académico desde dos objetivos que en esencia se contraponían (Meneses, 1977)

Finalmente, se concluyó que el nuevo centro educativo debía centrar sus esfuerzo en la práctica docente y no en desarrollar una “renovación integral del sistema educativo nacional, la cual suponía no sólo maestros, sino investigadores, planificadores, evaluadores, diseñadores de planes de estudio, entre otros (Meneses, 1997, p.100)”, lo que para Moreno (2021) significó poner como primer orden los interés gremiales y en segundo los académicos, lo que provocó la masificación de la nivelación hacia la educación superior para los maestros; mientras que la formación y fortalecimiento en temas pedagógicos se fue diluyendo.

En este sentido, la tarea de profesionalizar a los docentes fue exitosa en el Estado, toda vez que, con base en la antigüedad mencionada por los docentes participantes, permite determinar que el 4.5% de ellos pertenecen a este acelerado proceso de profesionalización, asimismo, es de destacar que el 83% del total de los maestros, tienen grado de licenciatura y 17% cuentan con posgrado, en comparación, con el 1% del total de los docentes participantes que no buscaron profesionalizarse, aún quienes tienen como posible fecha de ingreso 2014 y cuenta con máximo nivel académico de bachillerato.

Durante el periodo de 1982 – 1988 la reforma continuó con la tarea de profesionalizar a las escuelas normales y buscaba generar una *revolución educativa* mediante cambios significativos desde su composición hasta una nueva visión que pretendía fomentar el

desarrollo integral que propiciará un cambio en el actuar de los individuos dentro de la vida social, para esto, la política plantea la formación integral de los docentes como eje central para incrementar la calidad educativa del país, así como, desconcentrar la educación para atender y comprender las necesidades desde los contextos de cada entidad (SEP, 1984).

Para atender los cambios propuestos, el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (SEP, 1984) considera contar con un magisterio profesionalizado y capacitado pedagógicamente que responda a las necesidades de los planes de estudio de primaria, para esto, como primera acción, pretendían reformular el plan de estudios de las normales para orientarlo al currículo, sin embargo, el resultado de reestructuración de dichos planes, concluyó en dos actualizaciones que en esencia eran idénticos, únicamente integrando dos laboratorios, uno de docencia y otro de administración de las escuelas, buscando con esto formar maestros críticos y reflexivos (Meneses, 1997). En este contexto, el 3.7% de los docentes participantes se formaron bajo este esquema en las escuelas normales de México.

Por otro lado, el 6.2% del total de los maestros participantes experimentaron durante el periodo 1982 -1988 una capacitación en el servicio que estaba centrada en la formación integral, participativa y práctica, considerando el interés y compromiso de los maestros por transformar su práctica y aplicando lo teórico en el aula. De acuerdo con Meneses (1997), la diversidad de temáticas y talleres de la formación permanente, de este periodo, demostraba la intención de atender las deficiencias de la formación inicial del magisterio en la práctica.

Además, de acuerdo con Guevara y González (2004) la política de elevar a nivel superior a las escuelas normales, promovió que el magisterio en servicio interviniera en el desarrollo de investigación sin contar con la formación y preparación para esa función.

El 7.3% de los docentes ingresaron al servicio durante el periodo de 1988 – 1994, la reforma educativa de esa época tuvo tintes e influencias basadas en las tendencias de la globalización, así como, la necesidad de atender las exigencias y recomendaciones de organismos internacionales que configuraban una nueva visión de los servicios educativos como fuentes de desarrollo económico y productivo de los estados/naciones (Zorrilla y Barba, 2008).

La política propuesta en ese periodo fue: la *modernización* de la educación que tenía tres ejes centrales: reestructura de la organización del Sistema Educativo, transformar los aspectos pedagógicos y curriculares y la revaloración de la función magisterial, para cumplir con el ultimo eje, las intenciones de política dirigían los esfuerzo en el diseño de un nuevo modelo pedagógico, que construya al nuevo docente como un edificador de alumnos que respondan a la modernización social y económica del país y surge la carrera magisterial como medio de incentivar la capacitación (SEP, 1990).

Para esto, los decidores de política consideran fundamental reconfigurar la vocación, la voluntad, pero sobre todo, el compromiso de los docentes por adquirir la responsabilidad de ser un agente que transforma realidades, mediante la capacitación permanente y autónoma, asimismo, el docente debía transitar del modelo memorístico a un proceso de enseñanza que estimulara a los alumnos desde un proceso constructivista y de resolución de problemas; además, la tendencia era generar vínculos entre docentes y alumnos, por lo tanto, se identificaba indispensable para los maestros conoce y respetar el contexto social y las etapas de desarrollo de los estudiantes.

Sin embargo, la oposición del magisterio durante la implementación de la política se hizo presente, de acuerdo con Vázquez (1997) la llegada a la SEP del Doctor Zedillo permitió las negociaciones con el SNTE, obteniendo como resultado el Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica, lo que permitió realizar “cambios emergentes en los programas de educación básica para reformular los contenidos y fortalecer la lectura, la escritura y las matemáticas (p. 938)”, estas acciones ocasionaron una reflexión sobre los planes de estudio de la licenciatura en educación primaria, concluyendo en modificaciones centradas en la formación para la práctica docente.

De acuerdo con Arnaut, (2004), el reto se encontraba en la formación permanente de las maestras y los maestros en servicio, la necesidad de habilitar a los docentes en las nuevas tendencias educativas provocó que la federación creara el Programa Nacional de Actualización Permanente y a nivel estatal se incrementó el número de cursos de actualización docente, asimismo, con la descentralización de la educación, además, se crearon los centros de maestros que funcionaban como espacios para la reflexión de la

práctica docente. Sin embargo, la tarea fue compleja por el número de instituciones que participaban en el diseño de cursos y la falta de regulación.

La reforma de 1990, constituye un parteaguas para la educación, considerando el cambio de paradigma de enseñanza – aprendizaje y la propia diversificación de actividades que los maestros realizaban, la función docente ya no sólo se concentraba en la práctica en el aula, gradualmente, se expandió a nuevas actividades de supervisión, apoyo técnico pedagógico y dirección, entre otras (Arnaut, 2004). En palabras de Barba (2009), las intenciones de política tienen dos vertientes, la primera, integrar a la educación del país a una visión económico – globalizadora y, en segundo, asumir “el rezago de la preparación profesional del magisterio (p. 42)”, en términos pedagógicos y, el que se distinguía en el horizonte: el tecnológico.

El esquema de modernización de la educación fue preponderante y continuo durante 1995 a 2012, los decisores de *políticos* continuaron con la misma tesitura, específicamente, en materia de formación docente, permaneció el esquema de cursos de actualización y capacitación diseñados por instituciones de educación superior pública (IES) y privadas.

En este sentido, el 28% del total de los docentes participantes, fueron formados bajo el esquema del nuevo modelo pedagógico, y la actualización de los planes de estudio de las licenciaturas de las escuelas normales de la reforma 1993, asimismo, el 48% de los docentes en función, han experimentado el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), ahora Programa para el Desarrollo Profesional del Profesorado (PRODEP), creado en 1995 con el objetivo de fortalecer el perfil de los docentes mediante becas para cursas posgrados o cursos de capacitación y actualización (Mendoza, 2018).

Para el sexenio de 2000 a 2006, nuevamente se plantea el papel preponderante que tiene el docente en la mejora de la calidad educativa, en esta etapa, se integraron al servicio de educación básica el 14% de profesores participantes con una nueva visión del maestro “*facilitador*” en la adquisición de conocimientos y dispuesto a desarrollar habilidades para trabajar en ambientes que contemplen las tecnologías de la información y comunicación (SEP, 2003).

La siguiente reforma educativa que vivieron los docentes de Hidalgo fue la diseñada en el sexenio de 2006 a 2012 con una visión de formación integral que consiste en el “desarrollar competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados” (SEP, DOF, 2011), como antecedente, se firmó 2008, entre el gobierno federal y el SNTE, la Alianza para la calidad de la Educación donde se establecen los mecanismos para que los docentes se especialicen a través de un sistema de asesorías, materiales didácticos, modelos de gestión y evaluación para transformar la práctica en el aula y poner al centro el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

En este sentido el 60% de los docentes que actualmente están en servicio en el estado de Hidalgo, tuvieron que redirigir su práctica docente a un sentido de planificación de clases, con estrategias y tiempos didácticas, objetivos específicos de aprendizaje, diseño de nuevos ambientes de aprendizajes que considere el contexto, los diferentes estilos de aprendizaje y nuevos mecanismos de evaluación, generando trabajo colaborativo entre la comunidad educativa para la mejora de la educación (SEP, 2011).

Sin embargo, la estrategia de formación docente inicial y continua permanece sin modificaciones, esto significa, que mediante cursos de actualización se integra a los docentes al nuevo modelo por competencias, pero sin actualización en los modelos curriculares de las licenciaturas de educación básica en las escuelas normales, asimismo, se establecieron estándares de desempeño para evaluar a los docentes, directivos con base en pruebas aplicadas a los alumnos (Rodríguez, 2015).

Finalmente, la reforma que viven los docentes hidalguenses durante el 2013 a 2018, propone garantizar que los maestros tuvieran el manejo del currículo, asimismo, establece la Ley General del Servicio Profesional Docente donde instaura los mecanismos para que los resultados de evaluación funcionaran como información para la capacitación y actualización de los maestros. Por otro lado, los Consejos Técnicos Escolares se convierten en espacios de diálogo para la reflexión de la problemática educativa y surge el esquema de tutorías para los docentes de nuevo ingreso (SEP, 2013).

La reforma actual pugna por una Nueva Escuela Mexicana que propone la revalorización del magisterios desde su desarrollo profesional, mejores condiciones contractuales y reivindicación de la función docente con la finalidad de transitar a una nueva

concepción de la formación docente (SEP, 2019) donde se rompa el paradigma tradicional por una concepción distinta del servicio educativo, donde las maestras y los maestros están en una deconstrucción y construcción de su práctica docente que les permita comprender la evolución natural de las necesidades de los alumnos y su entorno que favorezca el aprendizaje (Cortés, 2021).

Por lo anterior, el docente de la actualidad ha ido evolucionando y adquirido un conjunto de habilidades y conocimiento en función de las intenciones de política educativa, si bien, la literatura expone las necesidades de crecimiento y de transformación de la educación, las maestras y los maestros quedan como hacedores de las mismas con poca voz sobre sus propias necesidades para adaptarse a las nuevas tendencias educativas, sociales y económicas de los estados/nación. En palabras de Díaz e Inclán (2000), los docentes son agentes indispensables para ejecutar una política educativa, sin embargo, poco indispensables para el diseño o formulación de mejoras y nuevas conceptualizaciones que permitan la comprensión de las nuevas tendencias para la definición de una política.

En tanto, el docente normalista encargado del aprendizaje en el aula, ha ido sumando cada nueva reforma educativa para deconstruirse y construirse; adhiriendo habilidad y conocimientos que lo permean y transforman en su práctica docente. En la tabla 18 se pretende configurar al docente actual como resultado de las reformas educativas que han impactado en él como actor ejecutor de las *policies*, que en estricto se percibe como un trabajador más de la educación, que mediante un contrato realiza actividades específicas para su función que determinan su desempeño (Díaz e Inclán, 2000).

Tabla 18

Características docentes desde las reformas educativas

Transformación ↑	2018 – 2024	Maestras y maestros consientes de la responsabilidad y justicia social y educativa, con saberes y capacidad de aprendizaje permanente a través de la reflexión, contextualización e interculturalidad de su práctica, agentes para generar comunidades de aprendizaje, con principios éticos, filosóficos y comprende a la educación como un derecho humano
	2012 – 2018	Perfil docente basado en estándares, un docente que reflexiona su práctica en función a los resultados de evaluación de su desempeño.



2006 2012	–	Facilitador y promotor del aprendizaje, desarrollo de competencias, planifica y organiza la clase, nueva visión de evaluación del aprendizaje, llevar a la escuela las tutorías y asesorías.
2000 2006	–	Facilitador del aprendizaje, capacidades para trabajar en ambientes con tecnologías de información y comunicación, trabajo colaborativo y en equipo, transmitir valores y adquisición de conocimiento autónomo.
1994 2000	–	Líder del proceso de aprendizaje, preocupado por su formación y preparación, un docente motivado por incentivos económicos.
1988 1994	–	Vocación y sentido de servicio, aprendizaje autónomo, estimula el aprendizaje de los alumnos, sensible al contexto, método constructivista.
1976 1988	–	Profesionista con estudios de nivel superior.

Nota. Elaboración propia. Fuente. Análisis de las características docentes de las reformas educativas de 1976 a 2019.

Por tanto, los 1008 docentes participantes en activo del estado de Hidalgo, son profesionales de la educación con vocación y sentido de servicio, líderes, facilitadores y promotores del aprendizaje con saberes y responsables de su capacidad de aprendizaje permanente; planificadores, organizadores y creadores de ambientes de aprendizaje contextualizados e interculturales, con perspectiva social y humanística que integran las tecnologías de la información y comunicación, en el ejercicio de la docencia. Asimismo, la mejora de su práctica, la centra en la reflexión de las problemáticas en el aula y desde el aprendizaje colaborativo con sus pares (SEP, 2022). Este constructo integra aspectos que se observan como objetivos centrales en las reformas analizadas y la actual visión sobre el perfil de las maestras y maestros para la nueva escuela mexicana.

En este sentido, las intenciones de política han promovido que los docentes transiten en distintos procesos de conocimiento didáctico, pedagógico y disciplinar, lo que sin duda, fortalece el perfil de las maestras y maestros de Hidalgo, sin embargo, a lo largo de cuatro décadas, el común denominador como objetivo de política, sigue siendo el mismo: elevar la calidad educativa y, en todos los casos, se sitúa a las maestras y los maestros como agente fundamental para cumplir con dicha tarea. Con relación a este supuesto, el INEE (2015) comprobó que la falta de calidad en el Sistema Educativo Nacional no se encuentra en el desempeño de los docentes, sino a una falta de continuidad de la perspectiva educativa y

congruencia en la implementación de nuevas tendencias, por tanto, los docentes se encuentran en una situación compleja de atender cada seis años, las nuevas inquietudes de los políticos en materia de educación.

Además, las estrategias utilizadas en materia de formación docente han sido limitadas y poco innovadoras, en palabras de Díaz e Inclán (2000), la actualización de las maestras y maestros se ha centrado en cursos presenciales y a distancia con carácter de obligatorio, sin articulación entre temáticas, ni estructurados para generar trayectorias de formación, asimismo, de acuerdo con Rodríguez (2015) los resultados de los cursos ofertados en los programas de formación no son visibles, o al menos, no existe evidencia del impacto en el aula.

Se observa difícil trasladar al docente la responsabilidad de la calidad educativa; por tanto, resulta prioritario que los tomadores de decisiones y diseñadores, dirijan las acciones y las intenciones de política educativa desde una perspectiva integradora y holística, asimismo, se promuevan los compromisos necesarios para obtener resultados. Desde la perspectiva de Díaz e Inclán (2000), los efectos y resultados de política únicamente se pueden identificar en un mediano y largo plazo, por otro lado, los docentes se sitúan en una posición de desventaja y vulnerabilidad debido a que los proyectos, se construyen desde recomendaciones internacionales, diagnósticos cuantitativos y con la ausencia de los actores principales, asimismo, se carece de una reflexión y documentación del proceso de implementación que permita describir lo que sucede en el encuentro de las acciones planteadas con los actores de la educación en las escuelas.

Desde esta perspectiva, caracterizar a los docentes de educación básica, significa interpretar las intenciones de formación y su articulación con las propuestas de política, por tanto, el resultado es un docente que ha transitado caminos preconfigurados y diseñados por actores ajenos a la problemática educativa. Maestras y maestros que se han profesionalizado, adquirido los conocimientos, habilidades y competencias para el desarrollo de los requisitos establecidos por el gobierno en turno (Díaz e Inclán, 2000).

En palabras de Alonso y Quiroz (2021) políticas con un deficiente proyecto de formación docente, carente de rumbo para el quehacer en el aula, es decir, indefinición curricular, implementación inconclusa de modelos educativos, además de una ausencia de

perspectiva pedagógica y didáctica (Díaz, 2015), ha convertido el trabajo docente en una carrera por priorizar el cumplimiento de acciones que imponen las autoridades educativas, ante su función en el aula (Alonso y Quiroz, 2021).

En este sentido, los docentes participantes informaron en los grupos focales su perspectiva, con relación a los contenidos y la pertinencia de los cursos para adaptarse y atender los requerimientos de la nueva escuela mexicana planteada en la reforma de 2019, con base en los comentarios de las maestras y maestros se identificó que falta claridad en la conceptualización y aplicación de la Nueva Escuela Mexicana:

D2 “Nuestras autoridades deberían de conocer los temas, abordarlos como tal para darlos a conocer...”, D4 “...realmente cada gobierno elabora sus planes y programas”, además, D6 “falta información sobre los nuevos planes y programas 2022”, D20 “Desconocemos el núcleo de la nueva escuela Mexicana” y D8 “no tienen bien definido lo que quieren”, concluyen diciendo: D11 “yo creo que deben ser mejor enfocados y tener continuidad, para que así se vea proyectado en nuestra práctica”, D13 “porque luego ni ellos saben que se tiene que hacer”.

En definitiva, los docentes de Hidalgo expresan las tensiones que viven cuando se trata de implementar una nueva visión educativa, y a decir de la reforma 2019, al igual que las anteriores, pone a las maestras y maestros como agentes fundamentales para la transformación y la mejora de la educación. Se ha realizado un recorrido por las diversas reformas que han vivido los docentes en activo del Estado, y cada una de estas les ha permitido desarrollo profesional, pero aún queda mucho trabajo que realizar lograr la excelencia educativa que busca dicha política. Lo anterior, partiendo de los comentarios de los docentes participantes.

El mapeo las características de los docentes permite tener claridad de las potencialidades de análisis y reflexión de las maestras y maestros participantes, por tanto, en este contexto, es pertinente abordar y analizar los elementos que darán respuesta las objetivos y preguntas de investigación relacionados a los mecanismos para el diagnóstico para el diseño del programa de formación docente en Hidalgo.

5.2 El programa de formación docente en Hidalgo, trazando el diagnóstico de las necesidades de formación de las maestras y maestros para atender la Nueva Escuela Mexicana.

La reforma educativa de 2019, realizó las modificaciones al artículo 3° destacando la transición hacia una educación social, humana y con igualdad, poniendo al centro el aprendizaje de los estudiantes, y el quehacer de las maestras y maestros como función transformadora de la sociedad, por esto, los docentes “tendrán derecho a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización, retroalimentado por evaluaciones diagnósticas” (UNAM, 2019, p. 186), para dar cumplimiento a este párrafo adicionado, la reforma estableció a la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación como el organismo encargado de las evaluaciones diagnósticas y la emisión de lineamientos en materia de desarrollo profesional del magisterio del Sistema Educativo Nacional.

Asimismo, el Programa Sectorial de Educación dentro de las acciones a desarrollar es un “diagnóstico integral de las necesidades específicas de formación” (SEP, 2020a, p. 221), con la finalidad de redirigir los cursos de actualización y capacitación que permitan impulsar el óptimo desempeño y mejora del proceso de aprendizaje. Para tal efecto, la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación diseñó la Estrategia Nacional de Formación Continua que pretende ser un documento orientador mediante directrices que guíe a los estados en la formulación de programas que favorezcan el desarrollo profesional de las maestras y los maestros (MEJOREDU, 2022).

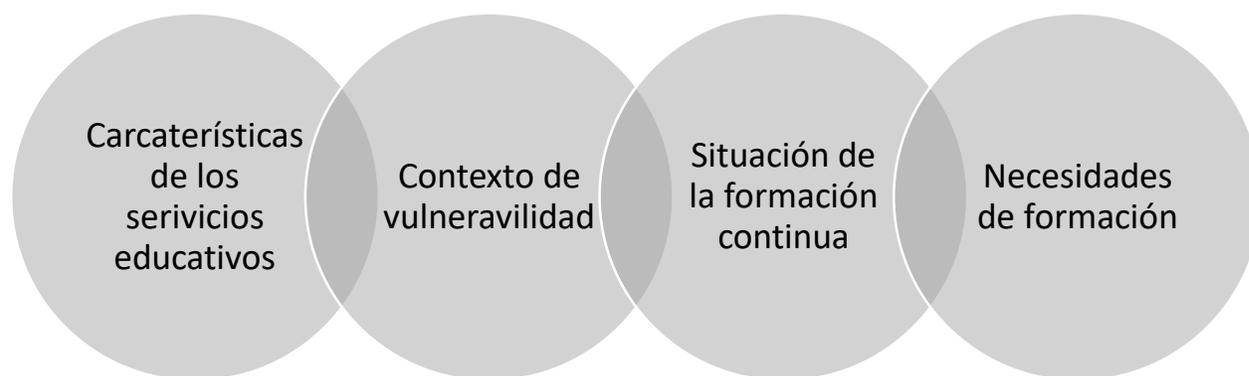
La estrategia plantea acciones para operar la formación en los Estados, el primer elemento que debe contener la estrategia estatal es el diagnóstico de formación de la entidad con la finalidad de diseñar un programa pertinente y adecuado a las necesidades por tipo de servicio, por grado de marginalidad, escuela, estudiantes y docentes para definir prioridades y segmentar a la población que serán dirigidos los cursos, así como, utilizar datos estadísticos para determinar el grado de atención por nivel y que permita conocer los avances en materia de formación.

Además de estos datos, la Estrategia Nacional de Formación Continua para 2022, indica que la elaboración del diagnóstico de las entidades federativas debe explicar con

claridad el grado de vulnerabilidad con relación al rezago educativo, asimismo, realizar un bosquejo de los resultados, retos y mejoras al programa anterior, de igual manera, las necesidades de formación con base en la perspectiva de los docentes y los resultados del logro de los aprendizajes de los alumnos.

Figura 15

Estructura del diagnóstico en las entidades federativas



Elaboración propia: fuente Estrategia Nacional para la Formación Continua 2022

De acuerdo con estas consideraciones, la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo en la estrategia estatal integró algunos otros aspectos como la descripción del diseño del programa, y la colaboración entre instituciones, por otro lado, no presenta datos cuantitativos sobre los servicios educativos, ni número de escuelas, docentes y alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad por rezago educativo, asimismo, no presentan los resultados de las evaluaciones del programa anterior, esto debilita el diagnóstico debido a que la falta de un mapeo general estadístico de la formación continua permite “comprender la situación problemática... identificar procesos y fenómenos interrelacionados y construir un problema susceptible de mejora” (MEJOREDU, 2021e, p. 51)

Con relación a las características de los servicios educativos que solicita la Comisión a las entidades federativas para la elaboración del diagnóstico, la investigación permitió construir un bosquejo del porcentaje de participación de las maestras y los maestros en el programa de formación continua en 2022, determinando regiones atendidas por tipo de

oferta, es decir, PRODEP, cursos estatales, así como, por tipo de cursos; los cuales determinar la aplicación de los ejes articuladores y los ámbitos de formación determinados en la estrategia nacional.

Tabla 19

Porcentajes de participación en el programa de formación continua (PFC) por región

<i>Región</i>	<i>Total Región</i>	<i>Total Docentes Primaria General</i>	<i>Docentes Primaria General sin participación PFC</i>	<i>% Docentes Primaria General sin participación PFC</i>	<i>Total Docentes Primaria Indígena</i>	<i>Docentes Primaria Indígena sin participación en PFC</i>	<i>% Docentes PI que no participaron en PFC</i>
<i>Actopan</i>	75	75	23	31%	0	0	0%
<i>Apan</i>	52	52	15	29%	0	0	0%
<i>Huejutla de Reyes</i>	130	24	12	50%	106	30	28%
<i>Huichapan</i>	79	51	26	51%	28	10	36%
<i>Ixmiquilpan</i>	114	40	12	30%	74	42	57%
<i>Jacala de Ledezma</i>	43	20	4	20%	23	6	26%
<i>Mineral de la Reforma</i>	129	129	60	47%	0	0	0%
<i>Pachuca de Soto</i>	44	44	17	39%	0	0	0%
<i>Tizayuca</i>	25	25	13	52%	0	0	0%
<i>Tula de Allende</i>	68	68	24	35%	0	0	0%
<i>Tulancingo de Bravo</i>	150	78	27	35%	72	28	39%
<i>Zacualtipán de Ángeles</i>	99	80	34	43%	19	6	32%
<i>Total general</i>	1008	686	267	39%	322	122	38%

Elaboración propia. Fuente: Resultados de cuestionario 1008 docentes de educación primaria SEP de Hidalgo

De acuerdo con las respuestas proporcionadas por los docentes del estado de Hidalgo, el 39% de los maestros y las maestras no participaron en ningún curso del Programa de Formación Continua correspondiente al año 2022. Asimismo, las regiones de la Huasteca, Valle del Mezquital y la Cuenca del Valle de México, presentan el porcentaje más bajo de participación en formación docente y representan el 13% del total de los profesores encuestados.

La estrategia nacional de formación continua indica que dentro del diagnóstico es pertinente describir la participación de los docentes en el PFC por regiones y grado de marginación con la finalidad de tener un marco de referencia para dirigir las necesidades de

formación y priorizar la atención en las zonas vulnerables de cada Estado (2022); datos de los que carece el diagnóstico estatal, dicho documento se limita a mencionar que la tercera prioridad de la Estrategia Estatal estará dirigida a atender a los grupo de docentes que cumplen con estas características, sin embargo, no informan de manera clara los municipios, escuelas y zonas específicas.

De acuerdo con las respuestas de los maestros y maestras participantes, la investigación identificó las regiones con menor participación en el programa de formación docente, asimismo, se relaciona el grado de marginación, lo que permite ubicar a los municipios con mayor vulnerabilidad que no tuvieron participación en el programa de formación docente 2022.

Tabla 20

Grado de Marginación de las regiones con menor participación en el PFC

<i>Región</i>	<i>Municipio</i>	<i>Docentes PI</i>	<i>Grado de marginación</i>
Valle del Mezquital	Alfajayucan	4	Medio
	Cardonal	1	Bajo
	Ixmiquilpan	30	Bajo
	Nicolas Flores	4	Medio
	Zimapán	3	Bajo
Huasteca	Huautla	7	Alto
	San Felipe Orizatlán	4	Medio
	Huejutla de reyes	1	Medio
Cuenca del Valle de México	Tizayuca	8	Muy bajo
	Mineral de la Reforma	48	Muy bajo
	Omitlán de Juárez	3	Bajo
	Zempoala	5	Muy bajo
	Epazoyucan	5	Bajo
	Huasca de Ocampo	4	Bajo

Elaboración propia. Fuente: INEGI: Índice de marginación 2020. Resultados de cuestionario 1008 docentes de educación primaria SEP de Hidalgo

De acuerdo con Santibáñez (2017), realizar diagnósticos sistémicos y regionalizados da la oportunidad a las entidades a focalizar la estrategia FC y verificar que los contenidos de los cursos atienden las necesidades de su plantilla docente. Asimismo, este mecanismo

debe ser una fuente de información para todos los actores de la educación del Estado, determinar qué, cómo y cuándo se capacita a las maestras y maestros es una tarea de las autoridades, los directores de escuela, del colectivo docente, tutores pero, sobre todo, es responsabilidad de cada profesor.

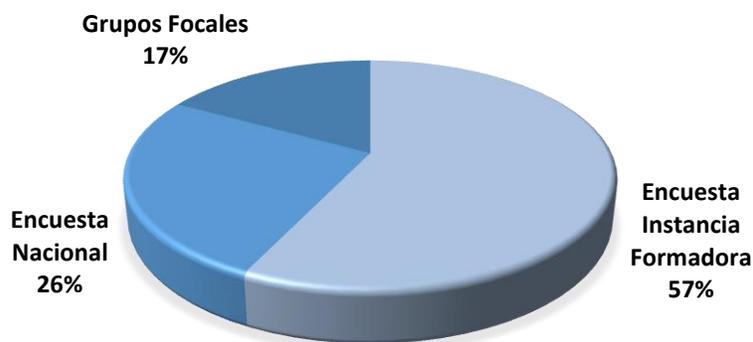
Por esto, la Estrategia Nacional de FC propone la relevancia de analizar los resultados del Programa de Formación Continua del año inmediato anterior, con datos que pudieran servir de reflexión para el colectivo docente y las autoridades de los centros escolares que promuevan utilizar estos resultados desde una perspectiva formativa, es decir, fomentar la construcción permanente de un “diagnóstico de fortalezas y debilidades, y retroalimentación oportuna” (Santibáñez, Et al, 2017, p. 39), en este sentido, el diagnóstico estatal determina acciones para mejorar el PFC, sin embargo, no se observan resultados específicos por tipos de cursos e IES formadora, mucho menos por región o centro educativo.

Lo anterior, esquematiza un escenario donde aún hace falta que las autoridades educativas fortalezcan el diseño del diagnóstico, aportando toda la información necesaria para planear, integrar y organizar de forma más certera el PFC, en palabras de Méndez (2020), “el objetivo es eliminar ciertas alternativas y elegir otras de forma objetiva, mediante un proceso de evaluación ex – ante... de hecho, si el diagnóstico no se ejecuta con profesionalismos, en las etapas sucesivas será más difícil resolver el problema” (p. 136). Lo que significa, dirigir esfuerzos aislados, generales y de poco impacto para los docentes.

Desde esta perspectiva, se identificaron los mecanismo que utilizan las autoridades para el diseño del diagnóstico, mediante el análisis de la información proporcionada por los 1008 participantes en la investigación, se concluyó que la herramienta más utilizada es la encuesta con un 83%, esta puede ser aplicada por las instancias formadoras, o por la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación; las técnicas de recolección de datos que involucran el contacto directo y cualitativos son aplicados en un 17%, asimismo, lo informaron las autoridades educativas del estado de Hidalgo en la elaboración del diagnóstico 2023 de la estrategia estatal.

Figura 16

Participación en mecanismos de diagnósticos de Formación Continua.



Elaboración propia. Fuente: Resultados de cuestionario 1008 docentes de Educación Primaria SEP de Hidalgo

Desde la reforma del 2013, se plantea la necesidad de formular diagnósticos que funcionen como guía para la estructura de los programas de formación inicial y continua con la finalidad de proporcionar elementos certeros para atender las necesidades de los docentes. En este sentido, el INEE (2018) identificó que las propuestas de formación no estaban ligadas a las problemáticas que enfrentaban los docentes en el aula, de igual manera, los cursos ofertados estaban descontextualizados y no prevalecían las trayectorias de formación que promoviera un desarrollo progresivo, por otro lado, Cordero (2017) explica que aún con la alta participación de los docentes en los cursos y talleres ofertados no han tenido el impacto esperado.

La reforma de 2019 establece como eje rector la formulación de diagnósticos integrales, sin embargo, el diseño de los mismos, como ya se ha mencionado, carecen de elementos que pudieran proponer escenarios de prioridades, para lo que Méndez (2020) considera como causas que dan origen al problema y que determinan las alternativas de decisión de política, es decir, estructurar un marco analítico que le proporcione a las autoridades educativas las directrices para la formulación de cursos y talleres específicos dentro de espacios, contextos definidos y niveles de alcance, para concretar esto último es fundamental que las autoridades educativas utilicen con mayor profundidad analítica los resultados de los mecanismos de recolección de datos (encuestas y grupos focales), con la

finalidad de diseñar un diagnóstico más robusto en cuanto a sus alternativas de solución que reduzca los efectos de la problemática central.

Sin embargo, como explica Cordero (2017), estas alternativas carecen del impacto deseado por distintas razones, por un lado, débil seguimiento a los resultados de los cursos y talleres, falta de coordinación y vinculación entre autoridades federales y estatales, así como la centralización de la decisión en materia de formación, por tanto, en medida que las autoridades continúen diseñando diagnósticos finalmente, la carente evaluación sobre la curva de aprendizaje de los docentes, en este sentido Méndez (2020), hace énfasis en que el diagnóstico debe contener niveles de disminución de los efectos de la problemática.

En tanto el diagnóstico propuesto en la reforma educativa no contemple en su estructura criterios técnicos, éticos, externos, eficacia, eficiencia y factibilidad, existe la probabilidad de continuar con programas de formación docente que contenga alternativas de solución de bajo impacto, con resultados aislados y no direccionados a los fines establecidos para la mejora continua (Méndez, 2020).

5.3 El diagnóstico con relación a las temáticas de los cursos del PFC

La importancia que tiene el análisis cuantitativo y cualitativo de la estructura propuesta por la Estrategia Nacional de Formación Continua 2022: estado de los servicios educativos, contexto de vulnerabilidad, resultados de la formación continua y determinar las necesidades de formación, revisado en el numeral anterior, es lo que dará origen a la propuesta y construcción de la oferta de cursos y talleres, tanto en su contenido como el ámbito de formación, por esto, se presenta una reflexión sobre las temáticas de los cursos con relación a las necesidades expresadas por los docentes participantes.

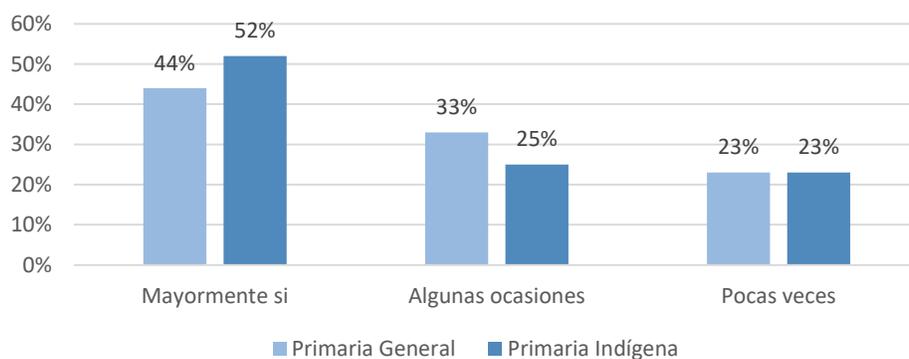
En este sentido, el diagnóstico de la estrategia estatal considera que es importante implementar temáticas específicas de atención como el dominio de metodologías innovadoras basada en el aprendizaje por proyectos, asimismo, fortalecer sus conocimientos en matemáticas, ciencias y lenguajes, además de integrar en los cursos temáticas de inclusión, con la finalidad de atender a los estudiantes con características especiales; finalmente, proponen incrementar sus conocimientos y habilidades en materia de evaluación para proporcionar una mejor retroalimentación a los alumnos (SEPH, 2023).

Estas temáticas fueron determinadas con la información proporcionada por los resultados del programa 2022, sin embargo, los resultados de la investigación identificaron que es necesario enfatizar en la comprensión de la Nueva Escuela Mexicana, eje central para poder iniciar con la visión planteada en la reforma; es decir, antes de considerar fortalecer temáticas específicas, los docentes perciben indispensable, como primer elemento, comprender los aspectos filosóficos, pedagógicos y curriculares de la reforma.

Desde esta perspectiva, el 48% de los docentes participantes mencionaron que de forma general los cursos de capacitación y actualización han aportado elementos de formación para conocer el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, mientras que, el resto de maestras y maestros (62%) identifican que aún falta información para comprender de mejor manera hacia dónde va la perspectiva de la reforma educativa. Por esto, es pertinente decir que se percibe una brecha en la curva de aprendizaje en la plantilla docente con relación a la comprensión de la nueva visión educativa, es decir, más del 50% de los docentes indicaron tener dudas sobre como atender los requerimientos filosóficos, pedagógicos y curriculares de la NEM.

Figura 17

Perspectiva docente sobre la información que proporcionan los cursos con relación a la NEM



Elaboración propia. Fuente: Resultados de cuestionario 1008 docentes de Educación Primaria SEP de Hidalgo

Asimismo, los docentes dentro de los grupos focales mostraron preocupación por profundizar en temas que les permita comprender cuales son los preceptos filosóficos, curriculares y pedagógicos de la NEM para aplicarlos en el aula, se percibe que las maestras y los maestros experimentan un ambiente de confusión al exponer lo siguiente:

D6 “Falta mucho por reforzar los conocimientos y disipar dudas que surgen con respecto al modelo educativo”, además, D7 “se desconoce mucho sobre la NEM y no aterrizamos como se aplicará, como empatamos con los libros, etc. Nos hace falta más capacitación”, D13 “También es necesario mandar gente capacitada a dar cursos sobre el nuevo modelo educativo, porque por parte de la jefatura siempre cambian la información y no entienden nada”, D14 “es necesario se nos brinde capacitación más precisa de cómo debemos abordar las diferentes metodologías para la enseñanza aprendizaje de los niños y niñas”.

Desde la perspectiva y lenguaje colectivo los docentes representan un sentimiento de confusión, carencia e incertidumbre derivado de la falta de información clara y concisa sobre lo que esperan de ellos como agentes de cambio y actores indispensables en la nueva visión educativa; se percibe un pensamiento colectivo construido y compartido (Lynch, 2020) desde la experiencia que les ha dado pasar por un conjunto de reformas que desde su perspectiva nunca lograr concretizarse en el aula por falta de tiempo, información y organización, en este sentido los docentes mencionan que:

D16 “respecto a la NEM, lo analizamos y estudiamos entre los mismos compañeros, sin la asesoría de un tutor o persona capacitada para decirnos si estamos en lo correcto”, D28 “Los cursos son muy confusos, ya que al parecer tampoco a nivel nacional tienen claro como ofertar la nueva estrategia educativa”...D22 “dejan vacíos en las dudas que se tienen y hay que buscar información por otros medios”, D26 “es confuso y cuando ya abordamos algo, al siguiente curso mencionan que ya desapareció o no hay documentos para profundizar”, D27 “pienso que todavía no tienen, ni siquiera nuestras autoridades, bien claro los planes y programas”.

Al interior de los discursos de los grupos docentes, se percibe un sentido de vulnerabilidad ante los constantes cambios a los que son sometidos las maestras y los maestros. Las autoridades educativas necesitan reflexionar sobre el ámbito social en que se desenvuelve la acción educativa, desde la perspectiva de Netzahualcóyotl (2015), las transiciones que generan las reformas educativas, se olvidan que las intenciones de política, se implantan en culturas escolares, que conllevan hábitos y costumbres con relación a lo pedagógico, curricular, administrativo y organizacional que van más allá de decretos presidenciales.

Por tanto, considerar un cambio en los procesos educativos conlleva a reconfigurar lógicas y consensos entre los individuos que experimentan el quehacer educativo y los entramados socioculturales definidos por el colectivo escolar en donde existen “hábitos, repertorios de acción y representaciones” (Netzahualcóyotl, 2015, p. 9), que se convierten en valoraciones y significados expresados por los maestros que simbolizan las vivencias individuales entrelazadas en lo colectivo mediante el discurso.

Bajo este contexto, el escenario educativo se convierte en un ámbito complejo lleno de diversas representaciones colectivas de las vivencias de los docentes en el camino de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, así entonces, se observan significados que se contraponen, por un lado, se identifican a los docentes que representan experiencias de dudas y confusión y, por otro, a las maestras y maestros que simbolizan la aceptación del contenido, temario y grado de comprensión, sin embargo, dentro de este último grupo, también se simboliza, al docente que asume los cursos como suficientes para entender la nueva visión educativa, pero que no logra expresar cuales son los requerimientos de la NEM.

Tabla 21

Comparativo de percepciones de los docentes con relación a NEM

Docente que simbolizan la comprensión de la NEM	Docente que no logra profundizar en la NEM	Docente que simboliza las carencias del PFC con relación a la NEM
D37. Si, están enfocados en el desarrollo de una educación humanista, que valora la pluriculturalidad de nuestro país y	D41. Si, atienden las necesidades	D25. Si, pero hay mucha información lo que sugiere un sin número de incógnitas al respecto

Docente que simbolizan la comprensión de la NEM	Docente que no logra profundizar en la NEM	Docente que simboliza las carencias del PFC con relación a la NEM
atienden las necesidades de nuestros alumnos partiendo de su contexto		
D38. Sí atiende las exigencias de la nueva escuela mexicana al tratar temas que se viven actualmente en los educandos como lo es lo emocional	D39. Si atienden la práctica	D29. No, pues son bastante repetitivos y no nos dan a conocer a profundidad lo que realmente necesitamos saber. Cómo las características del programa sintético para el siguiente ciclo escolar. Todo es ambiguo y nadie a ciencia cierta sabe darnos información real.
D34. Si, las temáticas ofertadas favorecen el análisis, la reflexión y el conocimiento de aspectos involucrados en la nueva escuela mexicana.	D43. Si, estoy de acuerdo que atienden las exigencias de la NEM	D30. Es mucha información en muy poco tiempo por lo tanto no se logra tener un dominio total, además que en teoría se ve fácil, pero aquí lo importante es ponerlo en práctica dentro de las aulas
D32. Si, atienden los nuevos saberes de la Nueva Escuela Mexicana y una de ellas fue el trabajo por proyectos en el cual me inscribí y así también comprendí el significado de conocer realmente a mis alumnos	D.44 Claro que sí atienden ya que es parte de los objetivos o propósitos del nuevo modelo	D31. No, porque las diversas voces, conceptos y opiniones de las autoridades difieren y confunden los propósitos y objetivos que se pretenden alcanzar.
D33. Si se atienden las exigencias debido a la flexibilidad con la contextualización de cada centro de trabajo.	D40. Desde mi perspectiva considero que si se atienden dichas exigencias	D15. No del todo, ya que existen muchas dudas y muchas veces no son aclaradas.

Elaboración propia. Fuente: Resultados de respuestas cualitativas de los docentes de educación primaria SEP de Hidalgo

Este cuadro comparativo permite observar cómo los distintos diálogos de los maestros representan la realidad construida mediante el anclaje de los preceptos de la reforma, por un lado, se configura la objetivación del núcleo de la NEM determinado aspectos específicos que permiten construir lo que para los docentes es la visión de la NEM, por otro lado, se encuentra el grupo que no ha logrado el anclaje ni la subjetivación de la Nueva Escuela Mexicana que les permita determinar imaginarios sobre lo que buscan las intenciones de política para ser implementados en el aula y, finalmente, los docentes que representan la indiferencia por el proceso mismo, estos grupos de representaciones sociales significan y

simbolizan la divergencia en la concepción de la reformar, por tanto, la visión que se traslada al aula, no siempre es la preconcebida en la reforma, sino lo que simboliza y “es” para los docentes (Castorina, 2017).

En este sentido, es pertinente decir que, con base en los comentarios de los docentes, se interrelacionan tres nociones, o al menos, dos realidades en la concepción de la política educativa de 2019, lo que en estricto genera tensiones naturales entre quienes consideran que los cursos del PFC aporta para la comprensión de las intenciones de la actual política educativa, y de los que conciben confuso el contenido y la información de las autoridades. Por tanto, es posible concebir una cultura escolar donde aún no se percibe consenso para construir una dirección homogénea de la reforma.

Por otro lado, el primer grupo expresa mediante la objetivación las características de la NEM; para estos docentes, los cursos del PFC aportan elementos para implementar las intenciones de política desde una perspectiva humanista, trabajo por proyectos, la reflexión de su práctica docente y la incorporación de aspectos socioemocionales, por tanto, estos docentes configuran su quehacer docente desde este anclaje de conocimientos, que en palabras de Netzahualcóyotl (2017), este proceso de subjetivación y anclaje “no necesariamente significan mejora o progreso” (p. 15), sino es el inicio de la construcción de creencias, valores e imaginarios donde descasará la aceptación de la reforma educativa.

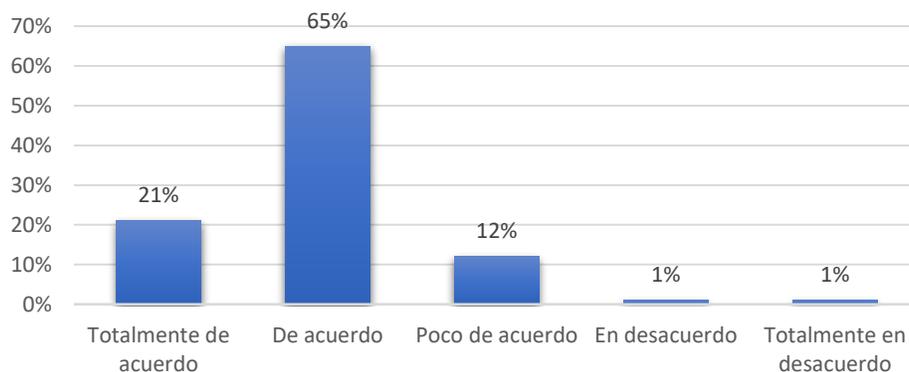
Situación que no se observa en los diálogos del resto de los docentes, para estos grupos la objetivación no está centrada en los aspectos nucleares de la NEM, sino en las problemáticas que están teniendo para articular la propuesta educativa a su quehacer docente, es decir, el anclaje se ubica en las carencias, configurando imaginarios de incertidumbre, confusión y descontento por la falta de información concisa que explique los nuevos programas y la constante desarticulación entre autoridades.

Por otro lado, en este constructo de representaciones, también es interesante resaltar que, se observa una distorsión en la percepción de los docentes, esto debido a que dentro de las respuestas del cuestionario, el 85% de las maestras y maestros indican estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que los cursos de formación continua contribuyen a la mejora de su práctica docente y a comprender los requerimientos de la Nueva Escuela Mexicana pero

cuando se cuestiona de manera directa y se permiten expresar argumentativamente difieren en sus respuestas del cuestionario.

Figura 18

Respuestas del cuestionario sobre la aportación de los cursos con relación a la NEM



Elaboración propia. Fuente: Resultados de cuestionario 1008 docentes de educación primaria SEP de Hidalgo

Considerando que las autoridades estatales utilizan mayormente este tipo de técnicas para el diseño del diagnóstico integral, se percibe importante utilizar diversos mecanismos de recolección de datos desde una perspectiva cualitativa, toda vez que, como lo indica Matas (2018) existe un sesgo negativo dentro de la escala de Likert, la cual se centra en la tendencia de responder de forma positiva, tomando en cuenta que los docentes pudieran presentar algún tipo de presión al responder el instrumento.

Bajo este esquema, es pertinente decir que los maestros y maestras consideran que los cursos aportan elementos para implementar en su quehacer docente, pero también, advierten indispensable fortalecer las capacidades para la comprensión del núcleo de la NEM que les permita consolidar las intenciones de la política educativa 2019. Es decir, concientizar a las autoridades en comprender que la interiorización de una nueva concepción educativa y “cambio cultural no se crea por decreto político o por acuerdos cupulares” (Netzahualcóyotl, 2017, p. 8), se trata de proporcionar las herramientas, los mecanismos, la información y el tiempo necesario para lograr los consensos sobre la educación que se busca.

Desde este análisis, es acertado concluir que el mandato establecido en el artículo 3° de la constitución y de la acción puntual 3.2.1 de la estrategia prioritaria 3.2 correspondiente

al objetivo prioritario 3 del Programa Sectorial de Educación 2020 - 2024, sobre el diseño de un diagnóstico integral que tiene como objetivo “priorizar y orientar el diseño de la oferta de formación continua” (MEJOREDUE, 2022), para contar con una adecuada selección de los cursos que tendrán mayor impacto en la formación de los profesores continua siendo un documento con carencias para delimitar y orientar los programas de formación continua en los Estados.

Es de observar los mecanismos utilizados en las estrategias nacionales de formación continua desde 2018 al 2023, prácticamente en todos los documentos consideran la elaboración de un diagnóstico basado en la detección de necesidades, evaluaciones, retroalimentación de los tutores y gestión escolar por tipo de servicio. Los cambios entre estrategias son mínimos y no se observa de manera concreta los avances entre estrategias y programas de formación.

Por otro lado, los diagnósticos elaborados por las autoridades educativas del Estado, no consideran datos cuantitativos ni cualitativos que determinen escenarios de prioridades y necesidades de formación, se limitan a explicar las temáticas que serán implementadas en el presente años, sin embargo, los docentes informan que requieren como primer punto de partida, cursos o talleres acerca de los objetivos y núcleo central de la Nueva Escuela Mexicana para entender el enfoque de la reforma educativa.

En palabras de Méndez (2020), el propósito debe determinar el mejor camino a seguir para atender una necesidad, a decir, de los esfuerzos por elaborar un diagnóstico pertinente no han sido suficientes para identificar evidencias de impacto en el aula, como lo indica la OCDE (2018), es posible elaborar programas de formación continua diseñados al interior de las propias escuelas y dirigidas a las prácticas escolares preestablecidas en cada centro escolar. En medida que se continúen implementando las mismas estrategias, los resultados seguirán siendo los mismos, si bien, la Comisión Nacional para la mejora Continua integró elementos de análisis cuantitativos y cualitativos, de acuerdo a los resultados y los comentarios de las maestras y maestros, aun no es suficiente para atender la especificidad en la que realizan su práctica docente.

Con relación a los mecanismos utilizados para el diseño del diagnóstico integral, la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación continua utilizando la encuesta y en

menor medida técnicas de investigación cualitativa, que como se ha indicado en los resultados, este tipo de herramientas permiten profundizar en las diferentes realidades y profundizar en la problemática, desde la perspectiva de Méndez (2020), el análisis para la elaboración de un diagnóstico conlleva revisar a profundidad los criterios que integran la o las alternativas de solución y precisar el grado de alcance que se busca obtener.

Finalmente, las aportaciones que han tenido los diagnósticos para determinar las necesidades y definir prioridades, se identifica que las percepciones de los docentes participantes en la investigación concluyen que los cursos y talleres son útiles y necesarios, sin embargo, se ve observa poca articulación de las temáticas planteadas en el diagnóstico y las necesidades referenciadas en los comentarios de los docentes.

En este sentido, la OCDE (2017) advierte que la mejora en la plantilla docente se gesta en una “adecuada toma de decisiones de políticas deliberadas e implementadas cuidadosamente a lo largo del tiempo” (p, 18), por tanto, es necesario replantear la utilidad, profundidad y contextualización del diseño del diagnóstico integral, romper con los paradigmas establecidos de diseño de documentos que poco profundizan en la problemática, diseñar problemáticas con sus alternativas de solución desde los propios actores y escuelas, de igual manera, esto permitirá eficientar el recursos dirigido a la formación de los docentes.

La propuesta es determinar diagnósticos de mayor alcance, un documento que sea una herramienta para la planeación, que establezca escenarios de acción y solución, documentos que hablen de realidades de formación docente por tipos de servicios, establecer un sistema de indicadores que promueva el avance de las necesidades hacia la construcción de la habilidades docentes (OCDE, 2017), en definitiva, las intenciones de la política educativa 2019, es lograr la articulación de estos elementos, sin embargo, los mecanismos y las acciones realizadas no han sido suficientes para transformar los programas de formación continua.

5.4 Diseño de cursos de formación continua en la educación primaria dentro de la reforma educativa 2019

La acción política en materia de formación docente se ve materializada en el diseño y ejecución de los cursos de actualización y capacitación, asimismo, en el impacto que tienen

en la mejora de la práctica docente, por tanto y con base en la reforma educativa y la estrategia nacional, los cursos de la oferta de formación continua integrarán las prioridades y necesidades identificadas en el diagnóstico, así como, las temáticas centrales de la NEM, con la finalidad de favorecer el desarrollo profesional de las maestras y maestros (MEJOREDU, 2022). En este sentido la MEJOREDU (2022), define a la formación continua como:

El proceso sistémico que involucra actores, procedimientos y acciones orientados a impulsar el desarrollo y superación profesional, así como el desarrollo humano integral de las maestras y los maestros con funciones docentes, técnico docente, de dirección, de supervisión y de asesoría técnica-pedagógica de Educación Básica, a través de una oferta de formación, capacitación y actualización diversa, pertinente y relevante en la que se dinamicen y movilicen sus saberes, experiencias y conocimientos, para promover relaciones pedagógicas que impulsen el aprendizaje y la colaboración al interior de las aulas, en la escuela y con la comunidad, la autonomía pedagógica y de liderazgo en la gestión escolar, la generación de ambientes escolares y áulicos propicios para el aprendizaje (p, 14)

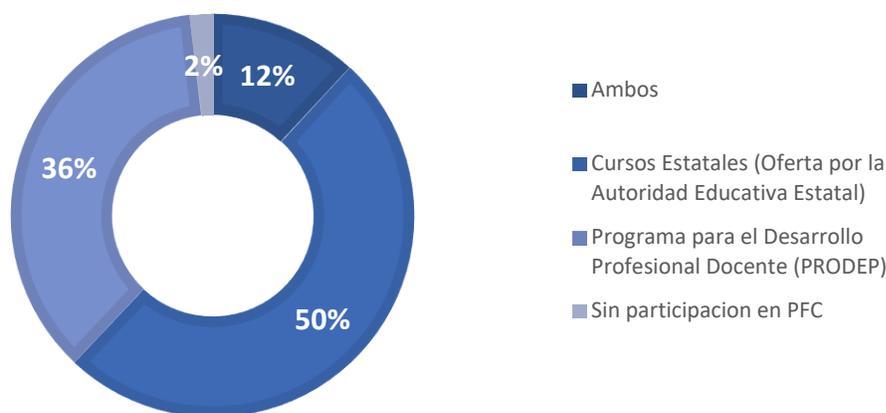
Por tanto, el diseño de los cursos de formación continua transitan en un marco donde, además de saberes, fomenten la reflexión desde el diálogo y la discusión que conduzca a los docentes a pensar y repensar la problemática en el aula; que los dirija a opciones de mejora y atención pertinente, para esto, el modelo integra el conocimiento como un objeto dinámico de aprender y desaprender, la apropiación como un elemento que promueve la reflexión en cada contexto, la práctica como la movilización hacia el cambio y, finalmente, la resignificación que conlleva a una nueva tesis del conocimiento de su práctica docente.

Las prioridades generales para la formación continua proponen atender los siguientes ejes: cobertura, capacitación y actualización relacionada al nuevo programa de estudios 2022 y sus ejes articuladores, a fortalecer el aprendizaje autónomo del estudiante, la atención de docentes en zonas vulnerables, integrar temas como la igualdad y la discriminación. Para iniciar la revisión de la estructura de los cursos del Programa de formación Docente y analizar la alineación con los elementos solicitados, primero es necesario conocer los mecanismos que la autoridad estatal utiliza para ofertar los cursos.

En este sentido, el programa de formación continua en Hidalgo promueve cursos a través de la estructura estatal y del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), cada propuesta contiene diversos cursos que las maestras y maestros pueden cursar, en la figura 12 se presentan como se distribuyen los docentes en cada oferta de formación en el Estado.

Figura 19

Participación por tipo de oferta de Formación Continua



Elaboración propia. Fuente: Resultados de cuestionario 1008 docentes de educación primaria SEP de Hidalgo

De acuerdo con los datos cuantitativos, el 98% de las maestras y maestros han participado al menos en una de las dos propuestas de formación, con este resultado la prioridad de cobertura de la Estrategia Nacional, en términos de eficacia estaría cumplida, sin embargo, desde la perspectiva de los docentes aun hace falta por ampliar la oferta, en este sentido las maestras y maestros comentaron que:

“D49 Se debería tener una mayor apertura de los cursos, en algunas ocasiones no todos podemos participar porque existe un número limitado”, D51 Considero que todos los talleres que se implementan con el propósito de mejorar la calidad docente son muy importantes, sin embargo, en los últimos años en lo personal siento que han sido limitados o escasos. Ojalá se retomarán los diplomados a nivel zona y de manera presencial que anteriormente se ofertaban” D53 “Durante 8 años el centro de maestros 1310 ha ofertado muy pocos cursos, cayendo casi en la inactividad”.

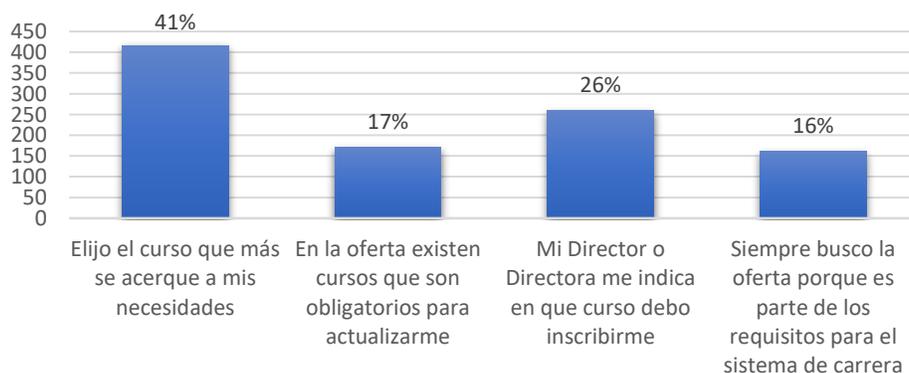
Asimismo, los docentes informaron que es necesario incrementar el acceso a los cursos de formación, aunque estos maestros han sido beneficiados durante el año 2022, consideran que hace falta mayores oportunidades de capacitación y actualización, es decir, ampliar las posibilidades y diversificar las opciones que permita a los docentes comprender el nuevo paradigma educativo y, por otro, atender sus propias necesidades de capacitación relacionadas a su problemática pedagógica. En palabras de González (2021) el modelo de formación docente que transforme los mecanismos tradicionales para que se construya desde una visión integral, democrática e intercultural.

Por tanto, se trata de reconfigurar una nueva manera de concebir a la capacitación y actualización docente, donde los protagonistas son las maestras y los maestros, los que reflexionan sobre las necesidades del colectivo y la propia propuesta se edifica desde el interior de las escuelas (Imbernon, 2006), en este sentido, conocer las razones para elegir los cursos del programa de formación continua, establece un panorama de una reconfiguración o comprueba que se continúan utilizando las mismas prácticas donde las autoridades determinan que cómo y cuando se capacitan y actualizan los docentes.

Para esto, se preguntó a los docentes participantes sobre las razones por las que elige los cursos del programa de formación docente de Hidalgo con la finalidad de conocer las intenciones que tienen los docentes sobre su propia formación continúan siendo un objeto de formación y no un sujeto en formación.

Figura 20

Razones por las que los docentes eligen los cursos PFC



Elaboración propia. Fuente: Resultados de cuestionario 1008 docentes de educación primaria SEP de Hidalgo

Con relación a los datos cuantitativos, las maestras y los maestros tienden a elegir los cursos del PFC por cuestiones obligatorias con un 43%, que se convierte en la primer razón de la toma de decisiones, seguida por atender sus necesidades de capacitación con un 41%, estos resultados podrían representar dos escenarios opuestos, por un lado, lo que explica Imbernón (2006) con relación a fomentar modelos de apoyo colectivo donde todas las figuras educativas que integran la escuela decidan sobre la formación permanente, en este sentido, la intervención del Director como líder de la comunidad escolar que conoce y propone desde la problemática de necesidades contextuales de la escuela.

Sin embargo, la perspectiva que plantean los docentes durante la etapa cualitativa, representa una tendencia contraria al supuesto antes mencionado, los profesores comentan que la selección de los cursos tiende a generalizar los contenidos y las elecciones suelen tener razones distintas a las configuraciones colectivas de la formación de las escuelas, algunos comentarios que vertieron las maestras y maestro que reflejan este contexto son los siguientes:

D60 “los cursos pueden ser realmente útiles, pero los supervisores escolares toma decisiones para la totalidad del colectivo sin pensar si realmente es de utilidad.” D66 “Las autoridades deben ofertar los cursos de acuerdo a las necesidades de cada región más no generalizar los contenidos y estrategias.” D70 “Las autoridades educativas estatales, supervisores y directivos deberían de analizar, problematizar y evaluar el trabajo antes de elegir los cursos a los que debemos asistir” D68 “participo en los cursos y talleres que me indica mi autoridad, pero he dejado de lado mis propias necesidades”.

Desde estos comentarios, confirman un diagnóstico fallido, falta de comprensión de las necesidades docentes desde los contextos escolares, la integración de un programa de formación continua basados en temas generales y desde las necesidades de las autoridades y no del colectivo docente, en este sentido Imbernón (2018) considera que la formación permanente es efectiva cuando ésta no es obligatoria, sino se promueve la concientización de la mejora a través de la capacitación, actualización y desarrollo profesional, esto permite construir un nuevo posicionamiento del docente que asume responsablemente su formación desde la reflexión individual y colectiva.

Bajo este entorno, las prioridades centradas en ampliar la cobertura y estructurar una capacitación y actualización desde las necesidades e interés de los docentes, se perciben con problemáticas, desde la perspectiva de Gutiérrez (et al, 2017) las políticas públicas no solo deben concretarse en implementarlas desde los objetivos y temáticas que busca atender, sino desde una perspectiva de trazabilidad y análisis sistémico del grado de evolución en los diversos contextos que se va desarrollando las intenciones de política, sin embargo, se observa que el modelo de la formación continua no ha sido modificado, es decir, se construye y reconstruyen las temáticas de formación, las teorías y los contenidos pero las formas y estructuras para la implementación siguen siendo las mismas.

En este sentido, es necesario que los decisores de políticas educativas revisen los mecanismos que han venido utilizando con la finalidad de proporcionar escenarios de mejora, esto significa, obtener datos, medios y análisis sobre cómo está funcionando la política al interior de los actores para promover los ajustes necesarios y reconstruir los enfoques que impulsen nuevos hábitos que posicione el cambio esperado en los docentes, propiciar el co-working para generar una apropiación de la política misma (Gutiérrez et al, 2017). lo que Imbernón (2006) explica como un cambio actitudinal en los docentes, transformar la formación permanente de un proceso mecánico de acumulación de conocimientos a transitar hacia la colaboración, la discusión y problematización, es decir, el docente como un sujeto dinámico y reflexivo de su propia formación.

Por tal razón, el análisis del diseño de los cursos del programa de formación continua de Hidalgo pretende esbozar las características, los alcances con relación a los lineamientos, criterios, estrategia y ejes formativos, así como, el grado de satisfacción de los docentes que propongan elementos del modelo de formación continua que es aplicado para revisar su funcionamiento y su posible intervención en el objetivo central de la política de formación docente.

Los criterios formulados por la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (2021e) para el modelo interno de formación continua propone un sistema intencionado, organizado en trayectorias y que transcurre durante las diferentes etapas como docente, dicho modelo busca que los docentes “amplíen sus conocimientos, mejoren su práctica, afirmen su

compromiso ético y, en general fortalezca el ejercicio de su profesión... mediante la reflexión permanente sobre y desde su práctica” (p. 23), a través de la discusión del colectivo escolar promoviendo la integración de problemáticas de contextos comunes que los dirija hacia soluciones y metas comunes, rompiendo con la individualidad y el aislamiento.

Asimismo, los criterios observan que el modelo utilizado en las últimas décadas tiene una tendencia lineal que se traduce a talleres y cursos con temáticas que promueven un cambio pedagógico, dicho modelo ha demostrado no ser eficiente para impulsar la mejora de la práctica de las maestras y maestros, además, la Mejoredu (2021e) advierte deficiencias puntuales sobre este modelo: centrado en cursos y talleres aislados, los objetivos es transmitir conocimientos sobre las nuevas tendencias educativas que debe implementar el docente, descontextualizados, poco sensibles para proporcionar el tiempo necesario para que las maestras y los maestros conceptualice, comprendan e interioricen el nuevo paradigma educativo.

En este sentido, la propuesta para el nuevo modelo está centrado en la formación situada este enfoque traslada el conocimiento teórico a la problemática específica, mediante el dialogo y la discusión del colectivo sobre situaciones que se presentan en el aula, se trata de compartir saberes y experiencias que aporten elementos para intervenir en problemáticas particulares, en palabras de Imbernón (2024), es generar grupos de trabajo entre colegas y la comunidad, lo que supone una nueva forma de organizarse al interior de las escuelas, donde se trabaja por proyectos de innovación para la propia práctica docente.

La formación situada tiene origen en los factores de vulnerabilidad de la enseñanza – aprendizaje, donde se abre la posibilidad de cambio e innovación educativa desde los colectivos docentes que tiene como principio fundamental, la idea y seguridad de que los saberes se transforman, son contingentes; y en constante tesis y antítesis para la construcción del objeto de transformación. Se trata de un ejercicio de reflexión atendiendo lo que hace falta, un proceso crítico que permita la sistematización de las experiencias vividas y que es necesario cambiar (Messina et al. 2021).

Los cursos del programa de formación continua de Hidalgo deberían estar diseñado bajo el enfoque de formación situada como lo indica la reforma educativa de 2019 y los

criterios establecidos por la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación. El programa de formación continua 2022 estuvo estructurado por los siguientes cursos:

Tabla 22

Estructura de cursos del Programa de Formación Continua de Hidalgo 2022

Institución formadora	Curso
UNAM	Estrategias didácticas para desarrollar la creatividad en lectura y escritura en preescolar
	Implementación del trabajo por proyectos
	Educación integral de la sexualidad en personas con discapacidad intelectual
	Formación situada y reflexión crítica sobre la práctica docente en educación básica
CEFOPED	Educación socioemocional para el desarrollo integral y el bienestar (para primaria)
	Estrategias didácticas para desarrollar la creatividad en lectura y escritura en preescolar
	Implementación del trabajo por proyectos
	Educación integral de la sexualidad en personas con discapacidad intelectual
	Planeación didáctica con énfasis en el trabajo por proyectos
	Igualdad de género a través de la escuela: proporcionar un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo
	Formación situada y reflexión crítica sobre la práctica docente en Educación Básica
Oferta estatal	Educación socioemocional un sentido de bienestar consigo mismo y hacia los demás
	Fundamentos pedagógicos para educadores comunitarios de las escuelas (CONAFE)
	Herramientas de apoyo psicosocial en la nueva normalidad

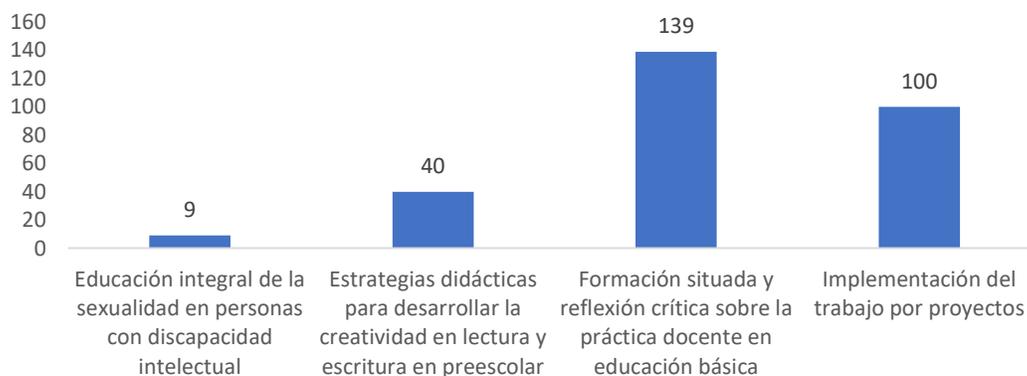
Elaboración propia. Fuente: Resultados de cuestionario 1008 docentes de educación primaria SEP de Hidalgo

Los docentes informaron que el 28% participó en algún curso ofertado por la UNAM, el 19% se inscribió a los cursos de CEFOPED, el 14% se formó con los cursos de la oferta estatal y el 39% no participó en ningún curso durante el 2022. La Estrategia Nacional propone que el diseño de los cursos atienda los 7 ejes articuladores y 6 ámbitos formativos, con base

en los resultados obtenidos por los docentes los cursos están estructurados de la siguiente manera:

Figura 21

Distribución de docentes participantes en los cursos ofertados por la UNAM



Elaboración propia. Fuente: Resultados de cuestionario 1008 docentes de educación primaria SEP de Hidalgo

El curso de “formación situada y reflexión crítica sobre la práctica docente en educación básica” es la oferta de mayor interés por los docentes con un 48% de participación, este curso de formación continua atiende el ámbito formativo número cinco: pedagogía, didáctica, saberes y experiencias que busca fortalecer las capacidades de los docentes en la innovación, estrategias y nuevas metodologías que estén dirigidas hacia la participación y colaboración, asimismo, considera mejorar los procesos de planeación, diagnóstico y evaluación (Mejoredu, 2021e).

De acuerdo con los resultados el 53% de los docentes consideran que el cursos aportó de forma regular para atender las problemáticas en el aula, desde la perspectiva del INEE (2018) el espacio natural de la formación situada es la escuela y el colectivo docente, donde el protagonista es la práctica docente, las experiencias y la reflexión colectiva, sin embargo, las maestras y los maestros perciben complicado realizar estas tareas mediante cursos en línea que limita la posibilidad del dialogo y la discusión de la problemática educativa, además de que los participantes no siempre son de un mismo centro educativo.

En este sentido, las maestras y maestros comentan lo difícil que es llevar la problemática del aula a situaciones ficticias y no a la realidad que se vive en los diversos

contextos, además la modalidad de los cursos hace más compleja la aplicación de la formación situada, al respecto los docentes explicaron que:

D66 “Los cursos y diplomados son buenos siempre y cuando estén enfocados a lo realmente vivido dentro de las aulas no solo teoría”, D70 “sugiero que se realice por niveles para estar en una sola sintonía”, además, D63 “para que funcione deben promover la participación de todos”, también es necesario D71 “Contextualizar las prácticas y dotar de materiales impresos, así como promover que en lo sucesivo sean presenciales”, D78 “El curso favorece profesionalmente a mi actualización, pero no abarca el contexto donde laboro, entonces, no se cumple la función de la formación situada”, D55 “Los cursos deben ser adecuados a todos los contextos derivados que muchos no toman en cuenta el medio indígena”.

Los docentes manifiestan su preocupación por continuar con cursos virtuales, toda vez que ellos consideran que limita la posibilidad de contextualizar la problemática de su práctica, para Imbernón (2024), el desarrollo profesional ha evolucionado a una concepción colectiva donde se rompe la idea tradición de la formación docente donde únicamente atiende las carencias de los dominios disciplinares o pedagógicos, sino, se trata de reconfigurar las carencias desde una perspectiva horizontal, la que requiere el dialogo, discusión y reflexión constante que les permita obtener elementos externos pero, comunes en un mismo contexto.

De igual manera, el INEE (2018), advertía que el desarrollo profesional requiere de “las experiencias formativas en las que el docente asume una participación activa y responsable de las demandas de su contexto” (p. 16), por tanto, continuar con el esquema de hace más de 20 años, donde la formación docente se formula a través de cursos virtuales diseñados por instituciones formadoras, podría estar fuera del esquema y características de la formación situada que promueve la reforma educativa del 2019.

Desde esta mirada, se identifica una ruptura entre lo que establece la política educativa y los mecanismos de implementación de la misma, para Gutiérrez (et al., 2017) los decisores de la implementación de políticas deben asumir que los mecanismos, al igual que las necesidades, las problemáticas sociales y los actores van evolucionado, por tanto, las tipologías para atender una política también deben evolucionar, en este sentido, la tendencia

por continuar con procesos verticales de implementación limita la posibilidad de integrar a los principales actores de la política educativa a asumir una responsabilidad hacedora y ejecutora para construir nuevos hábitos y estructuras en su propia formación.

Las expresiones de las maestras y maestros reflejan esta ruptura entre lo que les exige la nueva escuela mexicana, desde la perspectiva de formación situada, y los cursos que están recibiendo desde la estructura oficial, es decir, se observa en su discurso que asumen la necesidad de contextualizar su práctica docente pero se identifica desconcierto cuando se enfrentan a la formación recibida, en este respecto, los maestros mencionan que:

D117 “El impacto ha sido poco, ya que por el contexto hay contenidos poco aplicables, ejemplo, el del curso de formación situada y reflexión crítica sobre la práctica docente en educación básica”. Toda vez que D125 “ las problemáticas que se presentan en el contexto, no se observan en los cursos por eso considero que no hay mucho impacto, D108 “los cursos analizan los temas ligeramente pero se requiere de más énfasis contextual para lograr un mejor resultado”, D105 “La capacitación, profesionalización y modernización son muy importantes en el desarrollo de habilidades y actitudes de los docentes, pero deberían de aplicar verdaderas temáticas que impacten en el contexto escolar”, D101 “Es necesario que los cursos sean relacionados desde la realidad dentro del aula”, en definitiva D80 “Los cursos serán buenos cuando se acerquen al contexto de la práctica en el aula”.

Es evidente la preocupación de las maestras y maestros por contextualizar su práctica docente, sin embargo, cómo lograr el objetivo mediante cursos estandarizados, cómo un mismo curso en línea puede explicar el contexto de las escuelas generales, pero al mismo tiempo exponer la problemática de las escuelas indígenas o multigrado, en este sentido el INEE (2018) explica que “la mejora de la práctica docente, debe vincularse con un contexto específico, con el colectivo docente y con los retos y fines concretos de mejora de la escuela donde los maestros laboran” (p.19), por tanto, se visualiza complejo que un curso estandarizado atienda todos los contextos y las problemáticas específicas.

Otro elemento de ruptura que se observa entre la formulación de la política de formación docente y la implementación de la misma, se encuentra en el Modelo interno para

la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente, documento que propone una nueva conceptualización para el desarrollo de programas de formación, concluyendo que las maestras y maestros son sujetos “intelectuales comprometidos activa y reflexivamente con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización” (Mejoredu, 2021e, p.37), para esto promueve transitar de un enfoque de formación docente tradicional hacia una formación situada, sin embargo, en la práctica los cursos del PFC aún contiene variables de la perspectiva tradicional, se realiza un comparativo de las características de la oferta del PFC de Hidalgo y lo propuesto por el Modelo de acuerdo a los rasgos que la Comisión consideran deben transformarse para que la formación sea situada.

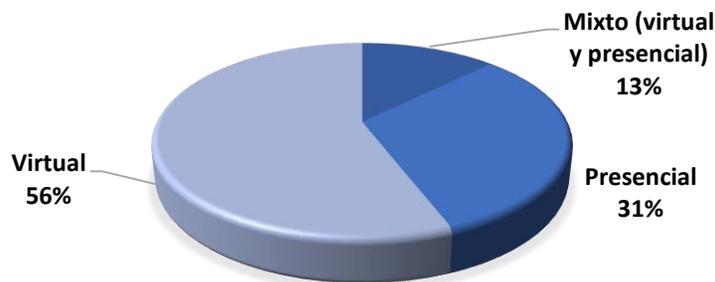
5.4.1 Espacio

Desde el análisis que realiza Mejoredu (2021e) para la elaboración del modelo, los espacios utilizados por los programas de formación continua tradicionales o basados en la oferta, se ubican en espacios virtuales y diseñados por instituciones de educación superior y, por tanto, alejados de las problemáticas reales de la práctica en el aula y de la escuela, para transformar este enfoque, la Comisión propone en el modelo construir PFC que se desarrollen dentro de las escuelas o esferas donde se priorice el trabajo colaborativo y contextualización de las problemáticas educativas, esta perspectiva del modelo no se cumple dentro de los Programas de Formación Continua de Hidalgo, toda vez que, continúan siendo cursos en línea que limitan la discusión, la colaboración entre pares sobre las problemáticas que viven cotidianamente.

Al respecto, se preguntó a los docentes participantes en esta investigación sobre la principal modalidad en que han participado en el Programa de Formación Continua de Hidalgo, que permita identificar las características del espacio en el que se desarrollan los cursos y cuáles son los elementos del modelo que se privilegian. Desde los resultados cuantitativos los docentes informaron lo siguiente:

Figura 22

Tipo de modalidad en la que participan los docentes dentro del PFCH



Elaboración propia. Fuente: Resultados de cuestionario 1008 docentes de educación primaria SEP de Hidalgo

De acuerdo con los resultados la principal modalidad que utilizan las autoridades educativas del estado de Hidalgo es la virtual, esto fortalece el enfoque de formación basado en la oferta que el Modelo Interno para la Elaboración de Programas de Formación Continua busca eliminar o trascender debido a la limitada posibilidad para la discusión y contextualización de la problemática docente, sin embargo, a medio año de terminar el periodo presidencial 2018 – 2024, y a cinco años de promulgada la reforma educativa aun continua el paradigma de la formación en masa.

Asimismo, las propias autoridades educativas no logran trascender el mecanismo de programas en plataformas virtuales y el esquema de IES formadoras, por otro lado, es contradictorio proponer un modelo que busca “definir y caracterizar los programas de formación continua y desarrollo profesional docente...” (Mejoredu, 2021e, p.6) y construir un panorama de cambio a través de rutas diseñadas en modelos, planes y programas que en la práctica no son observados, asimismo, que no son de uso obligatorio, sino como alternativa para las autoridades locales (Mejoredu, 2022c).

En palabras de Aguilar (1993) para que la implementación de una política pública tenga grados de efectividad es necesario que los objetivos y mecanismos sean claros, tengan coherencia y sean comunicados, asimismo, observa indispensable que los actores encargados de la implementación atiendan las normas y los mecanismos de la política que permee en los resultados esperados. En este sentido, los propios docentes observan una ruptura entre los

objetivos de la política y las acciones de implementación, es decir, entre lo que esperan las autoridades de ellos como agentes de cambios y las herramientas que les ofrecen para lograr ser esos agentes de cambio en la educación, al respecto las maestras y maestros de Hidalgo mencionaron que:

D97 “Tener un curso virtual donde no podemos interactuar entre más compañeros o donde no se permite la interacción, impide el acceso a la información real; siento que no es fructífero”, además, D72 “se necesita un mayor acercamiento con los docentes, conocer la problemática desde el aula y no de manera externa”, también D113 “Es importante tomar en cuenta las necesidades escolares reales para la elaboración de los cursos”. D94 “Un curso virtual no puede atender la problemática en el aula, porque en teoría es muy fácil y la práctica totalmente diferente, cada familia tiene un problema distinto”, “D75 “así es, una cosa es teoría y otra la práctica”, de acuerdo, D94 “es necesario tener mejores cursos y que sean presenciales ya que son los que realmente dan un apoyo a cada docente”.

El conjunto de docentes considera que existe una gran diferencia entre teoría y práctica. Dentro de los cursos virtuales les presentan la teoría sobre la formación situada, sin embargo, hacen falta espacios donde ellos practiquen los conceptos aprendidos, lo que Imbernón (2024) considera como una “traducción práctica, crítica y creativa de las comprensiones teóricas complejas e interdisciplinarias” (p, 221), es decir, proporcionar a los maestros herramientas prácticas donde perciban como lo aprendido se materializa y aplica en problemáticas reales al interior de su contexto que los lleve a la auto reflexión y autoevaluación que propicie el cambio en su práctica dentro del aula.

5.4.2 Tiempo (duración, regularidad, calendarización)

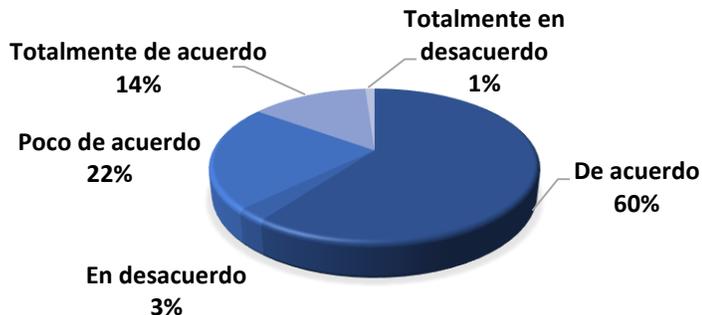
El modelo identifica este rasgo, desde la perspectiva tradicional, como cursos que carecen de continuidad, generan tensión entre los docentes por los tiempos tan cortos para instalar cualquier práctica pedagógica y el objetivo se desvirtúa, es decir, los docentes se preocupan más por concluir todas las tareas del curso, que por el aprendizaje. Por otro lado, la Comisión explica que para eliminar esta concepción es necesario que el PFC diseñe cursos que

promuevan trayectorias formativas, con tiempo para la retroalimentación y periodos suficientes para implementar mejoras en la práctica docente (Mejoredu, 2021e).

Se trata de construir conocimientos sólidos y progresivos que fortalezca la práctica de los docentes, pero desde una perspectiva de organización de los tiempos para la capacitación, convirtiendo este rasgo en un elemento clave para el impacto en el desarrollo profesional de las maestras y maestros, esto debido a que es necesario proporcionar tiempo para la adquisición, asimilación, retroalimentación y transformación de la práctica docente (INEE; 2018). En este sentido, se cuestionó a las maestras y maestros sobre la organización de las temáticas y trayectorias formativas del programa de formación continua de Hidalgo, con la finalidad de conocer la perspectiva de los docentes sobre la lógica de las temáticas y organización de los contenidos ofrecidos por el PFCH.

Figura 23

Perspectiva de los docentes sobre el grado en que el PFCH promueve trayectorias formativas



Elaboración propia. Fuente: Resultados de cuestionario 1008 docentes de educación primaria SEP de Hidalgo

De acuerdo a los resultados, los docentes consideran que el Programa de Formación Continua de Hidalgo si promueve temáticas seriadas que generan trayectorias de conocimientos específicos de formación docente, lo que significa que atiende al tipo de servicio, función y el trayecto diferenciado de formación de cada docente, lo que le permitirá progresar en su formación y desarrollo profesional (Mejoredu, 2021e). En palabras de Imbernón (2024), el desarrollo de los profesionales de la educación, integra distintos factores, uno de estos, es la posibilidad de proporcionarle a los maestras y maestros las herramientas

para impulsar competencias para la innovación, mejorar la práctica que transforme creencias y conocimientos arraigados.

En este sentido, la perspectiva del tiempo trazado en el Modelo, es sin duda, pertinente para lograr el objetivo planteado por Imbernón, es decir, la formación como mecanismos para transformar hábitos, pero es importante proporcionar los tiempos necesarios para que los docentes asimilen el conocimiento, se retroalimenten y reflexionen sobre lo que hacen en su práctica; como lo hacen; para llegar a un *como lo puedo hacer diferente*. Durante la etapa cualitativa los docentes expresaron algunas inquietudes con relación al enfoque de este rasgo en el PFCH.

D116 “Las autoridades deben considerar que las horas lectoras, el tiempo y energía que implica la labor docente, los quehaceres y carga administrativa, no dejan espacio idóneo y suficiente para desarrollar un curso con todas sus implicaciones. Se debería apostar por una dosificación coherente en tiempos y temáticas”, D119 “De acuerdo, eso dificulta atender con seriedad la formación, además la sobrecarga de trabajo o el cruce de tiempos con el trabajo escolar, lo hace más difícil”, D64 “Por mi parte, me agradan los cursos pero, considero que se requiere de mayor tiempo para lograr mejorar en la práctica docente”, D105 “de acuerdo, la mayoría de los talleres y cursos están muy bien diseñados, el problema es el tiempo que se requiere para llevarlos a cabo, son muchas las exigencias que tenemos como docentes y no tenemos mucho tiempo para dedicarnos a éstos”, D245 “ya que se le destina más tiempo en la cantidad y no en calidad”, D260” Si, la verdad, el tiempo para desarrollar todas las actividades demandaba más tiempo del que estaba destinado ya que no se considera que se está en grupo”.

De igual manera, en los resultados cuantitativos los docentes reflejan el descontento sobre la organización de los tiempos para realizar los cursos y su aplicación, el 59% de las maestras y maestros que realizaron algún curso del PFCH, indicó que los tiempos para realizar las actividades no eran suficientes para atender todas las expectativas del curso, bajo este escenario planteado por los docentes, se puede decir que, el rasgo de *“tiempo”*, aún tiene camino por recorrer para cumplir con las características que refiere el modelo desde el enfoque de formación situada.

En definitiva, aún falta transitar de las intenciones de política a la implementación de acciones efectivas que permitan observar la materialización de los objetivos de la política en los beneficiarios, explica Aguilar (1993) que los bajos resultados emitidos por las evaluaciones de las políticas de los años setentas eran un reflejo de una necesidad presidencial por implementar programas emergentes que carecían de planeación y mecanismos adecuados para funcionar en la operación, llegando a la conclusión que “las más nobles intenciones y las más generosas promesas de reforma social eran derrotadas en el tránsito de la decisión a las operaciones” (p, 26), sin duda, es una tarea que a cincuenta años de distancia sigue latente y con mucho camino de análisis para disminuir la brecha entre las intenciones de política y su implementación.

5.4.3 Destinatarios, tipo de Dispositivo o actividad académica e intención formativa

El dispositivo académico para la formación continua definido por el modelo está centrado en intervenciones formativas que provoquen la discusión de los docentes para solución de problemas en el aula, que sean promotores de cambio de hábitos y diferentes herramientas para la innovación en la práctica docente, esto conlleva, a estructurar los contenidos mediante aspectos declarativos, procedimentales y actitudinales (Mejoredu, 2021e).

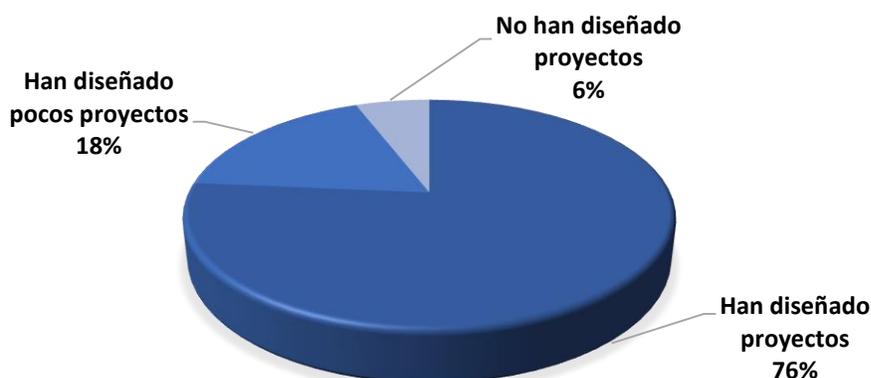
Se trata de construir esquemas de contenidos conceptuales que, mediante aspectos procedimentales, métodos o técnicas, el docente operacionalice sus estrategias pedagógicas pero, sobre todo, humanizar el proceso de enseñanza – aprendizaje hacia otros sujetos, esto significa, proporcionar a los docentes elementos para comprender las distintas maneras de actuar de los sujetos ante diferentes situaciones, por tanto, las intervenciones formativas buscan romper con estructuras individualizadas, generales, masivas y lineales. En Palabras de Imbernon (2024) es articular el componente estático con el dinámico para edificar teorías prácticas en el quehacer docente.

En este sentido, los cursos del programa de formación docente de Hidalgo contemplan las intervenciones mediante el desarrollo de proyectos de aplicación escolar. Dichos proyectos conforman una nueva metodología de aprendizaje donde los niños están activamente en la solución de una problemática planteada por el docente, para esto, los cursos del PFCH consideran tareas para el planteamiento de proyectos en el aula. Esto permite que

las maestras y maestros incrementen y experimenten la diversidad de opciones que tienen para la transmisión del conocimiento. Al respecto, los docentes participantes en el estudio informaron su experiencia con los proyectos de aplicación escolar.

Figura 24

Docentes que mediante la formación continua han realizado proyectos de aplicación escolar



Elaboración propia. Fuente: Resultados de cuestionario 1008 docentes de Educación Primaria SEP de Hidalgo

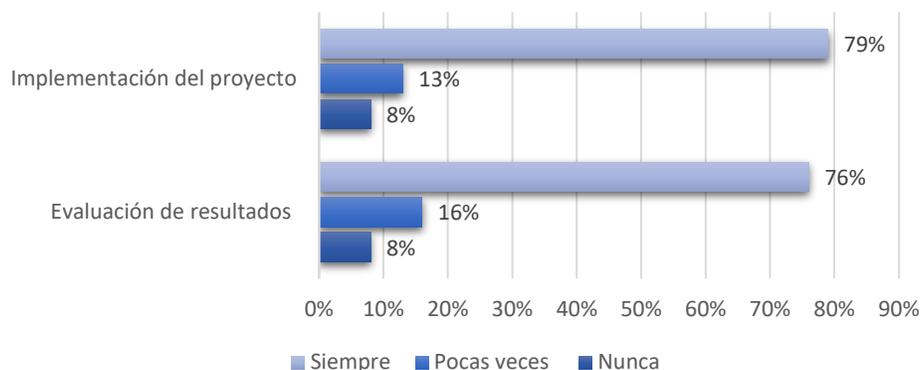
Los datos proporcionados por los docentes participantes permiten comprobar que los cursos del programa de formación continua de Hidalgo les facilita herramientas para el diseño de proyectos de aplicación escolar, con esto, el rasgo sobre el tipo de dispositivo académico promovido por el modelo se cumple, al menos, en las características de contextualización, problematización y definición de acciones para la mejora en el aula, asimismo, la formación continua rompe el paradigma de transmitir conocimientos teóricos a los docentes pero sin elementos para la aplicación en el aula, además promueve que los profesores sean protagonistas de su formación (Imbernón, 2006).

Por otro lado, para lograr que los docentes cambien sus creencias y hábitos pedagógicos y que logren innovar en su quehacer educativo, es fundamental que implementen en el aula los proyectos diseñados, esto permitirá que las maestras y maestros reflexionen sobre los resultados obtenidos y sobre todo fortalezcan “el desarrollo de nuevas capacidades y habilidades pedagógicas, así como, asumir una flexibilidad o heterodoxia metodológica para adaptarse al contexto” (Imbernón, 2024, p. 221), es decir, únicamente

observando que estos nuevos dispositivos pedagógicos dan buenos resultados y mejora su práctica docente, las creencias construidas a lo largo de su trayectoria como profesionales de la educación, se podrán ir transformando.

Figura 25

Porcentaje de docentes que implementan y evalúan sus proyectos de aplicación escolar



Elaboración propia. Fuente: Resultados de cuestionario 1008 docentes de Educación Primaria SEP de Hidalgo

Los resultados expresan un alto porcentaje de aplicación de los proyectos en el aula, convirtiéndose en dinamizadores del conocimiento, en medida que las maestras y maestros apliquen actividades innovadoras en las aulas, los esquemas tradicionalistas irán teniendo menor presencia y fuerza. Llevar a las aulas estos proyectos diseñados en los cursos del PFCH entrelaza los objetivos centrales de la reforma educativa, por un lado, convertir al docente en un agente de cambio y por otro, proporcionar a los alumnos de mejores oportunidades de aprendizaje.

Asimismo, desde la perspectiva de Remacha y Belletich (2015), los docentes se convierten en un motivador y guía para la adquisición de nuevos aprendizajes, por tanto, la formación docente adquiere mayor importancia al verse aplicada en el aula pero, sobre todo, lleva al profesor a los esquemas que busca la reforma educativa: la reflexión y la mejora de su práctica, en este sentido, los maestros informaron que el 76% evalúan sus proyectos de aplicación escolar, lo que les permitió considerar elementos para fortalecer sus quehacer en el aula.

En este sentido, los docentes informaron que el 84% identificaron retos que les permite mejorar su práctica docente, su entorno y las reacciones de los alumnos, esquemas que ofrecen oportunidades para abrir la discusión con sus pares en búsqueda de soluciones o coincidencias pedagógicas, por esto, el 84% de las maestras y maestros explicaron que las reflexiones con sus pares dieron apertura a identificar problemáticas que no tenían en su imaginario de posibilidades, por tanto, es fundamental considerar que el docente desarrolla de manera autónoma su quehacer pero desde una perspectiva abierta para compartir sus experiencias que genere una cultura colaborativa entre toda la estructura educativa de la escuela (Imbernón, 2021a).

Asimismo, los docentes en el discurso colectivo reciben de forma positiva el dispositivo de aprendizaje basado en proyectos, de acuerdo con las experiencias descritas por las maestras y los maestros, los cursos del PFCH ha aportado herramientas para utilizar esta metodología, al respecto ellos comentaron que:

D120 “Los cursos me han servido para comprender el trabajo por proyectos y así poder correlacionar los contenidos, ya que estoy en escuela bidocente con fusiones de dirección”, también consideran que: D117 “son de gran apoyo, porque como docentes debemos de estar más actualizados de cómo se trabajará con el nuevo plan y programas con base en aprendizaje por proyectos”, además, D285 “fue de gran ayuda, ya que aterrizó en las problemáticas reales del aula y me llevó a la tarea de realiza e implementar un proyector para trabajarlo con mis alumnos”, también, D451 “fue oportuno ya que generó un impacto positivo al trabajar por proyectos comunitarios” pero, D50 “se me hace algo muy ambicioso, lo que me gusta es la flexibilidad y que no me traerán marcando el paso, sino que es poco a poco... estoy aprendiendo como se trabaja por proyectos.”

Por lo anterior, se percibe un cambio en el rasgo de “*intensión formativa*” de algunos cursos del programa de formación continua, cotidianamente tienden a resarcir carencias de saberes pedagógicos, disciplinario y curriculares desde un enfoque teórico; en oposición, el Modelo propone tensionar los aspectos teóricos, desde la aplicación de los conocimientos mediante el aprendizaje basado en proyectos y la discusión colectiva sobre los resultados de operacionalizar la teoría en los distintos contextos educativo, dando como resultado la

reflexión de la práctica docente y como objetivo el cambio de hábitos, supuestos y creencias de las maestras y maestros basados en el análisis de su propia práctica (Mejoredu, 2021e).

Se trata de cambiar la percepción de un docente como objeto de formación a un maestro o maestra que se hace responsable de su formación y transformación de su práctica docente, desde la perspectiva de Imbernón (2021a), históricamente el profesorado ha representado un objeto al que se le atribuye necesidades de capacitación y adoctrinamiento, es decir, una concepción de un maestro dependiente de las decisiones de “*otros*” sobre qué es lo que necesita para ser más capaz y mejorar su práctica docente, esto ha tenido como resultado que las maestras y los maestros únicamente sean receptores de formación, por esto, es necesario que los profesores asuman su papel como sujetos que se deconstruyen en medida que la educación evoluciona y los contextos se transforman.

Por tal razón, el objetivo de la formación debe buscar que el docente este en constante cuestionamiento sobre su dispositivos pedagógico y su funcionamiento en el aula, y abrir la discusión de su quehacer hacia la colectividad, permitir que observe su problemática desde diferentes miradas que experimentan el mismos contexto y posiblemente situaciones similares pero con distintas posibilidades de solución, por lo tanto, ha sido indispensable cambiar el mecanismo de formación, el diseño de los cursos debe buscar que vayan hacia “la colectividad de una escuela, academia y zona escolar y considerar las particularidades del trayecto formativo del docente” (Mejoredu, 2021e, p. 37).

Este panorama también permite identificar el rasgo de “*situación de aprendizaje*” el cual propone observar a los docentes como diseñadores de su propia formación, con una actitud dinámica y que integran a las actividades de los cursos, su realidad en el aula para darle un valor intrínseco, por tanto, es importante referir que cuando se moviliza la formación a la realidad del profesor es posible obtener mejores resultados, entonces, es posible afirmar que no se trata de tener programas de formación por cumplir con la capacitación a las maestras y maestros, sino, se trata de encontrar el dispositivo académico, las intenciones formativas y las situaciones de aprendizaje que respondan a las necesidades actuales.

5.4.4 Evaluación

Finalmente, la evaluación se convierte en un elemento fundamental para conocer el avance programado y gradual de los nuevos aprendizajes de los docentes, por esto, el Modelo considera a la evaluación formativa como la herramienta que proporcionará la información necesaria para mejorar la práctica docente, este ejercicio es más un proceso reflexivo y de dialogo para la observación del quehacer en el aula. Este tipo de evaluación permite a los profesores a asumir sus debilidades, pero también a reconocer sus fortalezas como primer elemento para transformar su práctica, por esto, se requiere que sea cualitativa, reflexiva y dirigida al mejoramiento en el aula (Isoré, 2010).

Este es un proceso donde todos los actores tienen un papel fundamental, por un lado, el instructor o tutor proporcionan elementos constructivos sobre las tareas desarrolladas con la finalidad de que el maestro realice una autorreflexión sobre sus propuestas pedagógicas, por otro lado, las conversaciones con el colectivo docente le permite identificar, comparar y enriquecer sus propios productos o proyectos de aplicación escolar, por tanto, la evaluación se convierte en un círculo virtuoso donde todos aportan los mejores elementos que tienen para enriquecer la práctica del otro.

Tradicionalmente, la evaluación continúa teniendo un esquema sumativo, aún hace falta transitar un largo camino para deslindar el aprendizaje de una calificación, en palabras de Santiago y McGregor (2012) es fundamental fortalecer mecanismos que proporcionen elementos a los docentes para reflexionar sobre cómo desarrollan su quehacer; lo que significa para Ramos y Rueda (2020) construir un enfoque de autoevaluación y de orientación para incrementar las capacidades de los maestros y maestras para identificar retos y acciones de mejora mediante la retroalimentación desde una crítica constructiva y propositiva, sobre las acciones emprendidas en el aula y dirigidas hacia el perfeccionamiento de su práctica docente.

Por tanto, la evaluación realizada por los asesores de los cursos de formación docente, tanto de las instancias formadoras como de las autoridades estatales y federales, deberán atender las características del Modelo que explica debe centrarse en el dialogo, la reflexión para replantear la práctica en el aula, romper con los esquemas de comprobación de

adquisición de conceptos teóricos, para edificar canales de comunicación horizontal, donde prevalezca la diversidad de miradas y posibilidades pedagógicas (Mejoredu, 2021e).

Para esto, es necesario construir cursos que estén estructurados mediante actividades que provoquen la evaluación a través de la participación colectiva por medio de metodologías que integren situaciones reales, de diversos contextos y grupales, que conlleven a los maestros y maestras a realizar una crítica saludable de la toma de decisiones pedagógicas del colectivo docente, desplazando la domesticación de la formación por un análisis de los hábitos, costumbres, actitudes e ideologías de los profesores (Imberón et al. 2017).

En este sentido, los docentes participantes informaron las distintas herramientas utilizadas para evaluar las actividades por parte de los instructores de los cursos del Programa de Formación Continua de Hidalgo; esto permite dar un panorama sobre las intenciones que tiene la evaluación, en palabras de Ramos y Rueda (2020) se trata de proporcionar a los docentes información que contribuya a incrementar sus competencias docentes para transformar su práctica y establecer nuevas rutas de aplicación y autorregulación. La figura 19 presenta de mayor a menor, los mecanismos de evaluación utilizados por los asesores.

Figura 26

Tipos de estrategias que utilizó el instructor para evaluar las actividades del curso



Elaboración propia. Fuente: Resultados de cuestionario 1008 docentes de educación primaria SEP de Hidalgo

Los datos reflejan una tendencia positiva por los mecanismos de evaluación centrados en la autorreflexión de la práctica docente y el trabajo colaborativo entre pares, sin embargo, también es destacable que un 67% de los docentes eligieron metodologías de evaluación sumativa tradicionales, esto debido a que el Modelo establece atender distintos saberes que se clasifican en conocimientos teórico – científicos y los centrados en la práctica docente (Mejoredu, 2021e), desde la perspectiva de Romero y Rueda (2020) este tipo de evaluación está centrada en los conocimientos del currículo que son la base de la evaluación formativa, es decir, sin contenidos teóricos, la reflexión de la práctica docente se ubicaría en el vacío.

El conjunto de mecanismos de evaluación de los cursos del PFCH reflejan los diferentes momentos de la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) lo que significa un equilibrio entre los saberes que busca la Comisión desarrollar en los docentes, poniendo mayor énfasis en los aspectos centrados en la evaluación formativa que promueve la transformación de hábitos, creencias y actitudes del docente frente a su práctica en el aula (Imbernón, 2024).

Desde esta mirada, la evaluación debe funcionar como una herramienta de información que permita conocer el dominio del docente sobre los planes y programas, la autoevaluación pedagógica para organizar y operacionalizar los planes y programas y, finalmente, la reflexión sobre su práctica que conlleva la integración de los dos primeros saberes como mecanismo para promover el aprendizaje profesional de las maestras y maestros (Romero y Rueda, 2020).

Asimismo, es destacable que el acompañamiento y respuesta de los asesores/instructores de los cursos, es la variable con menor porcentaje de aceptación por parte de los docentes, este resultado fue fortalecido en la etapa cualitativa donde las maestras y maestros expresaron que: *D403 “La estructura de los cursos es buena, pero deberían ser impartidos por especialistas...”*, *D210 “...por personas más capacitadas”*, *D411 “coincido, necesitamos expertos en la materia”*. Estos resultados ponen de manifiesto una debilidad en el modelo de formación, para Imbernón (et al, 2017) una variable clave para estos modelos, son los sistemas adecuados de mentorías y acompañamiento durante las diferentes etapas de formación de cada profesor que forje un desarrollo profesional sostenido, desde esta mirada, un docente coincide diciendo que: *D113 “me gustaría contar con expertos en estos*

temas para que la formación sea más enriquecedora y así podamos aprender de ellos, que nos den apoyo real en la construcción de productos que nos haga crecer profesionalmente”.

Los resultados sobre la implementación de la política de formación docente derivada de la reforma educativa de 2019, ofrecen elementos que explican lo que sucede con las intenciones de política y sus efectos en los beneficiarios. Los rasgos revisados se alinean a los objetivos de la reforma educativa, impulsando a los docentes a ser agentes de cambio, a diseñar nuevas maneras de enseñar e innovar para la mejora de los aprendizajes, sin embargo aún, existen elementos que deben ser fortalecidos, en palabras de Hill y Hupe (2002) una política pública durante su etapa de implementación se encuentra en un proceso de construcción, para eliminar las ambigüedades que pudiera tener la política por aspectos no contemplados durante la etapa de formulación.

En este sentido, los rasgos de espacio y tiempo son retos para los decisores de políticas, las características del Sistema Educativo Nacional hacen complejo y costoso que los cursos del PFCH se desarrollen de manera presencial y atendiendo los contextos educativos, sin embargo, esto es una preocupación constante en los docentes, sin duda existen variables que fortalecer como la estandarización, incrementar espacios para la discusión del colectivo docente, mejorar los instructores que atienden los cursos, administrar de mejor manera los tiempos.

En definitiva, los cursos que se integran en la Estrategia de Formación Continua atienden las exigencias de la reforma educativa 2019, en sentido estricto, las decisiones de la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación han estado dirigidas a redirigir la formación docente hacia el enfoque de formación situada, sin embargo, como explica O'Tool (2000) esto no significa que se esté atendiendo la problemática social, sino únicamente, la reforma está en la etapa de la acción política, es decir, de la aplicación, aún hace falta mucho camino que recorrer para conocer el alcance de la política con relación al impacto social.

Por otro lado, el Modelo Interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente, no es un documento de observancia obligatoria para las autoridades educativas locales, esto permite que los decisores de política en los estados del país pudieran determinar acciones diferentes para sus programas de formación, en palabras de Ramesh y Howlett (2003) explican que los diversos decisores de políticas

tiene su propia comprensión, recursos e incluso intereses que pueden obstaculizar la implementación de la política, además, la complejidad aumenta cuando la estructura gubernamental se va incrementando, toda vez que, se deben atender más contextos y genera problemas de coordinación.

En este sentido, sirva responder la tercer pregunta de este estudio para determinar cuales son las acciones específicas de la Secretaria de Educación Pública de Hidalgo para garantizar la implementación de los programas de formación continua para la adquisición de saberes vinculados al contexto, la práctica docente y al desarrollo de capacidades, aptitudes y valores en congruencia con las exigencias de la Nueva Escuela Mexicana.

5.5 Las acciones de política de la Secretaria de Educación Pública de Hidalgo

De acuerdo con Hill y Hupe (2002) el control de una política en un contexto interinstitucional, hace complejo el proceso de implementar acciones para que los objetivos de un plan se cumplan mediante los programas de diversos actores que se relacionan entre sí para dar respuesta a un mismo fin, sin embargo, cuando el número de autoridades y actores que intervienen es grande, suelen distorsionarse los objetivos centrales de política.

Asimismo, es indispensable asumir relaciones interorganizacionales horizontales que permitan una adecuada comunicación, seguimiento y colaboración, estas son características fundamentales para que las decisiones de política tengan la posibilidad de tener el impacto en los beneficiarios, desde la perspectiva de Tummers y Bekkers (2014) las relaciones más fuertes tienen que darse entre los funcionarios de primera línea, es decir, aquellos que tienen el contacto directo con los beneficiarios, esto determinará el grado de significancia de la política para los mismos.

En este sentido, los funcionarios de primera línea deben tener claridad en los objetivos y contenidos que serán informados a los docentes, con la finalidad de dar seguridad a las maestras y maestros de la dirección y de las acciones que se están realizando, desde la perspectiva de Tummers y Bekkers (2014), la aceptación de una política y su implementación tiene una estrecha relación con la confianza, comunicación y seguimiento que logren realizar los funcionarios que están en contacto directo con los docentes, asimismo, el grado de aceptación de la política radica en el significado que los profesores le asignen a las acciones

aplicadas con relación a sus beneficios personales, esto representa la disposición para integrarse al proceso de cambio.

Al respecto, la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo realiza las acciones de implementación a través de la Dirección General de Desarrollo Curricular, específicamente de la Dirección de Formación Continua, esta dependencia encargada del diseño de la Estrategia Estatal de Formación para las maestras y maestros del estado, asimismo, ellos coordinan los diferentes centros de maestros que son los medios de coordinación y vinculación para la difusión de convocatorias y materiales para los profesores.

Por tanto, La Dirección de Formación Continua adquieren la característica de funcionarios de primera línea, conjuntamente con los supervisores de zona y directivos de cada escuela, esto significa que les corresponde transmitir los objetivos, contenidos y resultados esperados por la política de formación docente. Se cuestionó a los docentes sobre la claridad de objetivos, contenido y capacidades de las autoridades sobre la política de formación; las maestras y maestros respondieron lo siguiente:

D49 “Es necesaria una mejor capacitación por parte de las autoridades educativas estatales a los ATP’s, supervisores y directivos, que no sólo lean las diapositivas en los talleres si no que analicen, problematicen y evalúen el trabajo antes de darlo a conocer con los docentes, D701 “también hace falta orientación de los coordinadores para poder disipar dudas.” D31 “porque las diversas voces, conceptos y opiniones de las autoridades difieren y confunden los propósitos y objetivos que se pretenden alcanzar. Por otro lado, D469 “no encuentro buena difusión por parte de las autoridades educativas D23 “los cursos no son difundidos por las autoridades locales, D278 “porque en ocasiones las autoridades desconocen de esas capacitaciones, D130 “urge mejorar la comunicación, proporcionar la información con mayor precisión”.

Desde esta mirada, los docentes plantean un escenario donde la estructura de la SEPH, encargada de establecer los significados de la política con las maestras y maestros, no tienen claridad en los objetivos, alcances y conceptos de la propia política educativa, esta sensación de incertidumbre, confusión y preocupación se observa a lo largo de los resultados de esta investigación, en términos de Aguilar (1993) se trata de una incompetencia en todo el entorno

operativo de implementación de la política, es un entramado de deficiencias y dificultades que tiene como resultado la distorsión de los objetivos, retraso y genera frustración en los beneficiarios, poniendo en peligro el establecimiento de los significados de la reforma educativa.

En este sentido, las acciones de la SEPH deben estar fundamentadas en el conocimiento de la Nueva Escuela Mexicana y con relación a los objetivos de la reforma educativa para lograr que los docentes encuentren los significados suficientes para asumir con interés y compromiso la política de formación, asimismo, es relevante señalar la complejidad del Sistema Educativo del Estado con sus diferentes niveles, modalidades y contextos, en palabras de Hill y Hupe (2002) los escenarios políticos son complejos cuando existen esquemas donde se hace presente la multidisciplinariedad, los multiniveles y multicentros.

Por tal razón, se requiere conocer las particularidades de cada sector para expresa la coherencia entre las acciones y los resultados esperados, asimismo, es indispensable elegir correctamente las herramientas e instrumentos adecuados para cada política. Bajo estos criterios, es relevante señalar que en dos décadas el principal mecanismo para la formación de las maestras y maestros sigue siendo el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), que está basado en proporcionar formación de tipo posgrado, apoyo a la investigación, actualización y capacitación mediante cursos estandarizados para educación básica diseñados por Instituciones de Educación Superior.

Desde la perspectiva de, Aguilar (1993) cuando se promueve una nueva reforma se debe considerar los esquemas de recursos de acuerdo a su nivel de importancia; además, Hill y Hupe (2002), explican que los medios y fines de una política deben estar perfectamente alineados y articulados para que la implementación de las acciones de política tenga coherencia, por tanto, es cuestionable que se planteé una reforma educativa que propone un enfoque nuevo y con esquemas opuestos a los propuestos en reformas anteriores, sin considerar nuevos medios para la operación.

Bajo estas premisas, la reforma exige que los docentes sean formados desde esquemas de participación, dialogo y colaboración entre sus pares y dentro de las propias escuelas, sin embargo, en 2022 el programa de formación continua utilizó cursos en modalidad virtual,

estandarizados y fuera del espacio escolar, elementos que no favorecen el enfoque situado. Para Aguilar (1993) continuar con instrumentos homogéneos como respuesta única a todas las situaciones más que una solución puede ser un obstáculo para el proceso de implementación, asimismo, considera que es fundamental incorporar formulas inteligentes de coordinación que permitan una adecuada interacción y comunicación entre los actores.

Por esto, en los resultados del diseño de cursos con enfoque de formación situada, se observa discrepancia entre los docentes, mientras que existe evidencia de aplicación del enfoque establecido en la reforma educativa, también se observa descontento y confusión por otro sector de docentes que indican que hace D703 *“Falta consolidar las necesidades de cada contexto y así desarrollar el programa de acuerdo a esas necesidades”* asimismo, consideran que: D579 *“El impacto ha sido poco, ya que por el contexto hay contenido poco aplicables, ejemplo, el del curso de Habilidades digitales”*, además perciben que: D332 *“Es solo información teórica a veces alejado de la realidad”*, estos comentarios vertidos por los docentes expresan distorsiones y defectos en la implementación de la política que está relacionada con las capacidades y compromiso de los funcionarios de primera línea.

Desde la perspectiva de Aguilar (1993) este fenómeno se presenta cuando la atención de los funcionarios de primera línea en cargados de la implementación está centrada en materializar el objetivo causal de la política, sin observar el proceso que da paso a la realización de lo deseado en la reforma, es decir, transitar del concepto a lo concreto, para esto, las autoridades deben concebir en el diseño de la política, las problemáticas de implementación que se hacen presentes en todo proceso. El principal defecto es la posibilidad de tener un limitado conocimiento de la política nacional que se busca aplicar en lo local, esto ocasiona una restringida provisión de ayuda para la aceptación de los significados de la política.

Al respecto de las acciones de política Hill y Hupe (2002) exponen que la aplicación de una política pública no se trata de hacer simplemente *“algo”* dirigido a los beneficiarios, sino, se trata de realizar un análisis sobre las limitaciones y posibilidades reales sobre los objetivos que se desean alcanzar, identificar las distintas instancias que se entrelazan para garantizar la aplicación del objetivo sin distorsión, en este sentido, la SEPH centra su acción

en integrar el enfoque de formación situada en algunos cursos del PFCH, sin embargo, los comentarios de los docentes reflejan algunas problemáticas en los instrumentos utilizados:

D251 “Es necesario que los cursos sean relacionados con la realidad dentro del aula e impartidos por profesionales en el área”, porque D332 “a veces solo es información teórica alejada de la realidad”, además D817 “es necesario cursos que nos preparen para enfrentar la realidad que se vive con las generaciones actuales. Otros docentes mencionaron que D52 los cursos, si aportan elementos para la reflexión de la práctica docente, pero nos faltan problemas más reales tomando en cuenta los problemas conductuales de los alumnos. D53 Considero que debe haber personas capacitada que brinden los cursos, ya que prácticamente estamos aprendiendo solos, en definitiva, D852 “no me ha servido de nada, están muy alejados de la realidad que vivimos en las escuelas”.

Esta perspectiva de algunos docentes sobre las acciones de la Secretaría de Educación Pública del Estado refleja poca aceptación de los significados de la política, esto puede poner en peligro el logro del objetivo 1. Del Programa Sectorial de Desarrollo de Hidalgo y de la estrategia E.3.2 que busca “reorientar la formación continua del personal docente... para el óptimo desempeño de sus funciones”, debido a que la aceptación de las acciones de implementación son fundamentales para que los actores sientan pertenencia a la política, de lo contrario, se pone en peligro la política por actitudes, que incluso, generen un ambiente en el colectivo general de desagrado por el programa (Aguilar, 1993).

Sin embargo, también existe un sector de la población de docentes que asumen las acciones de la SEPH como positivas, mencionando que: D55 El programa de formación continua es bueno, me ha sido de apoyo y mejora para mi práctica docente. D50 Considero que los cursos son buenos, que se apegan a los planes y programas y a las modificaciones de los mismos, aunque son estandarizados y a veces en mi contexto no es de mucha ayuda, pero sigo considerando que son apropiados, D57 Son buenos, porque se abordan temas de la Nueva Escuela Mexicana.

Estos comentarios, describen un ambiente de tensión entre las acciones de SEPH y los docentes que están a favor y los que tienen poca aceptación a los significados de las intenciones de política, esto es una tarea pendiente para la autoridad educativa local, es decir,

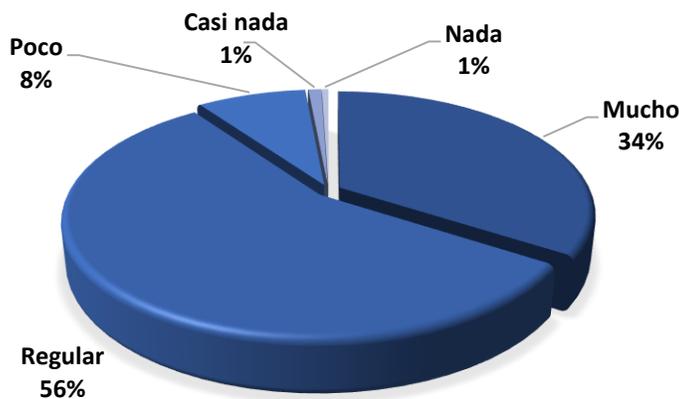
es necesario, en primer lugar, fortalecer las capacidades de los funcionarios de primera línea en la conceptualización, análisis y teorización del enfoque de la reforma educativa de 2019 y, en segundo lugar, revisar los instrumentos elegidos que permita determinar si los mecanismos para ofertar los cursos son los adecuados para todos los contextos en los que se encuentran los docentes. (Howlett, 1991).

Desde el análisis de las políticas, dichas tensiones deben ser observadas y medidas para determinar la correlación de fuerzas que experimenta la implementación de la política, desde la propuesta de Méndez (2020) este referente analítico es indispensable para conocer el grado de preferencia, intensidad y poder de los grupos de docentes que pudieran poner en peligro las acciones de política, para esto, primero, la SEPH deberá reconocer que existen inconformidades en los docentes y defectos en la implementación, para posteriormente, elegir el método para determinar la importancia de las tensiones.

Los resultados determinan que el 66% de los docentes consideran que el Programa de Formación Continua ha aportado de forma regular competencias para mejorar su práctica docente, esto significa que únicamente el 34% de las maestras y maestros de Hidalgo perciben al PFCH como apoyo para su desarrollo como profesional de la educación.

Figura 27

Percepción del docente sobre la aportación de los cursos del PFCH para mejorar su práctica docente



Elaboración propia. Fuente: Resultados de cuestionario 1008 docentes de Educación Primaria SEP de Hidalgo

Este escenario es muy relevante para la reflexión de las Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, pero sobre todo, para la toma de decisiones desde dos aspectos, al menos identificados en este estudio, por un lado, los resultados dejan de relieve que las acciones de la SEPH con relación a la implementación del nuevo enfoque de formación, ha tenido un impacto positivo en los docentes, aunque hace falta fortalecer los medios para hacer llegar la formación, utilizando los instrumentos que favorezcan el enfoque situado, por otro lado, diversificar las acciones en función del impacto en la mejora de la práctica docente, es decir, fomentar una perspectiva que observe la organización y competencia de los funcionarios de primera línea, la comunicación horizontal y vertical, la metodología e instrumentos y la evaluación efectiva de los cursos del PFCH que le permita tomar decisiones a las autoridades para dirigir los cursos a las necesidades de las maestras y maestros (Imbernón et al. 2017).

Por otro lado, los resultados sobre el impacto que tienen las decisiones de la Secretaria de Educación Pública de Hidalgo, sobre la autonomía que tienen los docentes para elegir los cursos, talleres o diplomados y la percepción sobre, que tanto, la oferta cubre sus necesidades de capacitación. Los docentes comentaron que:

D277 “Es sumamente importante que los docentes tengamos un amplio catálogo de cursos disponibles y que cada uno tenga la libertad de elegir aquel que se adapte a sus necesidades de acuerdo a su contexto escolar”, D710 “se debe dar más difusión a los cursos o un material visual para elegir el curso más adecuado según nuestras necesidades, además, me gustaría que algunos fueran de manera presencial para interactuar con otros docentes” D967 “Es importante que oferten diversos curso para poder elegir el que este más acuerde a mi necesidad personal”.

Con relación a los resultados cuantitativos, se cuestionó a los docentes sobre el nivel de intervención que tenían las autoridades educativas en su elección del curso de formación, esto permitió identificar que el 61% de los maestros perciben poca autonomía para elegir el curso que ellos consideren más adecuado para sus necesidades.

Tabla 23*Percepción del docente sobre la poca autonomía para elegir su formación*

Región	Marginación	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Actopan	Bajo	12%	35%	39%	12%	3%
Apan	Bajo	15%	48%	31%	6%	0%
Huejutla de reyes	Alto	14%	53%	22%	11%	1%
Huichapan	Medio	14%	46%	27%	10%	4%
Ixmiquilpan	Bajo	13%	48%	27%	11%	0%
Jacala de Ledezma	Alto	12%	37%	21%	21%	9%
Mineral de la reforma	Muy bajo	16%	47%	22%	12%	2%
Pachuca de Soto	Muy bajo	23%	36%	25%	11%	5%
Tizayuca	Muy bajo	12%	52%	12%	20%	4%
Tula de Allende	Bajo	15%	56%	21%	4%	4%
Tulancingo de bravo	Medio	17%	47%	23%	11%	2%
Zacualtipán de Ángeles	Medio	9%	47%	27%	9%	7%

Elaboración propia. Fuente: Resultados de cuestionario 1008 docentes de educación Primaria SEP de Hidalgo

Este resultado permite observar que las acciones de la SEPH van en contraposición a las intenciones de la política de formación, a los saberes y conocimientos que deben desarrollar las maestras y maestros, con base en lo establecido en el Modelo de la Comisión Nacional para la Mejora Continua. La política busca desarrollar a profesionales de la educación que tengan la capacidad de ser autogestivos en su formación, capaces de discernir que herramientas necesitan para mejorar su práctica docente que les permita construir un proyecto de desarrollo profesional (Mejoredu, 2021e), para ello es fundamental que las autoridades únicamente sean guías en el proceso, que acompañen a los docentes sin que intervengan influyendo en la elección de su formación, además de ampliar la diversidad de formación.

5.5.1 Las acciones de educación continua y los principios que deben atender los cursos de formación continua

Con base en los criterios generales de formación continua, los cursos del PFCH deben aportar y desarrollar capacidades a los docentes para integrar en su práctica ambientes que favorezcan el aprendizaje de las niñas y niños de educación primaria, asimismo, debe ser un proceso planeado y consciente de su impacto social que debe conjugar los distintos saberes para detonar un proceso de enseñanza basado en la innovación (Mejoredu, 2022b), en palabras de Messina et al. (2021), consideran que existe una mejora en la práctica docente cuando se integran nuevos saberes a partir de la reflexión y la identificación de retos y debilidades que derivan del análisis de problemáticas en el aula.

Se trata de que el docente reconozca los saberes que ha desarrollado a lo largo de su trayectoria, los ponga a prueba mediante el dialogo con sus pares y sometiéndolos a una constante construcción y deconstrucción, para esto es fundamental proporcionarle a los docentes espacios adecuados para desarrollar actividades de reflexión y de revisión de su práctica (Messina, et al 2021), con base en los Criterios el espacio para estas actividades deben ser los cursos del PFCH, por esto, se preguntó a los participantes si los cursos, talleres o diplomados ofertados por programa, les permitía problematizar su práctica y reflexionar sobre su desempeño docente.

Figura 28

Percepción del docente sobre el aporte de los cursos para la reflexión y problematización de su práctica



Elaboración propia. Fuente: Resultados de cuestionario 1008 docentes de Educación Primaria SEP de Hidalgo

Los resultados presentan un alto nivel de aceptación de estas dos variables con más del 85% de aprobación de los docentes, esto significa que el principio está siendo atendido, al menos, con relación a colocar en una posición crítica los saberes y hábitos de enseñanza de las maestras y maestros, es decir, los cursos proponen a los docentes analizar sus buenas prácticas y las dificultades que enfrentan en el aula para transformar sus prácticas que respondan a las problemáticas actuales y las necesidades específicas de los alumnos (Messina et al. 2021), en palabras de Imbernon et al. (2107), es intentar romper con los preceptos autoritarios, estandarizados y normados por una práctica más autónoma, autogestiva, reflexiva y consciente del constante cambio del conocimiento, la forma de adquirirlo y transmitirlo.

Asimismo, los docentes participantes informaron en qué medida los cursos del programa de formación continua propicia las condiciones para fortalecer las habilidades de los docentes en materia de interculturalidad, las tradiciones, costumbres y respeto a la diversidad cultural y etnias que integran el estado de Hidalgo.

Figura 29

Percepción del docente sobre el aporte de los cursos para la interculturalidad y multidimensionalidad en el aula



Elaboración propia. Fuente: Resultados de cuestionario 1008 docentes de Educación Primaria SEP de Hidalgo

Con base en los resultados, los docentes indican estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con más del 65% en que los cursos integran factores de interculturalidad en las actividades, para la política educativa es fundamental resignificar los saberes de las maestras y maestros desde la propia comunidad que permita a los alumnos y sus familias que los acerque a la realidad desde una mirada crítica (Mejoredu, 2022b). Al respecto Imbernon explica que es necesario comprender que no son los problemas genéricos de la educación los que se deben atender, sino, observar las situaciones específicas de los alumnos y las comunidades para buscar alternativas dentro de su marco de acción.

Sin duda, este acercamiento a la diversidad cultural y social fortalece las capacidades de los docentes para atender la problemática en el aula, sin embargo, aun hace falta aspectos que atender que la autoridad educativa, en medida que, la política va teniendo avances en cada prioridad, podrá integrar aspectos específicos como lo mencionan los docentes:

D49 “las problemáticas que se presentan en nuestra práctica docente en muchas ocasiones están lejos de las que se analizan en los cursos, por las necesidades que se tienen en cada localidad como pobreza, alcoholismo, abandono de los alumnos, entre otros. D364 “por eso el impacto es regular, porque ciertas problemáticas sociales no se contemplan en los cursos.” D518 “Creo que la intención del programa es bueno, solo que la capacitación que se nos da debe enfocarse más en las necesidades reales que como docentes tenemos, es decir las diversas situaciones que enfrentamos en el aula y la comunidad educativa que no son necesariamente a nivel académico sino social.”

Con relación al principio de atender los contextos socioculturales de los actores escolares, la reforma educativa propone que la formación docente debe observar los contextos en donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, con la finalidad de ampliar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y que la reflexión sobre la práctica educativa integre una visión multidimensional (Mejoredu, 2022b), es de resaltar como los principios van teniendo interacción entre sí, es decir, la reflexión de los saberes no se puede entender aislado del contexto y de la comunidad en la que laboran los docentes. De la misma forma que se entrelaza el principio de observar las particularidades de los docentes tanto en lo pedagógico, como profesional y personal.

Los cursos de formación continua de acuerdo con el principio IV deben integrar actividades para que los docentes realicen tareas colaborativas entre pares,, así como, el principio VII que busca privilegiar la escuela como espacio de discusión, sin embargo, estas condiciones no se identifican en los cursos del PFCH, esto, hace compleja la discusión entre pares, como lo expresan el docente D983“considero más productivo el debate frente a frente, la experiencia de interactuar con otros docentes de mi contexto haría mucho más rico el aprendizaje”, esto debido a que las maestras y maestros que están inscritos en un mismo curso, al ser en modalidad virtual, no son de la misma escuela ni zona escolar, que según explican Imbernón et al. (2017), este modelo de formación busca crear comunidades de aprendizaje basadas en la especificidad de la problemática escolar, partiendo de la premisa que los entornos sociales de los alumnos son similares.

En este sentido, el principio IV conlleva a la construcción de acuerdos y toma de decisiones o alternativas de solución, para llegar a consensos pedagógicos, psicoemocionales, socioculturales y de gestión, de acuerdo a los resultados de elaboración de proyectos de aplicación escolar, se identifica que la solución a las problemáticas son individuales y no colectivas como lo establecen los criterios y el propio enfoque situado, además, es deseable que estos esquemas desarrollen un maestro más cercano a la práctica reflexiva que lo acerque a la investigación y se aleje del docente domesticado y normativo (Imbernón et al. 2017).

Finalmente, el principio que busca promover las tecnologías como uso pedagógico que impulsen la movilización de saberes y recursos didácticos, sin embargo, algunos docentes mencionaron que:

D63 “es necesario que se diseñen cursos de manera presencial ya que muchos docentes tenemos problemas en el manejo de la tecnología”, también D4 “deben considerar los tiempos de impartición y la escasez de los recursos tecnológicos requeridos, D828 “De acuerdo a mi experiencia los cursos soy muy buenos ya que nos facilitan estar actualizados a las nuevas tecnologías pero hay lugares donde se nos complica por la falta de internet en las zonas rurales” D602 “de acuerdo, en

ocasiones el problema del Internet”, D774 “por ejemplo, en mi región se batalla mucho con el servicio de internet es muy inestable,

Es interesante observar los comentarios de los docentes sobre la tecnología. en México aún se continúa hablando de brechas en el manejo de estas herramientas, problemáticas con los docentes para utilizarlas como dispositivo pedagógico, así como, la dificultad en la conectividad y escasez de recursos tecnológicos en zonas con mayor marginación, sin embargo, la literatura actual sobre los modelos de formación ya están hablando de la tecnología desde una perspectiva más compleja, como la inteligencia artificial, la transformación de conceptos científicos históricamente utilizados, las nueva manera en que los alumnos utilizan y tienen acceso a estos factores que da pauta para abrir el debate sobre las propuestas innovadoras para enseñar con estos escenarios tecnológicos (Imbernón, 2024).

Desde una perspectiva analítica de la política de formación docente, se advierte problemáticas en la etapa de implementación en donde se observan tensiones entre los docentes que aceptan las estrategias realizada con un 60% y las maestras y maestros que se sienten con incertidumbre, confusos y frustrados por la falta de información, comunicación ineficiente y la falta de organización y conocimiento de las intenciones de la política por parte de los encargados de llevar acabo el programa de formación continua.

Lo anterior, puede tener origen en el diseño de políticas, por tanto, es indispensable considerar el enfoque utilizado para el diseño y la implementación que pudieran explicar las deficiencias. Asimismo, y con base en los resultados obtenidos por esta investigación se realiza una propuesta de implementación basada en el enfoque de Gestión Pública de Sabatier y Mazmanian (como se citó en Roth, 2002).

5.6 Propuesta del enfoque de implementación de la Política de Formación Continua en Hidalgo

El ciclo de las políticas es un mecanismo ordenado y planeado que tiene como objetivo determinar las intenciones de política, las directrices, la operación y la evaluación, para Mejía (2012) la toma de decisiones en materia de política debe situarse en modelos que procuren el interés del colectivo y el bienestar social, mediante la elección de una alternativa de solución; para Roth (2002) la toma de decisiones es una de las etapas más importantes, donde los

gobiernos, después de un proceso metodológico, determinan las directrices que serán implementadas en el ámbito correspondiente.

Para esto es indispensable utilizar alguno de los modelos de toma de decisiones, como el de racionalidad absoluta proveniente de la corriente positivista de Taylor (Como se citó en Mejía, 2012) quien establece que “para todo problema social existe una solución superior a otra” (p. 148), esto significa que este modelo proponer ser exhaustivo en la búsqueda de todas las posibles soluciones para después seleccionar la alternativa más adecuada, este modelo es de tipo vertical integrado por cinco etapas.

Tabla 24

Esquema del modelo racionalidad absoluta

Tiempo ↓	Etapas
	1. El decidor frente a un problema
	2. Identificación de valores y objetivos
	3. Búsqueda y análisis del conjunto de las alternativas de soluciones posibles
	4. Aplicación de criterios objetivos
5. Elección de la mejor solución	

Nota. Tomado de Políticas Públicas Formulación, Implementación y Evaluación, (p. 89), por Roth (2002).

La aplicación de este modelo trajo consigo críticas que promovieron la creación de otras propuestas, como el modelo de racionalidad limitada que considera que la realidad de una problemática social es tan compleja que limita la posibilidad de conocer la totalidad de las posibles situaciones presentadas, así como, la totalidad de las posibles alternativas, por esto, el modelo infiere que siempre existe una tercera posibilidad de algo que el decidor no está observando, en consecuencia, surge el modelo incremental o de ajustes marginales que está basado en una racionalidad a posteriori y de soluciones que se convierten en ajustes a la política base. Finalmente, el modelo de la anarquía organizacional basado en explicar la ambigüedad en que se presentan las intenciones de política y la forma en que el contenido de la política siempre es incompleto y fragmentado, asimismo, la participación de los implementadores será inciertos y cambiantes (Roth, 2002).

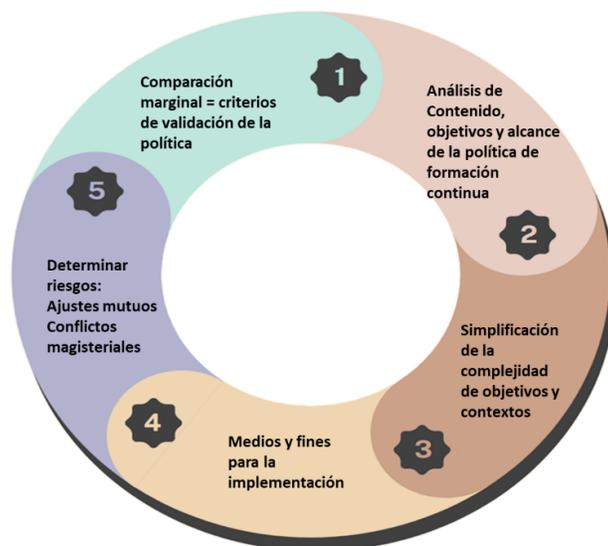
Desde estas disertaciones y con base en los resultados analizados en los apartados anteriores de esta investigación, el modelo de diseño de política que representa a las acciones de política de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo es el de anarquía organizacional, debido a que se encuentra presente la confusión, un limitado conocimiento sobre la política nacional y las aportaciones para resolución de dudas, el asesoramiento y acompañamiento es limitado, por esto, se propone la aplicación del modelo incremental para el diseño de la estrategia estatal de formación continua del Estado.

Lo anterior, debido a que, como lo explica Lindlom (citado en Aguilar, 2010) los modelos racionalistas son preceptos teóricos que buscan ser aplicados a la realidad, pero, pocas veces pueden materializarse en el ámbito que se busca implementar, asimismo, el modelo anarquista de la organización promueve la frustración y el descontrol en el proceso de operación. Como lo afirman Hill y Hupe (2002), la operación de una política se vuelve más compleja en medida que el número de capas y subcapas de actores se involucran en la acción política, esto mismo advierte Lindlom con el modelo incremental, que busca establecer esquemas de operación de la política diferenciados pero únicamente en la medida en que se va incrementando los objetivos establecidos.

Esto se logra mediante la utilización de la planeación estratégica y con una mirada de avance progresivo de la implementación de política nacional, con base en la problemática y los contextos educativos del Estado, se trata de establecer mecanismos sencillos, adaptables y de acuerdo a las necesidades que respondan de manera marginal a los objetivos de la política de formación continua. La figura 23 explica las etapas que se proponen para el diseño de la estrategia basada en este modelo.

Figura 30

Etapas del modelo incremental



Elaboración propia. Basado en el modelo de Charles E. Lindblom

Como ya se ha dicho la complejidad propia del Sistema Educativo Nacional y, espejo a éste el Estatal, complica la implementación de una política pública de manera automática y en cascada, además, esto se incrementa cuando se trata de cambiar hábitos, costumbre y de transformar el quehacer de un sujeto-docente que tradicionalmente ha sido domesticado para enseñar los saberes adquirido y asumidos, por esto Imbernón (2018) advierte que es necesario un cambio actitudinal y metodológico que motive y justifique el cambio en la práctica docente.

Bajo estas premisas el modelo incremental busca disminuir esta complejidad, se trata de simplificar la problemática que permita tener resultados más realistas (Aguilar, 2010), por esto, se propone que en la primer etapa se realice un análisis profundo de las intenciones y alcances de la política de formación docentes, identificando niveles de actores, su participación y elementos de complejidad de implementación, la tabla 24, sirve como herramienta de sistematización del análisis.

Tabla 25

Propuesta de Matriz de dimensiones de análisis de objetivos para la simplificación de la problemática

Dimensiones	Descripción de la problemática de implementación	Alcance razonable	Causas	Efectos esperados	Temporalidad	Valor Marginal	Nivel de prioridad
Objetivos							
Actores							
Medios e instrumentos nacionales							
Recursos							
Monitoreo y seguimiento							

Elaboración propia. Basado en el modelo de Charles E. Lindblom

La primer dimensión pretende analizar cada objetivo desde una mirada crítica de implementación, se trata de describir claramente la complejidad que conlleva la implementación de ese objetivo para determinar un alcance razonable y probable, determinando las causas y los efectos que podría materializarse, asimismo, proyectar un tiempo considerable que tardarían en observarse los efectos, finalmente colocar el nivel de prioridad del objetivo con base en la reforma educativa de 2019 y sus objetivos centrales, con la finalidad de seleccionar alternativas que generan combinaciones marginales (Lindblom, citado en Aguilar, 2010).

Identificar a los actores que intervienen en la problemática pero, principalmente, describir las posibles acciones que estos actores podrían realizar y representar un riesgo para la implementación de la política, sus causas y efectos, proporciona la posibilidad de anticiparse a un conflicto que con estrategias específicas pueda ser controlada la situación de riesgo, en palabras de Lindblom, los actores que asumen los significados y reglas del sistema tienden a apoyar a los decidores de políticas (citado en Aguilar, 2010). Para Hill y Hupe (2002) es indispensable es fomentar relaciones de colaboración entre actores y

promover sistemas de redes interinstitucionales, esto significa determinar roles específicos de acción por tipo de actor.

Una fase indispensable de la toma de decisiones en política pública es definir los medios (instrumentos) y alinearlos a cada uno de los fines que se han definido alcanzar y en el grado que se determinó lograr, para esto, es fundamental analizar los medios preexistentes y que de manera natural el Estado deberá utilizar para la implementación de la política, es decir, deberá describir la problemática que se presenta al utilizar esos instrumentos y como se alinea o no a los objetivos de la política. Desde la perspectiva de Hill y Hupe (2002) existen dos preguntas que deben estar en la mesa permanentemente para la revisión de la eficacia de los instrumentos utilizados y su alineación con los fines: ¿Los instrumentos aportan para establecer las actividades específicas del proyecto de política? y ¿Cuál y como es el impacto que tienen sobre el problema?, en otras palabras, los productos deben ser un reflejo de las actividades planteadas y los resultados deben estar acorde a los fines esperados.

Cuando se analizan los instrumentos y su alineación con los fines, es fundamental observar el marco de alcance de los recursos que permitan establecer escenarios lógicos y posibles de acción y alcance, esto a su vez, abre la posibilidad de establecer los valores marginales del avance de la política, que de igual manera, proporcionan una implementación planeada, organizada y controlada (Aguilar, 2010).

Finalmente, el análisis del monitoreo y seguimiento, considerar el mecanismo utilizado por las dependencias federales, para identificar el tipo de producto y resultado que le interesa obtener en determinada temporalidad, con base en esto, también, es necesario establecer un valor marginal a esta dimensión con la finalidad de establecer los criterios de validación de la política que permitirá proponer una nueva perspectiva de incremento de evolución en la implementación de las intenciones de política.

Se pretende que el producto de este análisis de como resultado la simplificación de la complejidad y que sirva como insumo para desarrollar la planeación estratégica que funcionará como directriz de la implementación de las acciones de política formación que representen un incremento en el valor marginal con relación a las acciones realizadas durante los años anteriores (Aguilar, 2010). En este sentido, también es necesario proponer

un proceso teórico-metodológico para la implementación de la política de formación en Hidalgo.

Desde la perspectiva teórica de Roth (2002), el enfoque de gestión pública aumenta las posibilidades de tener un mayor control y dirección de las acciones de política, este enfoque “involucra tanto aspectos del contenido material de la política (objetivos y diseño) como del contexto y de los recursos disponibles para su implementación” (p, 114). Una de las principales tareas que deben desarrollar los funcionarios de la SEPH es evaluar el grado de implementabilidad de las alternativas de operación con la finalidad de tener claro el grado de efectividad que pudiera tener la propuesta.

Para esto, es necesario que la SEPH ejecute las siguientes condiciones propuestas por Sabatier y Mazmanian (citado en Roth, 2002), que consideran indispensables para disminuir las ambigüedades del proceso de implementación mencionadas por el magisterio de Hidalgo, las cuales se describen y problematizan en la tabla 25.

Tabla 26

Matriz de condiciones del enfoque de gestión pública aplicado a la política de formación docente de Hidalgo

Condiciones	Premisas de Análisis para los decisores	Problemática percibida	Propuesta de acción basadas en el enfoque
1. Fundamento teórico que los cambios esperados	La política nacional de Formación continua tiene un fundamento riguroso y robusto de las intenciones de política. MEJOREDU tiene documentos y materiales de apoyo para la implementación de la política.	La estrategia estatal carece de una perspectiva de la formación docente desde las necesidades y contexto de los docentes. Asimismo, no se identifican los objetivos particulares de atención prioritaria que permita determinar acciones específicas por zonas escolares que articule los medios y fines de formación.	1. Revisar, analizar y reformular los medios utilizados en la estrategia de FCH. 2. Establecer indicadores por zonas escolares que presenten menores resultados y aceptación de la política.
2. El programa o estrategia con directrices claras,	Los objetivos de la política de formación continua son claros en	Las intenciones de política de la SEPH, están centradas en el cambio de enfoque de formación	1. El diagnóstico debe generar mapeos por zonas de necesidades

Condiciones	Premisas de Análisis para los decisores	Problemática percibida	Propuesta de acción basadas en el enfoque
diagnóstico efectivo que determine acciones efectivas	tanto en el Programa Sectorial de Educación como en los documentos desarrollados para implementar los PFC por MEJOREDU.	situado y contenidos pedagógicos, sin embargo, los docentes advierten ambigüedad en el enfoque de la NEM y las intenciones del nuevo plan de estudios de primaria, se sienten confundidos por la información variada e inexacta que proporciona la autoridad educativa. El diagnóstico de FC presenta debilidades en la información cuantitativa que limita la toma de decisiones efectivas.	diferenciadas de atención que permita actuar a los funcionarios de primera línea en función a las necesidades del contexto docente. 2. Fortalecer los conocimientos sobre la NEM, planes y programas de primaria en las maestras y maestros que genere puentes de significación y articulación con el nuevo enfoque de formación docente.
3. Capacidad de gestión, teórica, análisis y política de los funcionarios de primera línea	Desarticulación entre los agentes de implementación federal y estatal para fortalecer las capacidades para la implementación de la Política, que promuevan iniciativas para innovar en función del logro de los objetivos de las intenciones de política.	Los funcionarios de primera línea tienen un limitado conocimiento teórico – metodológico sobre la reforma educativa Los administradores de la política carecen de consenso en los significados de las intenciones de política que les permita trabajar como red de apoyo, asesoría y acompañamiento para el magisterio del Estado.	3. fortalecer las capacidades de los funcionarios de primera línea de dichas zonas escolares. 4. Generar acuerdos de avances progresivos entre los funcionarios federales, estatales y los docentes.
4. Identificar grupos de tensión que determinen riesgos en la implementación y	En los documentos de la política de formación no determina claramente las responsabilidades por tipo de función que	Existe división entre los docentes, además prevalece la confusión y la ansiedad ante no saber a quien dirigirse para resolver dudas.	Se trata de articular las condiciones anteriores de esta tabla, para generar grupos de apoyo por tipo de zonas que diluya la

Condiciones	Premisas de Análisis para los decisores	Problemática percibida	Propuesta de acción basadas en el enfoque
se conviertan en apoyos	permita construir redes de apoyo para debilitar tensiones.		perspectiva del docente sobre la ambigüedad en la política educativa.
5. Los objetivos deben trascender a los cambios políticos y económicos del país	Históricamente, la principal problemática de la implementación y logro de los objetivos de las políticas se diluyen por las transiciones de poder sexenales.	Las estrategias federales y estatales dependen de las intenciones del régimen político.	Promover el enfoque Bottom up.

Elaboración propia. Basado en el modelo de gestión pública de Sabater y Mazmanian, en Roth, 2002

Es importante mencionar que Sabatier y Mazmanian (citado en Roth, 2002) consideran la posibilidad de conflictos en la materialización de alguna de estas condiciones en determinados contextos, por esto, proponen que el proceso de implementación es un mecanismo inacabado y de constante redefinición, en otras palabras, “se trata de indicar las estrategias que permitan mejorar la situación cuando esta no corresponde a un escenario satisfactorio de optimización, y así aumentar las posibilidades de una implementación exitosa” (p. 119). Bajo esta premisa, la etapa de evaluación es indispensable en este proceso de redefinición.

En este sentido, la Estrategia Nacional de Formación Continua indica la necesidad de establecer objetivos, metas e indicadores que permitan un adecuado monitoreo de las acciones realizadas por las autoridades educativas de los Estados, con la finalidad de identificar debilidades, pero sobre todo, buenas prácticas que permitan reflexionar sobre la mejora continua desde las acciones de la SEPH que asumen los docentes como ejes para significar las intenciones de política (Mejoredu, 2022).

Se trata de que en la estrategia estatal de formación continua de Hidalgo para el 2025, integre indicadores con metas medibles para determinar niveles de avance diferenciado por zonas escolares, tipos de responsables definidos en la condición cuatro y de formación docente, en términos de Bouza (2005), la evaluación aporta un valor añadido desde dos vertientes, primero determinar la capacidad de la actividad administrativa con

relación al grado de aporte de soluciones y su impacto en el logro de los objetivos y, en segundo lugar, observar situaciones que se encontraban en la periferia de la problemática pero que su impacto es tan significativo que requiere formular objetivos específicos de atención.

En definitiva esta propuesta está centrada en las problemáticas determinadas por los resultados cuantitativos y cualitativos del Programa de Formación Continua de Hidalgo, así como, las inquietudes mencionadas por los docentes en cada dimensión establecida en esta investigación, esta perspectiva busca generar documentos administrativos que proporcionen directrices claras de acción pero sobre todo, elementos de reflexión a la autoridad educativa del Estado para promover actividades de mejora continua basada en evidencias proporcionadas por los beneficiarios directos.

5.7 Conclusiones

Las disertaciones que se han presentado en los resultados aportan elementos para consolidar el objetivo de la presente investigación que tenía como eje central, analizar la aplicación de la política educativa de formación docente en la educación primaria en el estado de Hidalgo durante el periodo 2018 – 2023, desde la perspectiva del contexto, la práctica docente en el aula y el desarrollo de capacidades, aptitudes y valores de los docentes, como sustento de la toma de decisiones orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en definitiva, se comprueba que el enfoque de los actores que toman las decisiones de políticas determina la ruta de aplicación y la aceptación de los significados de la misma.

Asimismo, el análisis de la perspectiva, enfoques, directrices, diversidad de posiciones metodológicas y teorías revisadas en el estado del conocimiento, demuestran la constante preocupación, atención y propuestas para impulsar la mejora en un ámbito que es un derecho fundamental para todo ser humano: la educación; con su conjunto de ramificaciones que la construyen y la determinan como un entramado complejo de posibilidades, y a partir de comprender sus tensiones, se puede transitar hacia un escenario de realidades educativas que develan los procesos organizadores y creadores en los que se origina el conocimiento.

Sin duda, analizar un ámbito con estas características hace obligatorio delimitar el objeto de estudio en medida que permita realizar una observación lo más completa posible, por esto, de la reforma educativa de 2019, únicamente se analizó la política de formación docente, con la finalidad de promover una discusión entre dos ámbitos que se estudian desde teorías distintas, pero se entrelazan en su materialización, la ciencias de las políticas y las teorías educativas de formación docente, los documentos de políticas de organismos internacionales tienen como común denominador *mejorar la calidad de la educación y el logro de los aprendizajes*.

Ese común denominador se hace presente en las intenciones de la reforma educativa de 2019, y ésta, coloca a los docentes como agentes fundamentales para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizajes, pero bajo un esquema de desarrollo profesional promovido por la formación y la revalorización de la función magisterial, por esto, en el presente estudio se ha profundizado en la operacionalización de las intenciones de la política de formación desde sus aspectos medulares: la contextualización, el enfoque de formación situada, y el desarrollo de capacidades docentes en coherencia con las exigencias de la Nueva Escuela Mexicana.

Para esto, se establecieron tres objetivos particulares que tenían como eje central el análisis de las acciones de la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación organismo creado para diseñar y establecer lineamientos y programas de formación continua, además, identificar la implementación de los cursos bajo los enfoques de la reforma educativa de 2019 y finalmente, analizar las acciones de política de la autoridad local que es el puente entre las decisiones de política y la materialización de la misma.

Además, se observaron dos tipos de sostenimiento de la educación primaria, por un lado, las escuelas comunitarias administradas por el Consejo Nacional de Fomento para la Educación (CONAFE), y las escuelas generales e indígenas administradas por la Secretaría de Educación Pública, ambas autoridades educativas dentro de la jurisdicción del Estado de Hidalgo. Sirva aclarar que las conclusiones sobre los resultados del tipo de sostenimiento comunitario, se presentaron en el capítulo IV. Las presentes conclusiones únicamente hacen referencia a los hallazgos de los resultados de las escuelas bajo la administración de la SEPH.

Seguidamente se precisan las conclusiones que, por un lado, dan respuesta a las preguntas de investigación y, por otro, permiten determinar hallazgos que aportan elementos para la discusión dentro del análisis de las ciencias de las políticas e, incluso, en el ámbito de las ciencias de la educación:

- a) Con relación a los mecanismos implementados por la Comisión Nacional para la mejora de la Educación para determinar diagnósticos integrales, los resultados comprobaron que existe una tendencia a utilizar mayormente los mecanismos cuantitativos y estandarizados para la recolección de necesidades de capacitación docente, los maestros y maestras informaron que la Comisión realiza encuestas nacionales, asimismo, utiliza las encuestas de las instancias formadoras y en menor medida utilizan metodologías bajo el enfoque cualitativo.
- b) Los resultados reportaron que la aportación de estos mecanismos implementados para identificar las necesidades de capacitación son de poco impacto para los docentes, toda vez, que prevaleció una constante en el discurso de las maestras y maestros sobre ampliar la diversidad de posibilidades de formación que les aporte más herramientas para comprender las intenciones y significados de la Nueva Escuela Mexicana, los cambios curriculares, así como, temáticas en materia socioemocional, éticos, y psicológicos.
- c) Por otro lado, no existe evidencia sobre la creación o diseño de algún tipo de diagnóstico integral elaborado por MEJOREDU, se revisaron los diagnósticos realizados por la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo y el documento que determina los elementos mínimos para la elaboración de dichos diagnósticos estatales, sin embargo, no es posible afirmar que dichos documentos sustituyen o cumplen con un diagnóstico integral.
- d) Debido a la ausencia del diagnóstico integral, los resultados se centraron en revisar las características y nivel de atención de la SEPH de los requisitos establecido por MEJOREDU y el impacto en el establecimiento de prioridades y necesidades de formación, concluyendo que el diagnóstico carece de causas que determinan la conceptualización del problema de formación y, por tanto, las alternativas de decisión política, además no atienden las características de identificar las necesidades de docentes en situación de vulnerabilidad.
- e) Finalmente, es posible afirmar que la acción puntual 3.2.1 de la estrategia prioritaria 3.2 correspondiente al objetivo prioritario 3 en materia de formación

docente del Programa Sectorial de Educación 2020 – 2024, está en riesgo de no ser atendida por la autoridad educativa federal.

- f) Con relación al diseño de cursos bajo el enfoque de formación situada tarea central del objetivo 2, los resultados de investigación permiten concluir que la autoridad educativa del Estado, ha realizado esfuerzos por implementar el enfoque solicitado por la política de formación, sin embargo, los docentes informaron sentirse presionados, confundidos y frustrados por no comprender de forma clara las intenciones de la Nueva Escuela Mexicana y los planes y programas de estudio de 2022.
- g) El programa de formación continua de Hidalgo, utiliza el mismo esquema de capacitación de hace más de dos décadas, por tanto, si bien, en la oferta existen elementos del enfoque propuesto por la reforma educativa, no todas las condiciones son favorables para que exista impacto en la mejora de la práctica docente.
- h) Los cursos con temáticas de formación situada y aprendizaje basado en proyectos son los más solicitados por las maestras y maestros como lo reflejaron los resultados de la figura 21, sin embargo, se enfrentan a dos problemáticas, por un lado, mencionaron que la capacidad de estos cursos es limitado, y por otro, aunque ellos deseen inscribirse a ese tipo de cursos, los resultados demostraron que existe un alto grado de influencia por parte de las autoridades de la escuela para dirigir la formación de los docentes (ver figura 21).
- i) Con relación al contenido de los cursos del PFCH, el discurso de las maestras y maestros del apartado 5.4.1, refleja una preocupación por la tendencia a tener un dispositivo inclinado hacia actividades teóricas, alejándose de propuestas académicas que promuevan la problematización en entornos reales que les permita reflexionar sobre su quehacer y reconfigurar sus hábitos y costumbres en la transferencia del conocimiento.
- j) Por otro lado, con base en los rasgos que debe cumplir el PFCH, los resultados del apartado 5.4.2 dieron cuenta de la necesidad de trabajar para lograr que los cursos se desarrollen en espacios y tiempos adecuados, con la finalidad de que

la capacitación, no se convierta en una “carga administrativa” más para los maestros y maestras, sino, que cumpla con el objetivo formativo.

- k) Asimismo, y como consecuencia de la carente contextualización de los cursos, los docentes consideran que el impacto es poco en la mejora de la práctica en el aula. Esto debido a que los cursos siguen siendo estandarizados, teóricos e impartidos por personal que, con base en los comentarios de los docentes, carecen de capacitación.
- l) Con respecto al dispositivo formativo, intención formativa y destinatario del apartado 5.4.3, los docentes informaron tener mayor aceptación con los cursos que promovían la reflexión, discusión, problematización y el trabajo por proyectos, por tanto, los comentarios de los docentes dan cuenta del interés que tienen por integrar estos dispositivos que les permite, al menos, tener mayor número de posibilidades de alternativas de solución a las problemáticas educativas.
- m) Por otro lado, el rasgo de comunicación y coordinación es un área de reflexión para la SEPH, toda vez que, los docentes informaron en el apartado 5.5, no recibir a tiempo las convocatorias de la oferta del PFCH, eso ocasiona que se queden sin acceso a los cursos de formación.
- n) Finalmente, con relación al rasgo de situación de aprendizaje, La figura 20 y el dialogo de los docentes sobre su autonomía para elegir su oferta formativa, describe un profesional dependiente de las decisiones de la autoridad, cargado de una histórica domesticación en su formación para cumplir con los objetivos de las reformas educativas; sin embargo, el cambio de forjar docentes independientes y diseñadores de su propia formación y desarrollo profesional, sigue siendo una tarea pendiente tanto por parte de las autoridades, como de los propios maestros y maestras del Estado.
- o) Lo anterior, denota una clara desarticulación entre la estrategia de implementación de la política del nuevo enfoque pedagógico y el enfoque de formación docente, esto significa que las propias autoridades no perciben los puntos medulares de anclaje entre políticas que permitan dialogar entre posturas y enfoques educativos que se perciben necesarios entre sí.

- p) Para dar cuenta del objetivo 3 que tiene como eje central describir las acciones que establece la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo para garantizar la aplicación de los programas de formación en la educación primaria, los docentes informaron en el apartado 5.5 que los funcionarios de primera línea no garantizan el asesoramiento y acompañamiento, debido a que carecen de una capacitación teórico – metodológica para explicar el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana y su articulación con la formación situada, la enseñanza basada en proyectos y su impacto en el aula.
- q) Esta ambigüedad en el control de los objetivos y contenidos de la NEM, propicia que la SEPH ponga en riesgo la aceptación de los significados de la reforma educativa (Aguilar, 1993), así como, el objetivo 1 y la estrategia 3.2 del Programa Sectorial de Desarrollo de Hidalgo.
- r) Con base en los criterios y lineamientos de la Comisión la SEPH, para garantizar el diseño adecuado de un PFCH debe integrar los principios de manera transversal a los cursos de capacitación, en este sentido y con base en los comentarios de los docentes, el principio I no está siendo atendido debido a que, el discurso de las maestras y maestros refieren poco impacto en la mejora de la práctica docente
- s) Asimismo, los principios 2, 3, 4, 5 y 7 se observan en proceso de implementación. De acuerdo a los resultados, los docentes refieren aceptar de forma positiva los dispositivos formativos que los lleva a la reflexión, a la problematización y al dialogo de la práctica docente, sin embargo, también se identificó otro sector de profesores que tienen una percepción negativa del PFCH. En este sentido, para que la SEPH, pueda garantizar la implementación de las intenciones de la reforma, requiere atender, asesorar y acompañar de manera más cercana a dichos maestros con la finalidad de evitar tensiones que pongan en riesgo la operación de la política.
- t) Con relación al principio 6, la SEPH a través de su estrategia e instrumentos para implementar la política de formación, impide que se cumpla, toda vez que, el principio solicita privilegiar la escuela como espacio de formación, como se mostró, la oferta educativa del año 2022, fue virtual.

- u) Con respecto al principio 8, tanto en el resultado de la figura 23 como el de la tabla 23, se observa un excesivo control en la definición de la formación que recibirán las y los maestros del Estado, la reforma educativa del 2019, considera promover en los docentes autonomía e identidad, con la finalidad de fomentar en ellos, la responsabilidad de su formación.
- v) Un reto más es la cobertura, la difusión y fortalecer los mecanismos de comunicación, durante los resultados presentados en los apartados 5.4 y 5.5, los comentarios de los maestros describen las limitaciones que tuvieron para inscribirse a los cursos, la escasa información y difusión de las convocatorias.
- w) Finalmente, los resultados dan evidencia de las acciones que la SEPH ha realizado para garantizar la implementación del PFCH bajo el enfoque de la reforma de 2019, sin embargo, también dejan a la luz, las carencias en materia de medios y diversidad de instrumentos para facilitar la operación y la comprensión de los significados de la política.

Los resultados dan cuenta de las preguntas de investigación y también de las acciones de política de las autoridades educativas federales y estatales, asimismo, se observan los esfuerzos realizados por ambas dependencias por implementar las intenciones de política de formación continua, sin embargo, aún quedan pendientes importantes que resolver como el control y seguimiento de la política, cambiar el enfoque de implementación de la política estatal para transitar de un esquema de ambigüedad a un escenario de posibilidades específicas de atención y de valores marginales que permita a la autoridad determinar el nivel de impacto en los beneficiarios.

Referencias bibliográficas

- Acosta A. (2019). La hechura de la nueva reforma educativa: causas, dilemas y tensiones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 24 (83), 1137-1145.
- Acosta, M. (2012). *El impacto de la alianza por la calidad de la educación (ACE) en la profesión docente*. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional) <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/377/1/29001.pdf>
- Acuerdo 30/12/21 de 2021 [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2022. 28 de diciembre de 2021. <https://www.gob.mx/conafe/documentos/96443>
- Aguilar, C. y Lima, M. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las políticas? Contribuciones a las Ciencias Sociales. EUMEDNET. www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm
- Aguilar, L. (1993). *La implementación de las políticas*. Porrúa. México.
- Aguilar, L. (2010). *Política pública*. Siglo XXI editores. http://data.evalua.cdmx.gob.mx/docs/estudios/i_pp_eap.pdf
- Álvarez-Gayou, J. L. (2018). “Tercera parte. Métodos cualitativos para la obtención de información”. En *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, pp.103-184. Paidós Educación. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Alonzo, C. y Quiroz, D. (2021). Reformas curriculares y sus mecanismos de apropiación. En Monroy, F. Mercado, R. *Formación Docente en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana*. <https://fomentoeditorialdgenam.aefcm.gob.mx/index.php/fomentoeditorial/catalog/download/15/8/77-1?inline=1>
- Arias F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme. (Sexta edición)

https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_6a_EDICION/link/572c1b2908ae2efbfbdbde004/download

Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: Los maestros de educación primaria en México 1887 – 1994*. (Tesis de Maestría. Centro de Estudios Internacionales Colegio de México, CIDE). <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/vq27zn60p?locale=es>

Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Cuaderno de Discusión. SEP. http://biblioteca.formaciondocente.com.mx/12_FormacionContinua/Cuadernos%20de%20Discusion%20el%20Sistema%20de%20Formacion%20en%20Mexico.pdf

Backhoff, E. (2016). *Resultados de México en PISA 2015*. El Universal. <https://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/eduardo-backhoff-escudero/nacion/2016/12/7/resultados-de-mexico-en-pisa>

Barba, B. (2010). Entre maestros: Reformas de la formación docente en Aguascalientes. Un análisis de su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 251-275. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14012513014.pdf>

Barba, B. (2009). Los maestros de educación básica en la planeación educativa del gobierno federal. *Revisión de Investigación y Ciencia*. 17(44), 37 – 42. <https://www.redalyc.org/pdf/674/67411476007.pdf>

Bañón, R. y Carrillo, E. (1997) La nueva administración pública. Capítulo 11 El análisis de las políticas públicas. http://guerrero.upn.mx/tlapa-meb/file.php/9/Tamayo-Analisis_de_las_PP.pdf

Blanco, Z. (2021). Educación: un estudio basado en el informe de la UNESCO sobre los cuatro pilares del conocimiento. 4(1), 53 – 60. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/cuatro-pilares>

Bodewig, C. (2018). El docente en la reforma educativa: Construcción de una representación social. *Revista Estudiantil latinoamericana de ciencias sociales. RELACSO*. 7(15). DOI: <https://doi.org/10.18504/r10213-004-2018>

- Bolívar, L. (2010). El derecho a la educación. *Revista IIDH*. 52, 193 – 211.
<https://www.corteidh.or.cr/tablas/r25566.pdf>
- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana De Educación*, 54(2), 1-8.
<https://doi.org/10.35362/rie5421676>
- Bouza, R. (2005). Los caminos de la evaluación de políticas pública: una revisión del enfoque. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*. 4(2), 69 – 86.
<https://www.redalyc.org/pdf/380/38040205.pdf>
- Boyle, B, While, D. y Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: What makes professional developmet effective? *The Curriculum Journal*, 15(1),45-68.
<https://doi.org/10.1080/1026716032000189471>
- Bustamante Rojas, A. (2010). Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. 37(4). <https://rieoei.org/historico/jano/opinion16.htm>
- Camacho Sandoval, S. (2020). La reforma educativa de Enrique Peña Nieto: ¿Política pública en blanco y negro? *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 8(16), 122-139. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v8i16.282>
- Cano M, Ordoñez J. (2021). *Formación del profesorado en Latinoamérica*. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*. XXVII(2), 284 – 285.
<https://www.redalyc.org/journal/280/28066593020/html/>
- Cañedo Castro, G., Reyes Juárez, A., Chicharro Gutiérrez, M. P. (2017). Formación inicial de los docentes de educación básica: una mirada desde los actores. Congreso de Investigación Educativa <https://fdocuments.mx/document/formacin-inicial-de-docentes-de-educacin-comieorgmxcongresomemoriaelectronicav14doc0700pdf.html?page=1>
- Carabaña, J. Lamo de Espinosa, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica. *Revista de investigación Social*. (1). 159 – 204.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/666889.pdf>

- Cárdenas, A. Soto, A. Dobbs-Díaz, E. Bobadilla, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educ. Educ.* 15(3). 479 – 496. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n3/v15n3a08.pdf>
- Carrillo, V. Medina, V. (2020). Lasswell y las políticas públicas: El origen de una disciplina. *Debates IESA*. XXV, (1) p. 34 - 38 <http://www.debatesiesa.com/debatesweb/wp-content/uploads/2020/11/Carrillo-y-Medina-Lasswell-y-las-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas.pdf>
- Castaño, Jesús. (2012). De la práctica al saber pedagógico. *Graffias disciplinares de la UCP*. (17). 37 – 48. <file:///C:/Users/UAEH/Downloads/Dialnet-DeLaPracticaAlSaberPedagogico-5031420.pdf>
- Castellanos, S. (2021). *Una propuesta de formación docente desde una perspectiva de aprendizaje situado*. Universidad Santo Tomás. Centro de recursos para el aprendizaje y la investigación. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/32322>
- Castorina, J. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza – aprendizaje de conocimientos sociales. *Pepsic. Periódico electrónico en Psicología*. (44), 1-13 <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n44/n44a01.pdf>
- Castro, D. (2017). La influencia de los organismos internacionales en las políticas públicas educativas en México. *Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0089.pdf>
- Cardozo, M (2013). Políticas públicas: los debates de su análisis y evaluación. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 10(21). 39-59 <https://www.redalyc.org/pdf/628/62828836003.pdf>
- Carpizo, J. La reforma Constitucional en México. Procedimiento y realidad. Redalyc. 2011. <https://www.redalyc.org/pdf/427/42721161003.pdf>
- Castro, D. (2017). La influencia de los organismos internacionales en las políticas públicas educativas en México. *Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0089.pdf>

- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, vol. 14, núm. 27, pp. 96-114
- Cornejo Chávez, R., (2021). El sí y el no del desarrollo profesional y la formación docente [Encuentro 1]. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con especialistas. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Cortés, V. (2021). El formador de docentes ante los retos del cambio. F. Monroy, R. Mercado. (Ed.), *Formación docente en el marco de la nueva escuela mexicana* (pp 141-152). <https://fomentoeditorialdgenam.aefcm.gob.mx/index.php/fomentoeditorial/catalog/download/15/8/77-1?inline=1>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2018). Políticas Públicas con enfoque de derechos humanos. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/PoliticasyPublicasDDHH.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020a). *Programa Institucional 2020 – 2024*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/558694/PI-2020-2024-mejoredu.pdf>
- _____(2020b). *Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>
- _____(2020c) *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>
- _____(2020d). *Repensar la evaluación para la mejora educativa, resultados de México en PISA 2018*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/pisa-final.pdf>

- _____ (2021a). *Construir el futuro de la educación en México. Hacia una agenda de política educativa nacional*. MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/agenda_politica.pdf
- _____ (2021b). *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de encuentros con especialistas*. MEJOREDU. OEI. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- _____ (2021c). *Programa de formación para la inserción de docentes 2021 – 2026. Educación Básica*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/insercion-docenteseb.pdf>
- _____ (2021d). *Plan de Mejora de la Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente 2021 – 2016. Resumen ejecutivo*. MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/images/formacion_docente/plan_mejora_formacion_continua.pdf
- _____ (2021e). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior*. MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/modelo-interno_para_la_elaboracion_de_programas_FDPD.pdf
- _____ (2022). *Estrategia nacional de formación continua 2022*. MEJOREDU. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/DOCTOS%20ESTRATEGIA_N/s25XQ7yDqK-Estrategia%20Nacional%20de%20Formaci%C3%B3n%20Continua%202022.pdf
- _____ (2022b). *Criterios Generales de los programas de formación continua desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior*. MEJOREDU. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf

_____(2022c). *Programa de formación de docentes en servicio 2022 – 2026*. Educación básica. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/programa-docentes-servicio-eb.pdf>

_____(2022d). Avances y resultados 2021. Programa derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019 – 2024. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728774/informe-avance-y-resultados-2021.pdf>

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (27 de septiembre de 2022). *Formación para la docencia*. [Formación para la docencia | Consejo Nacional de Fomento Educativo | Gobierno | gob.mx \(www.gob.mx\)](#)

_____(2016). Marco curricular de la Educación Comunitaria. Modelo ABCD aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo. CONAFE. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/411245/Marco_Curricular.pdf

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Editorial McGraw Hill.

Chacón, P. y Rodríguez, N. (2009). La Alianza por la calidad de la educación: más de lo mismo. EDUCERE. (45), 645 – 654

Cuevas, Y. Inclán C. (2021). Políticas docentes en américa latina. Diseño, implementación y experiencia. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, (26) 89, 351 – 367. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n89/1405-6666-rmie-26-89-351.pdf>

D'Angelo. E. Rusinek, G. (2014). La evaluación de un programa de formación permanente del profesorado en España: Metodología y Diseño. *Revista de Investigación Educativa*, (64), 55 – 71.

- Del Castillo, G. (2012), Las políticas públicas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, (4) 9, 637 – 652. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848007>
- Delors, J. Al Mufti, I. Amagi, I. Carneiro, R. Chung, F. Geremek, B. Gorham, W. Kornhauser, A. Manley, M. Padrón, M. Savané, AM. Singh, K. Stavenhagen, R. Won, M. Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- De Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, (12), 7 – 26. <https://doi.org/10.36737/01230425.n12.175>
- De La Mora, R. (2019). El ciclo de las políticas en la enseñanza de las políticas públicas. *Opera*. 25. <https://www.redalyc.org/journal/675/67560760008/67560760008.pdf>
- DeLeon, P. (1997). Una revisión del proceso de las políticas públicas: de Lasswell a Sabatier. En *Revista Gestión y Política Pública*. 6(1). pp. 5-17. <http://hdl.handle.net/11651/3184>
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de educación Laurus*. (12), 88 – 103. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Díaz, T. (2014). La construcción del saber pedagógico y la formación de profesores. *RevInPost, Revista Investigación y posgrado*, 29, (2). 151 – 165. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65848281008>
- Díaz, A. Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*. (25), 17 – 41. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002502.pdf>
- Ducoin, P. (2018). *Educación básica y reformas educativas*. IISUE, UNAM.
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método Fenomenológico hermenéutico. 7, (1), 201 – 229, <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

- Flores, J. La relación docente – alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*. 35, 174 – 186. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rsan/n35/2528-7907-rsan-35-00174.pdf>
- Garduño, V. (2019) Momentos clave de la profesionalización docente en México. *Revista Red*, (12). INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/momentos-clave-de-la-profesionalizacion-docente-en-mexico/>
- González González, M. y Cutanda López, M. (2015). La formación del profesorado y la implicación de los alumnos en su aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(2), 9-24. <https://doi.org/10.35362/rie692134>
- González, A. Díaz, A. (2018). Formación docente y desarrollo profesional situado para la enseñanza del lenguaje y matemáticas en Colombia. *PANORAMA*, 12, (22). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343968243002>
- González, M. (2021). Aportes para un modelo de formación docente en la nueva escuela mexicana. En Monroy, F. Mercado, R. *Formación docente en el marco de la nueva escuela mexicana*. (1era. Ed., pp. 116 – 125).
- Govea, V. Vera, G. Vargas, M. (2011) Etnografía: una mirada desde el corpus teórico de la investigación cualitativa. *Omnia*, 17, (2), 26-39. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73719138003.pdf>
- Guevara, M. y González, L. (2004). Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Reporte sobre la situación en México. OECD. <https://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf>
- Gutiérrez, J. Restrepo, R. Zapata, J. (2017). Formulación, implementación y evaluación de políticas públicas desde los enfoques, fines y funciones del Estado. *Revista CES Derecho*, 8, (2), p. 333-351. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v8n2/v8n2a08.pdf>
- Hill, M., y Hupe, P. (2002). *Implementing Public Policy: Governance in Theory and Practice*. Sage Publications.
- Howlett M (1991). Policy instruments, policy styles, and policy implementation: National approaches to theories of instrument choice. *Policy Studies Journal* 19(2): 1–21

- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. (8)2, p. 1 – 11. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/151>
- Imbernón, F. Gimeno, J. Rodríguez, C. Sureda, J. (Septiembre 2017). El profesorado, su formación y el trabajo educativo. Propuesta de debate Foro de Sevilla. https://www.researchgate.net/publication/321481750_El_profesorado_su_formacion_y_el_trabajo_educativo_Propuesta_de_debate_del_Foro_de_Sevilla
- Imbernón, F. (2018). ¿Existe en la Universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia*. (56)11, [imbernon_guerrero.pdf \(um.es\)](#)
- Imbernón, F. (2021). Algunas consideraciones sobre la formación el profesorado. <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2021/05/2021.-Imbernon.-Sobre-la-formaci%C3%B3n-del-profesorado.-Apuntes-para-la-LOMLOE-la-nueva-ley-educativa-espa%C3%B1ola.pdf>
- Imbernón, F. (2021a). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, (43), 57-66. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7670>
- Imbernón, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*. 8, (1), p. 215-229. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/670/478>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (15 de marzo de 2020). *Índice de marginación en el Estado y Municipios*. https://www.inegi.org.mx/app/cuadroentidad/Hgo/2021/03/3_28
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Educativa*. <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/pnee/sistema-nacional-deevaluacion-educativa/>
- _____(2015). *Reforma educativa, marco normativo*. México, INEE <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1E101.pdf>

_____(2015a). Los docentes en México. Informe 2015. INEE.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf>

_____(2016). *Mapeo y análisis de la evolución de la política educativa en México*, INEE.
<https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evolucion-de-la-politica-educativa-en-mexico.pdf>

_____(2018a). *Sistema Nacional de Evaluación Educativa*. INEE.
<https://www.inee.edu.mx/directrices>

_____(2018b). *Directrices para mejorar las Políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. México: INEE
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/P1F106.pdf>

_____(2019). *La educación multigrado en México*. México.
https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf

INEE-IPE UNESCO (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México.
<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/LaPoliticaEducativaRegional.pdf>

Isoré, M. (2010). *Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura*. PREAL. OCDE.
<https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=1037>

Juárez, D. Lara, E. (2017). Procesos de Enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje. *Tendencias Pedagógica*. 31, 149-164.
https://ri.iberomex.mx/bitstream/handle/iberomex/3686/JBD_ART_2.pdf?sequence=1

Jodelet, D. (2011). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Ed.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, 469- 494.

Kaatayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Larrosa, F (2011). El Pacto de Estado en la política educativa española es necesario y posible. *RIE*, (55/4).

León, B. (2018). *Lo público en el análisis de las políticas públicas*. En De la Rosa, A. y Contreras J.C. *Organizaciones y políticas públicas: Un campo en construcción Reflexiones teóricas y evidencias empíricas*. Fontamara. 67-90.

Ley General de Educación de 2019. Nueva Ley General de Educación. 30 de septiembre de 2019. D.O.F. No. de edición del mes: 23
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0

Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. 30 de septiembre de 2019. D.O.F. No. De edición del mes: 23
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0

Ley Reglamentaria del artículo 3°. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación. 30 de septiembre de 2019. D.O.F. No. de edición del mes: 23
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0

Llivina, M. Urrutia, I. (2015). La formación de un docente de calidad para el desarrollo sostenible.
UNESCO, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Formaciondocentes_Llivina.pdf

- Lobelle, G. (2017). Políticas públicas sociales: apuntes y reflexiones. *Revista Cubana de Información y Comunicación*. (7) 14, 81 – 96. <http://scielo.sld.cu/pdf/ralc/v6n14/ralc06317.pdf>
- López, M. (2013). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, (179) 55-76.
- Lynch, G. (2020). La investigación de las Representaciones Sociales: enfoques teóricos e implicaciones metodológicas, *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*. 07(01) p. 102-118. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/1778/8.-La-investigaci%C3%B3n-de-las-Representaciones-Sociales.-Enfoques-te%C3%B3ricos-e-implicaciones-metodol%C3%B3gicas.%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Macheci, A y Martín, E. (2014) *La calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*, Madrid, Editorial Alianza.
- Martínez-Izaguirre, M. Yániz, C. Villardón, L. (2017) Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *RIE*, 74, 74 – 171
- Márquez, A. (2017). A 15 años de PISA: resultados y polémicas. *Perfiles educativos*, XXXIX, (156), UNAM.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 20(1), 38 – 47. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v20n1/1607-4041-redie-20-01-38.pdf>
- Mayan, M. (2001) *Una Introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. IIQM. <https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Medrano, V. Ángeles, E. Morales, M. (2017). *La Educación Normal en México. Elementos para su análisis*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>
- Medrano, Ramos (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>

- Mejía, F. Martín del Campo, A. (2016). CONAFE: una apuesta por la cobertura escolar y, ¿Para la calidad educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XLVI(4), 51-64. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27049500003.pdf>
- Mejía, J. (2012). Modelos de implementación de las políticas públicas en Colombia y su impacto en el bienestar social. *Analecta política*. 2(3), 141-164. [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ModelosDeImplementacionDeLasPoliticasyPublicasEnCol-5206421%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ModelosDeImplementacionDeLasPoliticasyPublicasEnCol-5206421%20(1).pdf)
- Meneses, E. (1997). Tendencias educativas oficiales en México 1976 – 1988. Centro de Estudios Educativos. Universidad Iberoamericana. https://cee.edu.mx/NuestrasPublicaciones/11_TENDENCIAS-I-V/TEOM-V.pdf
- Méndez J. (1993). Elementos teóricos para un Análisis más integral de las políticas públicas. *INAP*. 107-121.
- Méndez, J. (2020). *Políticas Públicas Enfoques estratégicos para América Latina*. Colegio de México.
- Mendoza, J. (2018). Políticas y reformas educativas en México 1956 – 2016. En P. Ducoing (Ed.), *Educación Básica y reformas educativas*. UNAM (pp. 51 – 76). <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2019/04/Educacio%CC%81n-ba%CC%81sica-y-reforma-educativa.pdf>
- Messina, G. González, J. Cervantes, J. (2021). La formación situada: huellas de una experiencia. Congreso Nacional de Investigación Educativa. CNIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1062.pdf>
- Moreno, P. (1993). Exposición Crítica de los Enfoques Estadounidenses para el Análisis de las Políticas Públicas. *INAP*. 09-23.

- Monarca, H. (2012). La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación. *RIE*, (59/1)
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986), "De la ciencia al sentido común" en S. Moscovici, Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, Barcelona, Paidós, pp. 679-710.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986), "De la ciencia al sentido común", en Moscovici, Serge [comp.], Psicología Social II. *Pensamiento y vida social*. Psicología social y problemas sociales, España: Paidós.
- Muñoz-Fernández, G.A.; Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92, doi: 10.5944/educXX1.20007, <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20007/18457>
- Navarro, M. (2018). Saberes y buenas prácticas. Una aproximación conceptual: diferencias y convergencias. En Marambio, C. Arrieta, D y Ibarra, E. Saberes docentes, buenas prácticas y profesores eficaces: perspectivas de investigación pedagógica. [https://www.researchgate.net/publication/330383517 Saberes docentes buenas practicas y profesores eficaces Perspectivas de investigacion pedagogica](https://www.researchgate.net/publication/330383517_Saberes_docentes_buenas_practicas_y_profesores_eficaces_Perspectivas_de_investigacion_pedagogica)
- Netzahualcoyotl-Netzahual, M. (2015). Las representaciones sociales de los docentes sobre la reforma Integral de la Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI(15), p. 3-25. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215300019>
- Nieva Chaves, J. A., y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 8 (4), 14-21. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología. (30 de noviembre de 2021). Resultados de logros de aprendizaje y factores asociados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). <https://es.unesco.org/news/resultados-logros-aprendizaje-y-factores-asociados-del-estudio-regional-comparativo-y>

- _____ (Julio de 2022). *La respuesta educativa de la UNESCO al COVID – 19*.
<https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>
- _____ (2016). Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4 – Educación 2030. UNESCO,
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- _____ (1966) La recomendación OIT/UNESCO de 1966 relativa a la situación personal docente.
- _____ (2011) Respuestas de países de la red del proyecto estratégico regional sobre docentes a consulta sobre políticas docentes recientes. OREALC/UNESCO
- _____ (2011) Proyecto estratégico regional sobre docentes: Formación inicial. REALC/UNESCO /CEPPE
- _____ (2012) Antecedentes y Criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Estrategia Regional sobre Docentes. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile.
- _____ (2014. Liderazgo Escolar en América y el Caribe. Estrategia Regional sobre Docentes. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile.
- _____ (2014) Temas Críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Estrategia Regional sobre Docentes. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile.
- _____ (2014) Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile
- _____ (2015) Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile

_____ (2016) Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/245656spa.pdf>

_____ (2021). Política y Planificación de la Educación. Recuperado en: <https://es.unesco.org/themes/politica-planificacion-educacion>

_____ (2021). Docentes. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/docentes>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Fondo las Naciones Unidas para los niños, Banco Mundial. (2021). El estado de la crisis educativa mundial: un camino hacia la recuperación. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/12/06/learning-losses-from-covid-19-could-cost-this-generation-of-students-close-to-17-trillion-in-lifetime-earnings>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Fondo las Naciones Unidas para los niños, Banco Mundial. (2021). Misión: recuperar la educación en 2021. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377496_spa

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*, PISA, Edición de la OCDE. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *Nota país México, resultados PISA 2018*, Edición de la OCDE. Recuperado en https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

O' Toole, L., (2000). Research on Policy Implementation: Assessment and Prospects. *Journal of Public Administration Research and Theory* 10(2):263-288

Oviedo, O (2017). Culturas de profesores y reformas educativas. *RIDE*. 7 (14).

Pineda, P. (2013) Evaluación de la transferencia de la formación continua mediante el modelo ETF de factores. *RIE*, (61/1)

- Peña, C. Meza, J. Escalante, Ana. (2019). La docencia como objeto de representación: un acercamiento desde la teoría de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*. 14 (27). <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/648>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago - Chile), 2001, XIV, (3), 503-523. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html#Heading2
- Pons, Cabrera (2013). La formación docente ante una reforma educativa: estudio en escuelas de Nivel Medio Superior en Chiapas, México. *Olhar de Professor*, 16 (2), 251-276
- Plataforma Regional de Educación América Latina. (2021). Educación, investigación, Políticas Educativas: ejes de política. <https://www.preal.online/>
- Proyecto de Decreto donde se reforman los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Gaceta parlamentaria*. (2018). <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2018/dic/20181213-II.pdf>
- Puryear, J. Gajardo, M. (2004). *Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño*. PREAL. Primera edición. <file:///C:/Users/rocio/Downloads/2004-Maestros-America-Latina-Nuevas-Perspectivas-sobre-su-Formacion-y-Desempeno.pdf>
- Quintero, J.(2020). Políticas públicas con enfoque en derechos humanos. *Caleidoscopio – Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*. 24(43). <https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/view/1518/2380>
- Ramírez, C. Aquino, S. (2019). Los organismos internacionales y las políticas educativas de profesionalización docente de la educación normal en México. *REDIECH*, 10 (19), 71-89. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/515

- Ramos, L. y Rueda, M. (2020). Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente. *Perfiles*, IISUE, UNAM, XLII (169), 144 – 159.
- Ramesh, M y, Howlett, M. (2003). *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems*. Estados Unidos. Oxford University Press.
- Remacha, I. Belletich, O. (2015). El método de aprendizaje basado en proyectos (ABP) en contextos educativos rurales y socialmente desfavorecidos de la educación infantil. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*. (54), 1, p. 90 – 190. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333333042007.pdf>
- Rentería, E. (2010). La evaluación del desempeño escolar y la política educativa caso México. *RIE*, (54/2).
- Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. (2019) Tiempos de cambio: democratización, justicia y derecho a la educación. XLIX (2).
- Rodríguez, G. Gil, J y García, E. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa* Capítulo I “Enfoques en la Investigación Cualitativa”. ED. Aljibe. Málaga. Consultado en; Mayan, M. (2001) Una Introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. IIQM. Disponible en <https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Rodríguez, J. Alamilla, P. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. 18(2), 1 – 24. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/33129/32632>
- Rodríguez, R. (2015). El proyecto educativo SEP-SNTE y la prueba ENLACE. RMIE. 20(64) 309 – 324. [EL PROYECTO EDUCATIVO SEP-SNTE Y LA PRUEBA ENLACE \(redalyc.org\)](https://www.redalyc.org/pdf/3333/333333042007.pdf)
- Roth, A. (2002). *Políticas Públicas formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora. Colombia.
- Ruedas, M. Ríos, M. Nieves, Freddy (2008) Hermenéutica la roca que rompe el espejo. *Investigación y Posgrado*, 24 (2), 181 – 201

- Ruiz, G. (2011) La Construcción de la política de formación docente en la Ciudad de Buenos Aires: 1992 – 2006. *RIE*, (55/1)
- Sáenz, K. y Tamez, G. (2014). *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*. Tirán Humanidades.
- Sánchez-Santamaría, J. Espinoza, O. (2015). Evaluación de las políticas educativas desde la Informed-Policy: Consideraciones teórico-metodológicas y retos actuales. *Foro de Educación*, 13(19), 381-405. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.017>
- Sanhueza, J. Allende, D. Salazar, J. (2011) Estado del Arte de la educación municipal en la comuna de Lautaro, Chile: una mirada a las percepciones, fortalezas, debilidades, desafíos y demandas de los docentes. *RIE*, (55/5).
- Santiago, P. y McGregor, I. (2012) *Revisiones de la OCDE sobre la evaluación de la educación*. OCDE. México.
- Santibáñez, L. Rubio, D. Vázquez, Marisol. (2017). Formación Continua de Docentes: Política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales. México. INEE/BID. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F226.pdf>
- Sarasola, M. (2011) Una visión integral de la formación del profesorado. *RIE*, (55/4).
- Secretaría de Educación Pública. (S/F). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. Dirección General de Formación Continua de Maestro en Servicio. http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Teachers/Mexico/AS_S6_MEXICO_ContinuousProfessionalDevelopmentSystem_07.pdf
- _____(1984). Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984 – 1988. Diario oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4688955&fecha=21/09/1984#gsc.tab=0

- _____ (1990). Programa Nacional para la modernización de la Educativa 1990 – 1994. Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990#gsc.tab=0
- _____ (2003). Programa Nacional de Educación 2001 – 2006. Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=706001&fecha=15/01/2003#gsc.tab=0
- _____ (2008). Alianza por la Calidad Educativa. http://alianza.sep.gob.mx/index_001.php
- _____ (2013). Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- _____ (2018). La estructura del Sistema Educativo Mexicano. Sistema de Información de tendencias educativas en América Latina. UNESCO. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0101.pdf
- _____ (2019). Hacia una nueva escuela mexicana. Perfiles. UNAM. (166).
- _____ (2019a). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos. Perfiles docentes, directivos y de supervisión. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros. https://evaluacion.septlaxcala.gob.mx/docs/docs_dee/PerfilDocenteDirectivoSupervisionMEX_2020-2021.pdf
- _____ (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019 – 2020*.
- _____ (2020a). *Programa Sectorial de Educación*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- _____ (2022). 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. Unidad del

Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

_____(2023). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2022 – 2023*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf

Secretaría de Educación Pública de Hidalgo. (2022). *Publicación Estadística educativa. Inicio de cursos 2021 – 2022*. Subsecretaría de Planeación y Evaluación. http://sep.hidalgo.gob.mx/content/estadistica_basica/Publicacion_Estadistica_Educativa_Inicio_Cursos_2021_2022.pdf

_____(2023), Estrategia estatal de formación continua. PRODEP 2023. SEPH. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/ESTR_ESTAT_MAP_23/pqVijp4Gbo-HIDALGO%20EEFC_2023.%20FIRMADA.pdf

Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Tejeda, R. (2011) Las competencias y su relación con el desempeño y la idoneidad profesional. *Revista Iberoamericana de Educación* (55)4. 1-12

Thoening, J. (1997). Políticas Públicas y acción pública. *Gestión y política pública*. VI (1) 19 – 37. http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.VI.No.I_1ersem/TJ_Vol.6_No.I_1sem.pdf

Thoening, J. (1992). *Las políticas públicas. Universitaires de France*. Editorial Ariel. https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/PoliticasyPublicas/Las_politicasy_publicas_meny_thoenig.pdf

Torres, R. (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelos y para qué modelos educativos? *Revista Perfiles Educativos*, (82). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208202>

- Trillo, P. (2011). Evolución e impacto de los recursos abiertos en la educación para todos. *RIE*, (55/5)
- Tummers, L. y Bekkers, V. (2014) Policy Implementation, Street-level Bureaucracy, and the Importance of Discretion, *Public Management Review*. 16:4, 527-547.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2019). Reforma 2019 a los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Revista Perfiles Educativos*, XLI, (165). <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2019-165-reforma-2019-a-los-articulos-30-31-y-73-de-la-constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (28 mayo 2021) La constitución interactiva. <https://museodelasconstituciones.unam.mx/que-es-una-constitucion/>
- Valencia, O. (2022). Resultado del análisis de Tensiones caórdicas entre las políticas públicas educativas y las acciones institucionales: estudio de caso en la UPV. *Problemas educativos para políticas públicas: una mirada desde la complejidad*. (pp. 50 – 95). Universidad Pedagógica Veracruzana. <http://www.sev.gob.mx/upv/wp-content/uploads/2011/11/Problemas-Educativos-para-Politiclas-Publicas-Una-mirada-desde-la-complejidad.pdf>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio . REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Vasilachis de Gialdino, I (2006) *Estrategias de Investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, Barcelona España. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-dela-investigacin-cualitativa-1.pdf>
- Vázquez, J.Z. (1997). La modernización educativa 1988 – 1994. *Historia Mexicana*, 46(4), 927 – 952. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2463>

- Zabala, T. (2021). La institucionalización de una política pública. El caso de la gratuidad en el acceso a la educación superior ecuatoriana (2008 – 2018). *Perfiles latinoamericanos*, 30(50). <https://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/download/1487/1301/>
- Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saber del profesorado y competencias: una relación compleja. *La Revista Venezolana de Educación*. 10(33), 226-232. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603303.pdf>
- Zeller, N. (2007). Políticas públicas: marco metodológico para el estudio de las políticas públicas. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/inap/20171117033554/pdf_319.pdf
- Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista Electrónica Sinéctica*, (30), 1-30. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167001.pdf>