



# Aprender

Revista Educativa Digital Aprender · Pensar en Grande para Educar con Equidad e Inclusión

**Amochpowal Nemachtilistli**



**José Hipólito Angel Jiménez**  
50 años de servicio

**Marcelo Sánchez Reyes**  
50 años de servicio

**Roberto Hernández**  
50 años de servicio

**Diego Arellano Acosta**  
50 años de servicio

**Arturo Tirado Cabrera**  
50 años de servicio

**Irene Mora Quintero**  
49 años de servicio

**Yolanda Martínez Domínguez**  
50 años de servicio

**Andrés Cornelio Castillo Méndez**  
49 años de servicio

**José Arturo Muñoz de la Rosa**  
49 años de servicio

**NUEVOS ENFOQUES DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA MEJORA EDUCATIVA**

Año 4 / No. 11

# DIRECTORIO

**ALEJANDRO ARMENTA MIER**

GOBERNADOR CONSTITUCIONAL  
DEL ESTADO DE PUEBLA

**MANUEL VIVEROS NARCISO**

SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
DEL ESTADO DE PUEBLA

**ANTONIO MEDINA RAMÍREZ**

SUBSECRETARIO DE  
EDUCACIÓN OBLIGATORIA

**GONZALO AMADOR JUÁREZ URIBE**

SUBSECRETARIO DE  
EDUCACIÓN SUPERIOR

**DANIELA STEPHANIE PÉREZ CALDERÓN**

TITULAR DE  
LA OFICIALÍA MAYOR

**M. ALEJANDRO SEDEÑO CAMARILLO**

DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN Y DEL SISTEMA PARA  
LA CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS

**JUDITH ELIZABETH MUÑOZ BAUTISTA**

DIRECTORA GENERAL DE  
PROMOCIÓN AL DERECHO EDUCATIVO

**IVÁN GARCÍA PÉREZ**

DIRECTOR GENERAL  
JURÍDICO Y DE TRANSPARENCIA

REVISTA EDUCATIVA DIGITAL APRENDER, año 4, No. 11, SEPTIEMBRE – DICIEMBRE DE 2024, ES UNA PUBLICACIÓN CUATRIMESTRAL EDITADA POR EL GOBIERNO DEL ESTADO DE PUEBLA, AV. 11 ORIENTE, 2224, COL. AZCÁRATE, PUEBLA, PUEBLA, C.P. 72501, TEL. (55) 2223091162, [HTTPS://SEP.PUEBLA.GOB.MX/INDEX.PHP/QUIENES-SOMOS/APRENDER](https://sep.puebla.gob.mx/index.php/quienes-somos/aprender), [REVISTA.APRENDER@SEPPUE.GOB.MX](mailto:REVISTA.APRENDER@SEPPUE.GOB.MX) EDITOR RESPONSABLE: GOBIERNO DEL ESTADO DE PUEBLA A TRAVÉS DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA MEDIANTE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN Y DEL SISTEMA PARA LA CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS. RESERVA DE DERECHOS AL USO EXCLUSIVO No. 04-2024-071611203600-102, ISSN: EN TRÁMITE, AMBOS OTORGADOS POR EL INSTITUTO NACIONAL DEL DERECHO DE AUTOR. RESPONSABLE DE LA ÚLTIMA ACTUALIZACIÓN DE ESTE NÚMERO: DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN Y DEL SISTEMA PARA LA CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS, BLVD. HERMANOS SERDÁN 201, COLONIA VALLE DEL REY, PUEBLA, PUEBLA, C.P. 72140.

# Aprender

Revista Educativa Digital Aprender

La Revista Educativa Digital Aprender es una publicación cuatrimestral de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la institución. Las imágenes son parte del acervo fotográfico de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. En casos particulares se especifican los créditos correspondientes. Los contenidos publicados se distribuyen acorde de Creative Commons 4.0 Atribución - No Comercial (CCBY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que mencionen la autoría del trabajo y su publicación en esta revista.

La Revista Educativa Digital Aprender, de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, es un espacio de diálogo y difusión de aportaciones y logros educativos significativos. Muestra contribuciones que nos permiten compartir el trabajo diario de diferentes figuras educativas, con esfuerzos bien logrados y significativos, la visión experta de académicos destacados y la visión propositiva de investigadores noveles, que comparten sus experiencias, proyectos o propuestas de intervención.

Cuenta con tres secciones que organizan las colaboraciones de acuerdo con su naturaleza:

### **Diálogo**

Espacio para académicos expertos destacados, donde se presenta una reflexión u opinión de acuerdo con la temática del número correspondiente.

### **En la Práctica**

Aportaciones de experiencias de investigación realizadas por figuras educativas de los diferentes niveles educativos.

### **Comunidad**

Experiencias destacadas del quehacer educativo en los diferentes niveles educativos, actividades especiales, aportaciones artísticas y literarias.

Editorial

Diálogo

9

**Re-Semantizar la formación continua docente. Un enfoque centrado en el desarrollo profesional y la práctica docente**

*Irma R. Merchand Arroyo*

En la Práctica

**Retos y desafíos de la formación continua, actualización y capacitación de las maestras y los maestros para la mejora educativa en educación básica**

*Alejandro Rojas Juárez*

21

35

**La reflexión de la práctica: una estrategia de formación continua para la asesoría y acompañamiento pedagógico**

*David Vitte Viveros*

**DATPAEFC y SEMS: vínculo en desarrollo para el éxito en la educación**

*José Cuauhtémoc Contreras*

56

Comunidad

66

**Importancia de la Dirección de Apoyo Técnico Pedagógico, Asesoría a la Escuela y Formación Continua.**

*Víctor Hugo Escamilla Miranda  
Dulce Aidee Sandoval Alvarado  
Alejandra Pérez Bustos  
María Elena Medrano Pérez*

INDICE

## COLABORADORES

Irma R. Merchand Arroyo  
Alejandro Rojas Juárez  
David Vitte Viveros  
José Cuauhtémoc Contreras  
Víctor Hugo Escamilla Miranda  
Dulce Aidee Sandoval Alvarado  
Alejandra Pérez Bustos  
María Elena Medrano Pérez

## TRABAJO EDITORIAL

### ***Director General***

M. Alejandro Sedeño Camarillo

### ***Coordinadora General***

N. Alejandra Betanzos Lara

### ***Equipo Editorial***

Alfredo Guevara González

Ángel Álvarez Sánchez

### ***Equipo De Difusión***

Mauro Alam González Pérez

### ***Comité Evaluador***

Jenny Cruz Martínez

Ma. Teresa Galicia Cordero

José Fernando García Ramírez

Arturo Malpica Padierna

Ma. Auxilio Medina Nieto

Irma Rosalía Merchand Arroyo

David Santacruz Morales

Karla Villaseñor Palma

### ***Fotografía de portada***

Secretaría de Educación Pública



**Manuel Viveros Narciso**  
Secretario de Educación  
Pública del Estado de Puebla

Garantizar una educación de excelencia, inclusiva y equitativa con un enfoque de interculturalidad, impulsando la innovación científica y tecnológica, con el fin de reducir las brechas de desigualdad y contribuir al bienestar de las personas a través de una formación integral y humanista, es la misión que caracteriza a la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla.

La mejora educativa es, sin duda, un objetivo común en las políticas públicas, los espacios académicos y las comunidades escolares. En nuestro número anterior, abordamos la educación continua y la formación docente como pilares fundamentales para fortalecer la práctica profesional. En esta edición, damos un paso más, al explorar nuevos enfoques que resignifican a las y los docentes, ampliando la mirada hacia su dimensión transformadora.

En las páginas de este número, se propone re-semantizar la formación continua, lo que implica reconocer que no basta con acreditar horas de capacitación, se requiere de una propuesta formativa pertinente, crítica y situada, que dialogue con las realidades diversas del aula y con las necesidades contextuales de cada comunidad escolar.

También podrá encontrarse el análisis de diversos autores sobre los retos estructurales y pedagógicos que enfrenta la formación docente actual, así como las oportunidades que emergen al replantear sus fundamentos.

Asimismo, se reflexiona sobre el papel clave del acompañamiento pedagógico como una estrategia de mejora, sustentada en la colaboración, el diálogo y la construcción conjunta de saberes, de esta manera, la asesoría técnica y el acompañamiento dejan de ser acciones aisladas, para convertirse en procesos integrales, articulados con la visión transformadora de la Nueva Escuela Mexicana, que apuesta por una formación integral centrada en el bienestar y desarrollo de bebés, niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Otro eje esencial que se aborda es la vinculación interinstitucional y comunitaria como motor del éxito educativo. Formar docentes en red, con apoyo técnico pedagógico constante y con una visión compartida de mejora, es parte de los nuevos desafíos que enfrenta el sistema educativo nacional.

Finalmente, este número invita a pensar la formación docente no como una tarea acabada, sino como un proceso dinámico, colectivo y profundamente humano, que exige nuevas rutas, nuevas alianzas y, sobre todo, un compromiso renovado con la transformación educativa.



## Manuel Viveros Narciso

Kuetaxkoapan nemachtil  
tayekankej

Ten chichihualis, kuali tamachtilis, ten amo kiplas nechikualojti, ten kuali techmaka, taneltokayot, wan ten yolpaki tamachilis ten intech kalaki takamej wan siwame yejuan in titatekipano in tonal in weyi kaltayekan tamachtilyan kuetaxkuapan.

Ten kuali tamachtil nimitstatauis, kuali tachiyalis ten tamanti sekueltias ten kuali wan tasentilis tamachtilyan. Tech achto tapowal tamechtapowijkej in nochipa nemachtilis, wan ken momachtia in tamachtianimej, ipan kuali mo chikawas in tekitemachtilis. Axkan tech nijin tajkuilolis titemaka okse nejnekej, tiktemoa oksekimej yankuik tawilis ton kin ixpankistiskej in tamachtianimej, ki ixtakoske keniu kikuepaxke nin tekit.

Ten nijin tapowal amatajkuilol moneki tik yeknemilikan keniu kachi kuali nochipa momachtiskej in tamachtianimej, nijin kijtosneki maj amo sayo kichiwas wan kin yektaliskej miak yekawil, moneki maj momachtikan ika xikneluayo, ika yolchikawalis, ika ikniyot, wan tajtoskej, motapowiskej ken yetokej, wan ton poliwi mochiwas ompa tech in sen tamachtil.

No kualtias tikajsiskej ton kinemilia oksekimej tajkulowani ton moneki mochiwas wan kenuj mochiwas, ika kachi kuali momachtiskej in tamachtianimej, wan kenuj ixpankisas in neluayot.

No ijkon se kiyeknemilis kenuj se kin palewis tech in tekiyot, ipa kuli kachi kichiwaskej ika sempalewilis, tapowalis, wan in chiwalis tamatilis, ijkon in sepalewilis amo mochiwas ika timo xejxeloske, wan kachi kuali mochiwas tekit tech in Mexikat yankuik tamachtilis, ton kineki maj in tamachtianimej maj kachi kuali momachtikan ika kachi kuali kin maxchtiskej in konemej, suapipilmej wan okichpilmej, ichpokamej wan telpokamej, takamej wan siwamej.

Okse tamanti tik nextiaj kenuj mo sempalewiskej in kalnawatianij, iwan in altepemej, ika kuali ixpankisas in temachtilis. Moneki tik chiwaskkej keme se ayat, mo ilpis in tepalewilis ipa kuali ixpankisas nochi in temachtianilis mexko.

In tetamilis in tapowal tajkuilol, tech yolewa maj tiknemilikan keniu kachi kuali mo yakmachtiskej in tamachtianimej, ika nemilis, ika nejnemilis, ika palewilis, tik ajsiskej sekimej yanwuik ojmej, nawaikniyot ika ti ixpankistiske in temachtilis.

# DIÁLOGO



- **Diálogo** es una sección dedicada a la participación de académicos y expertos de reconocida trayectoria, quienes aportan su perspectiva crítica y especializada sobre la temática central del número en curso.
- Este espacio busca abrir un canal de reflexión profunda, promoviendo el intercambio intelectual y el análisis riguroso a través de opiniones fundamentadas, comentarios provocadores y propuestas que inviten al debate académico.
- La sección se concibe como un lugar de encuentro entre saberes diversos, en el que las voces expertas dialogan con el lector y enriquecen la comprensión de los temas tratados desde múltiples enfoques disciplinarios.

## RE-SEMANTIZAR LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE

### UN ENFOQUE CENTRADO EN EL DESARROLLO PROFESIONAL Y LA PRÁCTICA DOCENTE

---

Irma R. Merchand Arroyo

Doctora en Evaluación para la Calidad Educativa por el  
Colegio de Puebla A. C.

[rosalia.merchand@seppue.gob.mx](mailto:rosalia.merchand@seppue.gob.mx)

*[...] el hombre, al constituirse como una síntesis de la evolución humana, apela a las múltiples manifestaciones del lenguaje para dotarlo de sentido, comunicarse y modificarlo; es decir, resemantizar es, por su parte, el ejercicio de reconfiguración del mundo, pues las cosas pueden ser nombradas, conceptualizadas e identificadas por medio del lenguaje, y es el hombre quien puede, por medio de este, conjugar y configurar los elementos del mundo que habita, sean materiales o inmateriales (Sánchez, A. 2020)*

#### RESUMEN

La realidad no se amolda a nuestras creencias ni deseos, aunque nuestras interpretaciones y modelos de ella sí puedan hacerlo. Es un hecho que estamos frente a una realidad, la formación continua docente ha sido tradicionalmente percibida como un proceso orientado principalmente a la actualización de conocimientos técnicos y pedagógicos. Sin embargo, en el contexto actual de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), es fundamental re-semantizar este concepto para que responda de manera más adecuada a las necesidades y desafíos que enfrentan las y los docentes en su práctica diaria. Este trabajo propone re-semantizar la formación continua que implica, no solo redefinir su propósito, sino también su alcance, centrando el proceso en el desarrollo integral del

docente, con un énfasis en la práctica educativa como eje fundamental.

La presente propuesta, inicia con una breve exploración de la lectura de la realidad de la formación continua a partir de reflexiones en torno a algunos cuestionamientos tales como: ¿Cómo puede la formación continua contribuir a la equidad en el ejercicio del derecho a la educación en contextos diversos? ¿Cómo puede la formación continua adaptarse a las necesidades cambiantes del contexto educativo y garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación? ¿Cómo pueden los equipos técnicos estatales asegurar que los programas de formación continua respondan a las necesidades específicas de las escuelas y docentes en su jurisdicción? ¿Qué estrategias pueden adoptar los equipos de formación con-

tinua para asegurar que sus programas sean inclusivos y accesibles para todos los docentes? Finalmente, se presentan algunas conclusiones tratando de responder a la pregunta ¿Es necesario re-semantizar la formación continua?

**Palabras clave:** Re-semantizar, formación continua docente, desarrollo profesional, práctica docente.

## INTRODUCCIÓN

Resemantizar una palabra o término hace referencia a la transformación semiótica de sentido de una construcción de realidad previamente conocida o aceptada para comenzar a contemplarla de otra manera mediante otra asignación de referentes, es decir, cambiar de significado una palabra y con ello su conceptualización (Sánchez, 2020).

La formación continua docente se ha visto como un proceso para actualizar conocimientos y habilidades técnicas. Sin embargo, el contexto educativo actual exige una reinterpretación profunda de esta conceptualización, que lo reconozca como un proceso más holístico y transformador. La propuesta de re-semantizar la formación continua docente implica redefinir sus objetivos, enfoques y metodologías para alinearlos con las necesidades contemporáneas, especialmente bajo la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Este replanteamiento no solo busca mejorar la práctica educativa, sino también fortalecer la identidad profesional y la autonomía de los docentes. En este contexto, los equipos técnicos estatales juegan un papel fundamental en la implementa-

ción de esta visión renovada.

La expresión re-semantizar la formación continua docente implica dar un nuevo significado o reinterpretar el concepto de formación continua para los docentes, se refiere a la necesidad de redefinir o actualizar los objetivos, enfoques y metodologías de la formación continua para que sean más relevantes y efectivas desde el contexto educativo actual. Re-semantizar la formación continua implica, pasar de una formación continua solo como un proceso de adquisición de conocimientos técnicos, a re-pensar la formación continua desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para incluir aspectos como el desarrollo integral del docente, la reflexión crítica sobre la práctica educativa, o la adaptación a las necesidades específicas de las comunidades educativas. Este proceso de re-semantización puede involucrar una revaloración del significado de ser un docente en la sociedad contemporánea y cómo la formación continua puede apoyar ese rol de manera más holística y contextualizada.

El desarrollo profesional docente no debe limitarse a la simple adquisición de nuevas racionalidades técnicas, en lugar de ello, debe ser concebido como un proceso continuo y cíclico de apren-

“

*Redefinir el propósito y el alcance de la formación continua, centrando el proceso en el desarrollo integral del docente, con un énfasis en la práctica educativa como eje fundamental*

”

dizaje y reflexión, donde los docentes no solo recuperan y amplían sus saberes, sino que también fortalecen su identidad profesional y su capacidad de adaptación a las realidades cambiantes del entorno educativo. En este sentido, la práctica docente se convierte en el pilar sobre el cual se estructura la formación continua, permitiendo que cada experiencia de aprendizaje esté directamente conectada con la realidad del aula y las necesidades específicas de los estudiantes, esto es, una formación continua situada.

Desde mi juicio, re-semantizar la formación continua, es una mirada que busca potencializar las capacidades humanas de las maestras y los maestros, reconociéndolos como agentes críticos y reflexivos. Este proceso formativo debe ir más allá de la transmisión de conocimientos; debe enfocarse en el fortalecimiento de las capacidades humanas que permiten a los docentes construir relaciones pedagógicas generativas con sus pares, estudiantes, familias y comunidades. De esta manera, la formación continua se convierte en una herramienta poderosa para la transformación de la práctica docente, contribuyendo al desarrollo de una educación más inclusiva, equitativa y,

sobre todo, una formación que no olvide su misión ni el rol sociales de la educación.

## El desarrollo profesional docente

Se han usado muchos términos para referirse a los procesos de aprendizaje de los docentes en su vida activa. La expresión Desarrollo Profesional Docente corresponde a otros términos que se utilizan con frecuencia: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación (Bollam y Mc Mahon, 2004; Terigi, 2007). Sin embargo, la noción de *desarrollo profesional* es la que se adapta mejor a la concepción del docente como profesional de la enseñanza, así mismo, el concepto *desarrollo* tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes.

La formación es un componente clave del desarrollo profesional, pero no es el único, ni necesariamente el más determinante, por lo que, el desarrollo profesional del profesorado podría ser cualquier esfuerzo sistemático destinado para mejorar la práctica laboral, las creencias y los conocimientos profesionales, con el objetivo de elevar la calidad en la enseñanza, la investigación y la gestión (Imbernón y Canto, 2013).

“Cuando es una maestra o un maestro culto, con identidad y empoderado, ya no le manipulan tanto los criterios sociales, econó-

“

*El desarrollo profesional docente... debe ser concebido como un proceso continuo y cíclico de aprendizaje y reflexión, donde los docentes no solo recuperan y amplían sus saberes, sino que también fortalecen su identidad profesional y su capacidad de adaptación a las realidades cambiantes del entorno educativo*

”

micos y tecnológicos. Después trabajar la colegialidad, las dinámicas colectivas... siempre que hay una formación continua, se han de crear estructuras de participación y diálogo en todo el proceso formativo” (Imbernón, 2020, p. 26).

## **La práctica docente como eje de la re-semantización de la formación continua**

La práctica docente debe ser el eje central de cualquier proceso de formación continua. Desde la perspectiva de la propuesta de re-semantización, la formación continua no se trata únicamente de adquirir nuevos conocimientos, sino de un proceso de aprendizaje continuo y reflexivo que está profundamente vinculado a la práctica en el aula.

Este proceso debe ser intencionado, sistemático y permanente, permitiendo a los docentes construir y ampliar sus saberes y experiencias en un ciclo constante de aprendizaje y reflexión crítica sobre su práctica. Una formación concebida como formación profesional, centrada en las prácticas. La docencia es un oficio en el que tomamos decisiones, es un oficio que exige mantenerse informado, contar con un conjunto de conocimientos para poner estos conocimientos al servicio de las diversas decisiones que deben ir tomándose en clase (Zambrano, 2007).

Lea Vezub sostiene que, reconocer el rol central del docente en el proceso educativo no significa mantener inalterados los aspectos que han definido su labor a lo largo de la historia. Por el contrario, es fundamental establecer

las bases para una nueva identidad y profesionalidad docente. Los profundos cambios en los ámbitos social, económico, político, cultural, e incluso en la vida privada de las personas, junto con las nuevas características de los niños y adolescentes y el constante aumento de las demandas de la sociedad hacia la escuela, nos obligan a replantear la profesión docente (Vezub, 2007).

Según lo anterior, los equipos técnicos estatales tienen la responsabilidad de diseñar y promover programas de formación que integren este enfoque, asegurando que cada oportunidad de desarrollo profesional esté conectada con las realidades y desafíos de los docentes en su labor diaria.

## **Problemas y retos desde la Re-semantización respecto al ejercicio del derecho a la educación**

Re-semantizar la formación continua implica enfrentar varios desafíos. Uno de los principales es la necesidad de superar la brecha entre la teoría y la práctica, asegurando que los programas formativos sean verdaderamente relevantes para las condiciones concretas de las escuelas y las comunidades. En muchos casos, los programas de formación continua han sido diseñados sin considerar las particularidades de los contextos educativos locales, lo que ha limitado su efectividad. Además, existe una desigualdad persistente en el acceso a oportunidades de formación, especialmente en áreas rurales o marginadas.

En los equipos técnicos es imperante no perder de vista que, por mandato

constitucional, el Estado mexicano tiene la responsabilidad de garantizar a todos los ciudadanos una educación de excelencia, fundamentada en los principios de laicidad, universalidad, gratuidad, obligatoriedad, igualdad, democracia e integralidad. La re-semantización de la formación continua debe, por lo tanto, contribuir a este objetivo, desarrollando en los docentes no solo conocimientos necesarios para el ejercicio de su profesión, sino también debe ser una formación que no olvide su misión ni el rol sociales de la educación.

La re-semantización de la formación continua debe abordar estas brechas, garantizando que todos los docentes, sin importar su contexto, tengan acceso a un desarrollo profesional que sea generativo y que realmente contribuya al ejercicio del derecho a la educación ya que aún persisten algunas dinámicas como la desarticulación, duplicidad e inconsistencia entre enfoques y propósitos de la formación continua, sobre la profesión y el aprendizaje docente en los diversos programas y regulaciones que los involucran (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2022).

### **Equipos técnicos en la re-semantización de la formación continua**

Los equipos técnicos estatales son actores clave en la re-semantización de la formación continua. Su rol es vital para transformar las políticas educativas en estrategias prácticas que respondan a las necesidades específicas de los docentes y de las comunidades educativas. Esta re-semantización re-

“

*La formación continua docente ha sido tradicionalmente percibida como un proceso orientado principalmente a la actualización de conocimientos técnicos y pedagógicos. Sin embargo, en el contexto actual de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), es fundamental resemantizar este concepto para que responda de manera más adecuada a las necesidades y desafíos que enfrentan las y los docentes en su práctica diaria*

”

quiere que los equipos técnicos promuevan una formación que no solo se centre en el desarrollo de habilidades técnicas, sino que también fomente el pensamiento crítico, la reflexión ética, y el reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, social, de género y territorial.

Al hacerlo, los equipos técnicos pueden ayudar a construir una educación que sea verdaderamente transformadora, capaz de contribuir a la construcción de una sociedad más democrática y participativa. En la propuesta de re-semantizar se contempla que la formación continua docente es un proceso necesario para responder a las demandas del contexto educativo actual. Al redefinir la formación continua desde una perspectiva más integral y contextualizada, se busca no solo mejorar la calidad educativa, sino también fortalecer la autonomía y el desarrollo profesional de los docentes.

La formación continua docente, vista como un derecho, tiene el potencial de ser un mecanismo clave para reducir las brechas de desigualdad, promoviendo un enfoque de interculturalidad que busca erradicar las relaciones asimétricas y fomentar la igualdad de género, la inclusión y la no discriminación.

Este enfoque se despliega en un contexto que respeta la diversidad cultural y territorial, y que está orientado hacia el ejercicio efectivo de los derechos humanos. En este sentido, la formación continua no es solo un proceso de aprendizaje técnico, sino una vía para la construcción de una educación que esté alineada con los principios de universalidad, progresividad, igualdad, inclusión, y cohesión social y territorial.

Con una formación continua conectada con la práctica docente, se busca mejorar la calidad de la enseñanza y promover un desarrollo integral que abarque tanto los logros intelectuales como los afectivos. Los equipos técnicos estatales tienen un rol crucial en este proceso, ya que son los encargados de implementar esta visión renovada en las políticas y prácticas educativas. A través de un enfoque centrado en la práctica, la reflexión crítica, y el empoderamiento docente, la re-semantización de la formación continua puede convertirse en una herramienta poderosa para transformar la educación en México.

### **Desafíos en la implementación de la re-semantización de la formación continua**

De acuerdo con el planteamiento del documento de la UNESCO *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022), es esencial reconocer y valorar tanto las dimensiones personales como culturales de los docentes. Ser profesor implica expandir constantemente el repertorio de experiencias personales y mantener

un compromiso inquebrantable con el mundo del conocimiento y las ideas. Un docente que no es un lector entusiasta difícilmente podrá inspirar el amor por la lectura en sus alumnos. De igual manera, es imposible enseñar ciencia de manera efectiva sin sentir curiosidad e interés genuino por ella. Los estudiantes no solo aprenden de las palabras de sus profesores, sino también de sus vivencias y actitudes.

Estas ideas están íntimamente ligadas con las cinco premisas de la formación continua que son referentes para las propuestas de formación que se implementan en las entidades, por lo que es determinante no perder de vista que, una de las realidades que prevalece en la actualidad en la formación continua, es el hecho de que la problematización de la formación continua se centra en la apropiación del Plan de Estudio 2022, lo que implica tomar como punto de partida que los principios impulsados desde el cambio de paradigma curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se articulan con la formación continua, para dotar de sentido los procesos formativos de maestras y maestros, con la intención de contribuir a su desarrollo profesional y humano (Secretaría de Educación del Estado de Puebla, 2024).

Los principales conceptos de la NEM y su vínculo con la formación continua son los referentes del planeamiento de la formación continua situada y está en la misma sintonía con la presente propuesta que busca que la formación continua no sea vista como un conjunto de cursos o talleres desconectados, sino como un proceso de transforma-

ción profunda que articule los saberes y experiencias de los docentes con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (Figura 1).

**a. Derecho Humano a la Educación.** La formación continua se vincula directamente con el derecho humano a la educación, como lo establece el Ar-

**Figura 1.** La NEM y su vínculo con la Formación Continua.



**Fuente:** Elaboración propia (2024).

título 3º de la Constitución Mexicana, que señala que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, Artículo 3º). Esta visión implica que la formación docente debe estar orientada a garantizar una educación inclusiva y equitativa, donde el respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades sean ejes centrales.

**b. Contextualización y Problematización de la Práctica.** La re-semantización de la formación continua requiere un análisis crítico de la realidad y de la práctica docente. Este análisis permite reconocer los significados que cada docente atribuye a su labor, movilizándolo y resignificando sus saberes. De esta manera, se promueve una for-

mación contextualizada, que responde a las necesidades específicas de los estudiantes y las comunidades, fortaleciendo la capacidad de los docentes para adaptarse y reinventarse continuamente.

**c. Trabajo Colaborativo.** El trabajo colaborativo es un componente esencial en este enfoque. Los procesos de diálogo y reflexión colectiva posibilitan el aprendizaje en y con el otro, lo que facilita la toma de decisiones pedagógicas más informadas y contextualizadas. En este sentido, la formación continua debe promover espacios de encuentro donde los docentes puedan compartir experiencias, construir conocimiento de manera conjunta y reflexionar críticamente sobre su práctica.

**d. Integración Curricular.** La formación continua debe también favore-



**Fuente:** Freepik.es

cer la integración curricular, entendida como la articulación interdisciplinaria de saberes, conocimientos y percepciones que emergen de las experiencias docentes. Esto implica una visión holística del currículo, donde las diversas disciplinas se entrelazan para ofrecer una educación más completa y significativa para los estudiantes.

**e. La Comunidad como Núcleo Integrador.** En el marco de la NEM, las relaciones pedagógicas no se limitan al entorno escolar, sino que se extienden a la comunidad local, la cual se convierte en un núcleo integrador de los procesos educativos. La comunidad y la escuela son ámbitos de interdependencia e influencia recíproca, donde la formación continua debe fomentar la participación activa y el compromiso social de los docentes con su entorno.

**f. Autonomía Profesional.** Finalmente, la re-semantización de la formación continua docente promueve la autonomía profesional. Esto significa otorgar a los docentes la libertad para reinventar su práctica a partir de

la reflexión y la deliberación colectiva en torno a los procesos educativos. Perrenoud afirma que, “la reflexión se sitúa entre un polo pragmático, que es un medio de actuar, y un polo de identidad, que es fuente de sentido y forma de ser en el mundo” (Perrenoud, 2007, p. 40). La autonomía es clave para que los docentes se conviertan en agentes de cambio, capaces de adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades de sus estudiantes y a las particularidades de sus contextos.

Implementar la re-semantización de la formación continua presenta múltiples desafíos, uno de los más importantes es la necesidad de crear estructuras de participación y diálogo que involucren a todos los actores del proceso educativo. Como lo sugiere Imbernón (2020), es crucial que la formación continua se centre en la persona del docente, fomentando su identidad, empoderamiento y autonomía profesional. Esto requiere un enfoque que no solo se centre en la capacitación técnica, sino que también aborde las dimensiones

emocionales, sociales y éticas de la práctica docente, es por ello que, los equipos técnicos estatales deben estar preparados para enfrentar estos desafíos, desarrollando estrategias que promuevan una cultura de colaboración, respeto y crecimiento mutuo entre los docentes.

## CONCLUSIONES

Re-semantizar la formación continua docente implica transformar la manera en que entendemos el desarrollo profesional de los docentes, colocando la praxis educativa en el centro del proceso. Este enfoque permite que la formación continua no solo mejore las prácticas técnicas de los docentes, sino que también fortalezca su capacidad para analizar y reflexionar críticamente sobre su labor y conectar sus saberes a las necesidades y contextos específicos de las diversas comunidades educativas.

Es indudable que, la formación continua requiere considerar la articulación de los trayectos de formación profesional, los cuales tienen particularidades, situaciones diversas y necesitan atención específica.

Para generar una mejora en la práctica que impacte en las aulas, escuelas y demás espacios educativos. Además, las diferencias no sólo se limitan a la función que desempeñan las maestras, maestros y demás figuras educativas, sino también al tipo educativo en el que se desempeñan.

Desde mi juicio, la principal idea de la propuesta re-semantizar la formación continua docente significa reorientarla

hacia un enfoque que priorice el desarrollo profesional integral de los maestros, fortaleciendo su práctica educativa en un contexto de respeto y promoción de los derechos humanos. Esto no solo contribuirá a la mejora de la praxis educativa, sino también a la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y cohesionada.

Como pretendí mostrar a lo largo de este texto, la formación continua docente, en el marco de una educación que responde a los principios de la NEM y a los retos del siglo XXI, necesita adoptar criterios que conlleven a nuevas acciones, esto es, re-semantizar la formación continua que implica, no solo redefinir su propósito, sino también su alcance, centrando el proceso en el desarrollo integral del docente, con un énfasis en la práctica educativa como eje fundamental. Este proceso nuevamente implica un cambio profundo en la manera en que entendemos y abordamos la formación de maestras y maestros, no solo como un medio para actualizar conocimientos, sino como una herramienta integral para el desarrollo profesional que está intrínsecamente ligado a la práctica docente y al contexto en el que esta se lleva a cabo.

## REFERENCIAS

- Acuerdo número 14/08/22. Por el que se establece y anexa el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Secretaría de Educación Pública. DOF. 19 de agosto de 2022. <https://bit.ly/3BdKKLM>
- Bolam, R., & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and model: towards a conceptual map. In C. Day (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (Vol. 33-60). Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de articulación*. <https://bit.ly/4irm5nF>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Art. 3°. 15 de mayo de 2019 (México).
- Imbernón, F., & Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (41), 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf>
- Imbernón, F. (3 de septiembre de 2020). *Formación continua y desarrollo profesional docentes*. La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. MEJOREDU. <https://bit.ly/4feNF4F>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. México. Colofón
- Sánchez, A. (2020). La Re-semantización como lugar de enunciación: una posibilidad de construir biografías colectivas en J. M. Pereira (Ed.), *Comunicación, información y lenguajes de la memoria. XXV Cátedra Unesco de Comunicación*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Secretaría de Educación del Estado de Puebla (2024). Estrategia Estatal de Formación Continua. Dirección de Apoyo Técnico Pedagógico, Asesoría a la Escuela y Formación Continua
- Terigi, F. (2007). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. PREAL. <https://bit.ly/3VtJrPF>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>
- Zambrano, A., (2007). Philippe Meirieu y la formación profesional de los profesores: un aporte desde la formación del juicio pedagógico. *Educere*, 11(39), 585-593



## Irma R. Merchand Arroyo

Doctora en Evaluación para la Calidad Educativa por el Colegio de Puebla A. C. Realizó estudios de Maestría en Física en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Licenciatura en Química en la misma institución. Cuenta con una trayectoria amplia como docente dentro del Sistema de Educación Media Superior en el Estado de Puebla del área de Ciencias Experimentales. Docente Distinguida por la SEP y el SNTE 51 (2014).

Con experiencia en Formación Continua y Diseño de cursos para la formación de educadores con especialidad en Evaluación Formativa y Retroalimentación.

Ha sido ponente y conferencista en diferentes Congresos Nacionales. Cuenta con experiencia en la industria privada en la producción de Tubos de Rayos X para aplicaciones médicas para el mercado nacional e internacional. Actualmente Asesor Técnico Pedagógico de la Dirección de Apoyo Técnico Pedagógico, Asesoría a la Escuela y Formación Continua de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla.

## EN LA PRÁCTICA



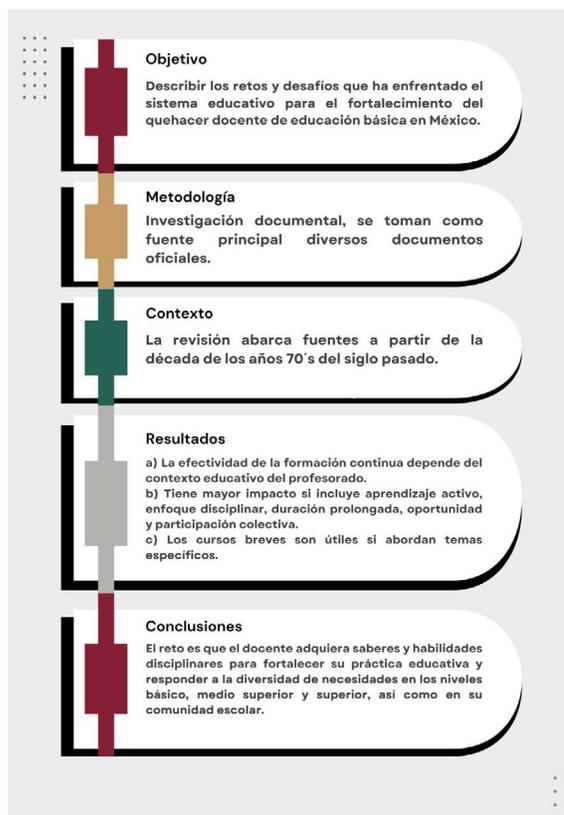
- **En la Práctica** es una sección dedicada a la socialización de experiencias de investigación llevadas a cabo por figuras educativas de distintos niveles y contextos escolares.
- Su objetivo es visibilizar el trabajo cotidiano de docentes, directivos, asesores y otros actores del ámbito educativo que, desde su práctica profesional, generan conocimiento valioso y aplicable.
- Las contribuciones presentadas aquí ofrecen relatos reflexivos, metodológicamente fundamentados, sobre procesos, hallazgos y aprendizajes surgidos en escenarios reales, permitiendo así tender puentes entre la teoría y la práctica, y enriqueciendo el diálogo entre la investigación académica y la acción educativa.

## RETOS Y DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS PARA LA MEJORA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Alejandro Rojas Juárez  
Docente de Educación Inicial,  
Preescolar y Secundaria  
[rojas.alejandro@seppue.gob.mx](mailto:rojas.alejandro@seppue.gob.mx)

### RESUMEN

En el presente artículo, se abordan los retos y desafíos relacionados con la formación continua, actualización y capacitación de las maestras y maestros relacionados con la mejora educativa. Se inicia con el abordaje conceptual en torno con la educación continua y el proceso de transformación hacia lo que se comprende como formación continua en el campo de la educación básica. Se describen algunos principios asociados con los procesos de capacitación y formación profesional como son: diplomados, especializaciones, cursos, entre otros. Se establecen antecedentes a partir de los años setenta del siglo pasado, de manera que la dilucidación del tema central se reseña a partir de las diferentes reformas educativas en México, llegando a la descripción de la propuesta de formación continua en el estado de Puebla. En el desarrollo del documento, se presentan tablas y figuras que favorecen la descripción gráfica del contenido relacionado con el tema presentado, de tal modo que se pueden apreciar elementos como el porcentaje de docentes evaluados en un periodo específico, las características, ámbitos



y tipos de formación continua y, la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana en relación con la profesionalización docente. Se finaliza el texto de este artículo enunciando las conclusiones relacionadas con los retos y desafíos que se han documentado a lo largo de las reformas educativas, además, se presentan algunas interrogantes que dan cabida para nuevas investigaciones en torno a la temática abordada. Es imperante determinar que el objetivo de este artículo se enfoca en describir los retos y desafíos que ha enfrentado el sistema educativo para el fortalecimiento del quehacer docente de educación básica en México a partir de la década de los años setenta del siglo pasado.

**Palabras clave:** Formación continua, retos de formación, desafíos, educación básica.

## INTRODUCCIÓN

La formación continua en México ha sido implementada desde una diversidad de enfoques, objetivos y supuestos histórico-políticos que han denotado una diversidad de resultados en el campo de la educación básica en México, por lo anterior, se presenta esta investigación bibliográfica secundaria, así como el análisis de las puestas en marcha en relación con los procesos formativos de los docentes de educación básica, desde la década de los años setenta del siglo pasado hasta la actualidad con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana.

Como referencia del contexto histórico, político y cultural, se enmarca con la selección del presidente de la República Luis Echeverría Álvarez (1970-1976). Al respecto, se puede referir que en su informe presidencial de 1974,

expresó que en el ámbito de la educación, los progresos alcanzados no han sido suficientes para satisfacer las necesidades relacionadas con el aumento de la población mexicana. Aseveró además que la educación condiciona todo cambio profundo y duradero en cada estudiante, por lo que, aferrarse a conceptos y métodos pedagógicos tradicionales, equivale a condenarse a vivir en el pasado (Echeverría en Cámara de Diputados, 2006, p. 17).

Con relación a la cita previa, en el mismo año, se crea la División de Educación Continua de Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la cual pertenecía a la Escuela Nacional de Ingeniería y que, posteriormente, se convirtió en Facultad, durante esa transición, se diseñaron e implementaron cursos sobre ingeniería sanitaria, lo que se considera como una institución iniciadora de la formación continua en la educación superior (Delgado, 2024).

El 15 de agosto de 1975, se crea la Dirección General de Mejoramiento del Magisterio mediante el acuerdo número 10195 emitido en el Diario Oficial de la Federación, la cual tuvo como fin organizar, dirigir, administrar, desarrollar y vigilar las actividades de mejoramiento profesional y de actualización de los maestros que se encuentren en servicio (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1975).

En suma, los procesos de formación continua en la década de los setenta se enfocaron en fortalecer las aptitudes de los maestros de manera que respondieran a los retos de aquel momento. Lo anterior quedó plasmado en

la protesta de Echeverría como candidato a la presidencia “todos nuestros problemas desembocan o se relacionan con uno solo, el de la educación” (Latapí, 1973).

## DESARROLLO

Como se ha expresado, esta investigación se fundamenta en la revisión bibliográfica correspondiente a la temática relacionada con los retos y desafíos de la formación continua de las maestras y maestros de educación básica, al respecto, se toman como fuente principal, diversos documentos oficiales que posibilitan el abordaje y análisis con rigor académico del tema propuesto, a saber: Cámara de diputados, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), Diario Oficial de la Federación, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México, Secretaría de Educación Pública, por mencionar algunos.

El aparato teórico se soporta en documentos oficiales seleccionados, analizados, organizados, valorados y vigentes, en torno a la formación continua en el marco institucional educativo de la educación básica.

La educación continua y la capacitación docente son dos conceptos relacionados con el desarrollo y fortalecimiento académico en el profesorado, es decir, cada uno aporta y fortalece el quehacer del profesional de la educación, por lo que es menester describir la conceptualización de cada uno para fines del análisis en relación con los retos que se enfrentan en este siglo XXI.

En el ámbito del sector productivo, la

educación continua (EC) no solo se asocia con la acumulación de nuevos conocimientos, sino que se enfoca a las nuevas tendencias que se exige en el ámbito laboral, en donde cada una de las áreas de capacitación establecen acuerdos con instituciones que proporcionan diplomados, especializaciones, cursos, actualizaciones, entre otros, los cuales, contribuyan al fortalecimiento de las competencias de quienes requieren de una capacitación específica y, sobre todo, que respondan a los retos establecidos en el ámbito empresarial (Andrade, Nava, y Valverde, 2009).

La EC comienza cuando se termina la educación formal, en el caso de México, sus antecedentes pueden fijarse a finales de los setenta, ya que en esas fechas se iniciaron los primeros esfuerzos dentro del campo de la actualización profesional por parte de las instituciones de educación superior. En este tenor, las universidades han sido las responsables de proporcionar de forma inicial el conocimiento profesional toda vez que, fueron las únicas en desempeñar un papel significativo como generadoras de cambio, así como de establecer estándares bajo los cuales debía regirse la educación continua (Fernández, 2021).

El primer reto que se evidencia en torno a la EC es el crecimiento de la población en México, la cual se duplicó en el periodo de 1941 hasta 1970, pasando de 20 a 48 millones de habitantes, lo que implicó el aumento de la matrícula en educación básica. Por otro lado, la disminución de la mortali-

dad infantil descendió de 139 mil a 77 mil y, la esperanza de vida aumentó de 22 hasta los 61 años (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2001).

Ante el incremento poblacional, el gobierno de Echeverría propició la expansión y diversificación de los servicios educativos y la multiplicación de instituciones de educación básica en todo el país, no obstante, se observó que los profesores no cubrían la diversas necesidades educativas en cada uno de los contextos de cada región de México, de ahí la necesidad de crear la Ley Nacional de Educación para Adultos, la cual, reguló la educación para los mayores de 15 años que no tenían el reconocimiento de los niveles de primaria y secundaria (Morales, 2024).

El concepto de Educación Continua en México ha migrado al de Formación Continua (FC), que tiene como propósito que todos los docentes sean fortalecidos en su desarrollo profesional, por lo que una de las premisas es que se identifiquen las situaciones problemáticas que hay en un territorio o en una escuela, y a partir de la información recabada, se determina la oferta académica para las y los docentes que incluye a la formación, actualización y capacitación (MEJOREDUC, 2021).

Las reformas al Sistema Educativo implican la puesta en marcha de estrategias en torno a la EC, con el propósito de producir mejoras en los aprendizajes de cada uno de los estudiantes, este proceso se institucionalizó mediante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en el cual, se expresó que cada gobierno

estatal tiene el compromiso para establecer los mecanismos que permitan la formación, capacitación y actualización de los directivos, supervisores e inspectores, así como de proveerles los recursos materiales necesarios para el adecuado desempeño de sus funciones (DOF, 1992).

Algunos de los elementos de la Modernización Educativa que mostraron inconsistencias significativas fueron: la descentralización de la educación básica y la formación de maestros; toda vez que entre las propuestas de esta reforma se incluyeron cambios en los contenidos y la reorganización de las asignaturas y la diversificación de materiales educativos, lo que enmarcó la necesidad de la actualización del profesorado, uno de los desafíos que enfrentó esta propuesta fue la consecución de los fondos financieros para la formación continua de los docentes en servicio (Zorrilla, 2002).

El segundo reto que se identificó en esta investigación se relaciona con la propuesta de la Modernización Educativa, mediante la cual, se pretendió subsanar lo que el Plan de Once Años no alcanzó a concretar: enfrentar los problemas generados por la explosión demográfica, poniendo en evidencia la insuficiencia de espacios escolares, actualización de materiales educativos y la actualización del profesorado; el argumento oficial fue la falta de fondos financieros para el Sistema Educativo.

Otro de los programas orientados a la formación continua en educación básica fue el Programa Permanente de los Maestros de Educación Básica en Ser-

vicio (PRONAP). Este programa tuvo como objetivo central el regular los servicios de formación continua, de tal modo que permitiera a los profesores acceder a una formación permanente de alta calidad que respondiera a las necesidades educativas de ese momento (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2014).

La propuesta del PRONAP estableció y consolidó las instancias estatales de formación continua y que los Centros de Maestros de cada entidad federativa se convirtieran en espacios idóneos para ofertar una formación continua, mediante asesorías a los docentes en servicio; no obstante, los dispositivos de formación continua se definieron en ámbitos ajenos a las realidades de las escuelas y sin tomar en cuenta la participación de los maestros (Cubas, 2016).

En este caso, el mayor desafío fue la regulación de los servicios de formación continua, toda vez que el diseño e implementación de los cursos propuestos no respondían a las necesidades reales de cada contexto educativo, cabe mencionar que este programa estuvo destinado a atender a maestros con formación inicial docente y no docente, resaltando la necesidad de fortalecer las competencias de lectura y es-critura en los profesionales de la educación; en otras palabras, los cursos incluían contenidos a los que algunos profesores (que no contaban con la formación inicial) mostraron dificultades para la comprensión teórico metodológica propuesta en PRONAP.

De acuerdo con la cronología en torno a la educación continua y la profesio-

nalización de los maestros, en el año 2008 se estableció el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP), el cual tuvo como objetivo normar y promover la calidad, pertinencia y relevancia de la formación continua y superación profesional destinada al fortalecimiento de las diferentes competencias de los maestros de educación básica en servicio (SEP, 2015).

El propósito del enfoque de la formación continua del SNFCSP fue el mejorar el desarrollo de las funciones de los maestros con el desafío de mejorar los aprendizajes de sus alumnos, para lo cual, se desarrollaron programas de estudio que se integraron en el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional que incluyó propuestas educativas nacionales, así como la implementación de catálogos estatales que cada entidad federativa pudiera proponer, empero, uno de limitantes fue que este programa no contó con evaluaciones de impacto debido a cuestiones relacionadas con el presupuesto del programa (CONEVAL, 2013).

El tercer desafío se relaciona con el propósito del SNFCSP, de acuerdo con el anexo 9 denominado *Resultado de las acciones para atender los aspectos susceptibles de mejora*, se describen los siguientes hallazgos: a) no hubo una adecuada focalización de la población objetivo, lo que provocó una oferta numerosa y dispersa; b) el programa no define de manera expresa el problema o necesidad que pretende atender,

toda vez que no contó con un diagnóstico actualizado y adecuado; c) el programa careció de sistemas de información que permitieran caracterizar a los beneficiarios potenciales; d) no existió una focalización que precisara qué grupos de docentes, de manera específica requerían atención relacionada con la actualización (SEP, 2014).

El 23 de febrero del 2013, se emite en el Diario Oficial de la Federación el decreto al artículo 3° constitucional, en el que establece que el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria, de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos, garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (DOF, 2013).

En esta propuesta de formación continua, se propuso como objetivo evaluar

la calidad, el desempeño y los resultados en la educación básica y media superior, para lo cual, se emitieron lineamientos a los que las autoridades educativas se sujetarían para llevar a cabo funciones de evaluación, así como generar y difundir información relacionada con las directrices que contribuyeran a mejorar la calidad de la educación (SEP, 2013).

De acuerdo con el informe emitido por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México con fecha 29 de febrero del 2016, en relación con los resultados de la Evaluación del Desempeño del primer grupo de docentes, que fueron evaluados bajo este enfoque de formación continua y profesionalización docente de la reforma Educativa del 2013, se obtuvieron los siguientes datos que se muestran en la Tabla 1.

**Tabla 1:** Porcentaje de docentes seleccionados para la evaluación de desempeño en el año 2015 considerando la diversidad regional con base en los lineamientos de la Reforma Educativa del 2013

<i>Dictamen de evaluación</i>	<b>Insuficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Buen desempeño</b>	<b>Destacado</b>
<i>Porcentaje de docentes evaluados</i>	14.1%	37.5%	40.5%	7.9%

**Fuente:** Elaboración propia con datos de Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales (2013).

Con base en los resultados de los dictámenes de evaluación, se implementó la estrategia de formación continua y desarrollo profesional en la que se implementaron programas de regularización, capacitación y actualización, centrándose sobre todo en los maestros con resultados insuficientes, los cuales, fueron obligados a cursar los programas en dos periodos con una duración de 40 horas cada uno, de manera inicial durante abril y mayo y como segunda fecha en el mes de noviembre del 2016 (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018).

Esta política sobre la formación continua que se sustentó en la evaluación de los docentes, provocó incertidumbre en la base trabajadora, por una parte, el reclamo se orientó hacia la pérdida de la estabilidad en sus trabajos, así como a los derechos laborales; otro factor de determinante fue que, la reforma edu-

cativa se emprendió sin la participación del profesorado, partiendo del supuesto de que un magisterio mejor preparado basado en resultados de evaluaciones estandarizadas, aumentaría la calidad del Sistema Educativo (Flamand, Arriaga, y Santizo, 2020).

En el contexto actual en México (Tabla 2), la formación continua está asociada con una variedad de prácticas docentes, en las que se incluye la integración de aprendizajes conceptuales, procedimentales, así como de una mejora en las actitudes y valores que se relacionan con el logro de habilidades y destrezas específicas acordes al nivel y contexto educativo (Gámez, 2001).

En este contexto, la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFC, 2021), estableció cuatro ámbitos en relación con la formación continua para las figuras edu-

**Tabla 2:** Características de la formación continua, actualización y capacitación en México.

Formación continua, actualización y capacitación	Es un subconjunto de la educación
	Pertenece al espacio de la educación permanente
	Aunque no está limitada a ciertas edades, es más propia de la edad adulta
	Tiende a suplir a ciertas acciones educativas consideradas como acciones compensatorias
	Tiene sentido en sí mismo en momentos determinados, siempre y cuando se garantice la implementación de lo aprendido y en el contexto específico

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

cativas referidas (Figura 1).

**Figura 1.** Ámbitos de la Formación Continua propuestos por la DGFC (2021)



**Fuente:** Elaboración propia (2024).

En cuanto al ámbito relacionado con el desarrollo disciplinar, se considera que la capacitación incluya la comprensión lectora, expresión oral y escrita, el conocimiento científico, conocimiento tecnológico, desarrollo físico, apreciación y creación artística, pensamiento crítico y filosófico, los cuales, estén implícitos en el Plan y Programas de Estudio vigentes para la educación básica.

El ámbito pedagógico y didáctico se refieren a la capacitación y actualización para la mejora de la planeación, la evaluación de aprendizajes, el diseño de estrategias didácticas, así como las metodologías que se implementan en la enseñanza, se incluyen también, las tecnologías de información y comunicación, la innovación educativa y la tutoría.

De acuerdo con el orden de los ámbitos, el de gestión escolar se orienta a la capacitación y actualización rela-

cionados con el liderazgo, acompañamiento, asesoría técnica pedagógica y gestión institucional.

El cuarto ámbito, incluye la capacitación y actualización en los derechos humanos, cultura de paz, valores, equidad de género, derechos de las niñas, niños y adolescentes, educación socioemocional, educación para la sexualidad, prevención del suicidio, educación financiera, conocimiento del entorno social, cultural y cuidado del medio ambiente.

Cada ámbito de la formación continua precisa de la disposición de los recursos y medios de implementación, por lo que se requiere de una logística que considere por lo menos seis modalidades de implementación, que a continuación, se describen a detalle en la Tabla 3.

Con fundamento en la Ley general de Educación vigente, la cual establece en el artículo 119 que el Ejecutivo Federal y el gobierno de cada entidad federativa procurarán cubrir los requerimientos financieros, humanos, materiales y de infraestructura, así como de su mantenimiento con el fin de que la población escolar tenga acceso a la educación con criterios de excelencia (Ley General de Educación, 2019).

De acuerdo con el fundamento referido, se emite la Estrategia Estatal de Formación Continua 2024 del Estado de Puebla, en la cual, se retoma la propuesta de formación continua y desarrollo profesional docente que ha propuesto la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (ME-

**Tabla 3.** Características relacionadas con los Tipos de formación continua en México

Presencial	• Enseñanza de manera directa entre un facilitador y los participantes
En línea	• Utiliza sistemas tecnológicos o plataformas de teleformación
A distancia	• Autoestudio, no se cuenta con el apoyo de un facilitador
Autogestivo	• El participante descarga material didáctico y requiere del trabajo autónomo
Autogestivo con apoyos	• Se desarrolla cuando hay posibilidad de tener acceso a internet y se acompaña con círculos de aprendizaje virtuales
Bimodal	• Combina encuentros presenciales y en línea para genera interacción didáctica
Presencial	• Organización y comunicación directa entre un facilitador y los participantes en un mismo espacio físico

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

JOREDUE), el enfoque que se ha propuesto se sustenta en una formación situada que contribuya a la revalorización del magisterio como protagonistas clave para la mejora de la educación (Secretaría de Educación del Estado de Puebla, 2024).

El enfoque de la formación continua que se propone en esta estrategia se basa en que los profesores no pueden considerar que sus identidades, capacidades o desarrollo profesional han terminado o están completos, toda vez que el desarrollo profesional implica un recorrido dinámico de aprendizaje y experiencias que se desarrollan a lo largo de la vida.

Otro elemento que sustenta a la estrategia estatal, se enmarca en los principales conceptos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que proporciona un sentido humanista a la formación continua de las y los docentes, a continuación, en la tabla 4, se describen cada uno.

La descripción de cada uno de los conceptos, supone el establecimiento de las condiciones para que maestras y maestros reciban una formación que les permita la reflexión de sus propias prácticas y las creencias que las sostienen, de manera que, al analizarlas, identifiquen problemas o situaciones recurrentes, la cuales, puedan ser

**Tabla 4.** Conceptos de la NEM que sustentan a la formación continua de las y los docentes.

Conceptos de la NEM	Descripción
<b>Derecho humano a la educación, Artículo 3°</b>	La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva
<b>Contextualización y problematización de la práctica</b>	Análisis de la realidad y la práctica reconociendo aquello que significa a cada docente, para movilizar sus saberes
<b>Trabajo colaborativo</b>	Procesos en los que el diálogo y la reflexión posibilitan el aprendizaje en y con el otro, así como la toma de decisiones pedagógicas
<b>Integración curricular</b>	Articulación desde la interdisciplinariedad de saberes, conocimientos y percepciones que devienen de las experiencias de la trayectoria
<b>La comunidad como núcleo integrador</b>	Las relaciones pedagógicas, en el marco de la NEM, se llevan a cabo dentro de la escuela y en la comunidad local como ámbitos de interdependencia e influencia recíproca
<b>Autonomía profesional</b>	La libertad para reinventar la práctica docente, a partir de la reflexión y deliberación con el colectivo, en torno a los procesos educativos

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

explicadas mediante la reflexión e integración de conocimientos teóricos junto con saberes personales y profesionales (Rodríguez y Hernández en Secretaría de Educación del Estado de Puebla, 2024, p. 14).

En el marco de la formación continua en el estado de Puebla, se ha expresado que las maestras y maestros de esta entidad, requieren de oportunidades de desarrollo profesional para el trabajo con diferentes grupos de población étnica, cultural y lingüísticamente diversos, de manera que les permita incluir y apoyar adecuadamente a estudiantes con necesidades especiales, así como el garantizar que niñas, niños y adolescentes de grupos históricamente excluidos y marginados reciban el apoyo adecuado.

Esta estrategia estatal será implementada por el Comité Estatal de Formación Continua (CEFC, 2024), que apuesta por el desarrollo profesional docente progresiva a lo largo de su carrera profesional, que esté centrado y vinculado a la transformación de su práctica en las actividades diarias como profesores, aseverando que, la transformación docente es una necesidad imperante que requiere del desarrollo de habilidades necesarias que respondan a las necesidades educativas actuales.

En el tiempo de implementación de la NEM a partir del año 2022, se han identificado cuatro elementos que se consideran un reto actual en relación con la formación continua de las y los docentes, por un lado, la autonomía curricular de los docentes en servicio conlleva

a la toma de decisiones con fundamentos teóricos-metodológicos, así como la comprensión e implementación de una metodología que responda a una diversidad de contextos, necesidades e intereses que convergen en los espacios educativos. Por otra parte, la inclusión en el marco de la NEM precisa de docentes que cuenten con información, métodos y recursos que les posibilite el trabajo con estudiantes que requieran de ajustes razonables acorde a la fase que estén cursando.

## CONCLUSIONES

De acuerdo con el análisis sobre la formación continua que se han propuesto en las diferentes reformas educativas, se puede concluir las siguientes consideraciones: a) no toda la formación continua es efectiva, toda vez que se precisa del análisis y diseño de cada uno de los contextos educativos en el que se desempeña el profesorado; b) la formación continua que tiene mayor impacto positivo requiere de un aprendizaje activo, con enfoques disciplinares, de duración prolongada, que se proporcione en el momento oportuno y, de la participación colectiva de comunidades de aprendizaje; c) los cursos de corta duración pueden funcionar para el profesorado, si se considera el abordaje de temáticas específicas, como es el caso de la planeación didáctica, evaluación formativa, desarrollo socioemocional, por mencionar algunos.

Uno de los mayores retos actuales relacionados con la formación continua son la adquisición de nuevos saberes y el desarrollo de habilidades relacionadas con cada una de las áreas disciplinares de la educación básica, media superior y superior, de manera que las estrate-

gias de formación continua puedan dar respuesta a interrogantes como: desde el enfoque de la NEM ¿Qué áreas requiere fortalecer el docente para proporcionar una educación que responda a la diversidad de necesidades en el aula y en la comunidad educativa? ¿Qué necesita desaprender para lograr un cambio en relación con los nuevos paradigmas educativos? ¿La propuesta didáctica del profesor responde a la diversidad de necesidades del estudiantado? ¿Los programas de formación continua vigentes responden a las necesidades de cada una de las fases de la educación básica? ¿Los conocimientos y habilidades que se proponen en los programas de formación continua están diseñados para implementarse en diversos contextos educativos?

Las interrogantes propuestas, posibilitan el estudio sobre nuevas miradas en torno a la formación continua, considerando la complejidad relacionada con la diversidad de contextos escolares, así como de las necesidades que cada uno de las profesoras y profesores requieren, sin dejar de lado que cada reforma educativa, establece objetivos educativos que invariablemente requieren de la actualización docente.

Por lo anterior, se puede afirmar que la educación continua se comprende como un proceso dinámico y permanente que, a lo largo de la vida laboral de cada docente, le posibilita la adquisición de diversos elementos en diversas categorías, ya sean intelectuales, de habilidades, sociales, tecnológicas, entre otras.

## REFERENCIAS

- Acuerdo 10195 de 1975 [Diario Oficial de la Federación]. Por el que se autoriza a la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio a adoptar el correspondiente plan de estudios de educación normal. 15 de agosto de 1975.
- Andrade, J., Nava, M., & Valverde, J. (2009). La educación continua como proceso de formación académica en los alumnos egresados de las instituciones de educación superior en el estado de Sonora (México). *Contabilidad y Negocios*, 4(8), 57 - 62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281621776008>
- Cámara de Diputados. (2006). Informes Presidenciales Luis Echeverría Álvarez [Archivo PDF]. <https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-14.pdf>
- CEFC. (2024). Estrategia Estatal de Formación Continua 2024 del estado de Puebla. En Gobierno de Puebla. Recuperado 20 de septiembre de 2024, de <https://bit.ly/40MWBXt>
- CONEVAL. (2013). *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012 - 2013*. Gobierno de México. Recuperado 14 de agosto de 2024 de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/45111/Ejecutivo.pdf>
- Cubas, J. (16 al 18 de noviembre de 2016). *La Formación Continua de los Docentes en México; Problemas y Perspectivas*. XI Seminario Internacional de la Red Estrado Movimientos Pedagógicas y Trabajo Docente en Tiempos de Estandarización. Ciudad de México, México. [https://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo3/160.pdf](https://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/160.pdf)
- Decreto de 2013 [Diario Oficial de la Federación]. Por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 26 de febrero de 2013.
- Delgado, J. (2024). La formación nunca termina. Educación continua nacional e internacional en la UNAM. Recuperado 21 de septiembre de 2024, de <https://bit.ly/4jGpQW6>
- DGFC. (2021). Estrategia Nacional de Formación Continua. En SEP. Recuperado 20 de septiembre de 2024, de <https://bit.ly/42s5ES1>
- Fernández, J. (2021). La educación continua: motor de desarrollo para las profesiones. *RD-ICUAP*, 7(21), 92 - 99. <https://doi.org/10.32399/icuap.rdic.2448-5829.2021.21.596>
- Flamand, L., Arriaga, R. & Santizo, C. (2020). Reforma educativa y políticas de evaluación en México, ¿instrumentos para abatir el rezago escolar y promover la igualdad de oportunidades? *Foro internacional*, 60(2), 717 - 753. <https://doi.org/10.24201/fi.v60i2.2737>
- Gámez, A. (2001). *Las Competencias del Formador de Formación Continua*.

- Análisis desde los programas de formación de formadores* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5004/ang01de20.pdf?sequence=1>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2001). *Indicadores Sociodemográficos de México (1930 – 2000)*. <https://bit.ly/3Z5AcXX>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F226.pdf>
- Latapí, P. (1973). *Mitos y realidades de la educación mexicana 1971-1972*. Centro de Estudios Educativos, A. C. <https://bit.ly/4hOpRqM>
- Ley de 2019. Por la que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. 30 de septiembre de 2019. DOF 30-09-19
- MEJOREDUE. (2021). Plan de Mejora de la Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente 2021-2026. En SEP. Recuperado 20 de septiembre de 2024, de <https://bit.ly/3ZLJbxO>
- Morales, R. (2024). Vista de Evolución y Retos del Sistema Educativo Mexicano en los albores del siglo XXI. Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica. Recuperado 20 de septiembre de 2024, de <https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/114/163>
- Resolución de 1992 [Diario Oficial de la Federación]. Por el que celebra el convenio que da conformidad al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. 27 de mayo de 1992.
- Secretaría de Educación del Estado de Puebla. (2024). *Estrategia Estatal de Formación Continua 2024 del Estado de Puebla*. <https://bit.ly/40MWBt>
- Secretaría de Educación Pública. (20 de noviembre de 2014). Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio. Gobierno de México. Recuperado el 14 de agosto de 2024 de <https://bit.ly/40N4uA5>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. <https://bit.ly/3GnBZkm>
- Secretaría de Educación Pública. (6 de enero de 2015). *Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. Gobierno de México. Recuperado 14 de agosto de 2024 de <https://bit.ly/40HcMcO>
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(2), 1 - 19. <https://bit.ly/42uqCjk>



## Alejandro Rojas Juárez

Alejandro Rojas Juárez, docente de Artes con 28 años de servicio en los niveles de Educación Inicial, Preescolar, Secundaria en el sector público; en Licenciatura y Posgrado en el sector privado como docente en el área de pedagogía. Entidad académica: Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla.

Técnico en Música, Licenciado en Artes, Música Popular y Psicología, Maestrías en Investigación de la Calidad Educativa y Composición Musical. Colaborador como articulista académico en las revistas de Docencia, investigación y extensión poética y en la revista académica Mediaciones del CCH, ambas de la UNAM.

## LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA LA ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

David Vitte Viveros

Supervisor de Educación Especial. Integrante del Grupo  
TEIDE MEXICO)

[ulises\\_vitte02@hotmail.com](mailto:ulises_vitte02@hotmail.com)

### Objetivo

Aportar a la profesionalización de las funciones de asesoría y acompañamiento pedagógico, a través de la reflexión de las prácticas docentes como estrategia de formación continua.

2

### Metodología

El enfoque del estudio es cualitativo, e interpretativo, se sustenta en el método investigación-acción, utiliza las técnicas de la encuesta y la observación. La propuesta de formación docente consistió en el diseño y aplicación de estrategias que buscan desarrollar la reflexión de la práctica docente como desafío de la intervención e innovación del aula.

4

### Conclusión

La reflexión de la práctica se logra mediante un trabajo constante. No es un proceso espontáneo, si no que requiere una estructura y un andamiaje para promover un proceso más profundo; solo la práctica reflexiva permitirá profesionalizar la docencia.

1

### Contexto

Dos grupos; el primero constituido por 4 directores y 1 ATP; el segundo, constituido por 4 directivos.

3

### Resultados

Los actores educativos observados se encuentran en un nivel pre reflexivo, respecto a la introspección de la práctica, por lo que es necesario formarlos en habilidades previas de tipo cognitivo, narrativo y de conocimiento pedagógico, a fin de que incidan en la transformación de su realidad educativa.

5

### RESUMEN

Esta investigación parte de una mirada introspectiva y crítica de las actividades cotidianas del supervisor escolar. Tiene como fin ser un aporte a la profesionalización de las funciones de asesoría y acompañamiento pedagógico, a través de la reflexión de las prácticas docentes como estrategia de formación continua. El enfoque del estudio es cualitativo, e interpretativo, se sustenta en el método investigación-acción, utiliza las técnicas de la encuesta y la observación. La propuesta de formación docente consistió en el diseño y aplicación de estrategias que buscan desarrollar la reflexión de la práctica docente como desafío de la intervención e innovación del aula. Los principales hallazgos muestran que los actores educativos observados se encuentran en un nivel pre reflexivo, respecto a la introspección de la práctica, por lo que es necesario formarlos en habilidades previas de tipo cognitivo, narrativo y de conocimiento pedagógico, a fin de que incidan en la transformación de su realidad educativa.

**Palabras clave:** Asesoría y acompañamiento, reflexión de la práctica, estrategias y evaluación de la reflexión de la práctica y mejora educativa

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de la mejora educativa, el supervisor escolar tiene la responsabilidad de fortalecer el liderazgo académico del personal directivo y docente, fortaleciendo sus capacidades y provocando en ellos una forma de vida basada en la reflexión de su práctica pedagógica.

Desde este marco, al tomar distancia del propio hacer cotidiano para mirarlo desde dentro, observarlo, y sustentado en un deseo de formarme, como lo diría Paulo Freire en *El cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción*, se identificó como situación educativa a estudiar, las funciones de asesoría y acompañamiento que desarrolla la supervisión escolar de educación especial.

*La situación educativa por transformar* resultó de un ejercicio de introspección, de reflexión y autocrítica de la propia realidad, sustentado en un diálogo reflexivo y profesional con los involucrados (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 65).

Las preguntas que ayudaron a definir la problemática fueron; ¿Cuento con las competencias necesarias para desempeñar mi función como supervisor escolar? ¿Los procesos de asesoría y acompañamiento responden a las necesidades de formación del personal directivo y docente? ¿Se contribuye en el desarrollo de habilidades para la reflexión de sus prácticas? Preguntas que encuadran la dimensión didáctica de la práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). Derivado de estos planteamientos, la pregunta de investigación se concretó de la siguiente manera

¿Cómo fortalecer las funciones de asesoría y acompañamiento para que los directores escolares reflexionen sobre su práctica para la mejora educativa?

*Análisis de la situación educativa a transformar.* La problemática tiene como principales causas el desconocimiento de los procesos de asesoría y acompañamiento, la falta de un diagnóstico de necesidades de formación directiva y docente en la zona escolar, y la inexistencia de una propuesta didáctica de estrategias para orientar la asesoría y acompañamiento. La descripción del problema, en un principio, se comprendió a partir de interpretaciones personales.

*Nuevas interpretaciones de la realidad a transformar.* Para enriquecer este análisis, se aplicó la técnica de la entrevista y la observación. Las categorías sobre las que se construyeron los instrumentos fueron percepciones sobre las funciones de asesoría y acompañamiento, la práctica docente, y las necesidades de asesoría y acompañamiento. Se aplicaron a siete directores de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), un ATP, (Asesor Técnico Pedagógico) y un Supervisor Escolar de la Zona 02 de Educación Especial. Los datos analizados ponen en evidencia una nueva categoría de análisis: la reflexión de la práctica.

A partir de las categorías se definió el objetivo de investigación: profesionalizar la asesoría y acompañamiento, a través del diseño de una propuesta didáctica que oriente en los directores escolares el desarrollo de habilidades

para la reflexión de las prácticas educativas.

El tratamiento de la situación educativa adquirió relevancia porque las funciones de asesoría y acompañamiento son el eje vertebral de los ámbitos académicos de la supervisión escolar. La atención del problema repercutió en la relación pedagógica entre supervisor escolar y personal directivo, puesto que la práctica reflexiva se convirtió en un hábitus esencial para la mejora educativa.

Es de importancia enfatizar que este documento disertativo sigue una línea de investigación afín a un artículo realizado previamente de mi autoría titulado *La Reflexión de la Praxis en la Asesoría y Acompañamiento Pedagógico: Mirada desde la Pedagogía Crítica* (Vitte, 2023), el cual, permitió profundizar el presente documento en el rubro de la reflexión de la práctica docente desde otras perspectivas teóricas, derivar nuevas aportaciones desde la categoría de la formación continua y postulados de investigación para futuros estudios.

## DESARROLLO

### La asesoría y acompañamiento pedagógico

Desde el campo epistemológico, la supervisión escolar se sustenta en la perspectiva humanista, ya que, busca la transformación de su ejercicio y de las prácticas (González, Urdaneta, 2007;13). Desde el marco normativo, la asesoría y acompañamiento son dos funciones fundamentales de la supervisión escolar. La primera se concibe

como un proceso formativo que desarrolla la supervisión escolar u otros agentes educativos para la mejora de las prácticas docentes y directivas; involucra aprender de la experiencia mediante la identificación de dificultades, la observación, el registro y el análisis de las prácticas, el diálogo sistemático, así como la formulación, desarrollo y seguimiento de la propuesta de mejora (SEP;2017;37). En tanto, la segunda corresponde a la colaboración continua, planificada y sistemática que brinda la supervisión escolar a las escuelas bajo su responsabilidad que lo requieren de manera preferente, porque presentan problemas que es necesario resolver (SEP;2017;37).

Desde otra postura, la asesoría y acompañamiento son dos funciones que se complementan;

“La asesoría implica, de parte del equipo de supervisión, desarrollar procesos de acompañamiento a los directores y maestros en su labor, estar cerca de su práctica, observarlos, escucharlos para conocer sus necesidades de apoyo, recuperar sus experiencias y aprendizajes, identificar sus intereses, conocer a fondo las características de los problemas educativos que enfrentan, y –sobre todo– potenciar sus capacidades profesionales en favor de la mejora educativa continua”, (SEP, 2009, p. 44).

Por lo tanto, la asesoría y acompañamiento tienen como principio, la reflexión de las prácticas, una capacidad que requiere ser enseñada en el hacer diario, lo que Perrenoud (2007) precisa

de importancia y lo identifica como “hábitus reflexivo” (p. 32)

## **La reflexión de las prácticas docentes**

Al supervisor escolar le corresponde coordinar acciones de apoyo, asesoría y acompañamiento a fin de participar en la revisión, análisis y reflexión de sus prácticas de enseñanza y de gestión (SEP, 2016). El instrumento para promover este ejercicio es la autoevaluación, capacidad que debe estimularse y desarrollarse, se aprende con el ejercicio, cuestionando y confrontado sobre lo que hacemos y hemos dejado de hacer en nuestro ámbito de acción docente.

## **Niveles de reflexión de la práctica**

El saber pedagógico es importante porque lo construye el docente con la reflexión de su práctica pedagógica. Este ejercicio cognitivo requiere un tipo de conocimiento apegado a la realidad práctica y para ello, los sujetos hacen uso de los niveles de reflexión de Van Manen (1977) quien los clasifica en reflexión técnica, práctica y crítica.

La reflexión técnica se pone en práctica cuando reacciona a las situaciones de su práctica de forma automática y rutinaria sin un análisis previo. La reflexión práctica, se realiza cuando es consciente de las consecuencias de determinadas estrategias, de metodologías, de procesos de evaluación, de los currículos y de todo aquel aspecto que implica el acto educativo. La reflexión crítica, es el nivel esperado en los docentes y que le proporcionan herramientas para la transformación de su tarea cotidiana.

De acuerdo a Sparks-Langer y Colton (1991) hay tres aspectos que activan el pensamiento reflexivo; el elemento cognitivo es el que aporta los conocimientos necesarios que un docente requiere para la toma de decisiones en el aula y que son vitales para una docencia reflexiva. El elemento crítico del pensamiento reflexivo se relaciona con la moral y la ética del hacer docente.

El elemento narrativo del pensamiento se vincula con los relatos del docente sobre sus experiencias en el aula en sus diversas formas y funciones. Desde esta perspectiva, estas son las tres habilidades que los actores educativos deben desarrollar para adentrarse a esta práctica intelectual.

## **Estrategias para desarrollar la reflexión de las prácticas**

Se asume que la reflexión de la práctica es una capacidad intelectual y como tal, requiere ser ejercitada intencionalmente. Para desarrollar este proceso mental se emplean diversas estrategias, cito solo dos de ellas como ejemplo, pues el propósito del presente trabajo son los niveles de reflexión. La primera es el diálogo reflexivo. Esta estrategia se realiza entre pares o en pequeños grupos. Con ella se fomenta el intercambio de perspectivas y se facilita la reflexión acerca de la labor docente, permitiendo que cada participante contribuya a analizar, poner en evidencia valores y fundamentos, así como a reconstruir, reinterpretar y transformar las estrategias de enseñanza (Pareja, et al, 2007).

Esta acción requiere de habilidades

como la escucha y la comprensión de las ideas, respecto a las acciones realizadas durante las prácticas educativas, lo que implica reflexionar desde el rol que cada uno tiene. En esa misma línea, cada uno de los que participan del diálogo reflexivo, poseen diferentes perspectivas sobre una misma situación, una experiencia, un problema sobre la que se requiere compartir e intercambiar puntos de vista, para construir conocimiento y transformar la práctica docente.

La segunda es la narración reflexiva. Esta estrategia permite organizar el pensamiento y sentimientos del director o docente frente a su propia práctica educativa o formación docente a través de la escritura. La narración reflexiva escrita, “se orienta a desarrollar y poner

a prueba nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos ‘lo que sucede’ en los espacios escolares y ‘lo que les sucede’ a los actores educativos cuando los hacen y transitan” (Suárez, 2007, p. 7), para transformar la práctica docente en su conjunto.

### Evaluación de la reflexión de las prácticas.

La propuesta que hace Larrive (2000) para evaluar el nivel de reflexión de las prácticas pedagógicas, adquiere relevancia sobre todo porque sustenta el presente trabajo de investigación. La escala distingue el nivel pre reflexivo y tres niveles de reflexión docente. La reflexión superficial, la reflexión pedagógica y la reflexión crítica como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Niveles y tipos de reflexión propuestos por Larrivee, 2008.

Niveles de reflexión	Evidencias (Registro textual)
<p><b>Pre-reflexivo. Nivel 1.</b> Reacción a las situaciones del aula de forma automática y rutinaria, sin un análisis previo, atribuyéndose la responsabilidad de los problemas a los estudiantes o a otros. Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas y no se apoyan en la experiencia, la teoría o la investigación. No adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes.</p>	
<p><b>Reflexión superficial. Nivel 2.</b> Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, pero no se toman en cuenta las teorías pedagógicas. Se centra en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados. Reconoce la importancia de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.</p>	
<p><b>Reflexión pedagógica. Nivel 3.</b> Implica un alto nivel de reflexión sobre las metas educativas, basado en un marco conceptual pedagógico y en la aplicación de conocimientos didácticos o investigaciones educativas, así como en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre dichos principios y la práctica en el aula. Analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje. El docente tiene como objetivos la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes.</p>	
<p><b>Reflexión crítica. Nivel 4.</b> Se refiere a la reflexión sobre las implicancias de las realidades sociales y políticas, así como de la moral y la ética, y las consecuencias de las prácticas en el aula, centrando su atención en el contexto y en las condiciones en las que se desarrollan. Se evidencia la actividad investigativa y la reflexión crítica de las acciones de enseñanza y sus consecuencias, así como sobre los procesos de pensamiento.</p>	

**Nota:** Retomada de (Vitte, 2024).

Este instrumento evidencia como una misma persona puede localizarse en diferentes niveles de reflexión de modo paralelo, el proceso reflexivo no es de carácter lineal y un director o docente puede ubicarse en distintos niveles de manera simultánea. Es necesario acompañar la reflexión de la tarea docente con evidencias como fotos, trabajos, gráficos, dibujos u otros elementos que representen o ilustren los aspectos sobre lo que se está reflexionando. Para este proceso de autoevaluación se prioriza el uso de la técnica del análisis documental, el cual tiene como instrumento una matriz que contiene los criterios e indicadores para registrar las reflexiones que se evidencian en sus portafolios (ver anexo 1). Los criterios corresponden a cada uno de los niveles de reflexión planteados por Larrive (2000), y los indicadores precisan las características de dichas reflexiones según lo propuesto por el autor.

La aplicación de este instrumento contempla dos fases clave. La primera, consiste en la lectura de las reflexiones y la identificación de afirmaciones o párrafos que constituyen en sí mismos una unidad de sentido de los resultados de cada una de las estrategias o insumos para la reflexión de las prácticas (diálogo reflexivo, narrativa reflexiva, habilidades para el estudio de casos, pauta para el estudio, indagar sobre mi programación, explorar mi identidad docente). La segunda, consiste en asignar a cada unidad un nivel de reflexión según corresponda a las características que se observan en la reflexión escrita.

## **Descripción del método de investigación**

El procedimiento seguido en el tratamiento de la situación educativa recurre a las etapas o procesos de la investigación-acción de Fierro, Fortoul y Rosas (1999), mismo que sirvió de guía en la construcción del objeto de investigación. Los procesos implican lo siguiente: 1) análisis de la práctica docente, 2) elección de la situación educativa a transformar, 3) hacia una mayor comprensión de la realidad educativa, 4) transformando la práctica docente se refiere al diseño, sustento y justificación de la propuesta de intervención pedagógica con la que se le dará solución a la problemática, 5) recuperación por escrito y reapertura del proceso.

## **Análisis de datos.**

La propuesta de intervención pedagógica, *Construyendo habilidades para la reflexión de la praxis pedagógica*, con la que se atendió el problema, se desarrolló en tres fases. La primera fase tuvo como objetivo que los actores educativos reconocieran las implicaciones de la asesoría y el acompañamiento e identificaran a la reflexión de las prácticas como una de las finalidades de dichas funciones. A través del *diálogo reflexivo* reconstruyeron las funciones de asesoría y acompañamiento, los ámbitos, modalidades, procesos, propósitos e instrumentos, a partir de su experiencia. Con apoyo del gráfico mental, reconocieron procesos que siguen en la reflexión de las prácticas y analizaron las relaciones entre las funciones y el ejercicio de la reflexión

de las prácticas docentes. Se autoevaluaron con apoyo de la matriz para identificar el nivel de habilidades para la reflexión de las prácticas docentes (Larrive, 2000), ubicando al grupo de participantes del taller en dos niveles

de reflexión; el primer grupo constituido por 4 directores y 1 ATP se ubicó en el nivel pre reflexivo, y el segundo grupo constituido por 4 directivos se ubicó en el nivel superficial, como se muestra en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Niveles de reflexión de los directores escolares, identificados con la matriz de evaluación.

Grupo 1. Nivel pre-reflexivo	Grupo 2. Nivel Superficial
Constituido por cuatro directores y un ATP	Constituido por cuatro directores
<p>Los participantes del taller argumentan, desde su perspectiva, que logran realizar una descripción simple y automática de su hacer pedagógico y de las diversas situaciones entorno a la escuela, mismas que no se sustentan en un análisis previo. En las descripciones de los problemas que se suscitan en su práctica docente atribuye la responsabilidad a otros actores. Explica las situaciones ocurridas en su práctica docente basándose en creencias y posiciones personales. Señala o sugiere necesidades de su grupo de involucrados, pero no indica estrategias concretas para atenderlas.</p>	<p>Los participantes del taller argumentan que rara vez realizan cambios en la metodología de capacitación y formación pedagógica. Consideran que basta con su experiencia para fundamentar sus creencias sobre su práctica docente. Limitan el análisis de las prácticas de su hacer en el aula solo a cuestiones técnicas. Se centra en los aspectos específicos de una clase (metodologías, recursos, actividades, etc.) sin mirar el conjunto de la unidad u objetivos de aprendizajes a largo plazo. Realizan ajustes a su docencia basados en su experiencia pasada (exitosa o no). Implementan soluciones a problemas de su práctica pedagógica que ponen su foco en resultados de corto plazo.</p>

**Nota:** Retomada de (Vitte, 2024).

La segunda fase de la estrategia de intervención tuvo como objetivo que los directores escolares desarrollaran habilidades para la reflexión de las prácticas educativas. Reconstruyeron su propio proceso para la reflexión de las prácticas, a través de la estrategia el diario de ruta. Dicha actividad se desarrolló teniendo como preguntas orientadoras: ¿Qué aprendí? ¿Qué no aprendí? ¿De qué manera aprendí lo que aprendí? ¿Cuáles fueron, en el desarrollo del trabajo, los facilitadores y lo que de alguna manera obstaculizó la tarea y el aprendizaje? Se identificaron como pasos de este ejercicio mental el recordar, analizar, escribir, observar, dialogar e intercambio de experiencias. Conocieron y analizaron distintas estrategias para desarrollar habilidades para la reflexión de las prácticas como

son la guía de análisis de las dimensiones de la práctica docente, la investigación-acción, la narración reflexiva, el diálogo reflexivo, fichas reflexivas y la guía de autoanálisis de las dimensiones de la práctica docente.

Después adaptaron estas estrategias a sus contextos de acción educativa y se las aplicaron, desarrollando habilidades para la reflexión de la práctica. A continuación, se presentan dos de estas estrategias. La primera, es una secuencia de diálogo que promueve el intercambio de puntos de vista y favorece la reflexión de la práctica docente a través de habilidades como cuestionar, explicar valores y razonamientos, reconstruir, reinterpretar y transformar la tarea docente, como se muestra en la Tabla 3.

**Tabla 3.** Estrategia del diálogo reflexivo adaptado, PUCP 2020.

Diálogo reflexivo, adaptado a la práctica del director de USAER	
<b>Diálogo de apertura</b>	(Nombre del director escolar), el día de hoy qué actividad has trabajado con tus docentes. ¿Qué opinas sobre la actividad realizada el día de hoy? ¿Qué situaciones favorecedoras identificaste? ¿Qué dificultades se te presentaron en el desarrollo de la actividad? Si estás de acuerdo, vamos a dialogar de forma más detenida sobre esto...
<b>Diálogo de proceso</b>	¿Cómo evalúa el propósito de la sesión y las estrategias que utilizó? ¿Cómo evalúa la coherencia de las estrategias con dichos propósitos? ¿Crees que es la mejor opción? ¿Por qué? ¿Por qué crees que...? ¿Crees que hiciste uso adecuado del tiempo? ¿De qué otra manera podrías haber planificado? ¿Consideras que la planificación, ejecución y evaluación de la sesión fue pertinente? ¿Por qué? ¿Los docentes participaron de las actividades que propuso? ¿Qué otras actividades podrían haber propuesto a sus estudiantes?
<b>Diálogo de cierre</b>	¿Cuáles son los aprendizajes que rescatas de esta experiencia? (Es importante la retroalimentación de términos teóricos y prácticos). Será importante que los docentes realicen la metacognición al término de la sesión de aprendizaje. ¿Qué compromisos asumes? ¿Qué acciones nuevas realizarás a partir de lo aprendido?

**Nota:** Retomada de (Vitte, 2024).

La segunda estrategia fue la narración reflexiva, a través de ella, el director reconstruyó e interpretó lo que sucede, focalizó el qué, porqué y a quién le sucede la experiencia docente. Hizo un

relato de las acciones, discursos, situaciones, pensamientos, emociones que permiten comprender la experiencia pedagógica vivida como se muestra en la Tabla 4.

**Tabla 4.** Narración reflexiva adaptada a la práctica del director escolar.

Narración reflexiva adaptada a la práctica de un director de USAER
<i>“Una de las dificultades que siento que tengo es la manera en cómo me comunico con los docentes en algunas ocasiones, cuando trabajamos en equipo. Siento que soy una persona que no comunico asertivamente con mi personal, acostumbro a escucharlos y muchas veces soy invitada a conversar en el desarrollo de las actividades, ya sean estas individuales, en pares o colectivas, sin embargo, tiendo mucho a imponer las ideas, y eso me genera ciertos desencuentros con mis compañeros, suelo no respetar sus opiniones y puntos de vista. Estas cualidades que tengo no me parecen malas, pero tal vez debería aprender a modular mi voz al momento en que se le llama la atención sobre algo que han hecho, lo cual no es correcto, para que se den cuenta de qué manera les estoy hablando, ya que mi voz muchas veces es la misma, así como la expresión como cuando estoy normal. Al término del día en que realicé mi actividad, al momento de revisar sus productos y evidencias de trabajo, recuerdo cómo trabajó cada uno y lo apunto, así como en otras actividades que realiza el tutor verifico cómo van realizando y también lo voy registrando en una agenda. Por lo tanto, se podría decir que se hace uso de un registro anecdótico. Esto permite que conozcas más a cada docente y al grupo en general, conocer sus intereses y necesidades, las dificultades que se generan, lo cual ayudará en la planificación de actividades de intervención para generar mejores condiciones y resultados”.</i>

**Nota:** Retomada de (Vitte, 2024).

La tercera fase del proceso didáctico tuvo como propósito profesionalizar los procesos de asesoría y acompañamiento a través del diseño de una propuesta didáctica que oriente el desarrollo de habilidades para la reflexión de las prácticas educativas. Los directores escolares realizaron un análisis de los resultados de la aplicación de

las estrategias que se auto aplicaron con apoyo del método de análisis de contenido. Un ejemplo de los resultados de este análisis se presentan en la Tabla 5.

Los participantes del taller integraron la propuesta de fichas de las estrategias para la reflexión de las prácticas

**Tabla 5.** Análisis de los textos narrativos realizados por los directores.

Análisis de resultados de las estrategias autoaplicadas para promover la reflexión de las prácticas		
Aspecto por evaluar	Enunciados de análisis propuestos por los directores	Indicadores de eficiencia
Describe una situación problemática o de interés a atender	<i>“Mis docentes hacen caso omiso a las sugerencias y observaciones que se les realiza en las visitas de acompañamiento pedagógico”</i>	No es reflexión si solo se recurre a la descripción de situaciones sin recurrir a elementos que profundicen.
Identifica los principales factores que la generan	<i>“Antes de indicar una actividad con mis docentes, tengo que visualizarla en una planeación, considerar todos los requerimientos didácticos, para poder implementar, dar seguimiento y evaluar sus resultados”</i>	Es un nivel bajo de reflexión cuando supone la existencia de la descripción previa de una situación, las relaciones entre dos o más aspectos y los factores que la originan.
Considera formas de registro de la situación educativa	<i>“En cada ocasión que implemento alguna estrategia de formación docente, observo y registro las fortalezas y las áreas de oportunidad, para posteriormente retroalimentarlas”</i>	Es un nivel de reflexión medio-bajo cuando existe la descripción de una situación relacionada con otros elementos que la originan o que la sustentan, además de que hay sistematización de lo observado.
Indica los aspectos consecuencia que se generan a partir de la situación problemática	<i>“No se observaron en los textos narrativos de los directores frases que indiquen el nivel indicado”</i>	Es un nivel medio de reflexión cuando se realiza la descripción de situaciones, estableciéndose entre ellos una relación causal.
Propone alternativas de solución para cambiar el estado actual de la realidad	<i>“No se observaron en los textos narrativos de los directores frases que indiquen el nivel indicado”</i>	Es un nivel alto cuando se describen dos o más situaciones, se consideran sus causas y consecuencias, hay registro de cómo se ha presentado y además se proponen soluciones y las estrategias para llevarlas a la práctica.

**Nota:** Retomada de (Vitte, 2024).

docentes tomando en cuenta aspectos como nombre de la estrategia, propósito, desarrollo y preguntas guía.

En seguida, en la tabla 6, se muestra un ejemplo de las fichas que integró di-

cha propuesta.

Por último, los participantes del taller se sometieron a un proceso de autoevaluación final, utilizando la matriz de identificación de habilidades para la re-

**Tabla 6.** Mi estilo directivo en construcción. Adaptación a la función directiva. (Domingo R, 2014).

Instrumento 1. Mi estilo docente en construcción. Propuesta de estrategias para la reflexión de las prácticas del director escolar.	
<b>Descripción</b>	Es una estrategia para la formación inicial de docentes y directivos, mediante la cual, el supervisor escolar propone, a personal bajo su responsabilidad, que construyan su estilo docente, registrando por escrito las notas que desean que configuren su perfil como directores o docente. Se trata de una herramienta que profesionaliza y contribuye al desarrollo de competencias docentes.
<b>Finalidad</b>	Este escrito personal pretende potenciar la reflexión y la toma de decisiones de cada docente o directivo según su ámbito de acción pedagógica. El participante consigna en ese escrito personal sus reflexiones y decisiones que va tomando sobre su perfil docente y que desea que le caractericen en su profesión. Estas decisiones se argumentan con una justificación personal. Toda reflexión educativa es válida si conduce a una decisión personal.
<b>Temas sobre los que puede versar la reflexión</b>	Rubros relacionados con la práctica directiva desde la perspectiva de director de educación especial. Funciones que desarrollo. Modelos y elementos desestimados o descartados. Motivos, dudas e incertidumbres. Principios de ética profesional que desea que le caractericen. Opciones pedagógicas, competencias docentes prioritarias, aspectos didácticos que se desestiman. Posicionamiento personal en cuestiones psicopedagógicas. Valores educativos. Metodologías docentes que se desechan y las que se incorporan a autoridad docente y la relación y trato con el alumnado y convivencia. Disciplina y gestión de conflictos.

**Nota:** Retomada de (Vitte, 2024).

flexión de las prácticas docentes de Larive (2000), después de participar en este proceso de asesoría y acompañamiento directivo. La autoevaluación la realizó cada uno de los participantes, teniendo cuidado de que no hubiera interacción para que no influyera en los resultados y estos fueran lo más objetivos posibles. En este proceso final

se ubicaron dos niveles de reflexión, de igual manera que en el proceso de evaluación inicial. El primer grupo, constituido por 6 directores y 1 ATP, se ubicaron en el nivel superficial de la reflexión de las prácticas; el segundo, con 2 directivos, se ubicaron en el nivel pedagógico de la reflexión de las prácticas (Tabla 7).

**Tabla 7.** Resultados del análisis de la reflexión de las prácticas.

Grupo 1. Nivel Superficial Constituido por seis directores y un ATP	Grupo 2. Nivel pedagógico Constituido por dos directores
<p>Los participantes del taller argumentan que rara vez realizan cambios en la metodología de capacitación y formación pedagógica. Consideran que basta con su experiencia para fundamentar sus creencias sobre su práctica docente. Limitan el análisis de las prácticas de su hacer en el aula solo a cuestiones técnicas. Se centra en los aspectos específicos de una clase (metodologías, recursos, actividades, etc.) sin mirar el conjunto de la unidad u objetivos de aprendizajes a largo plazo. Realizan ajustes a su docencia basados en su experiencia pasada (exitosa o no). Implementan soluciones a problemas de su práctica pedagógica que ponen su foco en resultados de corto plazo.</p>	<p>Los participantes del taller argumentan que realizan pocos cambios en la metodología de capacitación y formación o evaluación según las necesidades de asesoría y acompañamiento del personal directivo y docente. Considera en el proceso de visitas técnico-pedagógicas las experiencias y conocimientos previos que los sujetos a formar tienen integrado en sus esquemas. Analizan esporádicamente el impacto de las prácticas de formación docente, de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las prácticas docentes. Tiene compromiso con el aprendizaje permanente y la mejora de la práctica. Analiza con los directores y docentes el impacto que tienen las distintas metodologías de trabajo en sus prácticas docentes (tales como grupos de aprendizaje cooperativo, trabajo entre pares u otras).</p>

**Nota:** Retomada de (Vitte, 2024).

## Resultados obtenidos

A través de la propuesta de intervención se logró que los directores escolares construyeran y deconstruyeran, con base a su experiencia y a los documentos oficiales analizados, las implicaciones de la asesoría y acompañamiento.

En este sentido, comprendieron que estas funciones son dos procesos que no van separados, sino son dos momentos o etapas de un mismo proceso como se advierte desde la teoría. En su mayoría, los participantes concuer-

dan que la asesoría implica desarrollar procesos de acompañamiento a los directores y maestros en su labor, que involucra aprender de la experiencia mediante la identificación de dificultades, la observación, el registro y el análisis de las prácticas, el diálogo sistemático, así como la formulación, desarrollo y seguimiento de la propuesta de mejora (SEP; 2017;37).

El acompañamiento lo conceptualizan como una asesoría de colaboración continua, planificada y sistemática de la supervisión escolar, que aspira a de-

sarrollar capacidades para que directivos y docentes reflexionen sobre sus prácticas educativas para mejorarlas (Torres, Yépez y Lara, 2020). Comprendieron que la asesoría busca que los estilos, métodos y estrategias que se aplican, impacten favorablemente tanto en los aprendizajes, como en el clima de trabajo, se establezcan planes individuales de mejora con los docentes, impulsen su logro y allegarles recursos técnico-profesionales, promuevan y modelen el uso de materiales y herramientas educativas que enriquezcan la función directiva y docente, asesoren en la atención de las barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto de la inclusión educativa.

Así mismo, reconocieron que una de las finalidades de estos procesos formativos tiene que ver con la reflexión de las prácticas, un ejercicio cognitivo, necesario para la mejora educativa. Desde este planteamiento, los participantes identificaron la reflexión como un propósito para favorecer las funciones de asesoría y acompañamiento, reconociendo que esto no se hace en la zona escolar y que es necesario para formar docentes y directivos. Para llevar a la práctica todo lo construido según su experiencia y teoría, se aplicó un diagnóstico de evaluación para identificar los niveles de reflexión de los participantes del taller. Los resultados observados ubican al colegiado en dos grupos; los que se encuentran en el nivel pre-reflexivo son los que tienen menos años de experiencia, y los que se encuentran en el nivel superficial son los que tienen mayor cantidad de años de experiencia. Aspecto con-

trario, aquellos participantes que están en un nivel pre-reflexivo ostentan como grado máximo de estudios la maestría y aquellos que se encuentran en un mejor nivel de reflexión solo tienen el grado de licenciatura. Sin embargo, en esta evaluación inicial, la mayoría está en un nivel bajo con respecto a las habilidades necesarias para la reflexión de la práctica docente.

También se logró que los actores educativos reconocieran las características propias de las siguientes estrategias: guía de análisis de las dimensiones de las prácticas docentes, historias de vida y trayectoria escolar, diálogo reflexivo, historia narrativa, explorar mi identidad docente, fichas reflexivas, entre otras, como su estructura, nombre de la estrategia, finalidad, recursos, orientaciones y bibliografía. En la adaptación de estas estrategias a los contextos de la función directiva, se puso en evidencia la pobreza pedagógica de las implicaciones de la práctica docente, ya que varios tuvieron que consultar bibliografía para profundizar en estrategias didácticas, procesos de aprendizaje, planeación, barreras para el aprendizaje y la participación, discapacidades, procesos e instrumentos de evaluación, habilidades comunicativas y conocimiento de planes y programas de estudio, entre otros.

Otro aspecto observado, es que los directores no consideraron el verbo adecuado en relación con los niveles máximos de reflexión de la práctica docente, por lo que las preguntas guía de las reflexiones quedaron limitadas en cuanto a su intención. Al aplicarse

las estrategias adaptadas presentaron dificultades para argumentar porque el trabajo fue individual, pero mostraron mayores posibilidades de reflexión cuando se les pidió un diálogo entre pares, lo que muestra que se desarrolla una mejor reflexión cuando se trabaja en colectivo que de manera individual. Identificaron el nivel de reflexión alcanzado después de haber participado en este proceso de asesoría y acompañamiento, a través de una evaluación a la luz de los planteamientos teóricos de Larrivee (2000).

De lo anterior, se compararon los resultados de la evaluación inicial (antes del proceso de intervención pedagógica) y la final (tras la asesoría y acompañamiento), hallándose que el nivel de reflexión que alcanzaron los involucrados en el taller no fue muy significativo y relevante como se esperaba. Desde este marco, se observó que el grupo de directores escolares que se encontraba en el nivel pre-reflexivo avanzó al nivel superficial y el que estaba en el grupo superficial, avanzó al nivel pedagógico, tomando como referencia que son cuatro niveles de la reflexión de la práctica. El principio planteado por Larrivee, en relación a que los directores escolares pueden reflexionar en diferentes niveles simultáneamente, en esta investigación no se cumple, puesto que de acuerdo a los resultados los dos grupos quedan enmarcados cada uno en un nivel de reflexión de la práctica.

Sin embargo, lo que sí se observa como cierto en este proceso de investigación, es que entre más años de experiencia se tiene, hay más posibilidades de tener altos niveles de reflexión,

aunque hay que considerar esta parte con cierta cautela. Las situaciones que pudieran explicar los escasos avances en los niveles de reflexión de los participantes en los procesos formativos son que la propuesta no tomó en cuenta el desarrollo de habilidades previas, con las que deben contar los directores escolares para acceder a las prácticas de reflexión docente, como son los estimuladores que plantean Sparks- Langer y Colton (1991), el aspecto cognitivo, crítico y narrativo. La mayoría de los involucrados reflexionaron principalmente de manera descriptiva y en muchos casos, lo escrito no correspondía a una reflexión pedagógica, sino que solo se trataba de anotaciones de sucesos que se presentaban en la práctica.

Los actores educativos pudieron reflexionar sobre su labor alcanzando el nivel descriptivo o superficial y pedagógico, pero ninguno mostró habilidades para llegar al nivel crítico, aunque las estrategias con las que debían trabajar eran guiadas con preguntas base y adaptadas a sus contextos de acción pedagógica. En relación con los contenidos de las reflexiones, se observó que están relacionados con temas implícitos en las tareas de asesoría y acompañamiento, prácticas docentes, estrategias y metodologías de trabajo, barreras para el aprendizaje y la participación, necesidades del contexto escolar, planificación, habilidades comunicativas y necesidades de formación y capacitación.

Un tema importante que no se consideró en el encuadre de las narrati-

vas de los directores, pero que resaltó en sus escritos, fue el aspecto de las emociones y sentimientos que evidenciaron al llevar a cabo las actividades docentes. Un elemento básico para resignificar el objeto de la reflexión y por consiguiente una posibilidad para lograr la mejora del hacer docente. Al contrario del postulado teórico de Bromley (2017), sobre la existencia de una relación directa entre las funciones de asesoría y acompañamiento y la reflexión de la práctica, en este proceso de investigación no se cumplió, debido al tema de las habilidades previas y el nivel de acercamiento que tienen los directores escolares en relación a los procesos educativos.

## CONCLUSIONES

Para finalizar la presente exposición y en el contexto de los resultados de la investigación, sostenemos que la formación continua cobra relevancia en la práctica docente, al ser un proceso sistemático de capacitación, actualización y profesionalización para docentes que les dota de una serie de experiencias relacionadas con saberes, capacidades, habilidades, destrezas y valores en la búsqueda de nuevas formas de intervención pedagógica y de resignificar el quehacer pedagógico en el aula. Con este fin, esta investigación propuso la estrategia de la reflexión de la práctica circunscrita a un proceso formativo que condujera a un grupo de directivos escolares a la profesionalización de la asesoría y acompañamiento pedagógico. Se propuso identificar el nivel de reflexión alcanzado por los involucrados mediante actividades de reflexión de las prácticas, antes del proceso de

formación continua y tras participar en el taller, teniendo como base los planteamientos teóricos de Larrive (2000) y sus niveles de reflexión entendidos aquí como categorías pre-reflexivo, superficial, pedagógico y crítico.

Para ello, se realizó una comparación de los resultados de la evaluación diagnóstica y la evaluación final, encontrando que el nivel de reflexión que lograron alcanzar los involucrados en el taller no fue muy significativo y relevante como se esperaba. En la evaluación inicial, los resultados enmarcan a dos grupos de participantes uno en el nivel pre-reflexivo y el otro en el nivel superficial. En la evaluación final, cada grupo se situó uno en el nivel superficial y el otro en el nivel pedagógico. Desde este marco, se observó que el grupo de directores escolares que se encontraba en el nivel pre-reflexivo avanzó al nivel superficial, y el que estaba en el grupo superficial avanzó al nivel pedagógico, escaso avance en comparación de lo obtenido en la evaluación inicial y tomando como referencia los cuatro niveles de la reflexión de la práctica que propone Larrivee.

La mayoría de los involucrados reflexionaron principalmente de manera descriptiva y en muchos casos, lo escrito no correspondía a una reflexión pedagógica, sino que solo se trataba de anotaciones de sucesos que se presentaban en la práctica. Los actores educativos pudieron reflexionar sobre su nivel descriptivo o superficial y pedagógico de manera recurrente, pero ninguno evidenció habilidades para llegar al nivel crítico, aunque las estrategias

con las que debían trabajar se guiaban con preguntas base y adaptadas a sus contextos de acción pedagógica. Sin embargo, el estudio deja entrever que la mayoría de los directores escolares se ubica en un nivel bajo con respecto a las habilidades necesarias para este ejercicio reflexivo cognitivo.

Con este referente, queda demostrado que el principio de que los directores escolares pueden reflexionar en diferentes niveles a la vez, en esta investigación no se cumple, ya que según los resultados, los dos grupos quedan enmarcados en un nivel de reflexión de la práctica. Sin embargo, lo que sí se observa como cierto en este proceso de investigación, es que entre más años de experiencia se tiene, hay más posibilidades de tener altos niveles de reflexión, aunque hay que considerar esta parte con cierta cautela. Las situaciones que pudiera explicar los escasos avances en los niveles de reflexión de los participantes en los procesos formativos son que la propuesta no tomó en cuenta el desarrollo de habilidades previas con las que deben contar los directores escolares para acceder a las prácticas de reflexión docente. Como son los estimuladores que plantean Sparks- Langer y Colton (1991): el aspecto cognitivo, crítico y narrativo.

Los grupos de directores escolares investigados carecen de habilidades cognitivas, críticas y narrativas para participar en ejercicios de reflexión de la práctica, por lo que, en el contexto de las funciones de asesoría y acompañamiento, estas son significativas porque son la herramienta para innovar la tarea docente. Panorama que se

confirma con los resultados de distintas investigaciones realizadas sobre el tema, así Torres, Yépez y Lara (2020), en su investigación *La reflexión de la práctica docente*, concluye que los docentes poseen juicios, interpretaciones y supuestos que no se examinan, disciernen o analizan, principalmente porque los instrumentos de autoevaluación y coevaluación que se utilizan en la institución no favorecen estos procesos de reflexión y porque no existen espacios dispuestos para el efecto.

Por parte, Castellano y Yaya (2013), en su investigación *La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica*, concluyen que la reflexión de los docentes sobre su práctica pedagógica permitió en cierto sentido que construyeran conocimientos de sus propias realidades; sin embargo, menciona que se puede ir más allá de lo logrado si se profundiza en la descripción de las propias acciones pedagógicas y si se opta por la formación de un practicante reflexivo programas de formación continua. En tanto Rodríguez (2013), en su investigación *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente*, menciona que el proceso reflexivo tiene directrices bien definidas y contribuye a una percepción positiva sobre la mejora de su docencia, pero el estudio nos ha hecho descubrir carencias, sobre todo en relación con los niveles de profundidad de la reflexión realizada por los profesores en la educación básica, no cuentan con los momentos y los espacios para el desarrollo de esta habilidad.

Con los planteamientos anteriores se determina que la reflexión de la práctica se logra mediante un trabajo constante. No puede ser pensada como un proceso espontáneo (Rodríguez, 2013), sino que requiere una estructura y un andamiaje para promover la reflexión más profunda. Desde esta perspectiva, es conveniente contar con una guía que oriente y de pautas para contribuir a que el profesor logre niveles más profundos de reflexión de la práctica, para ello es fundamental su participación en procesos de formación continua que le permitan desarrollar las habilidades para este ejercicio mental. Se concluye con la idea de que solo la práctica reflexiva permitirá profesionalizar la docencia. La reflexión de la práctica interpela al docente, permite cuestionarse así mismo, sobre lo que sucede en el aula a través de interrogantes como ¿Qué hace? ¿Cómo lo hace? ¿Con quién? ¿Con qué y para qué fin? y si los resultados son los esperados. Sobre esta visión introspectiva adquiere elementos suficientes para construir y deconstruir su práctica pedagógica de manera crítica y reflexiva con el que se adentra a un ejercicio de innovación permanente (Vitte Viveros, D., 2024). La reflexión de la práctica y la toma de decisiones son aspectos reguladores de la acción pedagógica (SEP, 2019). En este sentido, enfatizamos la responsabilidad ineludible de quienes promueven procesos de formación docente, ya que la finalidad última de estos es crear espacios que propicien la reflexión en medio de una enseñanza reflexiva. Directores, maestros y estudiantes debemos ser reflexivos, y es que la reflexión desde la práctica es fundamentalmente una forma de vida.

Dicho de otro modo, la formación continua posibilita, a través de la reflexión de la práctica, que los docentes reconozcan el saber emanado de su experiencia, generar conocimientos y comprender e interpretar el devenir del aula, a fin de que pueda contantemente innovarla y resignificarla como un ejercicio permanente. A partir de lo expresado, consideramos que la zona escolar donde se realizó la investigación tiene un reto: emprender más acciones de formación continua para consolidar las habilidades previas que requieren los actores educativos para que puedan participar en actividades reflexivas sobre su hacer pedagógico en el aula y continuar con la profesionalización de la asesoría y acompañamiento, partiendo de nuevos postulados a investigar. ¿De qué manera se puede fortalecer las competencias docentes de la figura directiva para reflexionar no solo para la práctica, sino durante la acción misma y después de la acción? ¿Cómo influyen las perspectivas de los directores escolares en cuanto a sus prácticas, para cambiarlas e insertar las mejoras necesarias?

## REFERENCIAS

- Baños, Fernando Reyes (2008). *Los Recursos Didácticos*. México, Eduteka. Logros Indispensables para los Estudiantes del Siglo XXI.
- Bausuela, E. (2002). *La docencia a través de la investigación-acción*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Bromley, Y. (2017). *Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente en las instituciones educativas del nivel primaria, tercer ciclo, UGEL N° 05, El Agustino (tesis de grado)*. Universidad Cesar Vallejo, Lima Perú. Recuperado de [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5849/Bromley\\_CYM.pdf?sequence=1](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5849/Bromley_CYM.pdf?sequence=1)
- Brubacher, J. W., Case, C. W. y Reagan, T. G. (2000). *Como ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. España, Editorial Gedisa
- Campos, B. (2016, noviembre). *Investigación-Acción en la Enseñanza: Una aproximación teórica*. Campus Educación Revista Digital Docente, N°2, p. 5-7. <http://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/2>.
- Castellanos, S. & Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (41), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325005>
- Cerecero, I. (2018). *Práctica reflexiva mediada*. Toluca: Editorial Académica Española.
- CNSPD, (2017). *Lineamientos Generales para la Prestación del Servicio de Asistencia a la Escuela en Educación Básica*.
- Domingo, A., Gómez M.V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación-Acción*. Paidós. [https://www.researchgate.net/publication/31679933\\_Transformando\\_la\\_practica\\_docente\\_una\\_propuesta\\_basada\\_en\\_la\\_investigacion-accion\\_C\\_Fierro\\_B\\_Fortoul\\_L\\_Rosas](https://www.researchgate.net/publication/31679933_Transformando_la_practica_docente_una_propuesta_basada_en_la_investigacion-accion_C_Fierro_B_Fortoul_L_Rosas)
- González Urdaneta, E. (2007). *Un Modelo de Supervisión Educativa*. Laurus, 13(25),11-35. [fecha de Consulta 21 de febrero de 2022]. ISSN: 1315-883X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111479002>
- Imbernón, F. (2016<sup>a</sup>). *La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? Profesorado*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 20(3), 467-492.
- Latorre, A. (2007). *La Investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Larrivee, B. (2000). *Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher*. *Reflective Practice*, 1(3), 293–307. <https://doi.org/10.1080/713693162>
- Pareja, N., Urquiso, C. & Muñoz, E. (2007). *El análisis colectivo de la*

- práctica:hacia una cultura reflexiva y colaborativa en la docencia universitaria para la construcción del EEES en M. Iglesias & F. Pastor (Coords), V *Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria. La construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI*. Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19963>
- Pérez, M.G. (1990). Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Ediciones Grao.
- Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43124/5/RRODRIGUES\\_TESIS.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43124/5/RRODRIGUES_TESIS.pdf)
- Salazar M.C, (2008). La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos. Consejo de Educación de Adultos de América Latina.U.N. Colombia (p.205-223).
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Supervisión y asesoría para la mejora educativa. Orientaciones para Fortalecer la Gestión Escolar*. <https://rarchivoszona33.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/supervisionyasesoria.pdf>
- SEP, (2015). Fortalecimiento del Liderazgo Pedagógico de los Directores de Educación Básica, para Promover Prácticas Docentes Innovadoras de Lectura, Escritura, y Matemáticas. Innovación y Asesoría educativa, A.C.
- SEP, (2016). Funciones del Supervisor Escolar. Fichero de Estrategias Didácticas para la Asesoría y Acompañamiento de Supervisor Escolar.
- SEP, (2017). Lineamientos Generales para la Prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en Educación Básica. CNSPD. SATE. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/225920/LINEAMIENTOS\\_SAT\\_may25\\_2017.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/225920/LINEAMIENTOS_SAT_may25_2017.pdf)
- SEP, (2018). Fichero de Estrategias Didácticas para la Asesoría y Acompañamiento del Supervisor Escolar. Funciones del Supervisor Escolar.
- SEP, (2019). Supervisión y Asesoría para la Mejora Educativa. Orientaciones para Fortalecer la Gestión Escolar. Pp.44-93.
- Sparks-Langer, G. M. y Colton, A. B. (1991). Synthesis of Research on Teachers' Reflective Thinking. *Educational Leadership*, 48(6), 37 - 44. [https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199103\\_sparks-langer.pdf](https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199103_sparks-langer.pdf)
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar: Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. *Formación Docente*, 3(7), 7 – 36. <https://www>

[academia.edu/473842/DOCENTES\\_NARRATIVAS\\_E\\_INDAGACION\\_PEDAGOGICA\\_DEL\\_MUNDO\\_ESCOLAR](https://academia.edu/473842/DOCENTES_NARRATIVAS_E_INDAGACION_PEDAGOGICA_DEL_MUNDO_ESCOLAR)

- Torres, M., Yépez, D., & Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 10, 87-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Vez, J.M, (1998). Enseñanza Aprendizaje de las lenguas. E. Mendoza, A. (coord.). *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua*. Barcelona. ICE, Hersori, Pp.75-86.
- Vitte, D. (2024). The Reflection of Practice in Pedagogical Advice and Support: Look from Critical Pedagogy. *Multi-disciplinary Health Education Journal*, 6(1), 745–761. <https://journalmhe.org/ojs3/index.php/jmhe/article/view/106>
- Villa Lobos, José. (2003). El Docente y las Actividades de Aprendizaje. *Educere*, vol. 7, núm. 22, julio-septiembre, 2003, pp. 170-176



## David Vitte Viveros

Doctor en Ciencias de la Educación Especial e Inclusión y Barreras de Aprendizaje en el Instituto de Ciencias Humanidades y Tecnologías de Guajalajara, (ICYTEG), maestro en Desarrollo Educativo por la Universidad del Estado de Puebla, (UNIPUEBLA), maestro en Pedagogía con Orientación en Inclusión Educativa por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP).

Fue docente de Educación especial y de telesecundaria. Es autor de artículos científicos en revistas educativas indexadas nacionales e internacionales. Ponente en Congresos Educativos en plataformas virtuales. Autor del libro “El Diseño Universal para el Aprendizaje; pautas para la Inclusión en Telesecundarias” y coautor del libro “El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el Trabajo por Proyectos”. Autor único del libro “El Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje (DUGA). Una propuesta innovadora para la Nueva Escuela Mexicana”.

Actualmente se desempeña como Supervisor Escolar de la Zona 021 de Educación Especial de Zacapoaxtla, Puebla y es miembro activo del grupo de investigadores Educativos de TEI-DE MÉXICO.

**Anexo 1.** Tabla 1. Acciones de Formación para Educación Básica.

No. Ítems.	Ítems	Nivel de reflexión	Alternativas de respuesta.		
			Frecuente	A veces	Rara vez
V1	Ajusta las metodologías y las estrategias según las necesidades identificadas en su práctica docente.	R/P			
V2	Realiza pocos cambios en la metodología de capacitación y formación o evaluación según las necesidades de asesoría y acompañamiento del personal directivo y docente.	R/S			
V3	Considera en el proceso de visitas técnico-pedagógicas las experiencias y conocimientos previos que los sujetos a formar tienen integrado en sus esquemas.	R/C			
V4	Pone en tela de juicio creencias sobre educación comúnmente aceptadas por los directores y docentes.	R/C			
V5	Contribuye a solucionar problemas de equidad y justicia social que afectan los entornos donde trabajo, relacionados con directores, docentes y alumnos.	R/C			
V6	Considera que basta con su experiencia para fundamentar sus creencias sobre su práctica docente.	R/S			
V7	Busca patrones, relaciones y conexiones para profundizar en la comprensión de las situaciones conflictivas, de las necesidades y de los hechos relacionados con su quehacer docente.	R/P			
V8	Modifica las estrategias de enseñanza/aprendizaje cuestionando los supuestos implícitos sobre los ámbitos en los que realiza actividades de asesoría y acompañamiento.	R/S			
V9	Tiene en cuenta que la enseñanza puede contribuir o bien impedir la realización de una sociedad más justa y humana.	R/C			
V10	Tiene dificultades para conectar métodos de enseñanza con teorías implícitas.	R/C			
V11	Todas las acciones que dirige están encaminadas al mejoramiento del desempeño docente.	R/P			
V12	Se esfuerza por experimentar y asumir riesgos para mejorar la efectividad de las prácticas de enseñanza/aprendizaje y de las formas de interacción con la comunidad escolar.	R/P			
V13	Limita el análisis de las prácticas de su hacer en el aula solo a cuestiones técnicas.	R/S			
V14	En todos los procesos que tienen que ver capacitación, orientación, asesoría y acompañamiento busca maneras de conectar los nuevos conceptos con el conocimiento previo de los directores y docentes.	R/P			
V15	Analiza con los directores y docentes el impacto que tienen las distintas metodologías de trabajo en sus prácticas docentes (tales como grupos de aprendizaje cooperativo, trabajo entre pares u otras) en el aprendizaje de los alumnos.	R/P			
V16	Deja de lado algunos juicios para considerar todas las opciones	R/C			

V17	Realiza bastantes cambios en la metodología de enseñanza o evaluación para acoger las diferencias individuales de los estudiantes.	R/S
V18	Se centra en los aspectos específicos de una clase (metodologías, recursos, actividades, etc.) sin mirar el conjunto de la unidad u objetivos de aprendizajes más a largo plazo.	R/S
V19	Ajusta las prácticas educativas solo a las situaciones actuales, sin desarrollar un plan a largo plazo.	R/S
V20	Cuando hay una incongruencia entre sus creencias y sus acciones, toma medidas para rectificar en el contexto de sus prácticas educativas.	R/C
V21	Considera atentamente las conexiones entre las acciones del profesor y el aprendizaje de los estudiantes que rodean su accionar en la práctica docente.	R/P
V22	Se hace autocríticas constructivas sobre su propias practicas docentes.	R/P
V23	Reconoce la complejidad de la dinámica del aula e identifica conflictos, problemáticas o situaciones necesario aprender.	R/P
V24	Considera el punto de vista de los directivos y docentes en la toma de decisiones.	R/P
V25	Es un investigador activo en la sala de clases, cuestionando conclusiones actuales y generando nuevas hipótesis.	R/C
V26	Identifica los supuestos y premisas que subyacen a su forma de ver la educación.	R/C
V27	Considera las implicaciones éticas de las prácticas en el aula.	R/C
V28	Favorece que sus estudiantes se hagan responsables de las implicancias sociales de sus acciones.	R/C
V29	Considera que la investigación puede aportar a la enseñanza.	R/P
V30	Hace ajustes a su docencia basados en su experiencia pasada (exitosa o no exitosa).	R/S
V31	Reconoce las consecuencias sociales y políticas de su propio accionar docente.	R/C
V32	No logra reconocer patrones comunes en las diferentes acciones de los directores, docentes y estudiantes.	R/S
V33	Cuestiona los supuestos sobre los estudiantes y las expectativas (positivas o negativas) que hay sobre ellos.	R/C
V34	Tiene compromiso con el aprendizaje permanente y la mejora de la práctica.	R/P
V35	Implementa soluciones a problemas de su práctica pedagógica que ponen su foco en resultados de corto plazo.	R/S
V36	Considera la práctica dentro de un contexto sociológico, cultural, histórico y político más amplio.	R/C
V37	Analiza su propia forma de pensar, reflexionar y argumentar sobre su hacer docente.	R/C
V38	Cuestiona la situación actual de normas y prácticas educativas respecto al poder y el control en la sala de clases, en la escuela y en la dirección escolar.	R/S
V39	Conoce formas alternativas de representar ideas y conceptos para trabajar orientando, capacitando y formando a los directores y docentes.	R/P

## DATPAEFC Y SEMS: VÍNCULO EN DESARROLLO PARA EL ÉXITO EN LA EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO, ASESORÍA A LA ESCUELA Y FORMACIÓN CONTINUA Y SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

José Cuauhtémoc Contreras Mex  
*Maestro en Psicología Organizacional*  
[contreras\\_mex81@hotmail.com](mailto:contreras_mex81@hotmail.com)

### RESUMEN

El éxito educativo de las y los estudiantes requiere la participación de todos, como establece la Nueva Escuela Mexicana (NEM) al considerar la educación como una formación integral del individuo para que sea autónomo y pueda responder a las necesidades de la sociedad de manera responsable y participativa (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023).

El hecho resulta del trabajo que incluye al docente, estudiante, directores, supervisores, autoridades educativas, padres de familia y comunidad. En tal contexto, se considera la vinculación que debe existir entre los diversos sectores de la educación para trabajar en conjunto y de manera colaborativa, en las acciones inherentes para lograr el aprendizaje integral y comunitario de las y los estudiantes, tal como lo solicita la NEM.

La Subsecretaría de Educación Obligatoria (SEO) y la Dirección de Apoyo Técnico Pedagógico, Asesoría a la Escuela y Formación Continua (DA-

TPAEFC) trabajan juntos y colaboran para iniciar acciones que abonen a fortalecer la educación en el estado de Puebla.

**Palabras clave:** Nueva Escuela Mexicana, programas de estudio, Intervención Formativa Emergente

### INTRODUCCIÓN

Mejorar la educación de los estudiantes es una tarea que incluye a todos: docentes, estudiantes, directores, supervisores, organismos educativos, padres de familia y comunidad, se puede afirmar que es un proceso educativo y de aprendizaje social, en donde unos y otros contribuyen.

La presente reseña tiene el objetivo de compartir la experiencia del trabajo vinculado que ha existido en el último año entre la SEO y DATPAEFC, anticipando que el trabajo en conjunto y colaborativo entre ambos organismos, ha sido una experiencia positiva y exitosa en el desarrollo de acciones para el fortalecimiento de la educación con enfoque en la NEM.

La oportunidad de trabajar en conjunto para la mejora continua en la educación de las y los estudiantes, ha sido variada y desde diferentes aristas; en particular se describirá la experiencia suscitada en dos actividades particulares:

- El diseño y rediseño de programas de estudio con componente laboral
- Las Intervenciones Formativas Emergentes (IFE) ante el cambio curricular

## DESARROLLO

La SEO tiene entre sus objetivos mejorar el funcionamiento del sistema educativo, asegurando la eficacia en el diseño e implementación de las políticas, el seguimiento permanente, la eficiencia y transparencia en la aplicación de los recursos y la rendición de cuentas, para garantizar que las políticas se centren en el alumno, el docente y la escuela. Entre los objetivos de la DATPAEFC está el coordinar los planes y programas de Formación Continua y Desarrollo Profesional, para la mejora de la práctica educativa, a través de procesos de formación; por tanto, que la disposición al trabajo vinculado con otros departamentos y sistemas siempre es posible.

La SEO y la DATPAEFC actúan en la mejora de la educación, por eso no es casual que coincidan para realizar trabajos conjuntos en el beneficio y fortalecimiento de la educación en el estado de Puebla. Las acciones de la SEO y la DATPAEFC convergen en las intenciones de la mejora continua en la

educación y ambas trabajan bajo el enfoque del modelo educativo de la NEM.

## La Nueva Escuela Mexicana

El modelo de la NEM se proyecta dentro de la educación nacional bajo un enfoque crítico, humanista y comunitario en forma integral, por tanto, la educación ya no es la acumulación de conocimientos a nivel cognitivo, sino que debe desarrollar en las y los estudiantes a través de:

1. Conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos;
2. Aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar;
3. Ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás;
4. Adquirir valores éticos y democráticos; y
5. Colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social (SEP, 2023, p. 5)

La búsqueda final de la NEM es la formación integral del individuo con capacidad para conducirse frente a la vida como un ciudadano autónomo, con gran sentido humano y crítico, en miras de construir su propio futuro dentro de la sociedad. Con una mentalidad madura que lo hace consciente de su realidad y de la sociedad en la que participa, donde tiene derechos y obligaciones, es protagonista, agente activo y responsable de su mejora.

El enfoque de la NEM deberá incluirse en las acciones que surjan y desa-

rollen del trabajo colaborativo entre la SEO y la DATPAEFC, como principios que orienten las direcciones y las actividades propuestas para mejorar la educación.

La NEM tiene su origen al dar respuesta a problemáticas actuales de educación como son:

- Crear competencia para ser el mejor en conocimiento y calificación, dado que la escuela y la sociedad han dado demasiado valor a la acumulación de conocimientos como factores que mejora el nivel económico de las personas.
- La forma y tiempo único en la que se educa a todos, sin importar sus particularidades; creando inseguridades, etiquetas, desvalorización y exclusión en los estudiantes que se quedan atrás.
- Creer que el único espacio donde se aprende es la escuela y que al terminar los estudiantes tendrán la vida resuelta (SEP, 2023)

La NEM con su enfoque crítico, humanista y comunitario responde a las problemáticas a través de sus principales características como vincular a la comunidad con el objetivo de que la educación tenga un mismo sentido y propósito entre los miembros de la comunidad; mantener un enfoque humanista para formar personas con pensamiento crítico hacia sí mismos y los demás, desarrollando relaciones pacíficas y sanas; valorar a las y los maestros como agentes que participan en procesos de formación continua y se vinculan con la comunidad para conocer, proponer e implementar

proyectos y nuevas formas de enseñanza; retomar nuevos enfoques pedagógicos que motiven el aprendizaje situado, propiciando la duda, la curiosidad y el deseo de aprender sobre temas relevantes para su vida personal y colectiva; y, promover el desarrollo de trayectorias educativas para que los estudiantes puedan definir un proyecto personal, profesional, productivo y social (SEP, 2023)

La comprensión en el enfoque del porqué de la Nueva Escuela Mexicana, su origen y las características, permiten claridad a la SEO y la DATAEFC en el desarrollo de las acciones para la mejora de la educación de las y los estudiantes.

## Programas de estudio

Una de las experiencias de trabajo vinculado entre Dirección de Bachilleratos Estatales y Preparatoria Abierta (DBE-PA) y la DATPAEFC ha sido el cambio curricular de la formación laboral en los programas de educación media superior.

La reforma curricular debe ser inclusiva y promover medidas que reflejen una perspectiva integral del país, orientada a que la educación media superior tenga como meta formar personas completas, capaces de desarrollar el aprendizaje continuo a lo largo de sus vidas y contribuir al progreso de la sociedad (Arroyo, 2019).

El trabajo colaborativo en el diseño y rediseño de programas de los planes de estudios 2018, responde al enfoque de la NEM; la valoración de los 16 programas de estudio del plan 2018

en cuanto a la pertinencia, factibilidad y prospectiva de cada uno y a las carencias y limitaciones de cada uno. Lo anterior aunado con el acuerdo número 09/08/23 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior hacen necesaria la valoración en los programas de estudio del plan 2018 (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2023a)

El anexo del Acuerdo número 09/08/23 presenta tres currículums:

- Fundamental: que se refiere a los recursos sociocognitivos y áreas de conocimiento organizados en dos componentes de formación - básico y extendido – que aportan y favorecen la formación integral de las personas.
- Laboral: competencias laborales básicas y extendidas en tres niveles de formación laboral que son básica, técnica y tecnológica.
- Ampliado: recursos socioemocionales y ámbitos de la formación socioemocional para apuntalar y fortalecer la formación integral de las personas. Se reconocerá su valor curricular con créditos (DOF, 2023b)

La formación laboral se define en el Acuerdo número 09/08/23 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) como:

“Aquella que resulta de la adquisición de competencias laborales básicas y/o competencias laborales extendidas del MCCEMS para el desempeño en el sector social y productivo. Comprende los niveles de formación laboral básica, técnica y tecnológica,

los cuales se pueden desarrollar, sin tener de manera indispensable los estudios de bachillerato o equivalentes, debido a que se pueden cursar antes, a la par o después de ellos”. (DOF, 2023b, p. 5)

Para el diseño y rediseño de los programas de estudios del plan 2018, se utilizaron varios recursos, entre los que destacan los siguientes documentos oficiales disponibles en la página oficial de la SEP, [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx):

- Criterios para la autorización de la impartición de planes y programas de estudio del tipo Medio Superior, mediante los estudios de pertinencia, factibilidad y prospectiva
- Orientaciones para la elaboración de mapas curriculares
- Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior, 2022
- Metodología para el diseño y rediseño de programas de estudio de la formación laboral

Las fases que acompañaron al proceso de diseño y rediseño de programas del plan 2018 en el componente de formación laboral (SEP, 2023, p.19):

1. Elaboración del estudio de pertinencia
2. Elaboración del estudio de factibilidad
3. Elaboración del estudio de prospectiva
4. Determinación de las competencias preliminares

5. Validación de las competencias preliminares por parte del sector productivo
6. Determinación del mapa de competencias
7. Desarrollo del contenido del programa de estudios
8. Revisión y adecuaciones al programa de estudios
9. Edición del programa de estudios
10. Difusión

Los resultados del trabajo vinculado entre la SEMS y la DATPAEFC en el diseño y rediseño de los programas de estudio con componente laboral representan el esfuerzo de todos los involucrados con la obtención de los siguientes resultados:

- 1- El estudio de pertinencia, factibilidad y prospectiva de los 16 programas de estudio del plan 2018, de los cuales 2 fueron diseño, 13 rediseño y 3 liquidación
- 2- Para el desarrollo de las competencias preliminares, se contó con el apoyo del sector productivo en sus diferentes especialidades; lo cual provocó un trabajo colaborativo entre la SEMS, la DATPAEFC y el sector productivo. Como todas las fases, las competencias se elaboraban en relación con una realidad concreta
- 3- La validación de competencias, el mapa de competencias y el desarrollo del programa se desarrolló con profesionales y docentes especializados en cada componente laboral de los 15

programas

4- La revisión de los 15 programas de estudio por parte del comité interno y externo de revisión concluyendo con la subsanación de estas

5- Finalmente, estamos en la etapa de edición y difusión de los 15 programas de estudio para su implementación en los siguientes ciclos escolares

La experiencia de trabajo entre los organismos diversos que participaron en el proceso y las fases del diseño y rediseño de los programas con componente laboral ha sido positiva, permitiendo continuar trabajando conjuntamente y colaborando en los programas de las diferentes modalidades de EMS.

### **Intervención Formativa Emergente (IFE)**

Las intervenciones formativas son definidas como:

“Conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de un programa de formación, que generan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, resignificación y fortalecimiento de los saberes y conocimientos y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes de un tipo, nivel, modalidad, opción o servicio educativo” (MEJOREDU, 2022, p. 7).

La IFE responde al enfoque de la NEM que, junto con la reforma constitucional de 2019, reconocen que las y los maestros son agentes fundamentales del

proceso educativo y se establece su derecho a una formación continua pertinente y relevante, para la mejora continua en la educación de las estudiantes.

Estas intervenciones han sido un motivo importante de trabajo colaborativo entre la DBEPA y la DATPAEFC, en lo que va del año, en particular con las siguientes intervenciones que se encuentran en el portal de [www.gob.mx/mejoredu](http://www.gob.mx/mejoredu):

- El quehacer del director ante los nuevos significados del cambio curricular
- El rol del personal con funciones de supervisión: nuevos significados ante el cambio curricular

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC) apoya la formación continua y el desarrollo profesional de las y los directores, supervisores y docentes reconociendo la necesidad de desarrollar programas formativos que beneficien a la educación de niños, niñas, jóvenes y adolescentes, a fin de que puedan alcanzarse aprendizajes con equidad y excelencia, así como el fortalecimiento entre la escuela y la comunidad tal como lo plantea la NEM.

Por ello, una de las oportunidades vinculada entre la SEO, la DATPAEFC y MEJOREDUC fue el desarrollar intervenciones formativas graduales y progresivas en los supervisores y directores de Educación Media Superior del estado de Puebla, para fortalecer sus prácticas en servicio.

“

*La Intervención Formativa Emergente (IFE) responde al enfoque de la NEM que, junto con la reforma constitucional de 2019, reconocen que las y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y se establece su derecho a una formación continua*

”

El objetivo al trabajar con directores y supervisores de nivel educativo Medio Superior desde un enfoque de formación situada, fue la oportunidad de reconocer sus fortalezas en relación a sus saberes y conocimientos, las características y particularidades de la comunidad escolar, su cultura, el contexto del plantel y la consolidación de comunidades profesionales de práctica y con ello contribuir a la reflexión sobre la práctica directiva actual, a la formación integral de las y los estudiantes, al trabajo colaborativo y a la identidad profesional.

Las intervenciones formativas aplicadas se desarrollaron a través de talleres para promover procesos reflexivos sobre la práctica, el análisis de referentes teóricos, el intercambio de experiencias y la resignificación de la práctica de cada participante mediante la reflexión el contexto de cambio curricular.

Los programas implementados fortalecieron la práctica del personal con funciones de supervisión y dirección, pues, entre los fines, se atendieron retos que enfrentan en su trayecto-

“

*El trabajo colaborativo y en equipo es una fórmula propositiva y de éxito para crear en conjunto acciones para el fortalecimiento de la educación, por ello la vinculación que se ha tenido desde la DATPAEFC de trabajar con otros organismos, siempre ha sido una respuesta afirmativa que se concluyen con resultados que motivan a continuar creando ambientes de trabajo en equipo*

”

ria profesional, considerando la etapa formativa, los contextos diversos y en los que realizan su labor. Representó un desafío y una oportunidad para el fortalecimiento de la práctica del personal con funciones de supervisión y dirección en el sentido reflexivo ante el cambio curricular y las particularidades de cada contexto y situación; sin embargo, el compartir de experiencias nutrió a los participantes al reconocer las áreas de oportunidad como un reto a trabajar para la mejora en la educación de las y los estudiantes.

Debemos recordar que las IFE trabajan a partir de los problemas de práctica de docentes, directivos y supervisores para dar significado y concreción a los planteamientos curriculares, con tal meta los participantes contribuyeron al nuevo significado de la Nueva Escuela Mexicana.

Los resultados de la implementación de las IFE se describen a continuación:

Por un lado, trabajar directamente con personal educativo con funciones directivas y de supervisión y con ello conocer las particularidades de cada una para converger en un mismo esfuerzo para

mejorar la educación de las y los estudiantes. También se obtuvo el compromiso de los participantes para continuar participando en más IFE, entendiendo que es un derecho que les corresponde y beneficia dentro de su práctica. A partir de ello, surgió el deseo de compartir con los docentes la resignificación ante

el cambio curricular, entendiendo que el cambio es inevitable, por tanto, es oportuno valorar las ventajas que nos ofrece y adaptarlas al contexto y con ello contribuir en la educación de niñas, niños, jóvenes y adolescentes.

La Dirección de Apoyo Técnico Pedagógico a la Escuela y Formación Continua tiene claro que el trabajo en equipo y colaborativo, entre los diferentes organismos y participantes de la educación, siempre tendrá resultados positivos pues coincidirán en que la educación debe de ser de calidad y en beneficio para las y los estudiantes.

## CONCLUSIONES

Ante el interés de la SEO en trabajar en vinculación con la DATPAEFC, y la respuesta de los participantes de responder afirmativamente, no queda más que continuar creando vínculos de comunicación y formación para responder a la demanda que hoy por hoy tiene la educación en todos sus niveles.

El trabajo colaborativo y en equipo es una fórmula propositiva y de éxito para crear en conjunto acciones para el fortalecimiento de la educación de las niñas, niños, jóvenes y adolescentes. Por

ello, en relación con la oportunidad de vinculación que se ha tenido desde la DATPAEFC de trabajar con otros organismos, siempre ha sido una respuesta afirmativa que se concluyen con resultados que motivan a continuar creando ambientes de trabajo en equipo.

Participar en propuestas que fomenten el apoyo técnico y pedagógico a las y los participantes dentro del magisterio educativo, siempre es una experiencia que favorece las acciones de implementación en la mejora continua de la educación, pues la suma de todos los esfuerzos beneficia a la educación en México.

Abonar a la educación, a través del trabajo colaborativo con otros organismos, será una oportunidad no sólo para demostrar nuestras capacidades, sino para crear vínculos de sinergia que sumen a los objetivos de la educación en el estado, por tanto, siempre se estará abierto a participar en procesos de formación que seamos considerados.

## REFERENCIAS

- Acuerdo 09/08/23 de 2023 [Diario Oficial de la Federación]. Por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. 9 de agosto de 2023.
- Arroyo Ortiz, J. P. (2019). Líneas de política pública para la educación media superior. Subsecretaría de Educación Media Superior
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022) *El quehacer del director ante los nuevos significados del cambio curricular*. Disponible en: [ems-ife-queha-](https://www.mejoredu.gob.mx/ems-ife-quehacer-director.pdf)
- [cer-director.pdf \(mejoredu.gob.mx\)](https://www.mejoredu.gob.mx/ems-ife-quehacer-director.pdf)
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). El rol del personal con funciones de supervisión: nuevos significados ante el cambio curricular Disponible en: [ems-IFE-funciones-supervision.pdf \(mejoredu.gob.mx\)](https://www.mejoredu.gob.mx/ems-ife-funciones-supervision.pdf)
- Diario Oficial de la Federación. (2023b). *Anexo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. [https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO\\_ACUERDO\\_MCCEMS.pdf](https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_MCCEMS.pdf)
- MEJOREDUCIÓN. (2022). *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026*. <https://bit.ly/49thxsR>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. <https://bit.ly/3D93AUS>
- SEP (2023) Metodología para el diseño y rediseño de programas de estudio de la formación laboral. El currículum laboral en la Educación Media Superior. Disponible en: <https://bit.ly/3ZmPAhG>



## J. Cuauhtémoc Contreras Mex

Profesional graduado de la máxima casa de estudios de la península de Yucatán, la UADY - Universidad Autónoma de Yucatán como licenciado en Educación; además de una Maestría en Psicología Organizacional por parte de la US - Universidad del Sur.

Con experiencia en el sector privado en el área de formación, capacitación y entrenamiento del personal; actualmente, en el sector educativo, como Asesor Técnico Pedagógico en la Dirección de Apoyo Técnico Pedagógico Asesoría a la Escuela y Formación Continua (DATPAEFC), y docente de nivel superior.

Dentro de sus objetivos profesionales existe su interés por aportar y contribuir a la formación de los estudiantes y profesionales de la educación tanto en el aula como en la elaboración de programas de estudio y artículos educativos.

# COMUNIDAD



- **Comunidad** es una sección que celebra y visibiliza experiencias significativas del quehacer educativo en sus diversas expresiones y niveles. Aquí tienen lugar aquellas iniciativas que, desde lo cotidiano o lo extraordinario, reflejan el compromiso, la creatividad y la participación activa de los actores educativos.
- Se incluyen actividades especiales, proyectos escolares innovadores, manifestaciones artísticas, expresiones literarias y otras formas de construcción cultural vinculadas al ámbito educativo.
- Esta sección busca reconocer y compartir aquellas prácticas que fortalecen el sentido de comunidad, identidad y pertenencia dentro del universo educativo.

## IMPORTANCIA DE LA DIRECCIÓN DE APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO, ASESORÍA A LA ESCUELA Y FORMACIÓN CONTINUA

---

Dirección de Apoyo Técnico Pedagógico, Asesoría a la Escuela y Formación Continua (DATPAEFC)  
[datpae.fc@seppue.gob.mx](mailto:datpae.fc@seppue.gob.mx)

Alejandra Pérez Bustos  
Fundación Parentes  
[aleperez\\_b@hotmail.com](mailto:aleperez_b@hotmail.com)

Víctor Hugo Escamilla Miranda  
Dirección de Educación Física  
[victor.escamilla@seppue.gob.mx](mailto:victor.escamilla@seppue.gob.mx)

María Elena Medrano Pérez  
Dirección de Educación Primaria  
[elenamedrano1@hotmail.com](mailto:elenamedrano1@hotmail.com)

Dulce Aidee Sandoval Alvarado  
Dirección de Secundarias Técnicas  
[aideepops@gmail.com](mailto:aideepops@gmail.com)

### RESUMEN

La formación continua de las y los maestros ha evolucionado significativamente a través de los años, con un enfoque en la importancia de un cuerpo docente preparado y actualizado, como lo señalan organismos internacionales, muestra de ello son la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT). En México, la Modernización Educativa en la década de 1990, marcó un punto de inflexión en el desarrollo del sistema educativo nacional, con un énfasis en la profesionalización docente.

La creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2002 y la reforma educativa integral de 2011 marcaron hitos importantes en la mejora de la calidad educativa en México. La Reforma Educativa de

2018 continuó en esta línea, con un enfoque en la formación continua y permanente de los docentes.

La pandemia de COVID-19 presentó desafíos inéditos para la educación en México, impulsando la formación en tecnologías digitales y la enseñanza a distancia; la profesionalización docente se ha convertido en una prioridad en la Nueva Escuela Mexicana, con programas de formación orientados a una educación equitativa y de calidad. La asesoría técnica y pedagógica juega un papel fundamental en la profesionalización docente.

La Dirección de Apoyo Técnico Pedagógico Asesoría a la Escuela y Formación Continua (DATPAEFC) ha demostrado ser un actor clave en este proceso, ofreciendo programas de formación que responden a las necesidades de docentes y estudiantes. La asesoría técnica y pedagógica pro-

porciona un espacio para la reflexión y el aprendizaje colaborativo, empoderando a las y los docentes para ser agentes de cambio en sus comunidades educativas, mejorar las competencias pedagógicas de los docentes y fomentar un entorno de aprendizaje más inclusivo y efectivo.

**Palabras clave:** Educación básica, formación continua, apoyo técnico pedagógico, asesoría escolar, desarrollo profesional docente.

## INTRODUCCIÓN

La formación continua de los docentes es fundamental para buscar una educación de calidad, reconocida a nivel global como clave para el éxito de los sistemas educativos. Desde la adopción en 1966 de las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura la Organización Internacional del Trabajo (OIT y UNESCO, 2016), sobre la situación del personal docente, se ha afirmado la importancia de un enfoque integral y permanente en la formación de las y los maestros. Estas recomendaciones han servido de guía para establecer estándares internacionales que subrayan la necesidad de preparar a los docentes no solo para enfrentar los desafíos presentes, sino también para desarrollarse a lo largo de sus carreras en un contexto de constante cambio.

En el caso de México, la implementación de estas recomendaciones ha sido un motor impulsor de diversas reformas educativas que han buscado alinear las políticas de formación docente con los principios de equidad, calidad

e inclusión educativa. Con los años, la profesionalización docente se ha consolidado como una estrategia central para garantizar que las y los maestros tengan las competencias necesarias para liderar el proceso educativo y responder eficazmente a las demandas de un entorno educativo en constante evolución. Esta evolución ha estado marcada por la implementación de políticas y programas que promueven la actualización continua de los docentes, reconociendo su papel como agentes de cambio y su capacidad para influir directamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de las y los estudiantes, independientemente de su contexto.

El desarrollo profesional docente en nuestro país se ha visto influenciado por marcos normativos y políticas que han moldeado la formación continua de los maestros. Desde las primeras iniciativas de modernización educativa en la década de 1990, pasando por la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y las reformas educativas de 2011 y 2018, hasta la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en ciclo escolar 2023-2024, el compromiso con la mejora de la calidad educativa ha estado intrínsecamente ligado a la profesionalización docente. Este artículo se propone explorar la evolución del desarrollo profesional docente desde 1966 hasta 2024, analizando los marcos normativos, las políticas educativas y las iniciativas que han sido fundamentales en la formación continua de los maestros. Se examinará cómo estos elementos han contribuido a la construcción de un sistema educativo

más inclusivo y equitativo, y cómo han permitido a los docentes adaptarse a los desafíos de un mundo globalizado, desempeñando un papel crucial en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Este análisis ofrecerá una visión comprensiva de los avances y desafíos en la profesionalización docente, destacando su impacto en la transformación educativa en México y su alineación con las tendencias internacionales en formación continua.

## **Antecedentes (1966- 2024)**

La formación continua de los docentes es fundamental para mejorar la calidad educativa internacional, nacional y local. A lo largo de los años, esta percepción ha llevado a una evolución significativa en las políticas y enfoques dirigidos a la capacitación de los maestros en servicio. Las reformas y estrategias implementadas reflejan un esfuerzo global por adaptar la educación a los retos y demandas del siglo XXI, subrayando la importancia de un cuerpo docente bien preparado y actualizado.

Organismos internacionales como la UNESCO y la OIT han jugado un papel crucial en esta evolución. En particular, las recomendaciones de la situación del personal docente han servido como referencia normativa para establecer estándares internacionales en temas clave como la formación inicial y continua, perspectivas de carrera, ascensos, supervisión y evaluación de los docentes.

Estas recomendaciones subrayan la necesidad de una formación docente robusta y adaptable, que no solo prepare a los maestros para los desafíos

presentes, sino que también les permita desarrollarse a lo largo de su carrera profesional. Esta visión integral de la formación docente ha sido esencial para garantizar que los maestros no solo transmitan conocimientos, sino que también inspiren y guíen a las futuras generaciones en un mundo en constante cambio.

En reconocimiento de la importancia de estos esfuerzos, y en conmemoración del aniversario de la adopción de la recomendación de 1966, la comunidad internacional, encabezada por la UNESCO y la OIT, decidió establecer el 5 de octubre como el Día Mundial de las y los Docentes. Desde 1994, esta fecha se celebra anualmente para reflexionar sobre el papel crucial de los educadores en la sociedad y para promover la mejora continua de las condiciones y el apoyo a la profesión docente (OIT y UNESCO, 2016).

Esta celebración no solo es un reconocimiento a la labor diaria de los maestros, sino también un llamado a la acción para fortalecer las políticas de formación continua. Solo a través de un compromiso renovado con la profesionalización docente, podemos asegurar que la educación siga siendo un motor de desarrollo social, económico y cultural.

En México, a partir de la década de 1990, la implementación de la Modernización Educativa (Sánchez, 2007) marcó un punto de inflexión en el desarrollo del sistema educativo nacional. Esta iniciativa, que incluyó reformas significativas en la Ley General de Educación, así como en los planes



Fuente: Secretaría de Educación (2025).

y programas de estudio, fue impulsada por el reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental y un motor clave para el desarrollo social y económico del país.

En este marco, se dio especial atención a la formación, nivelación, capacitación y actualización docente en los niveles educativos, incluyendo preescolar, primaria, secundaria, educación especial y física. Estas acciones se vieron esenciales para garantizar que los docentes respondan eficazmente a los cambios y desafíos que la sociedad moderna imponía al sistema educativo (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1990).

La Modernización Educativa no solo buscó mejorar la calidad del sistema educativo mexicano, sino que también promovió un enfoque más integral y equitativo en la educación, asegurando que todos los estudiantes, indepen-

dientemente de su origen o contexto, tuvieran acceso a una educación de calidad. En este contexto, la profesionalización docente emergió como un eje central de las políticas educativas, con un énfasis en la necesidad de que los maestros se mantuvieran actualizados y capacitados para desempeñar su rol en un entorno educativo en constante evolución, subrayado la importancia de los docentes como agentes clave en la transformación y mejora de la calidad educativa a nivel nacional. Un ejemplo significativo fue el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que introdujo medidas concretas para fortalecer el apoyo a los maestros en su desarrollo profesional (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México, 2015).

En el marco de este programa, se estableció la creación de al menos 500

Centros de Maestros en todo el territorio mexicano. Estos centros fueron concebidos como espacios dedicados al desarrollo profesional de los docentes, proporcionando áreas de trabajo equipadas con bibliotecas, recursos audiovisuales, y herramientas de informática. Además, se incluyó asesoría pedagógica especializada, gracias a convenios con instituciones universitarias y técnicas superiores, lo que subrayó el valor de la colaboración interinstitucional en la formación docente (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1990).

La instalación de estos centros reflejó un reconocimiento explícito del valor de la labor docente y la necesidad de brindarles las herramientas necesarias para su actualización continua. Estos esfuerzos fueron fundamentales para garantizar que los maestros estuvieran mejor preparados para enfrentar los desafíos educativos del país, promoviendo así una educación de calidad que pudiera atender las diversas necesidades de la población estudiantil.

Al proporcionar a los docentes un acceso más amplio a recursos y oportunidades de desarrollo profesional, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 sentó las bases para una enseñanza más dinámica y adaptativa. Esto, a su vez, contribuyó a la creación de un entorno educativo más inclusivo, donde se reconocía y valoraba el papel de los docentes como motores del cambio y la mejora continua en la educación nacional.

En el ámbito educativo, México ha dado pasos significativos hacia la mejora continua y la calidad del sistema

educativo. Un hito importante en este proceso fue la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el año 2002. Este organismo autónomo se estableció con la finalidad de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del sistema educativo mexicano, proporcionando análisis rigurosos que sirvieron de base para la formulación de políticas públicas en educación.

Los estudios y evaluaciones del INEE fueron cruciales en la identificación de áreas críticas que requerían reformas. En 2011 se inició una reforma educativa integral, centrada en mejorar la calidad de la enseñanza y profesionalizar la labor docente. Esta reforma marcó un momento decisivo en la historia educativa de México, ya que condujo a la modificación de los artículos 3º y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciendo nuevos principios y derechos en materia educativa.

Además de las reformas constitucionales, se modificó la Ley General de Educación para alinear el marco legal a los nuevos desafíos y demandas del sistema educativo. Una de las innovaciones más destacadas fue la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente, que estableció los criterios y procesos para la evaluación, selección, ingreso, promoción y permanencia de los docentes, asegurando un enfoque meritocrático y basado en la calidad.

Asimismo, la reforma educativa incluyó la promulgación de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que fortaleció el papel

de esta institución al otorgarle mayores facultades y autonomía para llevar a cabo sus funciones evaluadoras. Estas leyes y reformas consolidaron la estructura legal para la mejora continua del sistema educativo y subrayaron la importancia de la evaluación como instrumento clave para formular políticas educativas informadas y basadas en evidencia.

En conjunto, estas acciones reflejan el compromiso de México con el fortalecimiento de un sistema educativo donde la evaluación y la profesionalización docente se consideran pilares fundamentales para el desarrollo y éxito del país en el ámbito educativo.

La Reforma Educativa de 2018, representó un cambio significativo en la política educativa del país, especialmente en lo que respecta a la formación continua y permanente de los docentes. Esta reforma, enmarcada en el proyecto de la Cuarta Transformación, se enfocó en rescatar y fortalecer los derechos laborales de los maestros y promovía un enfoque más humanista y contextualizado en la educación.

Uno de los aspectos centrales de la reforma fue la derogación de la Ley General del Servicio Profesional Docente, que había sido establecida en la reforma de 2013. En su lugar, se introdujo una nueva legislación que puso mayor énfasis en el acompañamiento y desarrollo profesional de los docentes, reconociendo que la mejora en la calidad educativa no solo depende de evaluaciones punitivas, sino de un apoyo integral y continuo a los maestros en su práctica diaria.

En esta nueva reforma se redefinió la formación continua y permanente de los docentes. Se creó la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), un programa diseñado para ofrecer a los docentes un acceso amplio a procesos de formación, actualización, capacitación y superación profesional. Este sistema busca adaptarse a las realidades locales y regionales, considerando los contextos específicos en los que los maestros ejercen su labor.

Además, la reforma de 2018 subrayó la importancia de la formación inicial de los docentes, estableciendo vínculos más estrechos entre las Escuelas Normales y las necesidades reales del sistema educativo. Este enfoque pretende asegurar que los nuevos maestros ingresen al servicio con las competencias necesarias para enfrentar los desafíos actuales de la educación en México.

En términos de evaluación, la reforma cambió el enfoque de un modelo centrado en la medición estricta del desempeño a uno que promueve la autoevaluación y la reflexión crítica entre los docentes. Este enfoque busca empoderar a los docentes como agentes de cambio dentro de sus comunidades educativas, fomentando una cultura de mejora continua basada en la colaboración y el intercambio de experiencias.

Entre 2020 y 2022, la pandemia de COVID-19 presentó retos sin precedentes para la educación en México. Durante este tiempo, la formación continua de los docentes se adaptó rápidamente a las nuevas condiciones, con un fuerte

impulso hacia la capacitación en el uso de tecnologías digitales y la enseñanza a distancia. La Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó programas emergentes de capacitación en línea que permitieron a los maestros adquirir competencias digitales esenciales para continuar con la educación a distancia. Este periodo también destacó la importancia de la resiliencia y la capacidad de adaptación en la formación docente, elementos que se han incorporado como competencias clave en los programas de actualización.

El enfoque en la formación continua se intensificó hacia 2024, con un énfasis renovado en la Nueva Escuela Mexicana, una visión educativa que busca integrar valores de inclusión, equidad, y respeto a la diversidad cultural. Bajo esta visión, los programas de formación continua y permanente se orientan hacia la consolidación de una educación que respete y valore las identidades locales, y fomenta la equidad y la justicia social. Esto se ha traducido en la implementación de programas específicos que abordan temas como la educación intercultural, la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, y la equidad de género en el ámbito educativo.

La profesionalización docente sigue siendo prioridad, con nuevas certificaciones y programas de especialización que permiten a los maestros profundizar en áreas de interés específico y responder mejor a las necesidades de sus comunidades escolares. Estos programas han sido fundamentales para fortalecer la capacidad de los docentes para liderar procesos de mejora en sus escuelas y contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes.

## **La profesionalización docente como estrategia clave para la NEM en la DATPAEFC**

El desarrollo profesional de los docentes se ha consolidado como un pilar fundamental para garantizar la calidad educativa en cualquier sistema de enseñanza. Según (Darling-Hammond, 2010) los programas de formación continua, que se alinean con las necesidades, tanto de los docentes como del currículo escolar, generan un impacto significativo en las prácticas pedagógicas. Este alineamiento no solo mejora las competencias docentes, sino que también repercute directamente en el aprendizaje de los estudiantes, contribuyendo a una educación más efectiva y significativa.

En este contexto, la DATPAEFC desempeña un papel crucial. Esta dirección se dedica al diseño e implementación de programas de formación que responden a las necesidades identificadas en el colectivo docente. A través de talleres, cursos y asesorías personalizadas, la DATPAEFC adopta un enfoque que está en sintonía con el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana. Este modelo promueve una educación equitativa, inclusiva y de calidad, en la que los docentes son vistos como agentes fundamentales para el cambio y la mejora educativa.

Es imperativo que los docentes cuenten con las herramientas y conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos específicos de sus contextos. La diversidad de contextos en los que los docentes desempeñan su labor requiere de una formación que no solo sea continua, sino también contextualizada

y adaptativa. Por ello, la profesionalización docente se concibe como un proceso continuo de desarrollo profesional que se adapta a las realidades cambiantes del entorno educativo.

La profesionalización docente no solo es un objetivo en sí mismo, sino una estrategia esencial para alcanzar las metas educativas de la Nueva Escuela Mexicana. Este proceso de profesionalización permite que los docentes se mantengan actualizados, reflexionen sobre su práctica y adopten enfoques innovadores que respondan a las demandas del sistema educativo en constante evolución.

Cabe resaltar que el fortalecimiento de la formación continua y la profesionalización docente son componentes esenciales para el éxito de la Nueva Escuela Mexicana. Solo a través de un compromiso constante con el desarrollo profesional, los docentes podrán desempeñar su papel central en la transformación de la educación y en la mejora de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

## Estrategias, acciones y proceso de formación

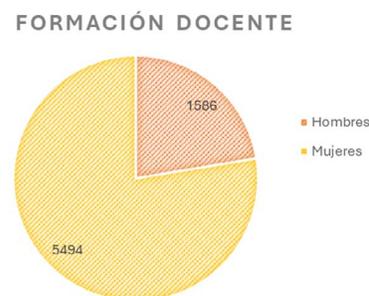
La Dirección de Apoyo Técnico Pedagógico, Asesoría a la Escuela y Formación Continua (DATPAEFC), es esencial en la implementación de estrategias para mejorar las prácticas docentes. Estas estrategias están orientadas a fortalecer la cultura colectiva a través de la reflexión crítica y el diálogo entre los colectivos educativos, que permitan la reflexión dialógica sobre la recuperación de saberes y experiencias para la transformación de la práctica docente, estableciendo prioridades

para el desarrollo de una formación situada, pertinente y adaptada a los diversos contextos educativos.

A este respecto, durante el año 2024 se han implementado acciones de formación de carácter nacional y estatal con recurso estatal, atendiendo a 7,080 figuras educativas de Educación Básica con el apoyo de los Centros de Asistencia Técnica a la Escuela Poblana (CATEP).

En la siguiente gráfica (Figura 1) se detalla el número de maestras y maestros participantes en la formación del ejercicio 2024.

**Figura 1.** Docentes que han participado en el proceso de formación docente 2024.



Fuente: Elaboración propia (2024).

La Formación Docente es un proceso progresivo, gradual, sistemático, diferenciado, contextualizado y participativo, cuyo objetivo es fortalecer y revalorizar las prácticas cotidianas de los educadores, abordando las necesidades y desafíos de su entorno educativo, como se observa en el Anexo 1 *Tabla 1. Acciones de Formación para Educación Básica.*

La DATPAFC es responsable de coordinar las acciones relacionadas con la

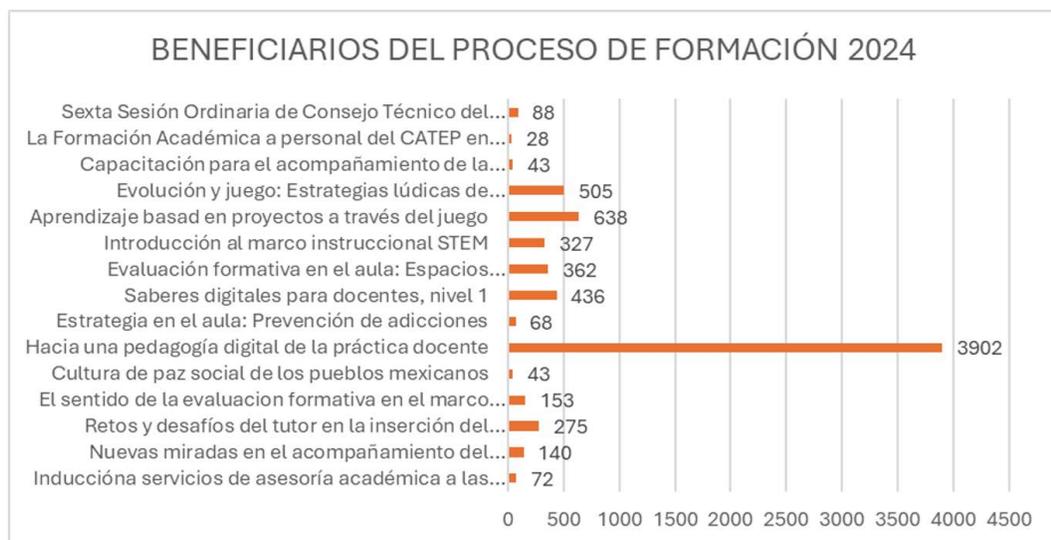
detección de necesidades, la gestión de acuerdos con las instituciones para la implementación de medidas y la definición de procesos y estrategias a nivel estatal. Asimismo, se encarga de la coordinación del registro de las actividades de formación e intervenciones formativas, así como de la validación de estas acciones ante la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestros y los Maestros (USICAMM) y la Dirección General de Formación, Continua a Docentes y Directivos (DGFCDD), como se refiere en la Estrategia Estatal de Formación Continua 2024, (SEP, 2024)

En la Figura 2 se presenta un desglose de beneficiarios por acción de formación e intervención formativa implementada, las cuales buscan responder a las necesidades profesionales y con-

textos regionales y locales de maestras y maestros de Educación Básica en el estado de Puebla para fortalecer la transformación de la práctica docente, (SEP, 2024). En este sentido la mayoría de las Acciones de Formación abarcaron las 32 regiones de la entidad poblana.

Como refiere la Estrategia Estatal 2024, la Secretaría de Educación del Estado de Puebla, a través de la DAPAEFC, tiene como fin contribuir a la excelencia y pertinencia en la educación básica, reitera la mejora de la práctica docente y el desarrollo profesional de las maestras y los maestros, a través de un proceso de reflexión y resignificación de los saberes y conocimientos docentes, bajo los principios de universalidad, progresividad, igual-

**Figura 2.** Número de beneficiarios Formación Docente.



**Fuente:** Elaboración propia (2024).

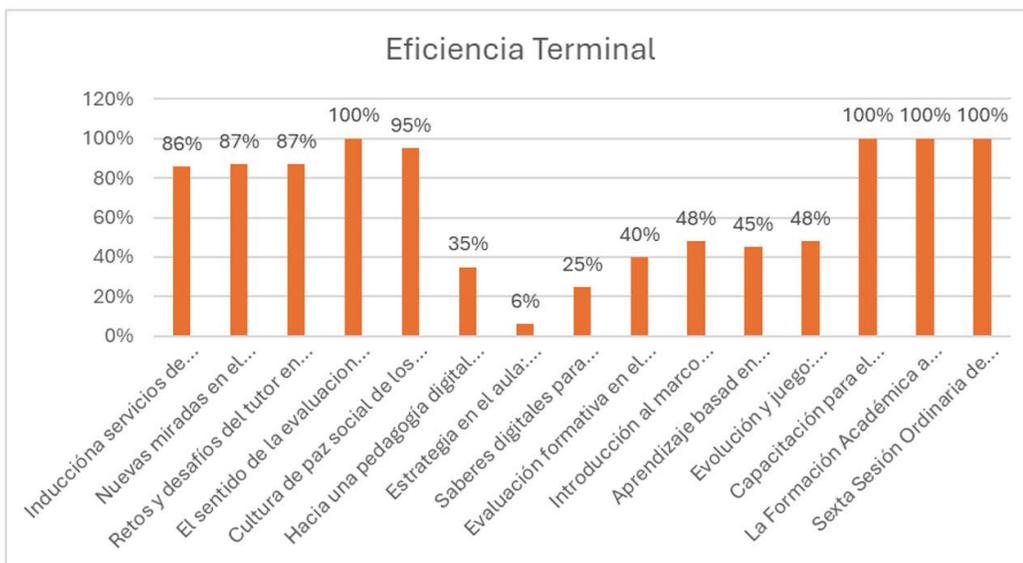
dad, inclusión, no discriminación y cohesión social y territorial, reconoce el papel fundamental de las maestras y los maestros en la construcción de la ciudadanía, la concreción del Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, aunado al ejercicio del derecho a la educación, con miras a transformar la realidad (SEP,2024).

Así mismo, se considera pertinente e imprescindible dar un seguimiento oportuno a la implementación de la oferta formativa, en coordinación con los actores educativos organizados en vertientes de participación, considerando diversos factores, entre los que se destaca la eficiencia terminal (Figura 3).

## La importancia de la asesoría técnica y pedagógica en la profesionalización docente

La asesoría técnica y pedagógica es fundamental en las acciones de la Dirección de Apoyo Técnico Pedagógico, Asesoría a la Escuela y Formación Continua (DATPAE-FC). Esta labor no solo se centra en la observación de clases y en el análisis de las prácticas docentes, sino que también incluye un proceso de retroalimentación constructiva que se basa en el acompañamiento cercano y la colaboración continua. Esta asesoría es vital para el desarrollo profesional docente, ya que permite a

Figura 3. Eficiencia Terminal de la Oferta de Formación.



Fuente: Elaboración propia (2024).

los educadores reflexionar de manera profunda sobre sus métodos de enseñanza, identificando fortalezas y áreas de oportunidad para la mejora.

La observación de clases, como parte integral de esta asesoría, proporciona un espacio para que los docentes reciban retroalimentación directa sobre su práctica pedagógica. Este proceso, cuando se realiza de manera sistemática y con un enfoque constructivo, permite a los docentes adoptar nuevas estrategias pedagógicas que están alineadas con las necesidades de sus estudiantes y del currículo. La reflexión sobre la práctica docente, facilitada por la observación y la retroalimentación, es esencial para el crecimiento profesional y la mejora continua en la enseñanza.

Según Hattie (2013), la retroalimentación es una de las intervenciones más efectivas para mejorar el aprendizaje, con un efecto profundo tanto en el rendimiento de los estudiantes, como en el desarrollo profesional de los docentes. La asesoría técnica y pedagógica ofrecida por la DATPAEFC se alinea con este principio, proporcionando un marco estructurado y sistemático para que la retroalimentación se convierta en una herramienta poderosa en la mejora de la práctica educativa.

La asesoría de la DATPAEFC no se limita a corregir errores o a evaluar la práctica docente; es un proceso de acompañamiento para empoderar a los docentes para que se conviertan en agentes de cambio en sus contextos educativos. A través de la retroalimentación constructiva y el apoyo constante, los docentes son guiados en un

proceso de autoevaluación y desarrollo continuo que les permite responder de manera efectiva a las demandas cambiantes del sistema educativo.

La asesoría técnica y pedagógica es un elemento clave en la profesionalización docente y en la mejora de la calidad educativa. Al proporcionar un espacio para la reflexión y el aprendizaje colaborativo, la DATPAEFC contribuye significativamente a que los docentes puedan adoptar y adaptar nuevas estrategias pedagógicas que impacten positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes.

### **Impacto de la DATPAEFC en el rendimiento académico de los estudiantes a través del desarrollo profesional docente**

La labor que realiza la DATPAEFC trasciende el ámbito de la mejora profesional de los docentes, extendiéndose de manera significativa al rendimiento académico de los estudiantes. Diversas investigaciones han destacado que los programas de desarrollo profesional docente que integran componentes de asesoría y apoyo técnico no solo optimizan las competencias pedagógicas de los maestros, sino que también se traducen en mejoras sustanciales en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Reimers, 2022).

El vínculo entre la formación docente y el rendimiento estudiantil radica en la capacidad de los educadores para adaptar sus prácticas pedagógicas a las necesidades específicas de sus alumnos. Cuando los docentes participan en programas de desarrollo pro-

fesional que incluyen asesoría técnica y pedagógica, como los ofrecidos por la DATPAEFC, reciben las herramientas necesarias para reflexionar sobre su práctica, implementar nuevas estrategias y ajustar sus métodos de enseñanza en función de los resultados observados en sus estudiantes. Esta formación continua les permite, no solo mantenerse actualizados en las mejores prácticas educativas, sino también responder de manera más eficaz a los desafíos y variaciones en el rendimiento estudiantil.

Guskey (2010), sostiene que uno de los factores más determinantes para el éxito de los programas de desarrollo profesional docente es la inclusión de componentes de asesoría y apoyo técnico. Estos componentes proporcionan un marco de referencia y un sistema de acompañamiento que aseguran que los docentes adquieran nuevos conocimientos y que puedan aplicarlos eficazmente en el aula. Como resultado, se observa un incremento en la capacidad de los docentes para aplicar prácticas pedagógicas más adaptativas y centradas en el estudiante, lo que a su vez impacta positivamente en el rendimiento académico.

Además, la DATPAEFC, al proporcionar un apoyo técnico continuo y especializado, permite a los docentes personalizar sus enfoques pedagógicos para atender las necesidades únicas de sus estudiantes, lo que fomenta un entorno de aprendizaje más inclusivo y efectivo. Este proceso de personalización y adaptación pedagógica es crucial para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de



Fuente: Secretaría de Educación (2025).

sus habilidades y contextos, tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico.

La labor de la DATPAEFC no solo fortalece el desarrollo profesional de los docentes, sino que también tiene un impacto directo y positivo en el rendimiento académico de los estudiantes. Al equipar a los docentes con las herramientas y el apoyo necesario para implementar prácticas pedagógicas efectivas, la DATPAEFC contribuye significativamente al éxito académico de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

Durante más de medio siglo, el desarrollo profesional docente ha demostrado ser vital para la evolución y mejora del sistema educativo global; la profesionalización docente ha sido un eje central en la transformación educativa. Este proceso no ha sido lineal, sino que ha evolucionado en respuesta a las demandas de una sociedad cada vez más globalizada y diversa, que exige una educación de calidad capaz de adaptarse a contextos cambiantes.

La creación de programas específicos dirigidos a la formación continua, la implementación de políticas que promueven la equidad y la inclusión, y el desarrollo de marcos normativos que fortalecen el papel del docente, han sido fundamentales en este recorrido. Estos esfuerzos reflejan un compromiso sostenido y multifacético con la mejora de la calidad educativa, reconociendo que las y los docentes son actores clave en este proceso.

En este contexto, resulta imperativo seguir invirtiendo en el desarrollo de las capacidades docentes, asegurando que los maestros cuenten con las herramientas, el conocimiento y el apoyo necesario para enfrentar los desafíos del siglo XXI. La educación, concebida como un motor de desarrollo social, cultural y económico, requiere de docentes no solo bien preparados y actualizados, sino también comprometidos con su propia formación y con la misión de inspirar y guiar a las nuevas generaciones en un entorno caracterizado por la innovación y la diversidad. El fortalecimiento continuo de la profesionalización docente es crucial para garantizar que la educación siga siendo un pilar sólido en el desarrollo de sociedades más justas y equitativas.

## REFERENCIAS

- Acuerdo 29/01/1990 de 1990 [Diario Oficial de la Federación]. Por el que se establece el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994. 29 de enero de 1990. <https://bit.ly/3UMuilR>
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Guskey, T. (25 de 08 de 2010). Desarrollo profesional y cambio docente. *Los profesores y la enseñanza Teoría y práctica*, 8(3), 381-391.
- Hattie, J. (2013). *El aprendizaje visible y la ciencia de cómo aprendemos*. Trillas.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. (2015). *Reforma Educativa Marco Normativo*. Distrito Federal, México.
- OIT & UNESCO. (2016). Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997). [https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed\\_dialogue/@sector/documents/normativeinstrument/wcms\\_493318.pdf](https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/normativeinstrument/wcms_493318.pdf)
- Reimers, F. (2022). *Reformas educativas del siglo XXI para un aprendizaje más profundo Una perspectiva internacional*. España: Narcea Ediciones.
- Sánchez, S. (5 – 9 de noviembre de 2007). El proyecto educativo y el proyecto económico en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari. 1988-1994. El Programa de Modernización Educativa y el Plan Nacional de Desarrollo. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178392672.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2024). *Estrategia Estatal de Formación Continua 2024*) SEP
- Servicio, C. G. (2003). *Centros de Maestros, un acercamiento a su situación actual*. Distrito Federal, México.

**Anexo 1.** Tabla 1. Acciones de Formación para Educación Básica.

N.P.	ACCIONES FORMATIVAS DE EDUCACIÓN BÁSICA	TOTAL DE BENEFICIARIOS	OBJETIVO
1	Inducción a servicios de asesoría académica a las escuelas de Educación Básica para AT	72 tutores y asesores técnicos	Que los Asesores Técnicos conozcan el proceso de la asesoría desde el marco del Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas de Educación Básica (SAAE), se apropien de las herramientas necesarias para desempeñar su función y puedan contribuir en la mejora de las prácticas pedagógicas y directivas de su zona escolar, a través del análisis y reflexión de los documentos normativos y los principios en que se fundamenta la Nueva Escuela Mexicana.
2	Nuevas miradas en el acompañamiento del Asesor Técnico Pedagógico	140 asesores técnico-pedagógicos	Que fortalezcan la práctica de acompañamiento pedagógico mediante la participación en intervenciones formativas graduales y progresivas que, con un enfoque situado, recuperen los saberes y conocimientos de las figuras educativas implicadas; consideren el contexto escolar y sociocultural en el que realizan su función; promuevan la reflexión sobre su práctica e impulsen el trabajo colaborativo para la resolución de problemas cotidianos, de manera que ello contribuya al desarrollo de la autonomía e identidad profesional y a garantizar el derecho a la formación continua.
3	Retos y desafíos del tutor en la inserción del docente de nuevo ingreso	275 tutores y asesores técnicos	Contribuir a que las y los tutores de docentes de nuevo ingreso cuenten con información acerca de las bases pedagógicas que fortalecen y fundamentan la función de tutoría mediante la reflexión dialógica individual y en colectivo para el reconocimiento del significado de la organización, planificación, coordinación y operación que desempeña con docentes de nuevo ingreso, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana y el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 en las instituciones escolares en las que se desempeña.
4	El sentido de la evaluación formativa en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior	153 Docente, técnico docente, dirección, supervisión y asesoría técnico-pedagógica	Provocar el análisis de la práctica evaluativa para una transformación de esta, dialogar en la solución de las problemáticas que están experimentando como colectivo docente para instrumentar procesos de evaluación formativa y establecer procedimientos que permitan una práctica docente pertinente en la instrumentación de la evaluación formativa dentro del Marco Curricular Común de Educación Media Superior.
5	Cultura de paz social de los pueblos mexicanos	43 Docente, técnico docente, dirección, supervisión y asesoría técnico-pedagógica	Descubrir qué significa vivir en paz desde una perspectiva humanista, además de diagnosticar problemas violencia en la comunidad escolar para, mediante el diálogo y distintas destrezas, desarrollar prácticas sanas de convivencia.

6	Hacia una pedagogía digital de la práctica docente	3,902 Docente, técnico docente, dirección, supervisión y asesoría técnico-pedagógica	Establecer acciones de formación para las maestras y los maestros en servicio de Educación Básica en el Estado, que resignifiquen y transformen su práctica docente desde la reflexión en lo personal y en colectivo, y que garanticen una formación situada bajo los principios de equidad, excelencia y mejora continua de la educación.
7	Estrategia en el aula: Prevención de adicciones	68 Docente, técnico docente, dirección, supervisión y asesoría técnico-pedagógica	Establecer acciones de formación para las maestras y los maestros en servicio de Educación Básica en el Estado, que resignifiquen y transformen su práctica docente desde la reflexión en lo personal y en colectivo, y que garanticen una formación situada bajo los principios de equidad, excelencia y mejora continua de la educación.
8	Saberes digitales para docentes, nivel 1	436 Docente, técnico docente, dirección, supervisión y asesoría técnico-pedagógica	Establecer acciones de formación para las maestras y los maestros en servicio de Educación Básica en el Estado, que resignifiquen y transformen su práctica docente desde la reflexión en lo personal y en colectivo, y que garanticen una formación situada bajo los principios de equidad, excelencia y mejora continua de la educación.
9	Evaluación formativa en el aula: Espacios reflexivos para la práctica docente	362 Docente, técnico docente, dirección, supervisión y asesoría técnico-pedagógica	Establecer acciones de formación para las maestras y los maestros en servicio de Educación Básica en el Estado, que resignifiquen y transformen su práctica docente desde la reflexión en lo personal y en colectivo, y que garanticen una formación situada bajo los principios de equidad, excelencia y mejora continua de la educación.
10	Introducción al marco instruccional STEM	327 Docente, técnico docente, dirección, supervisión y asesoría técnico-pedagógica	Establecer acciones de formación para las maestras y los maestros en servicio de Educación Básica en el Estado, que resignifiquen y transformen su práctica docente desde la reflexión en lo personal y en colectivo, y que garanticen una formación situada bajo los principios de equidad, excelencia y mejora continua de la educación.
11	Aprendizaje basado en proyectos a través del juego	638 Docente, técnico docente, dirección, supervisión y asesoría técnico-pedagógica	Establecer acciones de formación para las maestras y los maestros en servicio de Educación Básica en el Estado, que resignifiquen y transformen su práctica docente desde la reflexión en lo personal y en colectivo, y que garanticen una formación situada bajo los principios de equidad, excelencia y mejora continua de la educación.
12	Evolución y juego: Estrategias lúdicas de aprendizaje cooperativo y colaborativo para fortalecer habilidades socioemocionales	505 Docente, técnico docente, dirección, supervisión y asesoría técnico-pedagógica	Establecer acciones de formación para las maestras y los maestros en servicio de Educación Básica en el Estado, que resignifiquen y transformen su práctica docente desde la reflexión en lo personal y en colectivo, y que garanticen una formación situada bajo los principios de equidad, excelencia y mejora continua de la educación.

13	Capacitación para el acompañamiento de la Acción Formativa “Taller. Evolución y juego: Estrategias lúdicas de aprendizaje cooperativo y colaborativo para fortalecer habilidades socioemocionales ”	43 Docente, técnico docente, dirección, supervisión y asesoría técnico-pedagógica	El propósito de esta capacitación es formar Asesores de Seguimiento, que guíen a las figuras educativas que, como resultado de la convocatoria publicada, elijan esta Acción de Formación.
14	La Formación Académica a personal del CATEP en los procesos de acompañamiento de Tutoría, AT y ATP.	28 Asesoría técnico-pedagógica	Proporcionar formación al personal de los Centros de Asistencia Técnica a la Escuela Poblana que tienen la función de responsables de seguimiento en la implementación de cursos de Inducción al Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas de Educación Básica para Asesores Técnicos, Retos y Desafíos del Tutor en la Inserción del Docente de Nuevo Ingreso y la intervención formativa, Nuevas Miradas en el Acompañamiento del Asesor Técnico Pedagógico.
15	Sexta Sesión Ordinaria de Consejo Técnico del Nivel de Secundarias Generales	88 Docente, técnico docente, dirección, supervisión y asesoría técnico-pedagógica	Provocar el análisis de la práctica evaluativa para una transformación de la misma, dialogar en la solución de las problemáticas que están experimentando como colectivo docente para instrumentar procesos de evaluación formativa.

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

## ¡Participa con nosotros!

La *Revista Educativa Digital Aprender*, con enfoque de accesibilidad universal, de publicación cuatrimestral y digital, brinda el espacio para el diálogo y la difusión de contenido educativo, con énfasis en las acciones destacadas que llevan a cabo figuras educativas, y de investigación en Puebla.

Hacemos la más atenta invitación para contar con su colaboración.

Las propuestas recibidas siguen un proceso de revisión y evaluación de acuerdo con las temáticas y lineamientos editoriales, mismos que puede consultar en la página oficial de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla: <http://sep.puebla.gob.mx>

De acuerdo a su contenido y metodología, una vez evaluadas; las propuestas pueden ser incluidas en alguna de las tres secciones de la revista:

- ✓ **Diálogo.** Espacio para académicos expertos destacados, donde se presenta una reflexión u opinión de acuerdo a la temática del número correspondiente.
- ✓ **En la práctica.** Aportaciones de experiencias de investigación realizadas por figuras educativas de los diferentes niveles educativos.
- ✓ **Comunidad.** Experiencias destacadas del quehacer educativo en los diferentes niveles educativos, actividades especiales, aportaciones artísticas y literarias.

Los invitamos a enviar sus propuestas través del correo: [revista.aprender@seppue.gob.mx](mailto:revista.aprender@seppue.gob.mx) y por medio de nuestro formulario ubicado en: <https://forms.gle/6qMGKYosWP7v1qGFA> o utilizando el código QR

Aprender





**PUEBLA**  
Gobierno del Estado  
2 0 2 4 - 2 0 3 0

**Educación**  
Secretaría de Educación Pública

POR **AMOR** A  
**PUEBLA**

**Pensar**  
*en* **Grande**