



Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 092, Ajusco

La experiencia de docentes de Educación Media Superior en sus
procesos formativos.

Autora: Areli Sane Andrade

Informe de investigación empírica

Tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología Educativa

Asesora: Marisol de Diego Correa

Ciudad de México, mayo de 2026



Ciudad de México, a 12 de junio de 2026

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **SANE ANDRADE ARELI** con matrícula **190921003**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: "**LA EXPERIENCIA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN SUS PROCESOS FORMATIVOS**". Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Jurado	Nombre
Presidente	LIC. ARISTARCO NOEL MENDEZ LECHUGA
Secretario	DRA. CLAUDIA LOPEZ BECERRA
Vocal	DRA. MARISOL DE DIEGO CORREA
Suplente 1	DR. EDGAR SALINAS RIVERA
Suplente 2	-----

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el martes 28 de julio de 2026 a las 4:00 pm
EXAMEN

Atentamen

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MARIA LORENA YOLOXOCHITL QUINTINO SALAZAR
RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Cadena

||2472|2026-06-12 10:15:03|092|190921003|SANE ANDRADE ARELI|P|LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA|1|F|3|13|LA EXPERIENCIA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN SUS PROCESOS FORMATIVOS|LIC. ARISTARCO NOEL MENDEZ LECHUGA|DRA. CLAUDIA LOPEZ BECERRA|DRA. MARISOL DE DIEGO CORREA|DR. EDGAR SALINAS RIVERA||2026-07-28|16:00|1309|0|rtUHFkZkNw||

Firma

F/IHMsEmSSc4CzriJz75TUZsmru/PzSyRDZ746GtY8ioex+R2beTTv2zoChZXWHXN5dBCL+MUTmWooJd4AwX7kCFNr0SZOh2+KvKC1g7aG8HA02oE+MEYjv7dSJ1f39cTXogvFQUHASOFod7UuOpBjFT+cOQIRZhMpgGrxz21fFhYbgPdwXuepddX2zpq7XT9NlyLHs2DmAT8opCj qGFrIVRbNXFY4yB9mn72yB/roYgvLinJx9RIB/KyMsJmzR3VjoQsbHkQYu/b/JIWNrmuJPcmaqoPMowANP6WagwNPJGIEFyflhL4kkjtMajW sZOLC4OI8gSziJo2opgr51HTYpSdRXMMMo+UEkLEOhqmCmGBCC/1cA05KkSOKr5TFB+hf1u/sySvt4TXhKAEQm4ING6c5OG9xacyQGXCW o6KwZjWw/JfWuJrTYSS/OQupxFr+TEPWWhJ6L2jW/LtayqIX6PZnOofYj93hzQPdP7nca1QBr9ovp1c16Z9FUp5XE30j7leJ3EV79rw3LHiU+lr FT+SYZdBy46ZDOBkcwR1cRvQnkG+rGFbHiNejG3QqphHixZNcbcz41r6ij79ys4r6c5iABjbhWMHACHXAaJHal5WwWdvQnLY3uBG9KG3a NT9NT9sldYOZBc1t9KKTUW64U5HJBhCBT09I4PR3ooD8=

Fec

2026-06-12

"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."





Fin del Documento



2026
año de
**Margarita
Maza**

*Camina hacia el futuro abriendo nuevas puertas y
probando cosas nuevas, sé curioso [...] porque
nuestra curiosidad siempre nos conduce por
nuevos caminos.*

— Walt Disney

Agradecimientos

Expreso mi más sincero agradecimiento a mi asesora, la Dra. Marisol de Diego Correa, por aceptar acompañarme en este arduo viaje y estar siempre presente con su guía, paciencia y valiosos comentarios a lo largo de este proceso. Asimismo, agradezco su calidez humana y su constante motivación en los momentos en que llegué a dudar, pero, sobre todo, por enseñarme el verdadero camino de la investigación.

Asimismo, extendiendo mi gratitud a las y los docentes que aceptaron participar y dedicaron parte de su tiempo a las entrevistas. Su colaboración fue invaluable, ya que sin su disposición no habría sido posible el desarrollo de esta investigación.

A mi madre, por ser mi pilar incondicional a lo largo de este camino. Gracias por apoyarme, por reconfortarme y no permitir que me diera por vencida. Tu cariño y apoyo me dieron la fuerza necesaria para continuar y superar cualquier obstáculo.

Resumen.

El objetivo del trabajo es analizar la experiencia de docentes de Educación Media Superior en sus procesos formativos (iniciales, continuos y de actualización) para comprender cómo impacta en su práctica docente. El trabajo es de corte cualitativo desde un enfoque etnográfico apoyado del método biográfico-narrativo, se entrevistaron a cinco docentes de una institución pública de Educación Media Superior, ubicada en el sur de la Ciudad de México.

Se encontró que la trayectoria formativa —donde se gestan las experiencias— de docentes de educación media se conforma por tres momentos: formación profesional, formación continua y procesos informales de formación.

Sobre el sentido que se les asigna a los procesos de formación formales, se puede distinguir que son un medio para la adquisición de habilidades, saberes teóricos y prácticos, y herramientas para el desempeño y mejora de la práctica. Asimismo, se identificó que las experiencias más significativas para la práctica docente son aquellas donde hubo un encuentro intersubjetivo.

Se concluye que la recuperación de la voz docente permite develar cómo se viven los procesos formativos desde la voz de los docentes, como principales involucrados, así como el sentido que les otorgan. Mientras el acompañamiento y el intercambio de vivencias resultan procesos significativos, las políticas educativas actuales reducen la formación a una herramienta técnica de adaptación. Esta visión instrumental, centrada en lo operativo, limita la riqueza de un desarrollo integral y humano como el que propone la *Bildung*, alejando la práctica docente de su verdadera esencia transformadora.

Palabras clave: *Bildung*, experiencia formativa, trayectoria, docentes, educación media superior.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. La Educación Media Superior en México y sus Profesores.....	6
La Educación Media Superior en México	6
La Nueva Escuela Mexicana y El Marco Curricular Común en la EMS	11
Los Profesores de Educación Media Superior	16
Género	17
Años de Servicio	18
Situación Laboral de los Docentes	20
Escolaridad de los Docentes de EMS y Formación Continua	21
Capítulo 2. La Formación Docente en Educación Media Superior	23
El Perfil Docente de Educación Media Superior.....	23
La Formación Docente en Educación Media Superior	30
Programas de Formación Inicial y Posgrados para Docentes de EMS	32
Acciones de Formación Continua Docente de Educación Media Superior en México	33
Capítulo 3. Nociones conceptuales de Docencia y Formación.....	48
La Docencia.....	48
Noción de Formación Docente.....	51
Formación docente continua.....	55
La Formación Docente desde una Perspectiva Instrumentalista: la Visión Racionalidad Técnica	58

Capítulo 4. Experiencia y Formación.....	62
Noción de Experiencia.....	62
La Formación Como Experiencia.....	65
Capítulo 5. Antecedentes: la Formación de Docente de Educación Media Superior	68
Capítulo 6. Método.....	73
Problematización	73
Objetivos del Estudio	76
Objetivo general	76
Objetivos específicos	76
Tipo de estudio	76
Contexto	77
Participantes.....	80
Descripción del Trabajo de Campo.....	81
Categorías de Análisis.....	84
Capítulo 7. Resultados.....	89
Trayectoria Formativa.....	89
Cómo se Viven los Procesos de Formación Continua Docente	96
Transición a la Nueva Escuela Mexicana en Educación Media Superior	111
Ser Docente en Educación Media Superior	117
Sentido de sí mismo como docente	129
Capítulo 8. Interpretación y Discusión.....	137
Conclusiones	150

Referencias.....	158
Anexos.....	174
Anexo A. Guía de preguntas.....	174
Anexo B. Guía de preguntas (modificada)	178
Anexo C. Matriz Individual	181
Anexo D. Matriz comparativa	182

Índice de Figuras

Figura 1	15
Figura 2	19
Figura 3	42

Índice de Tablas

Tabla 1	7
Tabla 2	8
Tabla 3	26
Tabla 4	28
Tabla 5	35
Tabla 6	43
Tabla 7	52
Tabla 8	81

Introducción

La presente investigación busca aportar al estudio de la formación docente en Educación Media Superior (EMS), ya que la literatura se ha enfocado en los resultados sobre lo aprendido en dichos procesos formativos, dejando de lado la dimensión subjetiva y el significado que estos adquieren para las y los profesores que los experimentan. Al respecto, se identifica que la formación docente en este nivel ha sido un tema persistente en la agenda educativa desde 1982 (Espinoza, 2021). Asimismo, se han detectado tres situaciones críticas vinculadas a esta problemática: a) la diversidad de subsistemas y modalidades que conforman la EMS; b) la heterogeneidad de los perfiles; y c) la formación inicial, dado que la mayoría son profesionales en disciplinas ajenas a las ciencias de la educación (Lozano, 2016). Pese a los esfuerzos gubernamentales por garantizar una formación orientada a la transformación de la práctica, persiste una brecha entre las políticas normativas y la realidad empírica en las aulas.

Se espera que el conocimiento generado ayude a comprender, reflexionar y analizar las ofertas y procesos de formación (inicial y continua) de este nivel educativo, identificando las necesidades percibidas por los actores. De esta suerte, los hallazgos serán útiles al momento de diseñar e implementar estrategias de formación docente como cursos, talleres y diplomados. Además, cabe resaltar que son pocos los trabajos que se han adentrado en la investigación de experiencias de docentes de EMS.

Bajo este marco, se parte de la formación como una categoría humana cargada de sentido que se produce en el interior del sujeto, creando condiciones de apropiación y autoconstrucción en su trayectoria. Esta puede ser percibida como un viaje en el que se promueven encuentros con mundos otros que convergen en un mismo tiempo y espacio (Ospina, 2010). Como tal, este viaje tiene que ser vivido y sentido; no puede ser fabricado, sino que resulta algo extraño, imprevisto y sorprendente (Valera-Villegas, 2013). En este sentido, se entiende la formación como experiencia. De acuerdo con Larrosa (2006), esta se define esencialmente como "eso que me pasa": un acontecimiento caracterizado por su alteridad que,

aunque surge de lo extraño, impacta directamente en el individuo. Al ser el sujeto el lugar donde sucede, la experiencia deja de ser un evento externo para transformarse en un proceso subjetivo que afecta al sujeto. A su vez, refiere a “aquello que alguien considera ‘valioso’ de contar y de recuperar por el significado proporcionado” (Alliaud, 2011, p. 96).

A partir de la interpretación y reconstrucción de lo vivido, es posible construir nuevos conocimientos para la mejora de las propias prácticas (Velázquez et al., 2021). Las producciones individuales de lo que cada individuo ha vivido en un suceso exclusivo, que también han vivido otros con características similares, permiten detectar rasgos comunes. Esto favorece la comprensión de significados producidos sobre lo vivido, lo cual permite reinterpretar y resignificar la realidad como una forma complementaria, incluso desde las contradicciones (Alliaud, 2011).

Estudiar las experiencias formativas permite comprender por qué programas como el PROFORDEMS no logran alcanzar plenamente los objetivos esperados. Escuchar las voces de los involucrados facilita conocer las circunstancias situadas que afectan su desarrollo, posibilitando identificar áreas de oportunidad en el diseño y factores externos que impactan el proceso. Asimismo, este enfoque permite evaluar si la formación responde a sus expectativas reales, incorporando los saberes de los protagonistas para favorecer su desempeño docente.

A partir de este planteamiento, surge la siguiente interrogante: ¿cómo se experimentan y significan los procesos formativos de las y los docentes de Educación Media Superior?

Este trabajo, al ser de corte cualitativo y enfocado en las experiencias docentes, permite comprender cómo se viven los procesos formativos desde su propia voz. Posibilita conocer cómo se desarrollan e implementan los procesos de formación continua y actualización, así como los retos, dificultades y necesidades que los docentes han enfrentado y enfrentan hoy en día, y cómo esto se vincula con su práctica profesional. El objetivo de este trabajo es analizar la experiencia de docentes de EMS en procesos formativos (iniciales, continuos y de actualización) para comprender cómo impactan en su labor cotidiana.

La investigación sigue un enfoque etnográfico. Considerando que el objeto de estudio son las experiencias, se utilizó la narrativa como vía de acceso; por ello, se enfatizó en recuperar los relatos de lo vivido mediante el método biográfico-narrativo. Para la recolección de datos, se optó por la entrevista a profundidad apoyada en una guía de preguntas. Participaron cinco docentes de un bachillerato general público ubicado al sur de la Ciudad de México; cuatro de ellos se encuentran activos en el servicio y uno ya no labora en este nivel educativo.

El documento está integrado por 8 capítulos y las conclusiones. El capítulo uno brinda el contexto de este nivel educativo y explica por qué se define como un subsistema complejo. En él se exponen características generales de la Educación Media Superior (EMS) que permiten comprender su estructura y organización, sirviendo de marco para conocer el entorno donde laboran los participantes. Asimismo, se explica de manera general la Nueva Escuela Mexicana —tema relevante dado que su implementación coincidió con la realización de las entrevistas— y se analiza el Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (2022), junto con los componentes que lo integran como el cambio más significativo del nivel. Para cerrar este apartado, se presentan las características sociodemográficas de los docentes de EMS, ofreciendo un panorama general de dicha población.

En el capítulo dos se presenta el perfil docente promovido por la Dirección General de Bachillerato (DGB) y el Colegio de Bachilleres; antecedentes que se remontan al origen de la preparatoria mexicana y factores contextuales vinculados a la formación en este nivel. Además, se exponen las ofertas formativas clasificadas en dos tipos: a) programas de Formación Inicial y Posgrados, y b) acciones de Formación Continua.

El capítulo tres se conforma por referentes conceptuales como la categoría de docencia y la noción de formación docente desde la perspectiva de la *Bildung* y la formación continua y se analiza cómo los procesos formativos se diseñan e implementan, frecuentemente, desde una perspectiva instrumentalista.

En el capítulo cuatro se explica la noción de experiencia, tomando como principal referente la propuesta de Jorge Larrosa para definir esta categoría; a su vez, se exponen los obstáculos culturales que, según el autor, dificultan su desarrollo. Asimismo, dentro de este capítulo se presenta la idea de concebir la formación como una experiencia.

El capítulo cinco se presentan los antecedentes de investigaciones realizadas sobre formación docente en Educación Media Superior, así como investigaciones de experiencias formativas. En este apartado se evidencia cómo la literatura predominante se ha centrado en evaluar resultados de programas institucionales y competencias administrativas; Mientras que las investigaciones relacionadas con las experiencias rescatan la dimensión narrativa.

En el capítulo seis se explican las bases metodológicas que guiaron el desarrollo de la investigación. Se describen el tipo de estudio, el contexto y los participantes, así como el trabajo de campo realizado para la recolección de información. Asimismo, se explicitan los referentes contextuales y teóricos que permitieron definir las categorías de análisis, explicando cómo estas se transformaron durante el proceso de interpretación de los datos.

En el capítulo siete se presentan los resultados de la investigación. En este apartado se exponen los hallazgos derivados del diálogo con los docentes, estructurados a partir de las siguientes categorías: “Trayectoria formativa”, donde se exploran los momentos que conforman el proceso formativo de los docentes; “Cómo se viven los procesos de formación continua”, en la que se busca reconstruir, a partir de las narrativas, cómo acaecen y viven los docentes dichos procesos, así como el sentido que les otorgan; “Transición a la Nueva Escuela Mexicana”, donde se analiza el cambio de modelo educativo y el papel de la formación en este proceso; “Ser docente en Educación Media Superior”, en la que se abordan las circunstancias específicas de la docencia en este nivel; y, finalmente, “Sentido de sí mismo”, donde se busca develar los referentes que impactan en la construcción del sentido de las y los participantes.

En capítulo ocho, se constituye como un ejercicio de reinterpretación dialógica. Aquí, la información proporcionada por los participantes deja de ser un dato aislado para transformarse

en un acontecimiento con sentido, analizado a la luz de los referentes teóricos que sustentan esta investigación.

Se concluye que los procesos formativos de docentes en la EMS son complejos y no pueden acotarse a una capacitación técnica, secuenciada o puramente certificable que ignore el entorno político y social. Por el contrario, la formación debe ser comprendida como un proceso vivo y dinámico que se nutre de la alteridad y el encuentro subjetivo, el cual trasciende los espacios formales para dar sentido al "ser docente". Especialmente en este nivel, donde los perfiles profesionales son ajenos a la educación, es imperativo que los programas de actualización no solo aporten herramientas, sino que constituyan un proceso para "llegar a ser". Para ello, resulta fundamental fortalecer el acompañamiento y promover espacios de encuentro intersubjetivo, como simposios y coloquios, que propicien la reflexión entre pares.

Capítulo 1. La Educación Media Superior en México y sus Profesores

La Educación Media Superior en México

La Educación Media Superior (EMS) en México se instituyó como obligatoria en 2012, con esto se buscaba el aumento de la matrícula, así como asegurar la conclusión de esta. A su vez, se consideraba como un factor clave para la reducción de la desigualdad y pobreza del país (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2011). Este nivel educativo inicia al concluir la Educación Básica —al finalizar la secundaria— y tiene por objetivo dotar de habilidades y conocimientos que permitan a los egresados acceder a la Educación Superior (ES) o integrarse al ámbito laboral.

En la Ciudad de México y Zona Metropolitana, para ingresar a la modalidad escolarizada es necesario contar con el certificado de secundaria y participar en el Proceso de Asignación a Educación Media Superior. Desde el año de 1996 hasta el 2024, dicho proceso estuvo a cargo de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) y consistía en la aplicación de un examen único de conocimientos generales; posteriormente, se asignaba al aspirante un lugar en una institución en función del número de aciertos obtenidos.

En 2025 se modificó el proceso de ingreso, eliminando el examen aplicado por la COMIPEMS. El propósito es asegurar un lugar a todas y todos los estudiantes aspirantes. Ahora, bajo este nuevo esquema, se realiza un registro vía internet y se elaboran dos listados. Uno de ellos corresponde a instituciones de subsistemas que no aplican examen:

- Colegio de Bachilleres (COLBACH);
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP);
- Dirección General de Bachillerato (DGB);
- Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM);

- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI);
- Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS);
- Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno del Estado de México (SECTI).

En el segundo listado se registran las opciones que mantienen un examen de admisión, como la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Finalmente, los resultados son publicados en la Gaceta de Resultados Electrónica.

Por otra parte, es preciso señalar que esta modalidad se organiza en bachilleratos propedéuticos y bachilleratos tecnológicos. En la Tabla 1 titulada “Modalidades de bachillerato escolarizado”, se presentan las características y las instituciones correspondientes a cada una.

Tabla 1

Modalidades de bachillerato escolarizado

Modalidad	Características	Instituciones
<i>Bachillerato General</i>	• Forma a los alumnos para continuar estudiando el nivel superior, ya sea una licenciatura o ingeniería. • Se cursan materias de tronco común, que permiten el desarrollo de saberes generales en diversas áreas. • Brinda una educación integral que permite desarrollar capacidades, conocimientos y habilidades. • Facilita un contacto con diferentes áreas de conocimiento.	Colegio de Bachilleres (Colbach). Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Bachilleratos Estatales. Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO). Bachilleratos de Arte. Bachilleratos Militares. Bachillerato de la Heroica Escuela Naval Militar. Bachilleratos Propedéuticos que ofrecen instituciones particulares. Centros de Estudios de Bachillerato (CEB). Telebachillerato. Instituto de Educación Media Superior (IEMS).

Modalidad	Características	Instituciones
<i>Bachillerato Tecnológico</i>	- Se define como bivalente, ya que se cursan materias de tronco común a la par que se estudia una carrera técnica. - Al concluir los estudios se obtienen dos certificados, uno que acredita que se concluyó el bachillerato y el otro como técnico en una de las especialidades que ofrecen las instituciones. - Se puede continuar estudiando el nivel superior o incorporarse al campo laboral.	Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA). Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF). Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR). El Colegio de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT). Centros de Enseñanza Técnica Industrial (CETI). Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS). Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI).

Nota. Elaboración propia con información de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), Dirección General de Bachillerato, (DGB, s.f.) y Rubio y Farías (2013).

Como se observa, la modalidad escolarizada de la EMS es muy diversa, tanto por el tipo de formación que ofrece como por las instituciones que las conforman. Si bien esta es la vía más común para su acreditación, también existen otras opciones, las cuales se detallan en la Tabla 2 “Ofertas educativas de educación media superior en México”.

Tabla 2

Ofertas educativas de educación media superior en México

Oferta Educativa	Descripción
Bachillerato escolarizado	Consiste en asistir a un espacio, que son los planteles de las instituciones, los planes de estudio que conforman el currículo están programados por lo general en semestres y se establecen horarios para la asistencia a clases de dichos planes. Se puede cursar en una modalidad de bachillerato general o bachillerato tecnológico.
Bachillerato no escolarizado	Se caracteriza por no asistir a clases en un espacio y horarios establecidos, es decir el estudiante se hace responsable de su tiempo que dedica para estudiar, así mismo decide sobre su trayectoria curricular. Se cuentan con dos opciones, las cuales son: evaluaciones virtuales o modalidad en línea.
Bachillerato mixto	Este tipo de bachillerato radica en ser una modalidad semiescolarizada y en línea. Está dirigido a personas que quieren obtener su certificación en este nivel y que se les dificulta cursar en una modalidad escolarizada.

Oferta Educativa	Descripción
Certificación por examen	Esta opción consiste en realizar un examen de conocimientos generales que se adquieren en el nivel medio superior y permite obtener el certificado de este nivel, va dirigido a personas de 18 años o más, que por diferentes razones tuvieron que abandonar el bachillerato escolarizado o que no tuvieron oportunidad de cursarlo.
Capacitación	Esta alternativa es para personas que buscan aprender y mejorar habilidades para obtener una mejor opción de trabajo, se brinda una capacitación acelerada específica que al concluir se otorga una constancia de la SEP. Se imparten en Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial.

Nota. Elaboración propia, basada en la información publicada por la Secretaría de Educación Pública (SEP,2017).

Con lo presentado hasta ahora, es indudable que la EMS en México se ha configurado como un espacio educativo con una gran complejidad y heterogeneidad resultado de factores como sus orígenes, desigualdades, intenciones formativas, organización, administración y dependencia institucional (Lozano, 2015). No obstante, también se caracteriza por la desigualdad.

Para comprender qué origina la desigualdad en la Educación Media Superior, es importante exponer tres factores: 1) su visibilidad en materia de política educativa; 2) la obligatoriedad y cobertura educativa; y 3) la situación socioeconómica de las y los alumnos.

La EMS se incorporó como un tema de interés en cuestiones de política educativa hasta principios de siglo XXI. Su presencia fragmentada y funcionamiento (orientado por acciones y decisiones un tanto diferenciadas y particulares) en los temas educativos de nivel nacional indican que no ha recibido la misma atención que la Educación Básica y la Superior (Dander, 2018). En esta área la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en 2005 y la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 se identifican como dos precedentes importantes en el desarrollo de este nivel educativo.

La instauración de la SEMS favoreció la coordinación e integración de las diversas instituciones, lo que dio un giro significativo hacia la organización y coherencia de este nivel.

Por su parte, la RIEMS propició la implementación de un Marco Curricular Común y la adopción de las competencias como un referente que expresó los propósitos y perfiles de egreso, brindando unidad y sentido a la formación (Bustamante, 2014; Lozano, 2025).

La EMS siendo un nivel recientemente puntualizado en las políticas educativas ha generado que la atención a sus problemáticas sea un tanto precaria, ya que al ser un sistema heterogéneo tanto en la manera de acreditación, modalidades escolarizadas, los subsistemas, instituciones y poblaciones genera que se encuentra en condiciones variadas y desigualdades tanto para los estudiantes como para el personal docente (INEE 2019^a citado en Espinoza, 2021).

Como se señaló la Educación Media Superior se instituyó como obligatoria en 2012 como parte de la RIEMS, situación que propició:

[...] nuevo periodo de expansión de la EMS que impulsó la necesidad de ampliar la cobertura del nivel a una escala nacional de manera más contundente, para acoger paulatinamente la matrícula nacional y tratar de alcanzar una cobertura total en 2021, (situación que no se ha logrado aún). (Martínez y de Ibarrola, 2021, p.83)

La obligatoriedad de la educación compromete al Estado a garantizarla. En perspectiva, esto ha resultado un reto, ya que asegurar la universalización de la EMS conlleva grandes esfuerzos y los costos requeridos para ampliar su cobertura son mayores a comparación a los niveles de Educación Básica. En suma, la EMS está sometida a diversas tensiones: el aumento de la cobertura de una manera acelerada; la disminución de las tasas de reprobación y abandono escolar; y la mejora de resultados de aprendizaje (Márquez, 2014).

Otra problemática relacionada con la cobertura se relaciona con “las grandes disparidades socioeconómicas que existen en el acceso que tiene la población al sistema escolar” (Márquez, 2014, p. 6). La matrícula de la EMS tiene una gran diversidad cultural y socioeconómica que se espera sea atendida. No obstante, la permanencia en este nivel depende de las posibilidades económicas. Esto genera que el desempeño académico y la

continuidad dentro del sistema de los alumnos que pertenecen a grupos sociales vulnerables se vean afectados (Villa, 2014).

Se puede decir que la Educación Media Superior, más allá de ser un nivel educativo obligatorio que brinda una formación para ingresar a la Educación Superior o incorporarse a un empleo, también es un nivel complejo y heterogéneo en diferentes dimensiones, desde su estructura, instituciones y subsistemas hasta la población que atiende. Aunado a esto, se enfrenta a grandes retos: asegurar su universalización y cobertura; disminuir la deserción y mejorar los aprendizajes; y atender la desigualdad de oportunidades para las y los alumnos de este nivel educativo.

La Nueva Escuela Mexicana y El Marco Curricular Común en la EMS

La Nueva Escuela Mexicana se define como un proyecto educativo, que busca dejar atrás la educación basada en competencias y apuesta por un enfoque crítico, humanista y comunitaria de la educación que pone en el centro de la acción el máximo logro del aprendizaje. Asimismo, busca la equidad, la excelencia y la mejora continua (Hernández, 2024; Lozano, 2025).

En 2018, el gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) impulsó un proceso de convergencia político y social que aspiró a generar un gran cambio en el sistema educativo, buscó dirigirlo hacia los valores y saberes comunitarios y nacionales (Dussel y Acevedo, 2023). Es así que en 2018 surge la NEM, la cual busca la mejora de la educación desde una perspectiva de justicia social y de desarrollo nacional, teniendo como objetivos prioritarios: garantizar el derecho a una educación de excelencia, pertinente y relevante; revalidar al magisterio; generará entornos de enseñanza-aprendizaje; fortalecer la rectoría del Estado y la participación social en la educación (Casanova y de Alba, 2023).

Sin embargo, su implementación se vio atrasada por la pandemia de COVID-19, esto generó que el sistema educativo escolarizado se adaptará a las circunstancias cambiantes, así el proceso de enseñanza aprendizaje se vio mediado por Tecnologías de la Información y

Comunicación (TIC) y la NEM se enfrentó a la gran dificultad de realizar un cambio profundo en el sistema educativo en tan poco tiempo (Candela, 2023).

En enero del 2022 se publicó la primera versión del Marco Curricular y Plan de estudios para la Educación Básica mexicana (Casanova y de Alba, 2023). De acuerdo con Díaz Barriga (2023), en este documento se establece una ruta de transformación del proyecto de formación del sistema educativo nacional, que surge a partir de considerar las desigualdades y diversidades del país, donde los principales ejes son: a) la integración curricular; b) autonomía profesional del docente; c) la comunidad como núcleo integrador del proceso enseñanza-aprendizaje; y d) derecho humano a la educación.

El 14 de agosto de 2022 en el Diario Oficial de la Federación se publicó el “Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria” en el cual se sientan las bases para la llamada Nueva Escuela Mexicana (Casanova y de Alba, 2023).

De manera que la NEM se constituye como un proyecto educativo que promueve la formación ciudadana, desde un enfoque humanista. El marco curricular retoma de manera central la vinculación de la escuela con la comunidad y con el contexto cultural y natural (Candela, 2023). Por otra parte, el plan de estudio enfatiza en la colaboración y la responsabilidad que cada ciudadano tiene en su sociedad, a su vez, reconoce la diversidad y desigualdades que caracterizan a México y toma como punto de partida la necesidad de formar en: interculturalidad crítica, perspectiva de género y enfrentar a los estudiantes a problemas de su entorno (Díaz Barriga, 2023).

Mientras que, en la EMS la transición a la NEM se ha visto reflejada en el Nuevo Marco Curricular Común de Educación Media Superior (NMCCEMS), que se referirá como Nuevo Marco Curricular Común (NMCC). Según Arroyo (2022), es una propuesta impulsada por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) que tiene como principal fin establecer una base de habilidades, conocimientos para adolescentes y jóvenes de este nivel educativo, que les permita aprender a aprender de por vida.

Lo que se busca con el Nuevo Marco Curricular Común es reestructurar el currículo de las instituciones y subsistemas de Educación Media Superior de acuerdo con las ideas y principios de la Nueva Escuela Mexicana, así como que no exista una brecha entre los conocimientos y habilidades que adquieren los estudiantes de bachilleratos propedéuticos y bachilleratos técnicos, ni diferencia entre las instituciones que integran ambas modalidades a excepción de aquellos que cuentan con autonomía como lo son las Escuelas Preparatorias Nacionales y el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM; y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional.

No obstante, se debe señalar que en 2008 cuando se implementó la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)¹ se planteó la necesidad de homologar el currículo de la EMS, se buscó uniformar los criterios de formación académica de los diferentes subsistemas desde un enfoque de competencias por medio de un Marco Curricular Común (MCC), pero conservando sus programas y planes de estudio, ahora lo que se reformula es este antiguo Marco Curricular Común, dejando atrás el modelo por competencias y avanzando al enfoque que promueve la Nueva Escuela Mexicana con la propuesta de aprendizaje de trayectorias y metas de aprendizaje (García y Valenzuela, 2022).

De manera que la idea de un Marco Curricular Común para Educación Media Superior no es nueva, sin embargo el Nuevo Marco Curricular Común condensa lo principales valores de la NEM, que pretende impulsar el modelo de una escuela abierta, con el propósito de aportar desde la escuela fortalecimiento de los valores, la cultura, el civismo y la atención de problemas de las comunidades y apoyar el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes mediante la reflexión de situaciones y problemas del entorno (Arroyo y Pérez, 2022).

¹La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) surgió como una respuesta a los múltiples desafíos que enfrentaban la EMS se implementó la RIEMS que promovió la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SBN) (López-Lugo et al., 2015).

De acuerdo con la SEP (2022), el propósito de este Nuevo Marco Curricular Común es formar a los estudiantes como ciudadanos con sentido de pertenencia social, conscientes de los problemas sociales, económicos y políticos tanto del país como de su entorno, y dispuestos a participar de manera responsable y decidida en los procesos democráticos. Asimismo, deberán tener la capacidad de aprender a aprender a lo largo de su vida. En suma, se busca que las y los adolescentes que conforman este nivel sean agentes de transformación y fomenten la cultura de la paz, respetando la diversidad social, sexual, política y étnica desde la empatía y la solidaridad.

Según lo explicado por la SEP (2022) y Arroyo y Pérez (2022) esta propuesta está integrada de la siguiente forma:

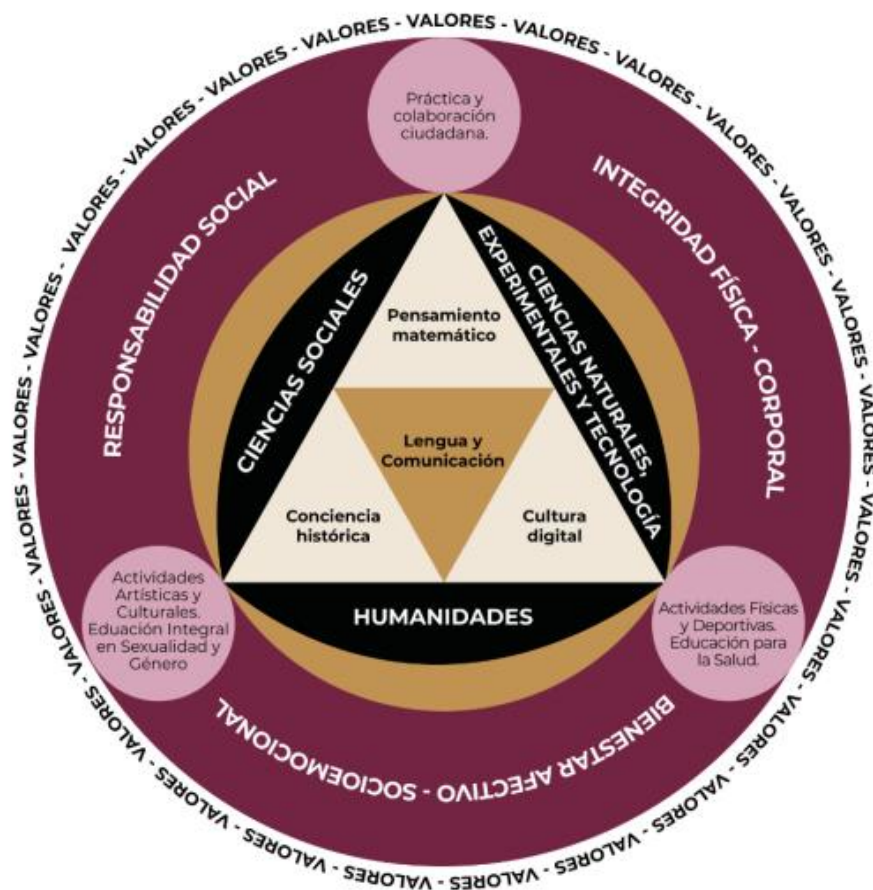
- Currículo fundamental. Organiza el conocimiento para el logro de aprendizajes de trayectoria; asimismo, busca atender y resolver la desarticulación de los contenidos, la descontextualización del aprendizaje y el abordaje de conocimientos poco conectados entre sí.
- Recursos cognitivos. Son aprendizajes articuladores imprescindibles para la construcción y comprensión del conocimiento de las áreas del conocimiento.
- Las áreas de acceso al conocimiento. Son la base común de la formación multidisciplinar del currículum fundamental y compone los aprendizajes de las Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades.
- Currículo ampliado. Busca desarrollar conocimientos, habilidades y capacidades para aprender permanentemente y promover el bienestar integral de las y los estudiantes (Arroyo y Pérez, 2022, p.32).
- Recursos socioemocionales. Son el eje articulador para que las y los jóvenes se formen como ciudadanos responsables, honestos y comprometidos con el bienestar físico, emocional y mental tanto personal como social.

- Ámbitos. Comprenden las acciones, actividades y proyectos para que las y los estudiantes lleven a la práctica.

En la **Figura 1** se aprecia cómo se integran y organizan los elementos antes mencionados.

Figura 1

Nuevo marco curricular común de la educación media superior.



Nota. Tomado de Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2019-2022 p.37, por la SEP (2022), p. 37. Derechos de autor, 2022.

Acerca de la manera que se integran y se representan el currículo fundamental y el currículo ampliado, así como sus respectivos elementos, se puede decir que conforma un círculo integro entre aula, escuela y comunidad que busca la formación de un estudiante como persona y

ciudadano, al mismo tiempo que supone la configuración de una base alternativa para reformar los contenidos, las formas de enseñar y los propósitos (Magallanes y Rangel, 2025).

A modo de cierre, se puede afirmar que la Nueva Escuela Mexicana busca reformar el Sistema Educativo Nacional (SEN) para transitar hacia una perspectiva humanista y comunitaria. En el caso particular de la Educación Media Superior (EMS), el cambio más notorio es el diseño e implementación del Nuevo Marco Curricular Común, cuyo propósito es formar ciudadanos orientados a la participación y al bienestar comunitario. Esta propuesta curricular reestructura los contenidos y objetivos de las asignaturas —ahora Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC)— e integra el aula, la escuela y la comunidad, transformando la práctica docente. En consecuencia, se genera la necesidad de programas de formación docente que ayuden a la apropiación del enfoque y metodología de este proyecto educativo (Meneses, 2025).

Los Profesores de Educación Media Superior

Hablar de las y los docentes de Educación Media Superior implica reconocer la diversidad como una cualidad distintiva. Estas se vinculan a la organización de este nivel educativo, tal como se presentó en el apartado “Educación Media Superior en México”, ya que en cada modalidad de bachillerato y subsistema genera un tipo de docente, a su vez las condiciones laborales, características profesionales y sociodemográficas reflejan una población específica según la modalidad de bachillerato o subsistema. A esto se suma que el profesorado desempeña su labor en contextos específicos que se configuran como espacios particulares; es decir, se encuentran acotados a un contexto histórico, un país, una región, un subsistema con financiamiento diferenciado y la realidad propia de cada plantel, genera una particularidad en cada docente (Fonseca-Bautista et al., 2020).

Identificar las condiciones laborales, profesionales y sociodemográficas de los docentes de EMS permite visualizar sus particularidades y ofrece un panorama de las comunidades que surgen en la diversidad de modalidades, subsistemas y contextos. Asimismo, dicha información

sirve como una fuente de datos fundamental para definir estrategias políticas encaminadas a la mejora continua de la labor docente (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2023), dentro de las cuales la formación de los docentes es un elemento esencial.

A continuación, se presentan datos emitidos por el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2011 y 2015, así como por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) en 2023 sobre las categorías de sexo, años de servicio, situación laboral y escolaridad y formación continua. La finalidad de exponer estos datos, además de conocer las diferencias que existen entre los subsistemas, es identificar los cambios a través de los años.

Género

Acerca de la distribución de género en la Educación Media Superior (EMS), en 2011 la proporción entre docentes hombres y mujeres era casi equitativa. No obstante, se registraron ligeras variaciones en la modalidad de técnico profesional predominando las mujeres, mientras que en los bachilleratos privados la presencia masculina era mayor (INEE, 2011).

En 2015, las estadísticas revelaron un cambio en esta tendencia, mostrando una menor participación femenina en la mayoría de los subsistemas. En los planteles federales, los hombres representaban el 58.76% frente al 41.24% de mujeres; en los estatales, la relación fue de 53.52% y 46.48%, respectivamente; y en los autónomos, se registró un 56.93% de varones contra un 45.07% de mujeres. Por el contrario, en el sector privado las mujeres lideraron con un 52.47% (INEE, 2015).

Para 2023, se encontró mayor presencia de mujeres a nivel nacional. No obstante, se observa una mayor presencia de hombres en subsistemas como: CETIS (59.2%), DGETAY-CBTA (56.8%), telebachillerato estatal (54.4%), Cecyte (53%), DGETI-CBTIS (52%), DGETI (51.7%⁹), CECYT (51.5%), Conalep (51.4%) y Colbach (50.8%) la participación de varones es mayor. Mientras que, en bachilleratos estatales, telebachillerato comunitario y bachilleratos

autónomo había una mayor participación de mujeres (Mejoredu, 2023). Un punto a destacar es que la mayor parte de subsistemas donde se encontró mayor presencia masculina de docentes corresponden a bachilleratos bivalentes.

Los datos presentados muestran que en la Educación Media Superior de 2011 a 2023 indica una ligera diferencia que indica un predominio de docentes hombres, principalmente en subsistemas de bachilleratos bivalentes como Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI) y Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT). Asimismo, se muestra la misma tendencia sobre la distribución de sexos en los diferentes subsistemas en los años 2011 y 2023.

Años de Servicio

Los años de servicio refieren a la antigüedad de las y los docentes. En 2011, se identificó que el 56.9% de los docentes del nivel medio superior contaban con al menos de diez años de experiencia, por lo que se les considera como noveles².

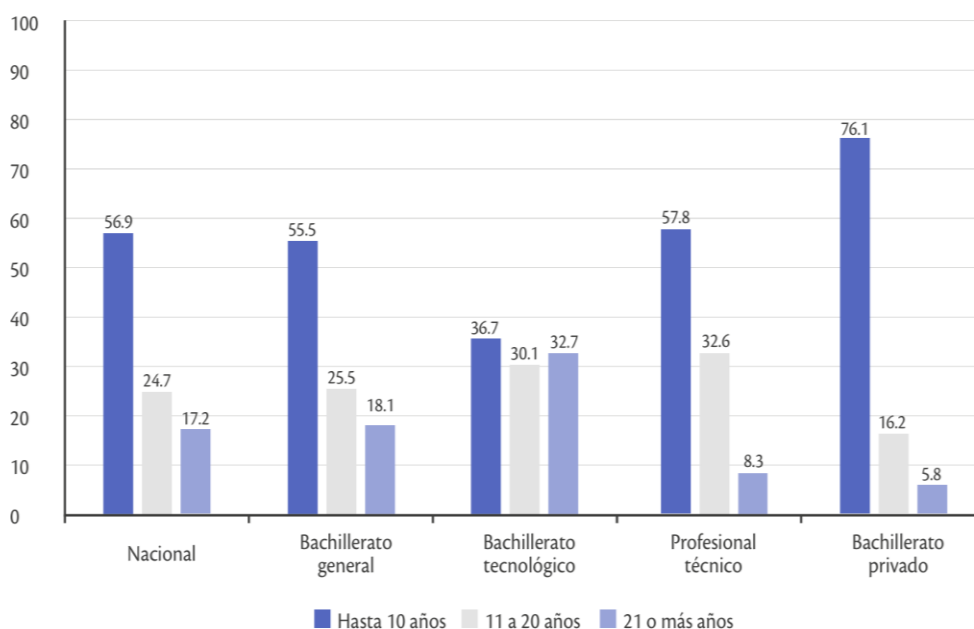
A nivel nacional se presenta una tendencia hacia los docentes noveles con un 57.7%, frente a un porcentaje considerablemente menor de docentes con más de 21 años de servicio. En el desglose por subsistemas, se identificó que el Bachillerato General y el Profesional Técnico siguen la tendencia nacional. Por el contrario, el Bachillerato Tecnológico mostró una distribución relativamente similar equilibrada entre los distintos intervalos, destacando una mayor presencia de docentes experimentados con más de 10 años de servicio. Finalmente, en el bachillerato privado es notable la predominancia de docentes noveles.

² De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, s.f.) persona que inicia a practicar un arte o profesión, también se emplea para indicar que tiene poca experiencia en ello.

En la figura 2 “Experiencia docente frente a grupo, según modelo educativo”, se presenta una gráfica en la cual detalla la distribución de años de servicio docente en los diferentes tipos de bachilleratos.

Figura 2

Experiencia docente frente a grupo, según modelo educativo



Nota. Tomado de La Educación Media Superior en M (p.97), por Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2011). La distribución se muestra en intervalos de tiempo, donde menos de diez años de servicio refieren a un docente novel.

Para 2015, se reportó que los docentes de este nivel de planteles estatales y privados tenían menor antigüedad. Los primeros con más de la mitad, mientras que los segundos con tres cuartas partes. Por otra parte, una cuarta parte de los docentes en planteles autónomos eran recién ingreso y 28 de cada 100 docentes contaban con entre diez y catorce años de antigüedad. Los planteles federales reflejaron una distribución casi uniforme a partir de los 5 años de antigüedad (INEE, 2015).

Mientras que Mejoredu (2023), señaló que siete de cada diez docentes de EMS tenían por lo menos 6 años trabajando en este nivel.

Desde 2011 hasta 2023 es notoria una presencia de docentes noveles, es decir que tienen menos de 10 años de servicio docente. De acuerdo con el INEE (2015), estos patrones indican que el ingreso de docentes a diferentes subsistemas posiblemente sea una reacción a la obligatoriedad de este nivel educativo.

Situación Laboral de los Docentes

En el ciclo escolar 2010-2011 se encontró que, a nivel nacional, el 59.4% de los docentes estaba contratado por base, el 22.2% por honorarios, un 11.7% de manera temporal y el 5.8% como interinos. En este mismo ciclo se identificó que los docentes realizaban otro tipo de actividades además de la enseñanza: el 54.4% realizaba actividades de asesoría, tutoría u orientación, el 6.4% apoyaba en coordinación académica o administrativa y un 39.2% en ambas. También, se detectó una sobrecarga de trabajo que se reflejaba en el número de alumnos y de grupos. En los bachilleratos públicos la mayoría de los docentes atendían de cuatro a seis grupos con un promedio de 40 alumnos, mientras que en el sector privado se atendía a un máximo de tres grupos con una menor cantidad de alumnos (INEE, 2011).

Posteriormente, en 2015 se encontró que:

En educación media superior, dicha estructura no se ha transformado radicalmente de 1998-1999 a 2012-2013. Tradicionalmente este nivel educativo se sostiene con una importante proporción de profesionales de disciplinas variadas, y las plazas por horas son las más numerosas. En el bachillerato general y en el profesional técnico, altos porcentajes de maestros trabajan por horas: 66 y 76%, respectivamente. Por su parte, los docentes de tiempo completo representaron menos de 13% en ambas modalidades. Los bachilleratos tecnológicos destacan por tener proporciones más elevadas de plazas de tiempo completo (24%). (p.59)

Más recientemente, Mejoredu (2023) señaló que el 58.7% de los docentes indicó tener un contrato por horas, el 19.8% tenía un contrato de medio tiempo y el 7.9% estaba contratado por tres cuartos de tiempo. Además, ocho de cada diez se dedicaban solo a la docencia; sin

embargo, reportaron que realizaban otras funciones como apoyo a las y los estudiantes y actividades administrativas relacionadas con la docencia. Asimismo, la mayoría de los docentes señaló que a la elaboración de materiales y planeación de actividades dedicaban entre 10 a 20 horas semanales.

Los datos expuestos indican que los docentes de la Educación Media Superior han enfrentado condiciones laborales adversas. Se revela que la mayor parte de los docentes tienen un contrato por horas y son pocos los que cuentan con una base, lo que pone en duda la estabilidad de su empleo. Además, hay que señalar la sobrecarga de trabajo que implica: realizar las actividades administrativas y de tutoría, atender a diversos grupos numerosos, y elaborar la planeación y diseño de materiales —que requiere de un amplio tiempo y se realiza fuera del horario laboral—. Esto refleja que los docentes se encuentran en condiciones laborales adversas.

Escolaridad de los Docentes de EMS y Formación Continua

La formación de los docentes de Educación Media Superior contempla la profesional y la continua. En 2011, acerca del nivel máximo de escolaridad alcanzado por los docentes se reportó:

[...] una situación bastante homogénea entre los docentes de los distintos modelos educativos, con índices superiores a 80% para quienes contaban con estudios de nivel superior, y alrededor de 8% para quienes habían cursado estudios de maestría. Es en relación con este tipo de estudios que se observan los mayores avances, especialmente para quienes laboran en bachilleratos tecnológicos, pues la participación porcentual de docentes con estudios de maestría se incrementó en poco más de treinta puntos; nótese el avance registrado en el porcentaje de aquellos que han cursado estudios de doctorado, pues a su ingreso a dicho subsistema no superaba 0.4%. Es destacable la reducción del porcentaje de profesores con estudios de bachillerato, el cual pasó de 7% a 2% en todo el país (INEE, 2011, p.98).

Respecto a los campos disciplinares de posgrado, el 64% optó por maestrías o doctorados en educación. Esto sugiere una necesidad percibida de adquirir conocimientos que permitan guiar mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje. El resto de los docentes, en cambio, se inclinó por áreas relacionadas con su formación profesional inicial (INEE, 2011).

Para 2015, la formación inicial de docentes de Educación Media Superior (EMS) mostraba un crecimiento impulsado principalmente por instituciones privadas. Asimismo, con base en datos de TALIS, se señaló que 9 de cada 10 docentes de este nivel participaron en al menos una actividad de desarrollo profesional durante el año previo. Destacó que estos docentes asistieron con mayor frecuencia a cursos y talleres que sus pares de Educación Básica (EB), con una alta participación en programas de inducción tanto formales como informales (INEE, 2015).

Hacia 2023, se reportó que el 48.3% de los docentes de EMS contaba con estudios de licenciatura, mientras que el 46.2% ya poseía un posgrado. Solo una minoría que era 0.7% contaba únicamente con formación técnica. Con respecto a la formación continua el 90.5% de los profesores señaló haber recibido formación en áreas pedagógicas, didácticas o de gestión escolar a lo largo de su trayectoria (Mejoredu, 2023).

Al contrastar estos datos, se observa que de 2011 a 2023 hubo un incremento significativo en los docentes con posgrado, quienes muestran un interés predominante por sus campos. Respecto a la formación continua, esta se identifica como una práctica constante y superior en frecuencia a la de Educación Básica. En 2023, dicha actualización se centró principalmente en fortalecer la didáctica, la pedagogía y la gestión escolar (Mejoredu, 2023).

Capítulo 2. La Formación Docente en Educación Media Superior. El Perfil Docente de Educación Media Superior

El Perfil Docente de Educación Media Superior

El perfil docente refiere a “todos aquellos rasgos y características propias que tiene un profesor” (Rodríguez et al., 2013, p.4). Este ayuda como un marco común que genera una visión compartida de lo que implica ser docente, así como los conocimientos que debe poseer y lo que debe saber hacer (SEP, 2024).

Es importante conocer el perfil docente por dos razones. La primera se relaciona con la necesidad de definir el tipo de enseñante que requiere cierto nivel y modalidad educativa, así como para determinar qué habilidades, competencias y formación profesional debe poseer. La segunda razón es que es un factor que influye en los procesos de formación continua, capacitación y actualización por los que pasan los docentes; esto debido a que pueden funcionar como directrices de lo que se pretende que el docente logre al participar en dichos procesos, como sucedió en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS).

Durante la RIEMS la Subsecretaría de Educación Media Superior propuso un perfil conformado por ocho competencias que los docentes debían lograr y para hacerlo se articuló con el proceso de formación del Programa de formación docente de Educación media superior (PROFORDEMS). De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2017) las ocho competencias que se promovían como parte del perfil docente de EMS eran:

- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional;
- Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo;
- Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios;
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora en su contexto institucional;

- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque normativo;
- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo;
- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes;
- Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

A continuación, se presentará el perfil docente promovido en el sitio web de la Dirección General de Bachillerato (DGB). Si bien no se puede generalizar que este es el perfil docente para todas las instituciones de EMS puede servir de referente para conocer la visión que se tenía del perfil docente antes de la implementación de la Nueva Escuela Mexica. El perfil docente de EMS de acuerdo con la DGB (s.f.) es:

- Disponibilidad para aprender por cuenta propia y a través de la interacción con otros;
- Habilidad para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis;
- Aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo;
- Imaginación para identificar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizaje;
- Autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo;
- La comprensión amplia de los fundamentos normativos, filosóficos y metodológicos que sustentan el bachillerato general y que orientan la práctica educativa en la institución;
- El manejo de las teorías y el conocimiento de la evolución del campo disciplinario, objeto de su función académica;
- El conocimiento de las características psicológicas que particularizan a los estudiantes, así como de las condiciones biosocioeconómicas y culturales en las que se desarrollan;
- El conocimiento teórico y metodológico de la psicopedagogía y de la cultura en general;
- El conocimiento permanentemente actualizado sobre el acontecer nacional e internacional relevante para el desarrollo del estudiante, para sí mismo y para la institución, y significativo para la explicación de los cambios que puedan afectarlos;

- El dominio e integración de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos que requiere para la planeación, desarrollo y evaluación cotidiana de las actividades inherentes a su función;
- El uso y fomento de su creatividad en el proceso de aprendizaje y enseñanza;
- La observación y análisis de los procesos de desarrollo individual y grupal, que fomenten el interés de los estudiantes a realizarse como seres humanos autónomos;
- El uso adecuado de los recursos materiales, humanos y técnicos que tengan a su alcance para el desarrollo de la práctica educativa;
- La comunicación pertinente con el estudiante y con los grupos colegiados de la institución.;
- La correcta expresión oral, escrita y corporal como manifestación de la función académica que desempeña;
- La generación de un ambiente de respeto y confianza, en donde muestre el aprecio que tiene por la población estudiantil, los compañeros de trabajo y la institución a la que pertenece;
- El interés por su superación como académico en lo disciplinario, lo psicopedagógico y en su práctica cotidiana, de manera responsable y comprometida;
- La generación en los estudiantes de una actitud de interés por su proceso de pensamiento y por la construcción de su propio conocimiento trascendiendo las prácticas estereotipadas;
- La expresión y promoción de valores que hagan del académico mismo y de los estudiantes individuos dignos, íntegros, responsables, honestos y comprometidos, con una actitud crítica y transformadora de su entorno social, político, económico y cultural;
- La disposición para participar en grupos colegiados y eventos institucionales que le permitan intercambiar experiencias y enriquecer su práctica.

Cabe señalar que la DGB resalta que las cualidades enlistadas se circunscriben en el marco de la intervención pedagógica del docente, misma que enfatiza el enfoque de la

enseñanza centrado en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el perfil promueve que el docente genere acciones intencionales y planificadas para actuar y dar solución a problemáticas que se presentan en su práctica docente y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando la mejora.

En los ciclos escolares 2023-2024 y 2024-2025, se estableció que el perfil docente de EMS está constituido por cinco dominios organizados en criterios e indicadores deseables en un docente según la NEM. El perfil está dirigido a los Centros de Estudios de Bachillerato (CEB) y a las Preparatorias Federales Lázaro Cárdenas; cabe mencionar que en el ciclo 2023-2024 se consideró a los Colegios de Bachilleres Estatales (DGB, 2023 y 2024).

En la Tabla 3 se presentan los dominios y criterios que integran el perfil docente de la DGB para los ciclos escolares 2023-2024 y 2024-2025 de acuerdo con la propuesta de la NEM.

Tabla 3

Dominios y criterios del perfil docente de la Dirección General de Bachillerato para el ciclo escolar 2023-2024 y 2024-2025.

Dominio	Criterios
1. Asume la identidad de su función. La o el docente desarrolla su función como agente esencial en la formación integral de las y los estudiantes en un marco de inclusión y respeto a la diversidad, con el fin de contribuir al logro de la excelencia educativa	1.1. Reflexiona sobre sus conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes, principios y valores personales y profesionales, afines a la función docente en Educación Media Superior. 1.2. Distingue la importancia de la función docente como agente fundamental en la formación de ciudadanos integrales, acorde con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. 1.3. Aplica los principios y valores establecidos en el Código de conducta de la institución en la que labora, en el desarrollo de su práctica docente. 1.4. Distingue la importancia de la normatividad académica y de los derechos de las y los adolescentes y jóvenes para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. 1.5. Analiza la normatividad administrativa para el logro de los propósitos formativos de la Educación Media Superior.

Dominio	Criterios
2. Domina el currículo para la enseñanza y el aprendizaje. Comprende que la o el docente logre la articulación del modelo educativo, los contenidos, la transversalidad del conocimiento, tomando en cuenta las características y contexto de las y los estudiantes para su aprendizaje.	2.1. Domina los contenidos, estrategias y métodos comprendidos en el currículo, así como su interrelación con otras áreas del conocimiento, para propiciar el logro de aprendizajes. 2.2. Emplea el enfoque pedagógico de la Educación Media Superior para facilitar experiencias significativas de aprendizaje de acuerdo con las áreas de acceso al conocimiento y su contexto escolar
3. Planifica e implementa los procesos de enseñanza y aprendizaje. La o el docente planifica e implementa el trabajo pedagógico para generar ambientes de aprendizaje, a partir de los planes y programas de estudio, al igual que las características y contextos de las y los estudiantes (DGB, 2024).	3.1. Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma integral e interdisciplinar de acuerdo con el plan y programas de estudio, considerando las características y contexto del estudiantado. 3.2. Implementa estrategias que generan situaciones de aprendizaje para el desarrollo integral del estudiantado. 3.3. Aplica estrategias que generen ambientes favorables para el aprendizaje y promueven la cultura de la paz. 3.4. Aplica estrategias de evaluación con enfoque formativo, para el logro de aprendizajes significativos y la formación integral de las y los estudiantes.
4. Participa en el trabajo colegiado y en las actividades colaborativas de la comunidad escolar. Contribuye a la consolidación de una comunidad escolar participativa para mejorar las actividades académicas, escolares y comunitarias (DGB, 2024, p.7).	4.1. Colabora en espacios de trabajo colegiado para contribuir al fortalecimiento de una comunidad profesional. 4.2. Crea con la comunidad escolar procesos de gestión y vinculación para la mejora continua del centro educativo, considerando la diversidad cultural y de perspectiva de género.
5. Define su trayectoria de formación, capacitación y actualización para la mejora del ejercicio de su función. Reflexiona sobre su práctica, formación académica y habilidad socioemocional para orientar su trayecto formativo (DGB, 2024, p.8).	5.1. Analiza su práctica docente, de forma individual y colectiva para identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad. 5.2. Construye su trayecto formativo, conforme al análisis y reflexión de su práctica, para la mejora continua de su función.

Nota. Elaboración propia, basada en la información de la DGB (2023) y DGB (2024).

Este perfil docente proyecta principios básicos de la Nueva Escuela Mexicana, promoviendo al docente como un agente de cambio. A su vez, los dominios vinculados a la práctica y proceso de aprendizaje reflejan la visión humanista y comunitaria que busca desarrollar este modelo educativo.

Por otra parte, este subsistema en su perfil también consideró la formación profesional de los docentes. Se presenta un profesiograma organizado de acuerdo con el Nuevo Marco Curricular Común para la Educación Media Superior, el cual indica la formación con la que se debe contar para enseñar determinada unidad de aprendizaje curricular. Es decir, especifica la profesión y si debe tener licenciatura, ingeniería o posgrado; por ejemplo, en la unidad de Lengua y Comunicación I-III, el docente a cargo puede ser licenciado en Antropología Lingüística, Ciencias de la Comunicación o Ciencias de la Información, por mencionar algunas de las que se enlistan.

En 2024, el Colegio de Bachilleres (COLBACH) emitió un documento que presenta el perfil docente, donde se detallan aspectos que las y los profesores pertenecientes a esta institución deben dominar en su práctica. En la Tabla 4 se exponen dichos aspectos:

Tabla 4

Aspectos del perfil docente que debe dominar el profesor de Colegio de Bachilleres

Aspecto	Qué comprende
Reconocimiento de su función docente	• Reconocerse como agente de transformación social. • Promover el desarrollo integral de las y los estudiantes desde un enfoque de inclusión, respeto a la diversidad y a los derechos humanos. • Realizar su función docente desde una perspectiva ética, al considerar el contexto intercultural del estudiantado
Aplicación de la normativa de la Educación Media Superior	• Comprometerse a estar familiarizado con la normatividad académica que se establece por medio del Marco Curricular Común de la EMS de manera específica con él con el recurso sociocognitivo correspondiente al área de conocimiento que imparte. • Conocer los elementos curriculares que le permitan instrumentar las estrategias para enseñanza, aprendizaje y evaluación que permitan el cumplimiento de los aprendizajes de trayectoria, el enfoque propio del recurso, las metas de aprendizaje y el desarrollo de las progresiones.

Aspecto	Qué comprende
Gestión del aprendizaje.	• Planear sus clases a partir del programa de estudios vigente. • Implementar estrategias didácticas para el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, desde una visión transversal centrada en el contexto de las y los estudiantes. Además, deberán evidenciarla resolución de un problema vinculado a su comunidad y el logro de metas de aprendizaje. • Contar con habilidades socioemocionales, de comunicación, capacidad para trabajar en equipo y facultad de liderazgo. • Ser capaz de fomentar el trabajo autónomo, en equipo y colaborativo, así como fomentar la comunicación efectiva entre las y los estudiantes. Planear el proceso de evaluación de las y los estudiantes a partir de un enfoque formativo a través de la evaluación diagnóstica, autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. • Ser capaz de identificar y abordar las dificultades que las y los estudiantes puedan enfrentar en relación con • Poseer el conocimiento de su área de conocimiento que enseña, así como ser capaz de transmitirlo. • Estar actualizado en el uso de herramientas tecnológicas y recursos digitales para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje del recurso sociocognitivo correspondiente. • Saber utilizar herramientas en línea, aplicaciones educativas y plataformas colaborativas además de fomentar el uso de información digital disponible para fortalecer las metas establecidas.
Actualización continua y desarrollo profesional	• Mantenerse actualizado con los últimos avances disciplinares y didácticos, las mejores prácticas educativas y los cambios curriculares. • Participar en el programa de formación docente del Colegio de Bachilleres cada intersemestre, así como en ofertas de instituciones externas. • Colaborar con sus pares como una forma efectiva de actualización docente. • Participar en grupos de estudio, comunidades de aprendizaje profesional o equipos de enseñanza, donde comparten ideas, intercambian experiencias y se apoyan mutuamente en el desarrollo de sus habilidades.

Nota. Elaboración propia, basada en la información del Colegio de Bachilleres (2024).

A diferencia del anterior, los aspectos que conforman el perfil de este subsistema presentan de forma puntual y generalizada las cualificaciones y las habilidades de sus docentes. Tomando en consideración que este surge en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la visión del modelo educativo queda implícita en este perfil docente.

Cabe agregar que el COLBACH (2025) también presenta un profesiograma organizado por unidades de aprendizaje curricular, lo cual indica un cierto nivel de similitud en la organización del perfil docente. En ambos subsistemas se presentan dominios y criterios (según la DGB) o aspectos (según el COLBACH) que remiten a los rasgos que debe poseer un docente para el desempeño de su trabajo. Por otra parte, se encuentra el profesiograma que sirve de guía para determinar la formación profesional docente, contemplando que los docentes de este nivel educativo son profesionales de disciplinas ajenas a la educación.

Con base en los perfiles de los últimos años presentados, se distinguen dos elementos que conforman el perfil del docente de Educación Media Superior: a) las cualificaciones sobre lo que deben ser y saber los profesores; y b) la formación profesional con la que deben contar.

A modo de cierre, el perfil docente tiene la utilidad de ser una guía del tipo de docente que requiere el modelo o la reforma educativa vigente, impactando en su formación inicial y continua, ya que estas sirven como un medio para alcanzar las cualificaciones requeridas. Un ejemplo de ello es lo ocurrido en la Reforma Integral de Educación Media Superior de 2008, en la que se buscó la consolidación de competencias docentes (expuestas anteriormente) a través del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior PROFORDEMS con el objetivo de lograr la profesionalización de los docentes de EMS.

La Formación Docente en Educación Media Superior

Se tiene registro de que los primeros profesores de Educación Media Superior en México surgieron, en el siglo XIX; la mayoría laboraba en la Real y Pontificia Universidad de México como docentes de carrera. Durante este periodo y el surgimiento de la preparatoria

mexicana la formación docente privilegió el dominio de los contenidos dejando de lado el componente pedagógico-didáctico (indispensable para el trabajo docente) (Flores, 2018).

En 1982, durante el “Congreso Nacional de Bachillerato” se manifestó la necesidad de la formación docente y se discutió sobre un programa para la formación y actualización de profesores reconociendo al bachillerato como un nivel en expansión y con una cobertura en aumento (Espinoza, 2021). Esto pone en evidencia que la formación de docentes de EMS ha sido un asunto pendiente en la agenda educativa de este nivel.

En las conclusiones y recomendaciones de dicho congreso —con relación a la formación— se señaló que para los programas de desarrollo profesional era necesario diseñar planes específicos considerando las necesidades de los contenidos de las disciplinas, así como los objetivos generales del bachillerato que esencialmente buscaban propiciar un desarrollo personal y social que permitiera al egresado acceder a la educación superior o incorporarse al campo laboral (Castrejón, 1991).

Por otra parte, Lozano (2016) identifica tres circunstancias que afectan el proceso formativo: las modalidades de bachillerato, que tienen objetivos formativos y perfiles de egreso diferentes; la diversidad de subsistemas a los que responde cada institución, lo que da origen a una heterogeneidad de docentes; y la formación inicial de los docentes. Respecto al último punto, señala que los docentes de EMS a su ingreso cuentan con formación profesional en áreas ajenas a la educación, no obstante, carecen de conocimientos pedagógicos.

Las situaciones anteriormente presentadas dimensionan los retos de la formación docente en la EMS. En primer lugar, persiste el precedente de que la formación profesional brinda el conocimiento disciplinar necesario para abordar los contenidos. En segundo lugar, la heterogeneidad propia de este nivel demanda un tipo específico de perfil en función del tipo de bachillerato (propedéutico o bivalente), del subsistema y de la institución. En consecuencia, surge una doble necesidad formativa: 1) una formación pedagógica y 2) una formación específica según el tipo de bachillerato, del subsistema y de la institución donde se labora.

Ante estos retos se ha buscado ampliar la oferta formativa para docentes, por ejemplo, en posgrados y en desarrollo de programas de formación continua.

Programas de Formación Inicial y Posgrados para Docentes de EMS

A diferencia de la formación inicial de los docentes de Educación Básica (EB), la cual ha estado a cargo de las Escuelas Normales, caracterizadas por una estructura institucional organizada y los planes de estudio que permiten adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño de la labor docente, la formación para la Educación Media Superior (EMS) es incipiente. En este nivel, la escasa oferta existente se ubica en diversas instituciones de Educación Superior; este tipo de ofertas ha permitido el desarrollo de una formación pedagógica para las y los docentes (Lozano, 2016; INEE, 2015).

Acerca de los programas de formación inicial, González y Guerra (2021) distinguieron 20 instituciones que ofrecían 27 programas de licenciatura relacionados con la docencia en EMS. Estas se distribuyen en 32 sedes, concentradas en la zona centro y occidente de México, lo que indica una distribución geográfica desigual, ya que se centralizan en determinadas zonas del país y no coincide con los estados que tienen mayor número de planteles de EMS. Lo anterior sugiere una posible desarticulación entre los programas y la demanda de formación docente en EMS. Cabe señalar la prevalencia del sector privado en este tipo de oferta.

En cuanto a los programas de posgrado, se identificaron 46 instituciones con 2 especialidades y 22 maestrías distribuidas en 62 sedes (50 públicas y 12 privadas). Se destaca el dominio de públicas, principalmente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Aunque se observa una cobertura más equitativa en este tipo de oferta a diferencia de los programas de licenciatura, estados como Baja California Sur, Sinaloa, Nayarit, Colima, Guanajuato, Querétaro, Tlaxcala, Morelos, Oaxaca, Campeche y Quintana Roo muestran ausencia de instituciones de Educación Superior que ofrezcan posgrados para la docencia en EMS. De modo que la oferta de posgrados está

dirigida a fortalecer conocimientos y habilidades pedagógicas vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje (González y Guerra, 2020).

Esto indica que se trata de programas con una orientación profesionalizante, cuyo propósito es la “profundización de conocimientos y competencias en un área o campo profesional, generalmente en términos de especialización en un dominio o conjunto de dominios dentro de dicha área o disciplina” (Sánchez, 2008, p. 332).

En este contexto, la oferta de formación profesional en Educación Superior para docentes de Educación Media Superior (EMS) se integra por programas de licenciatura y posgrado.

En este escenario, se concluye que la formación en educación superior para docentes de EMS se integra por una oferta de licenciatura aún minoritaria frente a una de posgrado más amplia. Esta prevalencia del posgrado responde a que la mayoría de los docentes de EMS ingresan al servicio con una formación profesional —no como docentes, pero sí en otras disciplinas— que les brinda un conocimiento disciplinar sólido. En consecuencia, requieren de estos programas como una vía de formación continua para profesionalizar su labor pedagógica.

Acciones de Formación Continua Docente de Educación Media Superior en México

La formación docente en EMS comenzó a tener mayor relevancia en 2005, cuando se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). Antes de este año, las acciones para atender las demandas de formación, actualización y capacitación del profesorado carecían de claridad y de acciones articuladas (Aguilar, 2015; Mejoredu, 2022).

Anteriormente, cada institución tomaba la decisión más conveniente para la formación y profesionalización de sus profesores. En años posteriores, se han implementado propuestas, programas y estrategias, como el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), el cual se constituyó como una pieza clave en la conformación del sistema nacional de formación para las y los docentes de este nivel (INEE, 2015).

Cabe señalar que la preparación y capacitación docente se han visto influenciadas por los proyectos educativos nacionales y cambios vinculados a la reforma de la educación, como el Nacionalista (1921-1924), el Socialista (1934-1942), el Plan de Once Años (1959), el de Tecnología Educativa, la Modernización Educativa (1989-1992), la Reforma Integral, entre otros. Asimismo, se han realizado esfuerzos por unificar los planes de estudio en la formación del profesorado y se ha buscado favorecer el desarrollo de las habilidades y conocimientos requeridos para el desempeño de la práctica docente (Delgado, 2019). De manera que las acciones en materia de formación continua docente son el resultado de decisiones tomadas para atender situaciones, problemáticas y necesidades, o para alcanzar objetivos educativos específicos.

A continuación, se explorarán las acciones educativas y su impacto en la formación de los docentes de EMS, desde la primera década del siglo XXI con el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, hasta la actualidad con el Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026.

Para comenzar, el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012 buscaba elevar la calidad educativa y combatir las desigualdades sociales, reconociendo a la educación como un pilar para las transformaciones económicas y sociales del país. Este programa se implementó en todos los niveles, desde la Educación Básica (EB) hasta la Educación Superior (ES). Asimismo, se establecieron seis objetivos de los cuales se despliegan líneas de acción y estrategias específicas para su cumplimiento en cada nivel. En la siguiente tabla, se pueden apreciar las estrategias y líneas de acción en materia de formación docente para la educación media superior (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2008).

Tabla 5*Estrategias y líneas de acción para la formación docente del Programa Sectorial de Educación*

Estrategias	Líneas de acción
1.7. Establecer las competencias para la vida y el trabajo que todos los estudiantes de bachillerato deban desarrollar y que sean la unidad común que defina los mínimos requeridos para obtener una certificación nacional de educación media superior.	• Diseñar talleres y cursos de capacitación y actualización docente, con enfoques metodológicos de enseñanza centrados en el aprendizaje y contenidos acordes con el desarrollo de competencias para la vida y el trabajo de sus estudiantes.
1.8. Definir un perfil deseable del docente y elaborar un padrón sobre el nivel académico de los profesores de las escuelas públicas federales, con el propósito de orientar las acciones de actualización y capacitación y ofrecer los programas más adecuados.	• Establecer un programa nacional de formación y actualización docente, el cual constará de tres elementos: programas de titulación; diplomados para la actualización y especialización, y esquemas para el ingreso a estudios superiores. • Conformar un censo de profesores con información sobre su perfil y nivel académico, con el propósito de ofrecer cursos y diplomados de actualización y capacitación pertinentes para mejorar su desempeño. • Establecer herramientas que proporcionen información sobre el desempeño del personal docente en las distintas modalidades y que les permitan identificar sus áreas de oportunidad. • Constituir comités técnicos con el propósito de definir un perfil deseable del docente de la educación media superior, considerando las diferencias de cada modalidad educativa. • Diseñar los cursos de formación inicial, capacitación y actualización, así como los programas de estímulos y promoción, a partir de los perfiles establecidos para los docentes.
1.9. Establecer el programa de titulación para profesores de educación media superior mediante la suscripción de convenios con instituciones de educación superior.	• Establecer convenios de colaboración con las instituciones de educación superior que impartan programas de formación docente, para que los profesionales aspirantes a ejercer la docencia adquieran las competencias didácticas, así como el conocimiento acerca de las características sociales, físicas y emocionales de la población que atienden. • Robustecer la formación inicial y la capacitación continua del personal docente de las distintas modalidades, mediante la impartición de cursos, diplomados y programas de estudios superiores, cuyos contenidos se orienten al desarrollo de los

Estrategias	Líneas de acción
	nuevos enfoques metodológicos para el trabajo con las distintas disciplinas, así como para desarrollar en los estudiantes las competencias para la vida y el trabajo.
1.9. Instaurar mecanismos y lineamientos sistemáticos, con base en criterios claros, para la certificación de competencias docentes que contribuyan a conformar una planta académica de calidad.	• Establecer un esquema de certificación de competencias docentes, sobre la consideración de los propósitos formativos de este tipo educativo. • Evaluar sistemáticamente el desempeño de los cuerpos docentes de los planteles sobre los estándares definidos en el esquema de certificación de competencias docentes. • Impulsar la participación de las instituciones de educación superior a fin de asegurar que los profesores tengan las competencias didácticas, así como los conocimientos necesarios para realizar en forma apropiada su trabajo docente

Nota. Información recuperada del Diario Oficial de la Federación DOF (2008), p. 14.

Las estrategias y líneas de acción se desprenden del primer objetivo, que primordialmente consiste en elevar la calidad de la educación para asegurar el logro educativo de las y los estudiantes en todos los niveles educativos, favoreciendo el acceso a mejores oportunidades.

A su vez, el PSE para fortalecer la formación docente diseñó un programa nacional basado en la titulación, la actualización mediante diplomados y el acceso a estudios de grado superior. Esto llevó a la SEMS a implementar acciones como el programa de becas para estudios de posgrado y titulación del personal docente, las licencias por beca-comisión y el programa académico de periodo sabático. Es preciso señalar que los principales beneficiarios de los programas antes mencionados eran aquellos que contaban con un contrato de tiempo completo y con nombramiento definitivo, así como docentes de subsistemas de bachilleratos tecnológicos (INEE, 2011).

Antes de continuar con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008, cabe mencionar que, en 2009, el Programa Sectorial de Educación centró su atención en mejorar e impulsar la calidad del trabajo y de la vida de los docentes y el personal

administrativo. Sin embargo, se dio mayor peso a la gestión administrativa y se dejaron de lado las capacitaciones de calidad y la formación docente (Rodríguez et al., 2013).

Continuando con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008, el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) se consagró como una de las acciones más significativas en materia de formación docente y como la principal herramienta de la reforma para atender las necesidades de capacitación de los profesores. A su vez, se instituyó como un requisito para que las instituciones ingresaran al Sistema Nacional de Bachillerato y fue asumido por los directivos como un apoyo indispensable para la adaptación y conocimiento de los profesores en cuanto a los cambios curriculares, planes de estudio y el enfoque por competencias (Lozano, 2016).

Por otra parte, el PROFORDEMS surgió para dar respuesta a las necesidades de formación y capacitación, a través del cual se buscaba que los docentes de EMS cumplieran con el perfil establecido en el Acuerdo 447. Para construir dicho perfil, se establecieron características congruentes con la visión de la RIEMS que se reflejaban en: la formación, las competencias, las actitudes, los conocimientos y la actualización que requerían las y los docentes para cumplir sus funciones y desempeñar su práctica de acuerdo con lo que proponía esta reforma (López-Lugo et al., 2015).

En lo que refiere a la oferta educativa del PROFORDEMS, se integraba por un diplomado coordinado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y algunas especialidades diseñadas e implementadas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). De modo que el programa inició su oferta en 42 instituciones de educación superior a través de actividades presenciales y otras a distancia organizadas en módulos. En paralelo, la UPN ofertó siete cursos en línea sobre: enseñanza y aprendizaje de la Historia y de la Ciencia, aprendizaje de las nuevas tecnologías, competencias, contexto multicultural, matemáticas y tecnología. Para el ciclo 2013-2014, se realizaron convenios a través de la SEMS para continuar con la formación de docentes; se

sumaron la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), la Universidad Autónoma de Colima (UCOL) y la Universidad de Guanajuato (UG) (Lozano, 2015).

Al mismo tiempo que se implementaba el programa de formación, también se llevaba a cabo el Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (CERTIDEMS)³. Este tenía como propósito autenticar las competencias del profesorado desde un enfoque formativo centrado en el aprendizaje y constatar la innovación y transformación en su práctica docente. Aunque hubo un aumento de docentes certificados en EMS, no hay evidencias que demuestren el logro de las competencias adquiridas (Zaragoza y Gutiérrez, 2019).

Por lo que se refiere a los resultados obtenidos en PROFORDEMS y CERTIDEMS se reportaron los siguientes datos:

En 2013-2014, a través del PROFERDEMS se capacitó a mil docentes, quienes suma PROFORDEMS 27 mil 0 20 formados en ciclos anteriores, permitieron alcanzar una 75 mil 343 cobertura de 56.2% del total de docentes de instituciones públicas. No obstante, esta cobertura, por medio del Programa de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS), sólo se ha certificado a 9 mil profesores 197. (Gobierno de México, 2014 citado en Zorrilla, 2015, p.39)

Por otra parte, el reporte presentado por el Centro de Estudios Educativos y Sociales (CEES, 2018) concluyó que el PROFORDEMS —considerando su carácter voluntario— tuvo una amplia cobertura, con aproximadamente 75.5% de participación de los docentes de planteles públicos que laboraban en bachillerato. Esta afirmación se basa en el padrón de PROFORDEMS que registró 150,954 docentes durante el periodo de 2008 a 2015, mientras que el número de docentes activos en 2016 fue de 199,829. También se identificó un avance

³Se identificó que, en su primera etapa, la certificación ofrecía tres opciones de obtención según el trayecto formativo: la primera dirigida a docentes que cursaron el Diplomado de “Competencias Docentes para la Educación Media Superior”, la segunda para egresados de alguna de las especialidades de la UPN, y la tercera destinada a directivos que acreditaron el “Diplomado de Competencias Directivas (PROFORDIR) (Zaragoza y Gutiérrez, 2019).

considerablemente mayor en los subsistemas de sostenimiento federal, donde se aprecia una cobertura del 96.7%.

En este mismo reporte se presentan los resultados de una encuesta realizada en 2013, con una muestra de 1,263 participantes. Dicha encuesta se realizó con el fin de conocer el punto de vista de los docentes que participaron en el PROFORDEMS. Se identificó que los participantes se sintieron satisfechos con el programa. Además, el 70% de la muestra afirmó que después de su participación modificó aspectos como la manera de evaluar, la comunicación con las y los estudiantes, la integración del grupo, la forma de trabajo en el aula —ejemplificar temas o conceptos con situaciones cotidianas, trabajar proyectos a partir de un tema, promover el trabajo grupal y en equipo— y la manera de motivar a sus alumnos.

Asimismo, los profesores mencionaron haber reforzado sus habilidades para atender grupos diversos y estudiantes con bajo rendimiento académico. Sin embargo, más del 30% siguió utilizando estrategias correspondientes a modelos tradicionales basados en la memorización frente a un modelo basado en competencias (CEES, 2018). En contraste con lo anterior y pese a los alcances que tuvo el PROFORDEMS, se señala que:

El PROFORDEMS fue el programa más trascendental de la SEP con el que impulsaría la actualización y profesionalización de alrededor de 300 mil docentes de Educación Media Superior tanto de escuelas públicas como privadas y al mismo tiempo, daría solidez a la Reforma Integral para la Educación Media Superior, para impulsar el modelo por competencias entre millones de estudiantes en este nivel educativo.

Sin embargo, a pesar de la enorme cantidad de recursos tanto humanos como financieros que se invirtieron en su diseño y operación y sus resultados no fueron, ni en una mínima parte, significativos para movilizar a los miles maestros de este subsistema y llevarlos hacia la adquisición de un perfil basado en competencias. (Lozano, 2016, p.9)

Posteriormente, en 2013 se implementó la Reforma Educativa para el nivel básico y el medio superior de la que se desprende la Ley General del Servicio Profesional Docente. Esta reconocía a los docentes como el eje central del Sistema Educativo Nacional (SEN) y planteaba que la formación era un punto clave para elevar la calidad educativa (Fonseca, 2021).

La Reforma Educativa modificó el artículo tercero constitucional, dando nacimiento al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se estableció el Servicio Profesional Docente (SPD) que corresponde al conjunto de acciones y mecanismo para el ingreso, la permanencia y la promoción de cargos, reconocimiento en el servicio. Se establecieron perfiles, parámetros e indicadores para los procesos antes mencionados así llevando la evaluación a un nivel constitucional. Además se desarrolló la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de EMS que consistió en una oferta de programas de formación continua para docentes en servicio que se tienen entendido que se promovían con el fin de que los docentes de este nivel ingresaran al SPD y lograran exitosamente su desenvolvimiento profesional (Pérez, 2017; Zorrilla, 2015).

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) comenzó a operar en 2014, del presupuesto federal que se brindó a este se destinaron recursos financieros para la formación continua de docentes de Educación Básica, Media Superior y Superior. En el caso de la EMS se modificó el esquema de PROFORDEMS basado en una formación ofertas semipresenciales y dando pie a la formación por cursos en línea con el fin de capacitarlos en el enfoque de competencias, cabe señalar que el proceso formativo se vinculó a los resultados de las evaluaciones del desempeño establecidas por el SPD (Diario Oficial de la Federación DOF, 2013 y Santibañez et al, 2018).

En marzo del 2016 se presentó la Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional en la que se señaló un cambio de enfoque de una formación genérica a un “traje a la medida” de las necesidades educativas, de manera que la estrategia promovía

que no se siguiera con un esquema uniforme y sino que se brindara una diversidad de ofertas para que los docentes de EMS y EB encontraran la utilidad real en los cursos de actualización y que se vincularan a los resultados de la evaluación docente. La oferta de formación continua⁴ para docentes de EMS comprendió temas disciplinares, pedagógicos, de evaluación y gestión, para acceder a los cursos los docentes debían de ingresar al portal de formación continua de la SEMS registrarse y al ingresar podría elegir de entre la oferta disponible u obligatoria según su perfil, que provenía de las bases que contienen datos sobre la evaluación que entregaba la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente CNSPD (Santibañez et al, 2018).

En el año 2017, se implementó en la EB y la EMS el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, el cual conllevó un reordenamiento y la inclusión de nuevos contenidos, así como adoptar métodos necesarios para brindar una formación integral a las y los jóvenes del siglo XXI. De ahí que, la formación docente se centrara en el desarrollo de cursos de actualización para el nuevo modelo, con el propósito de que los docentes conocieran el nuevo currículo y los medios para su implementación —pautas que se recuperaron de la RIEMS— (Mejoredu, 2022).

Para el año 2019 la RIEMS se deroga y se hace la Reforma Constitucional Educativa (2019). En la cual se reconocía a las y los docentes como agentes fundamentales del proceso educativo y se estableció su derecho acceder a una formación continua pertinente y relevante (Fonseca, 2021; Mejoredu, 2022). Durante esta reforma se decretó en la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. (2019), que se crearía el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación. Posteriormente en octubre del 2019 se creó la Comisión para la Mejora Continua de la Educación que en materia de formación docente tiene como objetivo “fortalecer el marco

⁴ La SEMS fue el organismo encargado de llevar a cabo los procesos de convocatoria y concurso de los programas. Mientras que el INEE se encargó de entregar los perfiles, parámetros e indicadores en los que basó la evaluación de docentes (Santibañez et al., 2018).

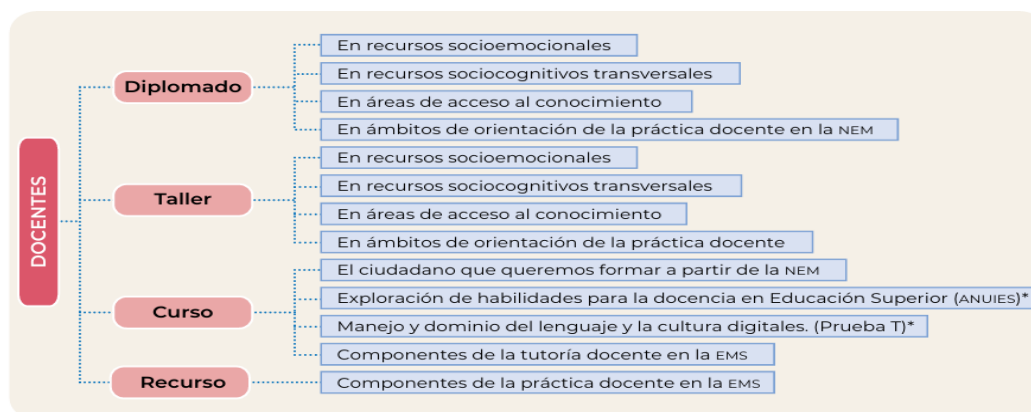
regulatorio y los programas para mejorar la formación continua y el desarrollo profesional de docentes de educación básica y media superior", en la última se encarga de aprobar las acciones que cada institución se propusiera para capacitar a sus docentes a excepción del Instituto Politécnico Nacional (IPN) (Fonseca, 2021; González, 2021; Mejoredu, 2020).

Durante el 2020, la SEMS atendió los requerimientos de formación, capacitación y actualización docente. Por otra parte, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) brindó formación para docentes de subsistemas de EMS estatales, centralizados y descentralizados federales; dicha oferta estuvo integrada por veintiocho programas (bajo las reglas del Acuerdo 22/12/19). No obstante, las oportunidades de acceso fueron reducidas a un 25% aproximadamente (Mejoredu, 2022).

Para el 2021, la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC) promovió una oferta formativa en todos los subsistemas que compartía y fomentaba la visión humanista de la NEM. Esta propuesta estaba integrada por 4 diplomados en línea de 120 horas; 4 talleres práctico-presenciales de 12 horas; 4 cursos y 1 recurso (Mejoredu, 2022). En la figura 3 se puede apreciar la oferta promovida en este año.

Figura 3

Organización de la oferta de formación continua para docentes de la COSFAC en 2021



Nota. Diagrama de la organización de las ofertas formativas para las y los docentes de EMS promovidas por la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (Cosfac). Tomado del

Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026, p.28, por Mejoredu (2022), p. 28.

Derechos de autor, 2022.

Más recientemente, se encuentra el Programa de Formación Docente en Servicio 2022-2026 para la EMS. Su objetivo es revalorar al docente como protagonista de la mejora educativa. Asimismo, busca validar el derecho a una formación continua, pertinente y relevante, que favorezca su desarrollo profesional al reconocer la complejidad y el carácter contextualizado de su labor. Esto se espera lograr mediante intervenciones formativas graduales y progresivas desde un enfoque de formación situada, donde se reconozcan sus conocimientos y se promuevan: comunidades de práctica para la reflexión pedagógica, el trabajo colaborativo, el desarrollo de la identidad profesional y la formación integral de los estudiantes (Mejoredu, 2022).

Para finalizar, en la Tabla 6 se presentan a modo de síntesis los aspectos centrales de las acciones formativas en EMS señaladas anteriormente.

Tabla 6

Programas gubernamentales para la formación docente de Educación Media Superior

Acciones de formación docente	Año	Objetivo	Descripción
Programa Sectorial de Educación	2007 a 2012	Elevar la calidad educativa, mejorar el logro de las y los estudiantes, disminuir las desigualdades, esto en todo el sistema educativo.	Se establecieron diversas estrategias para cada nivel educativo y lograr el objetivo planteado. Se instauraron programas de formación y actualización nacional como: programas de titulación, diplomado para la actualización y especialización y un esquema para el ingreso a estudios superiores.
		Definir un perfil docente con el fin de que orientara los procesos de capacitación y actualización.	El diseño de talleres y cursos de actualización se centraban en la enseñanza de metodologías y enfoques para la enseñanza de competencias para la vida.
		Capacitar al personal docente en el uso de la TICS.	

Acciones de formación docente	Año	Objetivo	Descripción
Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS)	2008	Formar docentes de medio superior que cumplieran con el perfil docente, que se establecía en la RIEMS.	- Se consolidó como la acción más relevante en formación docente de EMS. - Para el 2014 logró que aproximadamente el 75% de los docentes en servicio participaran en él. - La oferta estaba coordinada por la ANUIES. - Se ofrecían cursos por parte de la ANUIES y especialidades de la UPN. - Se ofreció una formación generalizada que no atendía la diversidad de los contextos de las instituciones.
Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS)	2008	Ratificar la aplicación de competencias docentes desde un enfoque formativo. Constatar transformación e innovación de la práctica docente.	- Fue un proceso de certificación para los docentes y los directivos que concluyeran y acreditaran el proceso de PROFORMDEMS. - Se obtenía por medio de un concurso de oposición. - Una mínima parte de los docentes que participaron en PROFORDEMS se certificaron.

Acciones de formación docente	Año	Objetivo	Descripción
Servicio Profesional Docente (SPD)	2013	Estimular el conocimiento de la labor docente mediante opciones de desarrollo profesional. Asegurar un nivel suficiente de desempeño en quienes realizan funciones de docencia, de dirección y de supervisión. Garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal del SPD a través de políticas, programas y acciones específicas. Desarrollar un programa de estímulos e incentivos que favorezca el desempeño eficiente del servicio educativo y contribuya al reconocimiento escolar y social de la dignidad magisterial.	- Surge como una acción de la Reforma Educativa de 2013. - Comprende las acciones y los mecanismos para el ingreso, permanencia y promoción docente. - Se determinó que el ingreso, promoción y reconocimiento se obtendría a través de concursos de oposición. - Se constituyó como un proceso de evaluación docente que estableció perfiles, parámetros e indicadores para los procesos mencionados en el punto anterior. - Se estableció la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de EMS. - La formación docente se vinculó a los resultados de evaluación de desempeño. - Se inicia con la formación docente en línea. - La capacitación docente se centra en el enfoque de competencias.
Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior	2016	Brindar a las y los docentes de EB y EMS una formación que atienda sus necesidades, hacer un traje a su medida.	- Buscó atender la diversidad de contextos de los centros educativos. - Se pretendía ofrecer cursos que atendieran las necesidades y áreas de oportunidad detectadas en las evaluaciones del Servicio Profesional Docente. - La SEMS tuvo fue la encargada de la convocatoria y la evaluación de la oferta de programas. - Se estableció una ruta de formación. - La oferta abarco temas disciplinares, pedagógicos y de evaluación y gestión. - Se amplió el catálogo de cursos.

Acciones de formación docente	Año	Objetivo	Descripción
Ofertas de formación	2020	Atender los requerimientos de formación, capacitación y actualización docente según el Acuerdo 22/12/19.	- Es promovida por la COSFAC. - Comparten y fomentan la visión humanista de la Nueva Escuela Mexicana. - Integrado por veintiocho cursos. - El acceso fue reducido a aproximadamente un 25%.
Programa de formación de docentes en servicio	2022-2026	Fortalecer las prácticas de las y los docentes mediante intervenciones formativas graduales y progresivas desde un enfoque de formación situada que reconozcan sus conocimientos. Consolidar comunidades de practica que favorezcan la reflexión de la práctica docente.	- Parte de un enfoque de formación situada y de la reflexión sobre la práctica docente. - Se circunscribe en el Plan de Mejora de la Formación continua y Desarrollo Profesional Docente 2021-2026 elaborado por la Comisión para la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Nota. Elaboración propia basado en la información de CERTIDEMS (2009), Mejoredu (2022), SEP (2015) y SEMS (2022).

La tabla anterior permite apreciar puntos esenciales de las acciones en materia de formación para docentes de Educación Media Superior. Cabe señalar que cada una de ellas se tuvo que adaptar a reformas políticas o constitucionales al Artículo 3°, a nuevas leyes y a decretos en el Diario Oficial de la Federación (DOF). En consecuencia, la formación docente se vuelve más un proceso de capacitación o actualización, por ejemplo, conocer el nuevo currículo o aprender métodos de enseñanza de acuerdo con cierto modelo. Lo anterior permite visibilizar que la formación continua está condicionada a acciones de política, lo cual se aleja de lo que debería ser un proceso formativo integral. No obstante, se vuelve necesario para los profesores participar en estos procesos para desempeñar su práctica de manera óptima, aunque esto derive en una visión instrumentalista de la formación.

En síntesis, de lo expuesto en este apartado se destacan tres cuestiones importantes en materia formativa docente en EMS. En primer lugar, la creación de la SEMS, ya que antes la formación de docentes de profesores de educación media superior era responsabilidad de cada

institución. En segundo lugar, se encuentra la relevancia que tuvo el PROFORDEMS para la consolidación de un sistema de formación docente dirigido específicamente a docentes de EMS; sin embargo, los resultados no fueron los esperados. Por último, se destaca cómo las decisiones políticas afectan los procesos formativos de los docentes que deriva en programas y estrategias que instrumentalizan la formación para lograr algún objetivo planteado por dichas acciones.

La mayor parte de las acciones políticas definen al docente como un agente fundamental para elevar la calidad educativa o de cambio social. También, se reconoce que han existido aquellas que han buscado responder a la diversidad y a las necesidades de cada contexto donde se ubican los docentes, como fue el caso de la “Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional”. Sin embargo, no se puede perder de vista que estas responden al objetivo de elevar o aportar a la mejora educativa, lo que debe ser un punto de partida para reflexionar sobre la naturaleza de estos procesos, así como la manera en que se desarrollan y su impacto en la labor docente.

Capítulo 3. Nociones conceptuales de Docencia y Formación.

La Docencia

La palabra “docencia” proviene de la raíz etimológica del latín “*docere*”, que se refiere a la idea de enseñar. A través de los años las funciones del docente han sufrido una metamorfosis (resultado de los cambios sociales); no obstante, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido una variable relevante para tratar de encontrar y dar sentido a lo que significa ser docente (Muñoz y Arvayo, 2015).

A su vez, la docencia se ha asociado con la transmisión de conocimientos. En contraste, se concibe como un proceso complejo en el que interactúan diversos elementos como la información y relación pedagógica entre profesores, estudiantes y otras instancias. Esta perspectiva prioriza la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Por otra parte, se resalta que la “verdadera docencia” es aquella que favorece que el estudiante forje una necesidad de aprender y encuentre en el profesor una guía y un acompañante en la travesía para llegar al conocimiento y en las aulas se desarrolle un espacio intercambio, discusión y confrontación de ideas (Morán, 2004).

Por otra parte, es necesario considerar que es una construcción social compleja, interpretada en función del contexto histórico y según la coyuntura social, política, económica, cultural o educativa. De modo que ha tenido diferentes connotaciones y, a causa de su complejidad, rechaza una mirada monolítica; esto genera el reto de asumir de manera articulada los elementos que la conforman. Al respecto, se identifican tres categorías principales: la docencia como vocación, como profesión y como trabajo, las cuales han servido como punto de referencia para delimitar la noción de la misma (Mejoredu, 2023).

En primer lugar, la docencia como vocación se relaciona con la idea de un mandato o destino “divino”, es decir, se le otorga un sentido sagrado al trabajo y se asume como un apostolado orientado a la transformación del estudiantado, de manera que desde esta categoría se entiende la docencia como una misión de vida y se adopta una actitud de entrega

(Camargo- Martínez y Médor, 2024; Mejoredu, 2023; Murga y Álvarez, 2019). Además, como vocación, la docencia refiere dos dimensiones: a) un sentido de contribución comunitaria y b) la realización de sí, vinculada a las gratificaciones personales de orden simbólico que obtiene el individuo al dedicarse a la enseñanza (Camargo-Martínez y Médor, 2024).

En segundo lugar, la docencia como trabajo es entendida como una actividad remunerada con un salario dentro de una estructura institucional. Rockwell (2018) señala que el trabajo docente implica que el profesor debe persuadir a los estudiantes para despertar el interés por aprender lo que se establece en los programas oficiales y atraerlos para que realicen las actividades y logren dicho aprendizaje. Además, la autora menciona que es necesario considerar el trabajo docente como una labor cultural e intersubjetiva que no se puede comparar ni igualar con sectores como el industrial o de servicio; no obstante, se ha buscado que la educación se acople a la forma en que operan los sectores antes mencionados.

En tercer lugar, se encuentra la docencia como profesión. Como punto de partida, se debe considerar que la profesión se define como “una ocupación que monopoliza una serie de actividades privadas sobre la base de un gran acervo de conocimiento abstracto, que permite a quien lo desempeña una considerable libertad de acción y que tiene importantes consecuencias sociales” (Fernández, 2001, p.24).

En el caso de la docencia, anteriormente era vista como un oficio que no requería una formación profesional. De acuerdo con Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001), la enseñanza ha sido parte de la historia de la humanidad y algunos factores, como la consolidación de los sistemas educativos favoreció que la docencia se caracterice como una profesión. Entonces, el docente se convierte en un profesionista que es contratado para enseñar, para lo cual se supone recibe una formación específica. Cabe agregar que durante esta etapa de surgimiento de la educación escolarizada se promovió un modelo apoyado por técnicas que dirigían la práctica.

Otro aspecto que se resalta en la categoría de docencia como profesión es el discurso del docente como profesional que se encuentra al mismo nivel que cualquier otro, enfatizando el trabajo intelectual (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001). Se han utilizado como referente principal las definiciones de las profesiones liberales, entendidas como aquellas con autonomía, independencia y organización profesional que requieren de una alta preparación técnica. En consecuencia, se ha suscitado un debate (Ávalos, 2007a; González, 1960).

Con respecto a la controversia que se ha generado al definir la docencia como una profesión liberal, se identifican tres paradojas (Hernández y Sancho, 2006):

- La formación: Solo se forma de manera profesional a docentes de Educación Básica y para los otros niveles educativos los docentes son profesionales de otras disciplinas (historiadores, matemáticos, economistas, biólogos, etc.) que reciben instrucción pedagógica, esto provoca que se identifiquen principalmente con su profesión de origen que con la docencia.
- Área de conocimiento que sirve para definir la actividad profesional: Ha sido definida por profesionistas de disciplinas afines como pedagogos, psicólogos y la administración educativa, la cual actúa como un ente canalizador de los intereses socioeconómicos y culturales dominantes.
- Falta de autonomía: Los docentes carecen de poder dentro de su profesión. Por ejemplo, el control de admisión en educación pública recae en la administración y las autoridades educativas, mientras que en el sector privado la dirección de la institución es quien toma esta decisión.

Esta última paradoja se vincula con la validación profesional y reconocimiento social, que se reflejan en dos ejes: la competitividad —que avala el conocimiento y capacidad en función de su práctica (para diagnosticar, hacer inferencias y brindar un tratamiento)— y la validación de la jurisdicción ante el público, las estructuras legales y el mismo lugar de trabajo.

En el caso del docente, estos ejes no aplican de manera plena; ya que la competitividad del docente depende de su formación, que se reconoce no es igual en los niveles educativos. Asimismo, su jurisdicción es limitada, dado que sus decisiones pueden contraponerse a la normativa del sistema educativo (Ávalos, 2007a).

Lo expuesto hasta ahora refleja que desde esta aproximación de docencia como profesión enfrenta un dilema. Se ha buscado brindar este estatus de profesión liberal, pero la forma en que se ha desarrollado indica lo contrario; lo cual, se refleja en las paradojas expuestas. Cabe aclarar que no se busca generar un prejuicio de la docencia como profesión, sino que invita a pensar en una manera alternativa de definirla desde esta categoría. Asimismo, brinda un panorama de lo que implica ser docente de manera profesional y una explicación del porqué de algunas cuestiones que se ven como problemáticas dentro de la docencia; por ejemplo, la formación desigual entre docentes, que es parte del problema que se busca investigar en este trabajo.

De manera que definir la docencia es complejo dado que existen diferentes puntos de referencia para hacerlo. También depende del contexto y la coyuntura política, social, económica y educativa. La docencia se define como una vocación, un trabajo y una profesión encaminada a la enseñanza. Al mismo tiempo es conceptualizada dentro del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual es un punto de referencia ineludible en la noción de docencia. En este sentido, resulta casi imposible definirla sin considerar la enseñanza como punto clave.

Noción de Formación Docente

Definir un concepto compuesto por dos términos como formación docente es complejo; más aún, cuando están cargados de connotaciones afectivas, filosóficas y legales. Ineludiblemente la mirada epistemológica y experiencial de quien emplea o utiliza el concepto será decisiva para su definición. A su vez, la formación docente se vincula con términos como profesionalización, capacitación, desarrollo profesional continuo y educación continua, entre

otros. Estos suelen estar vinculados, pero comprenden procesos diferentes (Sánchez et al., 2023).

Al respecto, se identifican cuatro perspectivas principales sobre la formación docente: la académica, que la promueve como la adquisición de conocimiento científico y la capacidad para explicar contenidos con claridad; la técnica, entendida como un proceso de instrucción para el desempeño sistematizado del trabajo; la práctica, que la establece como una actividad basada en la experiencia y en las habilidades para adaptarse al contexto; y la de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, desde la cual la formación surge del entorno y el acercamiento con los estudiantes. Cabe señalar que la perspectiva elegida también impacta en la manera de concebir el proceso de enseñanza y la figura del docente (Chehaybar, 2006).

Aunque existen diversas perspectivas para definir la formación docente, predomina la visión técnica. En la Tabla 7 Definiciones de formación docente, se presentan algunos ejemplos.

Tabla 7

Definiciones de formación docente

Autor	Año	Definición
Arenas Castellanos y Fernández de Juan	2009	Aquella que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. El conjunto de cursos o eventos académicos con validez oficial, que tienen por objeto habilitar la práctica y/o actualizar a quienes realizan funciones de docencia, en las teorías, procedimientos y técnicas para impartir la enseñanza. Por lo tanto, comprende desde los cursos de diplomado, hasta los estudios de licenciatura, maestría y doctorado en docencia.
Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación	2024	Es un proceso continuo de aprendizaje que se ve influido por la formación inicial, los saberes docentes, así como por las condiciones y los cambios que el magisterio experimenta a lo largo de este trayecto.

Autor	Año	Definición
Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente	2024	Es un proceso permanente ampliar sus conocimientos, fortalecer sus competencias y habilidades, para la mejora de su práctica con impacto en el logro de los aprendizajes de las niñas, niños y adolescentes.
Dirección General del Bachillerato	2024	La formación docente constituye un proceso continuo de preparación para el desarrollo de competencias específicas; logrando así la ejecución de las actividades o tareas encomendadas; dando respuesta a sus responsabilidades académicas, de formación, crecimiento personal y laboral (p. 16).

Nota. Elaboración propia basado en Arenas y Fernández (2009); Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu,2024); Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente (CESPD, 2024); Dirección General del Bachillerato (SEP, 2024a).

Otro punto a destacar es que esta perspectiva técnica es promovida principalmente por las instancias encargadas de brindar formación docente; se puede decir que desde el discurso oficial se impulsa esta visión.

Al señalar lo anterior no se busca negar la importancia del sustento ontológico, epistemológico y pedagógico —donde generalmente se esgrimen las definiciones de formación docente, como las antes presentadas—. Sin embargo, el proceso formativo también debe considerar la singularidad del docente desde sus modos de vida y su intersubjetividad (Valencia et al, 2021). En este sentido, la formación docente es un proceso irreductible a la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, ya que está impregnado de complejidad por estar vinculado al ser humano. Esto da lugar a una multiplicidad de componentes, relaciones e interrelaciones dialécticas que la hacen más compleja. De manera que cobra relevancia promover una mirada de la formación docente rica en fundamentos ontológicos y antropológicos que abre la posibilidad de la transformación del sujeto; en consecuencia, amplía su alcance y cobra un mayor sentido en la medida en que lo hace retornar a sí mismo (Chacón, 2017; Tallaferro, 2012).

Bajo esta premisa, se propone definir la formación docente desde la *Bildung*, la cual refiere a un trabajo sobre sí mismo y al cultivo de los talentos. Esto no significa que las facultades se desarrollen de manera armónica, más bien implica un proceso de oposición y reencuentro vinculado a un saber hermenéutico de orden reflexivo. En suma, requiere de un trabajo de transformación de sí (Fabre, 2006/ 2011).

Por otra parte, la *Bildung* es tratada como un rasgo humano de autorrealización del sujeto para su transformación interior a partir de la cual se forja la libertad desde la sensibilidad, la voluntad y la razón, a través de la interrelación con otros y sus contextos. Esto es resultado de una búsqueda constante que lleva al sujeto a adentrarse en lugares intransitados de su interior que rebasan la realidad inmediata. Dicho proceso permite desbordar lo propuesto, interpretar lo que es enseñado, dar sentido y transformar la propia existencia, así como encontrar otras maneras de ser y vivir (Saavedra, 2017).

La *Bildung* se obtiene mediante la disciplina establecida en el cultivo, apropiación y socialización de la cultura, proceso en el cual el sujeto instaura imágenes, representaciones y creencias. Este ejercicio de interioridad y exterioridad deriva en una negociación entre los conocimientos propios y los colectivos para alcanzar el llegar a ser como proceso de alteridad. Esto implica una disposición para cuestionar la realidad actual, dando lugar a una construcción que posibilita la transformación de sí mismo y de su entorno. Dicha transformación ocurre por medio de la autoformación y la heteroformación⁵; lo cual es posible mediante la capacidad del sujeto para reflexionar sobre sí mismo, como resultado de la apropiación y la negociación constante (Hernández, 2015).

De manera que la formación concebida desde *la Bildung* no se inscribe en el sentido de crianza, capacitación o instrucción, sino que se comprende como un proceso de desarrollo singular y propio de cada persona. Este proceso despliega y cultiva las capacidades del sujeto

⁵ Se liga a la tarea de la enseñanza para formar al otro (Hernández Belmonte, 2015)

basándose en sus propias disposiciones para hacerse una persona culta, donde se reconoce la existencia singular como una obra en construcción. Esto implica indagar en uno mismo, desde lo que se podría llegar a ser, así como centrarse en procesos internos que describen una autocomprensión y una estética (Ducoing, 2013; Horlacher, 2014; Saavedra, 2017).

A partir de los autores citados, se identifica que la formación desde la noción de la *Bildung* enfatiza la dimensión interna del sujeto; es decir, aquello que acontece en su interior durante su búsqueda de autorrealización y transformación personal.

La formación docente desde la *Bildung* no está delimitada a un marco intelectual y racional, sino que es un proceso de desarrollo personal y singular que sucede en el interior del individuo. Esto conlleva una transformación de sí, para lo cual el docente deberá reflexionar sobre sí mismo a partir de la apropiación y negociación para hacer suya la profesión y cultura; lo cual implica un ejercicio de interioridad con la exterioridad.

Al considerar la *Bildung* como eje orientador para definir la formación docente, se entiende que el docente es el protagonista del proceso. De manera que, al centrar el protagonismo en el docente, se considera la subjetividad de este. Asimismo, los autores señalan que se debe considerar al sujeto de una manera integral, lo que implica tomar en cuenta sus afectos, sus emociones, sus experiencias, sus conocimientos, sus ideologías, sus implicaciones y su mundo interno (Anijovich et al., 2009). A su vez, el docente es visto como un sujeto abierto al cultivo de sus capacidades y atributos de manera permanente (Valencia et al., 2021).

Formación docente continua

La formación docente —como se señaló anteriormente— se vincula con una serie de procesos, siendo la formación continua —también llamada permanente— uno de ellos. Para este trabajo es importante conocer qué comprende dicho proceso, ya que conforma un momento crucial en la trayectoria formativa.

Se reconoce que las y los docentes —tanto quienes han recibido una formación pedagógica como aquellos cuya formación inicial corresponde a otras disciplinas— deben continuar con su formación. Este proceso es inacabado y se desarrolla hasta que el profesional deja de estar en servicio. En este sentido, la formación continua promueve que los educadores adquieran las “capacidades de abstracción y sensibilidad” como parte de su desarrollo profesional (Gárate y Cordero, 2019; Valencia et al., 2021).

Acerca de la manera en que se ha definido la formación continua se puede decir que es entendida como un proceso sistemático, subsecuente y organizado, en el cual se promueve la capacitación, actualización y profesionalización del personal educativo, garantizando el dominio del conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico. A su vez, busca brindar una formación crítica y reflexiva que posibilite el desarrollo de competencias profesionales (Aguirre-Canales et al., 2021; Subsecretaría de Educación Básica, 2024).

Para desplegar este proceso formativo, se contemplan cuatro dimensiones: la educativa, vinculada a la actualización ante los cambios curriculares y la realidad escolar; la pedagógica, que estima la aplicación de saberes en la labor docente; la humana, centrada en el impacto del desarrollo profesional y personal; y la investigativa, la cual se orienta a la innovación educativa a partir de las habilidades cognitivas fortalecidas durante el proceso (Aguirre-Canales et al., 2021).

El hecho de que las dimensiones antes enlistadas funjan como ejes para el desarrollo de la formación continua se sustenta en la creencia de que todos aquellos elementos que el docente no logró adquirir durante la etapa de formación inicial habrán de construirlos en este proceso continuo; el cual se da en todo momento y está ligado al ejercicio de la docencia. En este sentido, se percibe como una fuente de renovación del actuar que posibilita la transformación del sujeto y su entorno social (Hernández, 2015).

Sobre la oferta de formación continua, se ha identificado que se promueven aquellos que cualifiquen al docente por medio de la obtención de grados académicos de especialización,

como maestrías y doctorados, tanto en el área de conocimiento que enseña como en el área de la educación (Flores, 2023). También, se conforma por cursos y talleres que se caracterizan por su corta duración (Gárate y Cordero, 2019).

Con respecto a los cursos, se encontró que siguen dos enfoques: el centrado en el proceso de capacitación, que promueve la adquisición de conocimiento, nuevos enfoques y estrategias de enseñanza, de modo que los contenidos se estructuran en función de esto; y el centrado en el entrenamiento, el cual se enfoca en el desarrollo de destrezas, habilidades operativas y práctica, de forma que los contenidos se organizan en función del conocimiento y manejo de tecnologías, procesos y procedimientos, así como para el desarrollo de nuevos roles profesionales requeridos (Davini, 2015, citado en Gárate y Cordero, 2019).

Cabe señalar que los enfoques antes expuestos predominan en la oferta de formación continua, lo que sugiere que esta se entiende aún desde el déficit. Bajo esta premisa, “el profesor que participa de una actividad de formación es considerado como sujeto receptor de un conocimiento o técnica sobre el cual no sabe nada y que se le debe transmitir o para el cual se le debe capacitar” (Ávalos, 2007b, p. 80).

Frente a esta postura, es necesario reconocer que la formación continua se fortalece ante los desafíos de la realidad escolar, ya que estos permiten la construcción y reconstrucción de significados a partir de los saberes previos (Rivas, 2004). Por lo tanto, promoverla únicamente desde la carencia brinda una visión limitada del desarrollo profesional. En cualquier punto de su trayectoria, la formación debe considerar las circunstancias y el contexto del docente, quien requiere formarse en el lenguaje de su comunidad, tradiciones, saberes, cultura y convivencia. A la vez, debe promover la capacidad de apertura a las distintas formas de conocimiento (Valencia et al., 2021).

La formación continua es un proceso permanente e inacabado en la trayectoria del docente, independientemente de su formación inicial o del nivel educativo donde labore. Este proceso no solo promueve el desarrollo de habilidades, sino también la adquisición de

conocimientos y estrategias que favorecen la mejora de la docencia y su desarrollo profesional. Esta se ve enriquecida al reconocer y considerar la realidad educativa actual, no obstante, la formación se concibe desde el déficit como un simple complemento para subsanar carencias. En consecuencia, se genera una visión limitada que impide que el proceso formativo promueva, además de lo ya mencionado, valores positivos hacia la profesión y la construcción de diversas formas de conocimiento desde la apertura.

La Formación Docente desde una Perspectiva Instrumentalista: la Visión Racionalidad Técnica

En la actualidad, el concepto de formación está vinculado a perfiles, objetivos y competencias que fundamentan los currículos. Desde esta visión, se pretende moldear al sujeto a través de la imposición de patrones y estándares formativos. Como resultado, se deja de lado la reflexión sobre la persona, la sociedad y la misma formación, así como el verdadero trabajo del proceso formativo en el que prevalece el reconocimiento de la singularidad (Ducoing, 2013).

Esta visión hegemónica coincide con lo señalado por de Agüero-Servín et al. (2022): Respecto a que la mayoría de las propuestas de formación y profesionalización de la docencia que se han promovido parten de supuestos descontextualizados y lejanos al conocimiento de las prácticas docentes cotidianas, subestimando así el conocimiento y experiencia de cada profesor acerca de cómo aprenden los docentes y de cómo necesitan enseñar. Es decir, toman como eje a la racionalidad técnica y consideran que todas las situaciones y problemas que se presentan en la práctica pueden ser conocidos con antelación y están determinados por reglas que se aplican en cualquier contexto [...]. (p.664)

De modo que dicha racionalidad, que tiene su origen epistémico en el positivismo, define la formación de profesionales —particularmente de la educación— como un proceso instrumental donde el docente es un técnico que aplica teorías y las asume como reglas de

actuación. Esto lleva a comprender el proceso formativo como una acción-técnica que desemboca en productos o resultados. En este sentido, los programas de instituciones que se encargan de la formación inicial son diseñados bajo la premisa de que para el docente es necesario: adquirir conocimiento producido por disciplinas científicas; adquirir recursos específicos de su profesión; dominar contenido de las disciplinas; y desarrollar la capacidad de comunicar dicho contenido (Tallaferro, 2012).

La visión técnica ha permeado los procesos formativos de docentes, tanto iniciales como continuos. De manera específica, las acciones encaminadas a brindar una formación continua responden a un objetivo para elevar la calidad educativa o mejorar los resultados en pruebas estandarizadas como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) o el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Para lograr esto, los docentes participan en procesos de formación permanente encaminados a la apropiación de métodos y estrategias que se espera sean aplicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y dirijan su práctica, como si se tratara de una receta.

Cuando el proceso formativo prioriza los argumentos teóricos y hay una desvinculación de la realidad, se convierte en adiestramiento. En consecuencia, el sujeto se encontrará con complicaciones al enfrentar las demandas educativas de su práctica docente. Además, esta situación dificultará su integración desde una perspectiva crítica, activa, productiva, creativa e innovadora como lo requiere el sistema educativo (Fontanilla, 2021).

Ante la complejidad del desempeño de la docencia resulta obsoleta la concepción instrumentalista que encamina al docente para que se apropie de conocimientos y habilidades didácticas que le permitan la transmisión de información. En su lugar, se propone pensar la formación de los docentes como un proceso continuo de aprendizaje, de participación activa y reflexiva que favorezca el desarrollo de actitudes, vivencias, motivaciones y valores que potencialicen el desarrollo profesional en el ejercicio de su práctica (González y González, 2007). Bajo esta propuesta la formación docente se entiende como la:

[...] capacidad que desarrolla el sujeto y le permite transformarse en función de las experiencias vividas. Asimismo, los saberes que adquiere el sujeto en formación mediante la interacción con el otro son aprehendidos, lo cual implica que los conocimientos sean interiorizados y analizados por el sujeto para después ser ampliados con los nuevos conocimientos y les sea otorgado un nuevo significado.

Lo anterior permite afirmar que la formación docente no es sólo un proceso de adquisición de conocimientos teórico-prácticos, sino que implica el análisis de las experiencias vividas a lo largo de la práctica educativa, para construir saberes que enriquezcan el desempeño profesional. (Chehaybar, 2006, p. 220-221)

Considerando lo antes expuesto, es posible identificar que la participación activa y reflexiva, el aprendizaje y, no menos importante, la experiencia permite avanzar hacia una formación centrada en el docente como sujeto de formación, más que en las técnicas y métodos. De manera que se debe buscar concebir la formación como un proceso de aprendizaje con significado; lo cual “implica la transformación del sujeto” (Badiou, 2009, citado en Keck y Saldívar, 2016, p. 9); proceso que es posible a través de la experiencia.

Se debe enfatizar que, para transformar la concepción de la formación, no basta con añadir elementos como la experiencia, la práctica reflexiva o el sentido -a la receta-, sino que se requiere un cambio profundo que abarque desde el diseño hasta la manera en que se desarrollan los procesos formativos. De lo contrario, se corre el riesgo de caer en una contradicción, como lo expresa Tallaferro (2012):

En este punto considero necesario señalar la contradicción que plantea concebir la formación de los profesores desde los ángulos del conocimiento, la experiencia y el retorno a sí, y encontrar que en las instituciones que tienen la tarea de formarlos prevalece la instrumentalización del saber, en prácticas educativas imbuidas en una racionalidad técnica. (p.116)

Por lo tanto, la formación no solo debe valerse de fundamentos teóricos, métodos y estrategias, sino que también debe recuperar y reconocer el valor que la experiencia puede aportar e incluso propiciar la transformación del sujeto. De esta forma, se podrá trascender hacia una visión de la formación como un proceso complejo, holístico y permanente, que facilite el desarrollo de actitudes, motivaciones, valores y vivencias. Bajo esta visión, se promueve la reflexión sobre la práctica, se cuestiona el quehacer docente y se analiza la experiencia como un eje que oriente el proceso formativo para la transformación, tanto de la práctica como del docente mismo.

Capítulo 4. Experiencia y Formación

Noción de Experiencia

La experiencia es una categoría que se ha arraigado en el uso cotidiano e indiscriminado para referirse a un suceso o situación vívida, incluso se ha utilizado como sinónimo de práctica, sin embargo, este concepto es más complejo y profundo.

La experiencia no puede definirse solo como lo que acontece en la cotidianidad, ni reducirse a nociones de sentido común sobre la acumulación de práctica, como cuando se habla de “experiencia laboral” o se dice que “alguien es experimentado”, bajo esta lógica se puede decir que se recurre a esta categoría para referirse al conocimiento obtenido tras un tiempo prolongado en la práctica de alguna actividad. No obstante, la experiencia auténtica proviene del acontecer y de la conciencia de ello; esto remite a la existencia individual —no a un concepto abstracto— y demanda el trato directo con personas y objetos (Aguilar, 2002; Guzmán y Saucedo, 2015).

En este sentido de la experiencia como acontecer, se debe aclarar que el acontecimiento no se reduce a un conjunto de hechos, sino que se sitúa en espacios otros que rompen con la continuidad del tiempo; ya que al ser revivido el acontecimiento del pasado cobra un sentido a manera de reconocimiento de lo que uno es, lo cual lleva a ver las situaciones como una “serie de laberintos” (García, 2021). De manera que el acontecimiento no se limita a lo que acaece, más bien se conforma como: “múltiples series, sucesiones, encadenamientos, engendramientos y tensiones, en disipación o persistentes, se enlazan y se distinguen por su fuerza diferencial en cada forma del acontecer” (Mier, 2011, p.414).

Se puede definir la experiencia como “eso que me pasa”. Eso refiere a alguien, algo, un acontecimiento que proviene del exterior y se caracteriza por su alteridad —refiere la condición de ser otro que no soy yo—y alineación —no puede ser apropiado se mantiene y reconoce extraño o extranjero a mí—. Sin embargo, sucede en mí, lo padezco yo, de tal modo que yo soy el lugar donde acontece, en consecuencia, afecta mis sentimientos, mis representaciones, mi

saber, mi voluntad, mis proyectos, mis intenciones, etc., lo que me transforma; en consecuencia, el sujeto es el lugar de la experiencia, lo que conlleva que sea subjetiva, por lo cual será única, singular, particular y propia del sujeto en el que sucede (Larrosa, 2006).

Por otra parte, para que la experiencia suceda es necesario que la persona deje que le pase; para lo cual, el sujeto debe ser: abierto, sensible, vulnerable y ex-puesto. No obstante, la posibilidad de que algo nos pase reside en el gesto de la interrupción —un gesto casi imposible hoy en día— que requiere detenerse a sentir más despacio, escuchar a los otros, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia y darse tiempo. En el día a día ocurren muchas cosas, pero casi nada nos pasa; y es que todo lo que sucede parece estar organizado para que nada nos pase (Larrosa, 2003/2006).

Con respecto a lo anterior, se identifican cuatro obstáculos culturales que impiden que algo nos pase y obstaculizan la experiencia. Según Larrosa (2003), estos son:

- Exceso de información. La sociedad se ha constituido bajo el signo de la información y promueve que las personas sean sujetos informados. En consecuencia, el interés de este sujeto es adquirir información y la información es casi anti-experiencia, porque no propicia que nada nos pase, no nos expone y, es que el sujeto de la experiencia es un sujeto expuesto, abierto a que algo le pase, sensible a eso que le pasa.
- La opinión. Después de la información viene la opinión, como un aspecto subjetivo de la misma información. De manera que el sujeto de la información, también es un sujeto de opinión, la cual se ha convertido en un imperativo, como algo esencial para este sujeto de información y de opinión. Entonces, cuando la opinión ocupa el acontecimiento interfiere en la oportunidad de hacer experiencia.
- Falta de tiempo. Todo lo que pasa sucede muy rápido. Un acontecimiento se reduce a un estímulo fugaz y efímero, haciendo que brote el sujeto del estímulo, un sujeto al que todo lo estimula, pero nada le pasa. En primer lugar, porque se reduce el

acontecimiento a vivencias instantáneas, puntuales y desconectada que no deja ningún tipo de huella; en segundo lugar, la velocidad con la que pasas, porque para que eso me pase debe tomarse tiempo y por último al pasar rápido y ser efímeros genera una ausencia de sentido.

- Exceso de trabajo. Se fomenta el pensamiento que la experiencia es sinónimo de hacer, práctica; en este sentido la experiencia se vincula con la acción que realiza una persona. Se promueve la idea que la experiencia es igual a adquirir un saber práctico o un saber del hacer, sin embargo, la experiencia es eso que me pasa, además, el saber de la experiencia que alude a una forma de saber que no es estético y surge de cuestionarse el sentido y lo que significa la experiencia vivida (Contreras, 2013; Larrosa, 2003).

Lo anterior permite reconocer cómo se ha limitado la experiencia en la nombrada sociedad de la información y del conocimiento y cómo se generan nociones de la experiencia que no reconocen su naturaleza.

Otro elemento importante en la consolidación de la experiencia es la capacidad de reflexionarse a partir del acontecimiento, donde la memoria nos lleva a la construcción de múltiples sucesiones, engendramientos, etc., que, como ya se mencionó, llevan a distinguir la fuerza “diferencial” de cada acontecimiento. Con relación a esto, se puede decir que:

[...] la experiencia de lo vivido no siempre vuelve a la conciencia como mero dato inmediato. La memoria de lo vivido es la memoria de lo que nos ha pasado, y eso pasa por el cedazo de lo que hemos vivido, sentido, percibido, comprendido y pensado de cuanto ha ocurrido. La experiencia se compone de la combinación de todos estos factores. Cada uno de ellos abre a nuevos ámbitos de realidad, y cada uno remite, a su vez, al mundo de experiencias de quien ha vivido, a los modos particulares de sentir, ver, aprender y comprender lo vivido por cada cual. La experiencia comunicable sólo puede ser experiencia reflexionada. (Aguilar, 2002, p.19)

Acerca de la significatividad de la experiencia, Guzmán y Saucedo (2015) expresan que surge de un cúmulo de vivencias y sentidos que se elaboran a partir de ella; a su vez, la experiencia permite reconsiderar dichas vivencias y sentidos. Por su parte, la vivencia se puede decir que comprende la “cualidad de [...] lo medido; el valor de las nuevas experiencias depende de la misma realidad que nos sorprende, que siempre aparece como algo distinto de lo que pensamos” (Aguilar, 2002, p.18). Mientras que el sentido “expresa lo que la palabra provoca en un sujeto y constituye un complejo dinámico y fluido que presenta zonas menos estables o de estabilidad diferente con respecto al significado” (Erausquin et al., 2016, p. 98).

En conclusión, se puede decir que la experiencia es “eso que me pasa”, aquello que deja una huella y genera un sentido a partir de un acontecimiento que es extraño a mí y permanece de esa manera; sin embargo, me impacta, me transforma y crea un significado.

La Formación Como Experiencia

La experiencia se distancia de los objetivos, la planificación, las estrategias, los proyectos, los programas y las acciones controladas; todas ellas vinculadas a una visión técnico-racionalista que predomina en la forma de comprender nuestra realidad. Asimismo, se aleja de la dimensión sociopolítica, que cualifica moralmente nuestra condición y determina un devenir ideal (Keck y Saldívar Moreno, 2016). Frente a esta perspectiva, la experiencia remite a “[...] nuestra condición humana, a los caminos insospechados por los que transitamos y que conforma nuestro saber de vida [...]” (Tallaferro, 2012, p. 114). A su vez, se relaciona con la forma en que se apropia, vive y conoce el acontecer; esto genera recursos experienciales y da forma a los sentidos (Delory-Momberger, 2014).

En este sentido, pensar la formación como experiencia conlleva a pensarla como un viaje. Sobre esta percepción Ospina (2010) expresa lo siguiente:

La formación se establece como un viaje que se emprende hacia rumbos desconocidos, para ir en la búsqueda de algo que despierta la atención, para aproximarse a conocer

otras culturas y trascender las fronteras. Cada viaje promueve encuentros que demuestran la existencia de otros lugares, pensamientos y comportamientos que ponen al descubierto un sin número de realidades que conviven sincrónicamente en un espacio, un tiempo y realidades que se hacen diferentes para cada uno y permiten construir experiencias únicas y singulares. (p.17)

Entonces, reconocer la experiencia de formación como un viaje conlleva que este debe hacerse, sentirse y contarse; es decir, vivirse plenamente, de manera que no puede ser algo fabricado ni controlado. Se destaca el carácter específico y propio que el trayecto tiene para el viajero, lo cual se relaciona con la significatividad y subjetividad que el sujeto le otorga. A su vez, esto se vincula con sus circunstancias y contexto, así como con intereses, inclinaciones y valores culturales propios del individuo (Valera-Villegas, 2013).

Asimismo, bajo esta perspectiva que relaciona la formación con la experiencia, se debe señalar que:

...el proceso o trayecto de formación de los sujetos, centrado en la construcción de significados sobre los contenidos de vida, el mundo, la sociedad; sobre las identidades de sí mismo y de los otros; y sobre los sentidos de la vida propia, la existencia comunitaria y social. Es una formación generada en y entre los sujetos como parte de sus experiencias, que incluyen sus prácticas, los contenidos de vida que esas experiencias implican, sus interacciones, así como sus relaciones individuales y sociales, todas ellas desarrolladas en los diversos ámbitos de las organizaciones, instituciones y contextos sociales amplios... (Zayas et al., 2024, p.30)

En este sentido, contemplar la experiencia en la formación la enriquece, ya que posibilita la transformación del sujeto, lo que permite cobrar un sentido en la medida en que lo hace retornar a sí mismo (Tallaferro, 2012). Esto conlleva una interpretación que se “origina del entendimiento y reconocimiento de mundos otros de la formación con base en una forma particular de contar lo que somos” (García, 2021, p.1). También, la experiencia permite el

desarrollo de un saber que no se desprende del conocimiento teórico, sino que constituye un saber en el sujeto sobre sí mismo, su mundo y de los tiempos y espacios que habita (García, 2021; Tallaferro, 2012).

Ahora bien, según lo planteado por Fontanilla (2021), se admite que la experiencia es parte de la formación. Además, se considera que “la formación docente es una experiencia particular, un padecer” (Valencia et al., 2021, p. 2).

A modo de cierre, los procesos formativos constituyen una experiencia que se gesta en lo que acontece, lo que se vive, lo que se hace y que permite construir un sentido por medio de la reflexión y la interpretación que conforma un saber que se mantiene al margen en la formación y educación.

La experiencia formativa posibilita la construcción de vivencias, sentidos, significados y de identidad, en función de un contexto, un tiempo y lugares habitados, así como de la interacción con otros sujetos, todo ello promueve la transformación del individuo. Cabe agregar que esta puede ser o no significativa, lo que depende del cúmulo de vivencias y los sentidos que el docente elabore.

Capítulo 5. Antecedentes: la Formación de Docente de Educación Media Superior

La formación de docentes de Educación Media Superior (EMS) se ha mantenido como un asunto pendiente en la agenda educativa desde hace más de cuarenta años. Es un punto de debate, ya que estos profesores son profesionales de disciplinas que originalmente no se vinculan con la docencia; esto generó que se desplegaran acciones como el PROFORDEMS, cuyo objetivo era cumplir con el perfil basado en competencias promovido durante la vigencia de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Respecto a cómo se ha investigado este campo, la mayor parte de la literatura se concentra en los resultados obtenidos por los docentes al concluir su participación en determinada oferta formativa. Se busca confirmar si se alcanzaron los objetivos establecidos, principalmente en programas de formación continua como cursos y posgrados.

A través de una búsqueda sistematizada en bases *como Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) y Dialnet, se revisaron trabajos realizados en el periodo 2014-2024. Los descriptores utilizados fueron: “experiencias”, “experiencia formativa”, “trayectorias formativas”, “docentes de bachillerato” y “formación docente”. Durante este proceso, se hizo evidente que la investigación sobre las experiencias de formación en EMS es escasa, lo que resalta la importancia de ampliar este campo de estudio.

Ante dicha ausencia, se decidió buscar trabajos vinculados a las categorías de formación docente en este nivel y sus experiencias formativas. Estos estudios centran sus objetivos en indagar sobre las competencias desarrolladas, identificar necesidades o evaluar resultados de ciertas acciones para que estos procesos mejoren e impacten en la calidad educativa. Como ejemplo, se presentan los trabajos de Castro (2015), Contreras y Urrutia (2017) y Chaviano et al. (2024).

Castro (2015) realizó en Ciudad Juárez una investigación sobre competencias administrativas y académicas en el profesorado de EMS, bajo el contexto de la Reforma

Educativa de 2013. El objetivo fue identificar dichas competencias en un plantel de un subsistema escolarizado y público. El trabajo es de corte cualitativo, exploratorio y descriptivo, basado en el método etnográfico. Se utilizaron técnicas como la observación participante en cursos de actualización, grupos focales (de entre nueve y doce profesores) y entrevistas semiestructuradas, de las cuales se lograron 21.

Los docentes confirmaron que ofertas del PROFORDEMS, como el Diplomado en Competencias Docentes, se establecieron como obligatorias e irremplazables, condicionando incluso la permanencia institucional. Los profesores en servicio que cursaron el diplomado notaron mejoría en el dominio y facilitación de aprendizajes, planificación contextual, didáctica efectiva, evaluación formativa y aprendizaje colaborativo. Esto indica que el programa propició el desarrollo de competencias que facilitan la enseñanza.

No obstante, se identificó una preocupación por la contradicción entre el discurso oficial del modelo por competencias y los sistemas de evaluación, enfocados en: a) cumplimiento de tiempos de operación; b) niveles de reprobación; c) documentación de planeación y evaluación; y d) manejo de saturación de contenidos, exceso de alumnos e insuficiencia de infraestructura. Se observó que los docentes desarrollaron principalmente habilidades vinculadas a la administración del aprendizaje, más que a la generación de un aprendizaje basado en competencias.

Por otra parte, se identificó que la experiencia y la antigüedad permiten mejorar tanto competencias administrativas como académicas. Se da a entender que para los docentes veteranos es un reto cursar una maestría o doctorado, mientras que los de nuevo ingreso cuentan con estudios de posgrado, pero con un menor manejo de competencias docentes. El autor concluye que, aunque la reflexión sobre la práctica es precisa para coordinar el aprendizaje, la formación sigue orientada a la capacitación administrativa. También señala la necesidad de reorientar los procesos burocratizados de evaluación encaminados al control

laboral (puntualidad y asistencia), los cuales funcionan solo como un medio para formalizar la certificación interna del modelo.

Contreras y Urrutia (2017) realizaron un trabajo en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM, con el objetivo de evaluar externamente su currículo. La investigación fue observacional, descriptiva, prospectiva y longitudinal. Se aplicó un instrumento para recolectar información general, demográfica, académica y laboral a una muestra de 332 egresados. Los participantes valoraron positivamente la formación recibida por la calidad de los docentes, la coherencia del currículum, la formación teórica y la aplicabilidad de los conocimientos. Las autoras concluyeron que conocer los cambios que incentiva un posgrado permite realizar acciones para la mejora de los programas.

Chaviano et al. (2024) llevaron a cabo una investigación de corte cualitativo, transversal y descriptiva con el propósito de analizar las necesidades en procesos de formación continua de docentes de EMS del Estado de México, a fin de contribuir a la mejora de su desempeño. Se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica en una población de 48 docentes de tres instituciones públicas.

Se identificó la necesidad de cursos de formación continua, destacando la tecnología educativa. Los docentes manifestaron preferencia por la modalidad mixta y señalaron que los facilitadores provenían de instituciones externas, lo cual promueve la interacción entre colegas y permite conocer diferentes perspectivas pedagógicas. Se recomienda diseñar planes de capacitación que respondan a las necesidades docentes, integrando temas didácticos con un enfoque flexible e innovador para la formación integral del alumnado.

Respecto a la investigación sobre experiencias docentes, se identificaron trabajos que buscan comprender un objeto a partir de estas. Fontanilla (2021) analizó relatos de exestudiantes de la licenciatura en Educación Básica Integral, quienes dieron a conocer inquietudes, obstáculos y vivencias en su recorrido universitario y titulación. Para el análisis, los participantes registraron sus experiencias de manera narrativa en un diario de campo.

En la discusión, se mencionó que los docentes construyen conocimientos y se reconoció que los relatos son reconstrucciones y sentires, pues al narrar se elabora una comprensión del hecho. La autora señala que pensar desde la vivencia posibilita la toma de conciencia. Entre sus conclusiones destacan: a) escribir relatos de experiencias es una actividad sencilla; b) permite comunicar quiénes somos y qué hacemos; y c) facilita la vinculación emocional.

Por otra parte, existen trabajos que promueven la experiencia como un elemento enriquecedor. Suárez y Metzdorff (2018), a manera de ensayo, proponen pensar la formación docente como experiencia e investigación pedagógica, centrada en la indagación cualitativa interpretativa. Los ejes abordados son: el mundo escolar y relatos de experiencia, los desafíos del desarrollo profesional, la documentación de experiencias pedagógicas y la formación como indagación y cambio.

En cuanto al estudio de experiencias en EMS, Rangel et al. (2022) realizaron una investigación con cinco docentes de un CBTIS en Ciudad Juárez, Chihuahua. El objetivo fue analizar las trayectorias profesionales mediante entrevistas que abordaron las dimensiones profesional, formativa, laboral y experiencial. Los participantes tenían una antigüedad desde tres meses hasta 38 años.

Sobre la formación inicial, se encontró una diversidad disciplinar (Ingeniería en Electrónica, Agrícola, Sistemas y Relaciones Industriales). Algunos cuentan con posgrados en Competencias Docentes o Terapia Familiar, y otros poseen maestrías inconclusas, lo que según los autores muestra interés por el desarrollo profesional. Asimismo, se señala que la institución brinda cursos de actualización permanente.

Los docentes reconocen que la enseñanza representa un reto y no se limita a la transmisión de conocimientos. Entre los desafíos identificados destacan: el desarrollo emocional de los alumnos, la carga horaria de 35 horas frente a grupo, la condición de docente novel, la atención a la discapacidad y la desorganización administrativa. A pesar de esto, se

reconoce que las gratificaciones del trabajo son un factor clave para continuar con su labor.

Una de las recomendaciones finales es profundizar en la investigación sobre los procesos de Educación Media Superior.

Capítulo 6. Método

Problematización

La formación de las y los docentes de Educación Media Superior (EMS) se ha mantenido como un asunto prioritario en la agenda educativa desde 1982 (Castrejón, 1991). A lo largo de los años y hasta la actualidad, el gobierno ha desplegado una serie de acciones en materia de formación continua para propiciar el desarrollo de habilidades y conocimientos necesarios para el trabajo docente; sin embargo, los resultados no han sido del todo favorables.

El Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS) y el Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (CERTIDEMS), derivados de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008, son las acciones más reconocidas en materia de formación docente para este nivel. Si bien se reconoce que el PROFORDEMS tuvo una amplia cobertura y magnitud de recursos —humanos y financieros—, sus resultados no alcanzaron, ni en una mínima parte, la adquisición de un perfil basado en competencias que se buscaba promover (Lozano, 2016).

Con respecto a lo anterior, en el ciclo escolar 2015-2016 se identificó que, de 29,043 docentes evaluados, 842 (2.9%) presentaron un desempeño excelente y 6,505 (22.4%) demostraron uno insuficiente. Para el ciclo 2017-2018, de 11,532 evaluados, solo 196 (1.7%) obtuvieron un desempeño excelente y 1,706 (14.8%) uno insuficiente. Paralelamente, se identificó que el Diplomado en Competencias Docentes del Nivel Medio Superior privilegió la adquisición de herramientas para el modelo de competencias, dejando de lado la capacidad de “llevar a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora en su contexto institucional”. Bajo esta premisa, una de las áreas de oportunidad reconocidas en el PROFORDEMS sugiere que las futuras acciones de formación deben considerar las necesidades y características específicas de los docentes (Jerónimo, 2021).

En consonancia con este panorama, de acuerdo con la investigación realizada por Castro (2015) sobre las competencias administrativas y académicas en el profesorado de EMS, se tuvo como principales resultados que factores como el desarrollo de competencias pedagógicas, la planificación contextual, la evaluación formativa y el aprendizaje colaborativo determinan la formación; no obstante, se identificó una contradicción estructural donde los sistemas de evaluación priorizan la administración del aprendizaje, el control de tiempos, la documentación y la burocracia, dejando de lado la transformación pedagógica profunda. Frente a dichas tensiones administrativas, el estudio de Contreras y Urrutia (2017) sobre la MADEMS de la UNAM destaca un contrapunto positivo, pues una muestra de 332 egresados valoró la calidad docente, la coherencia curricular y la aplicabilidad teórica-práctica de los conocimientos, concluyendo que la evaluación del impacto de estos posgrados es fundamental para implementar acciones de mejora continua.

Esta perspectiva se ve reforzada por Chaviano et al. (2024), quienes identifican una alta demanda de formación continua en tecnología educativa bajo modalidad mixta, subrayando la urgencia de actualizar a docentes cuyo perfil inicial no es pedagógico. Por consiguiente, se recomienda diseñar planes de capacitación flexibles con facilitadores externos que fomenten el intercambio de perspectivas, permitiendo así transitar de una formación burocratizada hacia una que responda efectivamente al desempeño y las necesidades de los protagonistas.

De modo que la formación de un docente es una cuestión compleja donde se involucran diversas experiencias que convergen en distintos momentos para la conformación de características peculiares, tanto de un grupo como de manera personal (Lozano, 2016). De ahí la importancia de los escenarios educativos en los que se vive, los cuales se configuran como vivencias clave en la conformación del sentido de lo pedagógico en el plano declarativo (que refiere a los discursos sobre lo deseable en la educación) y en el plano relacional, que es la forma en la que se habitan los escenarios educativos (Blanco y Sierra, 2013).

Por medio del análisis de las experiencias se posibilita desarrollar un proceso reflexivo y crítico, así como la adquisición de nuevos conocimientos que favorecen la mejora de las propias prácticas docentes (Velázquez et al., 2021).

Investigar los procesos formativos de los docentes de EMS es importante porque se espera que estos permitan adquirir habilidades y conocimientos para mejorar su práctica, lo que a su vez posibilita una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe agregar que la EMS es un nivel educativo complejo y diverso; es un espacio donde convergen docentes de diferentes modalidades y subsistemas, lo que genera una gran heterogeneidad en el magisterio. Aunado a esto, su formación inicial es principalmente disciplinar y, en muchos casos, no cuentan con una formación pedagógica de origen, por lo que sus perfiles y experiencias son muy distintos entre sí. Al respecto, Mejoredu (2023) señala una falta de investigación sobre los docentes de este nivel y sus trayectos formativos; de manera que indagar en esta línea permitiría reconocer esa diversidad y reducir el vacío de conocimiento sobre el tema.

Por otra parte, una vía para conocer dichos procesos es a través de las experiencias. Los docentes son sujetos con vivencias y, a partir de ellas, podemos comprender lo que ocurre en sus procesos formativos iniciales, continuos y de actualización; incluso, saber de propia voz cómo impactan en su práctica.

Considerando que las experiencias configuran el sentido de lo pedagógico, se puede decir que las trayectorias formativas de los docentes y su paso por el aula brindan una noción acerca de lo que se espera de la educación, de lo que deberían lograr como educadores y de cómo realizar su trabajo. Estas experiencias se vuelven un referente de actuación; por ello, resulta fundamental estudiarlas, ya que permiten conocer cómo se construye esa noción de lo pedagógico que orientará a los docentes en su quehacer.

De manera que este trabajo tiene el propósito de conocer cómo las y los docentes de Educación Media Superior viven y significan sus procesos formativos; lo que permitiría

comprender por qué estos no logran transformar la práctica desde su voz, al ser los principales involucrados en dicho proceso. Ante esto, surge la pregunta: ¿cómo se experimentan y significan los procesos formativos de las y los docentes de Educación Media Superior?

Objetivos del Estudio

Objetivo general

Analizar la experiencia de docentes de Educación Media Superior en procesos formativos (iniciales, continuos y de actualización) para comprender cómo dichos procesos impactan en su práctica docente.

Objetivos específicos

- Identificar y describir cómo acontecen los momentos que conforman la trayectoria formativa de docentes de educación media superior.
- Describir cómo se viven y se desarrollan los procesos de formación continua de docentes de Educación Media Superior.
- Interpretar el sentido y significado que los docentes asignan a su formación.
- Explorar cómo impacta el contexto en el proceso formativo de docentes de educación media superior.

Tipo de estudio

El trabajo es de corte cualitativo; según Bisquerra (2009), estas son investigaciones que se aproximan al contexto. Sigue un enfoque etnográfico desde el cual se documenta lo no documentado: lo cotidiano, lo familiar, lo oculto, lo inconsciente y aquello a lo que no prestamos atención; se trata de recuperar la visión de los nativos y el conocimiento local (Rockwell, 2009).

De acuerdo con Angrosino (2012), la etnografía es el arte y la ciencia de describir a un grupo o comunidad humana. Se interesa por la vida rutinaria de las personas, recogiendo datos sobre la experiencia vivida para identificar patrones de comportamiento que ayuden a caracterizar al grupo, así como a conocer su cultura, creencias, costumbres o prácticas. El autor explica que esto permite captar una “orografía del paisaje” —referida a la descripción del

entorno social en el que se involucra el investigador— antes de indagar sobre problemas particulares y obtener la perspectiva de los propios participantes.

Se optó por este enfoque debido a que la etnografía educativa se interesa en descubrir lo que acontece cotidianamente dentro de las escuelas. Toma como punto de inicio la descripción de los contextos y realiza una interpretación de estos para alcanzar una comprensión que permita difundir los hallazgos y, en la medida de lo posible, aportar a la mejora de la realidad educativa (Álvarez, 2008; Murillo y Martínez-Garrido, 2010). De esta manera, la etnografía permite obtener un panorama amplio de lo particular y singular en los entornos educativos, guiándonos hacia una interpretación de las realidades desde la mirada de sus actores. Esto facilita un mayor entendimiento del objeto de estudio: las experiencias de los docentes en sus procesos formativos y la manera en que los viven y significan.

Acerca de la adaptación del enfoque para el presente trabajo, se destaca el énfasis en recuperar las narraciones de lo vivido en las trayectorias formativas de los participantes. Dado que el interés principal es la experiencia docente, la narración se encontró como la vía idónea para acceder a ella. De acuerdo con Blanco y Sierra (2013), la narración es un saber representado y complejo que trasciende el conocimiento disciplinar; a través de ella emerge la reflexión sobre lo vivido, dando cuenta del sentido que ha tomado.

Por tal motivo, se recurrió al método biográfico-narrativo, el cual consiste en trabajar con el sujeto a través de su relato (recuperado mediante entrevistas). Este método permite viajar por la memoria para revelar experiencias, imágenes, recuerdos, sentimientos e ideales situados en un tiempo y espacio determinados (Landín y Sánchez, 2019).

Contexto

El centro educativo donde laboran los docentes participantes es una institución pública de Educación Media Superior ubicada al sur de la Ciudad de México. Se cursa en tres años de manera presencial; es un bachillerato general, también llamado propedéutico, en el cual se cursan asignaturas de diferentes campos de conocimiento como matemáticas, ciencias

experimentales, comunicación, ciencias sociales y humanidades. Busca que los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades, técnicas y el lenguaje necesario para ingresar y desempeñarse en Educación Superior. En tercer semestre se brinda una formación para el trabajo que permite a las y los estudiantes adquirir habilidades y actitudes relacionadas con un área laboral; es importante señalar que esto es como una capacitación y no se otorga un título profesional al concluir el bachillerato, a diferencia de los bachilleratos bivalentes que sí otorgan el diploma como técnico.

Los estudiantes que asisten a esta institución son adolescentes y jóvenes de entre 15 a 18 años; acerca del nivel académico, se puede decir que son estudiantes con un desempeño bajo-regular. Hasta el ciclo 2024-2025, los estudiantes que ingresaron a la institución lo hicieron a través del examen de asignación de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS); para ser asignados, debieron obtener un mínimo de 56 aciertos. Cabe señalar que la institución no forma parte de las primeras opciones de sus estudiantes para cursar el bachillerato.

Por lo que se refiere a los procesos de formación, actualización y capacitación de las y los docentes de Educación Media Superior en México, actualmente la responsable de estos es la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC), adscrita a la SEMS, que comparte la visión humanista de la NEM que enfatiza brindar una educación integral y para la vida. De tal modo que la formación docente debe responder a los propósitos de la NEM, atendiendo requerimientos de las líneas de Política Pública de la EMS, impulsando la innovación en la enseñanza de los campos de conocimiento y orientando la problematización del trabajo docente en el aula con el fin de atender los diversos contextos de este nivel educativo.

De acuerdo con la información publicada en el portal de la COSFAC consultado en septiembre de 2024, se exponía que desde 2019 los cursos se enfocaron en introducir el nuevo modelo educativo de la NEM para que los docentes pudieran familiarizarse con este —es

importante mencionar que dicho portal se actualiza constantemente—. Asimismo, se buscó orientar a los profesores hacia la elección de cursos de transformación e innovación de la enseñanza. Todo esto correspondió a la primera etapa de esta propuesta formativa, ya que se dio fin a la Estrategia Nacional de Formación Continua para profesores de Educación Media Superior. En este mismo portal, se presentaba la siguiente oferta de cursos:

- Introductorio;
- Habilidades digitales;
- Nivel básico;
- Habilidades docentes de la EMS;
- Nivel de innovación;
- Innovación en la enseñanza de los campos disciplinares;
- Nivel avanzado;
- Acompañamiento del trabajo en el aula;
- Estrategias de impacto para el trabajo en el aula;
- Enseñanza desde la perspectiva de género;
- Biodiversidad: Conocer para conservar;

Para el ciclo 2021-2022 y en la actualidad (2024), los cursos se organizan de acuerdo con los perfiles profesionales, campo de conocimiento e historial de formación del docente, de manera que las ofertas responden a trayectos formativos específicos. En el ciclo antes mencionado, Mejoredu (2023) señala que los cursos estaban estructurados por las siguientes áreas:

- Recursos sociocognitivos
- Áreas de acceso al conocimiento
- Recursos socioemocionales
- Sistema de carrera

- Ámbitos de orientación de la práctica docente en la Nueva Escuela Mexicana
- Componente profesional

Los cursos se realizan en línea y se ofertan en la plataforma de la misma coordinación bajo el modelo *Massive Online Open Courses* (MOOC). Para poder registrarse, solo es necesario estar activo como docente de EMS; los docentes pueden inscribirse al número de cursos que deseen siempre y cuando no inicien en la misma fecha.

Participantes

Las cualidades requeridas para los participantes fueron dos: ser o haber sido docente de Educación Media Superior (EMS) y haber participado en procesos de formación continua. Participaron cinco docentes (tres mujeres y dos hombres) pertenecientes a la misma institución; cuatro de ellos se encuentran en servicio y uno ya no labora en este nivel. Los participantes poseen formación en diversos campos, de modo que cada uno cuenta con una carrera distinta: Ingeniería Química, Farmacobiología, Física, Sociología y Geografía. Todos tienen estudios de posgrado: dos cuentan con doctorado, dos con maestría y uno con una especialidad. Cabe resaltar que esta última se relaciona directamente con la enseñanza de su campo de conocimiento, mientras que los otros cuatro posgrados se enfocan en áreas específicas de su formación profesional. De los cuatro docentes en activo, tres tienen menos de diez años de servicio; el cuarto cuenta con 34 años de trayectoria en EMS y fue el único en haber laborado en otras instituciones del mismo nivel. Respecto al profesor retirado, se desconoce su tiempo total de actividad. En cuanto a los campos de conocimiento que imparten, tres participantes enseñan Ciencias Experimentales (uno de ellos también Matemáticas), una docente pertenece al área de Ciencias Sociales y Humanidades, y el profesor retirado impartió Matemáticas y Ciencias Experimentales.

En la Tabla 8 se detallan las cualidades descritas para cada participante:

Tabla 7*Características de los participantes.*

Participante	Género	Formación profesional	Nivel Máximo de estudio	Años como docente de EMS	Campo de conocimiento en el que enseña
Daniel	Masculino	Licenciatura en Ingeniería Química	Doctorado		Matemáticas y Ciencias experimentales.
Angela	Femenino	Licenciatura en Farmacobiología	Doctorado	8	Ciencias experimentales.
Álvaro	Masculino	Licenciatura en Física.	Especialidad	34	Matemáticas y Ciencias experimentales.
Miranda	Femenino	Licenciatura en Sociología.	Maestría	8	Ciencias sociales y humanidades
Teresa	Femenino	Licenciatura en Geografía.	Maestría	8	Ciencias experimentales

Nota. La información presentada se recolectó de las entrevistas.

Descripción del Trabajo de Campo.

La recolección de información se realizó a través de la entrevista en profundidad. La cual se define como un encuentro cara a cara, en una conversación de iguales, entre el investigador y el informante, donde se busca comprender la perspectiva de los informantes sobre su vida, experiencia o situaciones vividas, expresado en sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987). Se eligió esta técnica debido a que las narraciones nos aproximan a la memoria de las experiencias, así como a los significados y sentidos construidos a lo largo del tiempo y en contextos determinados (Marín, 2020).

Para la recolección de datos se empleó una guía de entrevista (disponible en la sección de anexos), cuya construcción partió de un borrador con diversas preguntas sobre la trayectoria formativa y el desarrollo de los procesos de formación continua. Al considerar esta como el trayecto más amplio, se tomó en cuenta: modalidad, temáticas abordadas, instancias

proveedoras y actividades realizadas. Asimismo, se diseñaron interrogantes para identificar el significado de estos procesos a partir de su impacto en la práctica docente.

También se consideró como un tema de interés el contexto, ya que en él se inscriben las experiencias; por ello, se incluyeron preguntas sobre el entorno institucional y el impacto de los modelos educativos en los procesos formativos. Dado que los cambios en política educativa repercuten en la formación, se exploró la transición hacia la Nueva Escuela Mexicana, contexto vigente al momento del estudio. Finalmente, entendiendo la formación como un proceso que configura el “ser docente”, se incorporaron preguntas para conocer el sentido de identidad construido por los participantes. Posteriormente, se seleccionaron las preguntas y se organizaron bajo los siguientes ejes:

1. Formación inicial y trayectoria formativa.
2. La participación y opinión de los procesos formativos continuos.
3. Ser docente en Educación Media Superior.
4. La práctica docente y conocimiento pedagógico y disciplinar.
5. La Nueva Escuela Mexicana (NEM).
6. Sentido de sí mismo como docente.

Se invitó a docentes de una institución de Educación Media Superior que hubieran participado en algún curso o diplomado de formación continua docente, con los que previamente ya se tenía contacto. La invitación se realizó a través de un medio digital —correo electrónico, *Facebook* y *WhatsApp*— o de manera presencial con el fin de agendar una cita para platicar del trabajo, exponer el objetivo, explicar en qué consistiría la entrevista, los ejes que se abordarían, cuántas posibles sesiones se realizarían. En ese punto del trabajo se tenía planificado hacer dos a tres sesiones tomando en cuenta que no se terminaría con las preguntas o se necesitaría más información. En el caso de que se aceptara participar se solicitaría firmar el consentimiento informado y se agendaría una cita para la primera sesión.

Se invitó a participar a seis profesores, quienes aceptaron participar. No obstante, solo se concretaron cinco entrevistas; una de ellas se canceló por causas ajenas a la participante y no fue posible reagendarla. Las entrevistas se realizaron durante los meses de abril, mayo y agosto de 2024. De estas, una se llevó a cabo en línea debido a que no se contaba con un espacio físico adecuado, mientras que las otras cuatro se realizaron de manera presencial en el centro de trabajo de las y los docentes.

La primera entrevista fue al profesor Daniel en el mes de abril y tuvo una duración de 105 minutos. En mayo, se realizó la segunda entrevista a la profesora Ángela, esta se hizo en dos sesiones: una de 70 minutos y otra de 40 minutos.

A finales de mayo se realizó la entrevista al profesor Álvaro, que tuvo una duración de 90 minutos. El día de la entrevista, el profesor se encontraba ocupado con actividades de evaluación. Ante esta situación, se propuso reprogramarla para un día en que no se interfiriera con sus actividades; sin embargo, el profesor aceptó realizarla ese mismo día. Tomando en cuenta esto, se optó por prescindir de algunas preguntas y priorizar aquellas consideradas más importantes para cumplir con el objetivo del trabajo. Al concluir la sesión, se detectaron fallas en el audio que hacían imposible la transcripción y el análisis de datos; por ello, el profesor accedió a repetir la entrevista después del periodo vacacional.

Considerando la carga de trabajo que tenían los profesores por el periodo de evaluaciones y que se encontraba próximo el periodo vacacional, se tomó una pausa y se decidió regresar antes de iniciar el semestre.

A principios de agosto, se contactó a Álvaro vía correo electrónico para programar la siguiente entrevista, la cual se fijó para mediados de mes. Ante la posibilidad de no contar con una segunda sesión, ajusté la guía de preguntas (disponible en anexos) para hacerla más concisa. Prioricé las interrogantes fundamentales para la investigación y aquellas vinculadas a sus experiencias formativas. Asimismo, busqué profundizar en temas de la entrevista anterior

que resultaban enriquecedores, ya que, dada su amplia trayectoria y vivencia en los cambios de los procesos formativos, era enriquecedor recuperar su testimonio.

La cuarta entrevista se realizó en agosto a la profesora Miranda y tuvo una duración de 85 minutos. Cabe señalar que se utilizó la guía modificada, debido a que solo se tendría una sesión porque la siguiente semana iniciaban las clases en la institución y la profesora no contaba con horas libres.

Por último, con la profesora Teresa, se realizó la invitación y aceptó; sin embargo, pidió que regresara al día siguiente debido a que se encontraba ocupada. Al día siguiente se llevó a cabo la entrevista, la cual tuvo una duración de 40 minutos; en este caso, también se contempló una sola sesión y se empleó nuevamente la guía modificada por la misma razón expresada anteriormente.

Una vez concluidas las entrevistas, se realizaron las transcripciones para la codificación de datos con el apoyo de dos matrices. La primera consistió en organizar la información por eje temático y por informante, lo que permitió identificar las unidades de análisis y agruparlas en categorías. En la segunda matriz, los datos se sometieron a un nuevo tratamiento con el fin de realizar un análisis cruzado de casos. Ambos formatos pueden consultarse en los anexos.

Categorías de Análisis.

Para analizar las experiencias formativas de los docentes de Educación Media Superior, se tomó como punto de partida la noción de la *Bildung*, que contempla la parte más humana y dinámica del proceso de formación. Esta no se delimita a un marco intelectual ni racional, sino que implica un "ponerse y encontrarse"; descende de un saber hermenéutico de la cultura y de la profesión docente. Asimismo, la formación se reconoce como un proceso que implica indagar en uno mismo desde lo que se podría llegar a ser (Fabre, 2011/2006; Saavedra, 2017; Sianes-Bautista, 2017).

En este sentido, se reconoce el proceso formativo como una experiencia que se "nutre de lo vivido y del trabajo sobre sí, como modo de profundizar sentidos y de abrir disposiciones y

orientaciones" (Contreras, 2013, p.130). Bajo esta mirada, la experiencia se define como un acontecimiento exterior que impacta al sujeto transformándolo de manera profunda; no es algo que el individuo simplemente hace, sino algo que le "pasa". Se trata de un suceso que, al ser recibido, altera sus sentimientos, saberes y voluntad, adquiriendo un carácter estrictamente subjetivo y singular (Larrosa, 2006).

Bajo esta mirada subjetiva y singular del acontecer de la formación de los participantes, se procedió a identificar las categorías que dan cuenta de dicha experiencia mediante un proceso dialéctico entre los referentes teóricos y la información proporcionada por los participantes. Así, para dar cuenta de la complejidad de estas experiencias, cada categoría se desglosa en subcategorías que actúan como unidades de análisis específicas, permitiendo capturar tanto los aspectos formales como los matices subjetivos del relato docente.

Se construyeron cinco categorías: Trayectoria Formativa; Cómo acontecen y se viven los procesos formativos; la transición a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en la EMS; Ser docente de Educación Media Superior (EMS); y Sentido de sí mismo como docente.

La categoría "Trayectoria Formativa" surge de reconocer que el acontecer de la experiencia es una serie de sucesiones y encadenamientos; en este sentido, se suscita en tiempos y espacios que rompen la continuidad. Asimismo, es a partir del pasado como se dota de sentido a lo vivido, pues la experiencia no es solo aquello que pasa, sino que requiere tomar conciencia de ello (Aguilar, 2002; García, 2021; Mier, 2011). Bajo esta perspectiva, conocer cómo se ha conformado la trayectoria permite identificar dichos vínculos en el acontecer formativo; a través de la narración, se realiza un viaje al pasado que permite recuperar sus sentidos originales.

Considerando lo anterior, la trayectoria se entiende como un camino que no está preestablecido ni predefinido para solo ser seguido, sino que cada docente se encarga de construirlo; es un proceso que puede comenzar antes del ingreso a la institución formadora y

en el que pueden identificarse diferentes momentos o etapas de impacto (Anijovich et al., 2009).

En esta categoría se describen los momentos que conforman la trayectoria formativa de las y los participantes. Basado en la revisión de la literatura, se identificó que dos de estos momentos son la formación profesional y la formación continua docente. No obstante, lo registrado en las entrevistas permitió identificar un tercer momento que se suscita fuera del marco regulado y las certificaciones: los procesos informales. Estos se desarrollan durante el propio desempeño del trabajo y de ellos se distinguen los individuales y los grupales.

Considerando que la formación continua comprende el momento más sustancioso de la trayectoria formativa, se decidió explorar cómo acontece. El acontecimiento “a partir de una mutua relación con la realidad, permite el reconocimiento del sentido y su principal condición es facilitar una fisura que devenga en huella subjetiva” (García, 2021, p.3). Asimismo, un acontecimiento implica reflexionar en el sentido que se crea, lo que ayuda a tener claridad de lo que se valora como “eso que vale la pena” (Contreras, 2013; Guzman y Saucedo 2015). Es así que surgió la categoría “Cómo acontecen y viven los procesos de formación continua”.

A partir de los relatos sobre la formación continua, se identificaron las siguientes unidades de análisis que permiten conocer cómo acontece y se vive dicho proceso: participación y motivos, instancias formadoras, modalidad de cursado, actividades realizadas y obstáculos para la participación. Asimismo, se explora la significatividad para su práctica docente como parte del sentido que este proceso les brinda.

El trabajo se adentra en “La Transición a la Nueva Escuela Mexicana” como categoría. Las preguntas relacionadas a la Nueva Escuela Mexicana se pensaron principalmente como un referente del contexto sociopolítico donde se inscribía el docente y su proceso formativo. Sin embargo, las respuestas de los participantes permitieron construir esta categoría, donde se explora principalmente cómo ha sido el cambio de un modelo a otro y el papel de la formación en este. A partir de ellos se construyeron las siguientes unidades de análisis: cómo ha afectado

el cambio de modelo educativo a la práctica docente, necesidades formativas que se derivan del cambio de modelo, cómo acontece el proceso de formación continua en la Nueva Escuela Mexicana y relatos de las vivencias en los procesos de formación.

Considerado esto, la categoría permite inscribir el fenómeno estudiado en el contexto político y social vigente, reconociendo que la vivencia subjetiva del docente no es aislada, sino que está influenciada por las transformaciones del ámbito político. De acuerdo con Ávalos (2007b), se reconoce que la docencia como profesión y como trabajo se ve influenciada por su contexto; el cual, además del centro educativo y el aula, está conformado por el sistema educativo que puede favorecer, oponerse o contradecir.

En “Ser docente en Educación Media Superior” surge de reconocer que la experiencia ocurre en un contexto o ámbito determinado, donde se desarrolla la actividad culturalmente significativa que los sujetos llevan a cabo con un objeto (Zayas et al., 2023). De esta manera, el ser docente se considera parte del contexto de la experiencia formativa, ya que se espera que la formación continua brinde las herramientas necesarias para el desempeño de la práctica en su entorno.

De esta manera, se exploraron las circunstancias y motivos que los llevaron a la docencia, así como la reconstrucción de su noción; se identificó que, en algunos casos, las participantes tuvieron que construirla a partir de su primera vivencia frente a grupo. Los relatos evidencian las circunstancias de este nivel educativo desde la experiencia propia, explorando los motivos de ingreso y el contexto de práctica. En este último, se identificaron las adversidades que enfrentan en el aula y las acciones para superarlas; asimismo, se reconocieron cuestiones propias del subsistema y las gratificaciones del trabajo, las cuales ofrecen otra cara de lo que implica ser docente en el bachillerato.

Por último, la categoría “Sentido de sí mismo como docente” buscaba originalmente describir la construcción de la identidad bajo el concepto de Bildung, entendido como un “llegar a ser” a través del proceso formativo. No obstante, la evidencia en los relatos desplazó el foco

hacia la práctica docente como el verdadero eje configurador. Esto coincide con lo planteado por González-Rey (2009), quien señala que el sentido destaca la relación entre los aspectos cognitivos y emotivos que expresan la inmersión del sujeto en el mundo; es decir, la forma en que se adentra en el entorno social y sus contextos. Así, este sentido se encuentra en desarrollo permanente y se despliega de múltiples formas.

Se expone el sentido del rol como enseñante; el autoconcepto como docente; el sentido de ser docente y la pasión por su trabajo; la construcción del sentido como docente a partir del reconocimiento de su labor, y la proyección de sí mismo como docente en cinco años.

Capítulo 7. Resultados

Trayectoria Formativa

Lo narrado por los participantes permitió identificar que sus trayectorias se constituyen por tres momentos: la formación profesional, la formación continua docente y la formación informal.

El primer momento identificado en la trayectoria formativa de las y los docentes es la formación profesional, momento en el que adquieren los conocimientos disciplinares necesarios para abordar los contenidos que enseñan. Al respecto, se encontró que las y los participantes cursaron carreras que no se relacionan directamente con las ciencias de la educación; consúltese la Tabla 8 para conocer qué carrera estudió cada participante.

Los programas de las licenciaturas en las que se graduaron los participantes no contemplan una formación orientada a la enseñanza o la docencia. Si bien sus egresados tienen la posibilidad de ejercer como docentes, esto no es algo que se prevea inicialmente, ya que los perfiles curriculares esperan que se desempeñen en los escenarios propios de su disciplina. No obstante, se identificó que, en algunos casos, como el de Miranda, existen líneas curriculares que tienen como objeto de estudio la educación.

Eh, un área en la UAM Azcapotzalco de la sociología, que es sociología de la educación. Entonces, tú llevas algunas materias de cada área, rural, política, urbana y, en esa parte de sociología de la educación, llevé como dos o tres materias que iban enfocadas no estrictamente, porque sociología de la educación no es el interés de que tú desarrolles una actividad como docente en cuanto objetivo de egreso, pero es muy recurrente que los egresados tomen esa línea y son las materias que llevé (Miranda, comunicación personal, 21 de agosto de 2024).

También se identificó que la profesora Ángela, el Profesor Álvaro y el profesor Daniel durante su etapa de estudiantes tuvieron la oportunidad de un acercamiento con la docencia universitaria, a través de programas que facilitan este encuentro.

En el caso de Ángela su acercamiento a la docencia se dio al ser asistente de un profesor de laboratorio de la facultad, siendo una de sus actividades apoyar o dar la clase cuando era solicitado. Mientras que Daniel, mencionó que al finalizar la licenciatura ingresó a un curso de “Formación docente”, pero él no lo vio como tal, con respecto a esto el profesor relató lo siguiente:

Bueno, al final de la carrera me metí a un curso de formación de profesores, que más que un curso de formación de profesores era que te guiara algún profesor de cualquier materia que quisieras dar dentro de la carrera durante un semestre.

Durante ese semestre tú veías cómo dirigía ese profesor la clase y él te daba la oportunidad de dar clase tres veces a lo largo del semestre. De un total de treinta y dos sesiones tú dabas el diez por ciento, pero no había nada, ni técnica, nada. (Daniel, comunicación personal ,18 de abril de 2024).

Este tipo de programas no solo permiten un acercamiento a la actividad de enseñanza, sino que también están cargados de afectos sobre lo que se vive. Por ejemplo, Álvaro expresó: “era muy padre porque era otro nivel; sí te peleabas con alumnos, eran muy cerebros ahí en física. Tenías que prepararte para poderte defender porque, si no, te hacían trizas” (comunicación personal, 19 de agosto de 2024).

Sobre este momento, se puede decir que, aunque la formación profesional de las y los participantes no fue como docentes, la mayoría tuvo un acercamiento a la educación como objeto de estudio o a la docencia misma desde la práctica, a través de los programas que se promueven en las instituciones de educación superior.

El segundo momento identificado es la formación continua docente. Este trayecto se caracteriza por acercar a los profesores a conocimientos y habilidades vinculadas plenamente con la profesión. Al respecto, la oferta de estos procesos formativos se conforma, principalmente, por cursos y diplomados relacionados con el conocimiento didáctico y

pedagógico, las teorías del aprendizaje, el modelo educativo vigente y otras dimensiones como la socioemocional.

En algunos casos, este tipo de ofertas representan el primer acercamiento de los profesores al conocimiento pedagógico y didáctico de manera institucionalizada, encaminada a una formación profesional docente. Se toma como ejemplo lo vivido por Ángela, quien reconoce que no recibió formación relacionada con la enseñanza durante sus años como estudiante. Fue hasta que participó en estos programas que tuvo su primer contacto formal con temáticas y saberes esenciales para el desarrollo de la práctica docente. A continuación, se presenta lo que ella narró con respecto a dicho acercamiento:

[...]sobre todo, lo que tiene que ver con cosas de pedagogía, que es lo que a mí me falta, porque yo no tuve realmente ninguna formación en esa área, sobre todo al principio cuando hice algunas [temáticas en cursos formativos] de teorías constructivistas y esas temáticas para mí sí fueron totalmente nuevas. Sí fueron significativas porque yo aprendí de eso en estos cursos. (Ángela, comunicación personal, 2 de mayo de 2024)

Se debe mencionar que además de los procesos de actualización y capacitación y, como parte de la formación continua también se promueve que los docentes cursen un posgrado profesionalizante relacionado con la educación, así por ejemplo se tiene el caso del profesor Álvaro que realizó la especialidad relacionada con el Aprendizaje en la UPN.

No obstante, la formación continua y el desarrollo profesional no se limitan únicamente a la docencia. Cabe agregar que estos docentes también son profesionales en otras áreas y han continuado actualizándose y ampliando su conocimiento en sus respectivos campos, o bien, manifiestan el interés de hacerlo, como en el caso de Álvaro:

Didácticamente pues hay muchos métodos y a lo mejor me los han dicho y no hago caso o no tengo los recursos [...]. A lo mejor conceptualmente me quedé estancado y, como ya no me seguí con maestría y todo eso, me quedé en nivel bachillerato, de

repente veo mis libro o apuntes de la universidad y digo “yo sabía todo esto”, veo mecánica cuántica, yo sabía esas ecuaciones [y] ahora no sé ni qué sea. Entonces, te queda ese huequito, de que bueno ahora que tengas más tiempo te vas a poner a estudiar más esto, aprender más cosas [...]. (comunicación personal, 19 de agosto de 2024)

A partir de estos testimonios, se percibe que la formación continua trasciende la idea de ser un proceso conformado únicamente por diplomados y cursos de actualización. En casos como el de Ángela, este momento representa el primer acercamiento formal a la docencia. Asimismo, se reconoce que esta formación no se sitúa exclusivamente en el ámbito docente, sino que también abarca la dimensión profesional de sus disciplinas de origen.

El tercer momento identificado corresponde a la formación informal. Al respecto, es importante señalar que esta ocurre al margen de procesos certificados o acreditables; se trata de un proceso que se suscita fuera de la estructura formativa institucional. Su origen es más espontáneo y se manifiesta de manera casi imperceptible, surgiendo tanto de la reflexión sobre la propia práctica como del intercambio con otros colegas.

Este tipo de procesos pueden ser de dos tipos: individuales o grupales. Con relación a los primeros, cabe señalar que son aquellos posibles gracias a la capacidad que el docente tiene para reflexionar sobre sí mismo y su práctica, así como sobre sus experiencias en el aula. Esto se halla de manera implícita en las narrativas de los participantes respecto a su labor docente. Se presenta un fragmento extraído de la entrevista realizada a Daniel, que sirve de ejemplo de este tipo de procesos, al relatar cómo se percibía como persona en sus comienzos como docente de EMS y a lo largo de los años de su práctica la forma de ser docente cambió, pero esto se logra por medio de la reflexión sobre sí mismo, sus experiencias que tienen origen en la práctica docente.

Yo antes era una persona muy rígida cuando yo entre a dar clase por primera vez tanto en licenciatura como en bachillerato, era un hombre profundamente teórico, llegue

viendo todo el temario, tengo dos carpetas hechas de un curso de matemáticas y quien sabe si me entendieron, pero yo vi todos los temas que tenía planificados.

Y en bachillerato lo mismo veía todo el contenido problemático, pero llegó un momento en el que dije no es necesario, para que ver todas las técnicas y para qué ver todos los métodos si en verdad ellos quieren ingresar a nivel superior. Para el nivel superior solo te piden las integrales definidas y las integrales indefinidas y ya. Escogía los contenidos que me parecían más importantes o más relevantes. Un estudiante [de bachillerato] quiere el documento para irse a trabajar o para entrar a una escuela de enseñanza de educación superior. (Daniel, comunicación personal, 18 de abril de 2024).

Por lo que se refiere a los procesos informales grupales, estos surgen de la interacción con otros dentro del entorno laboral, específicamente en espacios como los cubículos de las áreas académicas. Al respecto, se identificaron las experiencias de las profesoras Ángela y Teresa, quienes resaltan el apoyo recibido por parte de sus compañeros; esto se configura como una oportunidad de aprendizaje y acompañamiento entre colegas.

Por ejemplo, esto y me pongo a estudiarlo, eventualmente lo hago y me apoyo de maestros que saben. Aquí en la academia tenemos maestros que son maestros en docencia que saben de esos temas y eventualmente si tú te acercas ellos te ayudan, “oye ¿cómo hago esta evaluación?”, cuando yo llegué a mí me costaba mucho trabajo eso, yo sí iba con el maestro y sí le enseñaba mis exámenes, mis guías, “¿oye está bien, se entiende la instrucción?, ¿tú qué opinas?” y él me corregía, sí o no. Si yo tenía duda de algo, de una rúbrica que yo sé que no son mi fuerte, los compañeros te ayudan. En esta academia se observa mucho la ayuda de los compañeros, incluso no lo siento tan problemático porque sé que tengo una red de apoyo aquí para solventar esas deficiencias que tengo. (Angela, comunicación personal, 2 de mayo de 2024)

La profesora Teresa, resalta la comunicación y empatía que existe entre sus compañeros.

Eh, si regularmente la academia tiene esa facilidad de que los docentes son muy empáticos y de cierta forma les gusta compartir y también regularmente tenemos una buena comunicación cuando compartimos grupo, por ejemplo con los profesores que me toca compartir grupo con los de temas selectos, cuando me toca geografía con el que da temas selectos de biología, temas selectos de física , pues estamos compartiendo experiencias con los alumnos, o esté alumno le gusta faltar contigo como va, ahorita que estamos la planeación pues tú que materiales ocupaste ya viste este tema, en ese sentido si compartimos experiencias, materiales, recursos y estrategias. (Teresa, comunicación personal, 22 de agosto de 2024)

Por otra parte, la profesora Miranda señaló que en el área de humanidades es difícil desarrollar dinámicas como las que se establecen en ciencias naturales debido a cuestiones de tiempo. Al respecto, menciona que la mayor parte de la jornada permanecen en clase y solo coinciden durante el receso o en los breves espacios entre periodos; es en estos momentos donde ocasionalmente se propicia un intercambio entre docentes sobre estrategias y situaciones relacionadas con los grupos o estudiantes que tienen en común:

Si, pues mira la verdad no es como una especie de catarsis que compartimos las experiencias, no tenemos ya que inicia la actividad del ciclo escolar no tenemos mucho tiempo para compartir porque, por ejemplo, tienes horas de apoyo que son los espacios que puedes regresar a la academia partir de medio tiempo, entonces, muchos no tenemos medio tiempo y por lo tanto tenemos todas las horas frente a grupo. Entonces, ya no tenemos tanta comunicación entre los maestros, llegamos a coincidir en la academia y pues más que una especies de catarsis porque a veces compartimos grupos pues si empezamos a platicar de los alumnos, aquellos que destacan porque son eh pues más involucrados en su proceso de aprendizaje o los que están faltando en todas parte y compartimos algunas estrategias también, decir bueno si a este chico le ofreces entrar diez minutos después ya en clase se tranquiliza o a este hay que ponerle

atención especial y no le acepten la tarea más tarde porque se va por su cuenta, sí llegamos a compartirlo pero más como de forma informal más como una manera de desahogo y catarsis del procesos que vamos realizando. (Miranda, comunicación personal ,21 de agosto de 2024)

Sin embargo, no en todas las academias se propician encuentros que favorezcan procesos como los expuestos. En ocasiones, se generan fricciones y tensiones entre los integrantes de las áreas académicas; tal es el caso del profesor Daniel, quien señala que la relación entre los docentes era tensa y competitiva.

Si, ahí era interesante porque éramos una academia de seis ponle hasta ocho profesores y estábamos divididos en dos grupos, los que entramos por la reforma y los que estaban ya antes. Trabajamos lo que entramos por reforma, formamos un grupo, Así trabajamos como tres años divididos, nosotros por nuestra parte, ellos por su parte cada quien. (Daniel, comunicación personal, 18 de abril de 2024)

Él atribuía esta situación a una cuestión de perspectivas, donde se conformaron dos grupos: uno de profesores veteranos y otro de docentes noveles. Estos últimos se percibían a sí mismos como innovadores, lo que generaba fricciones y choques con la experiencia de los primeros; en consecuencia, no era posible el desarrollo de dinámicas de ayuda y apoyo mutuo.

Los nuevos creían que habían descubierto el hilo negro, que habíamos descubierto el hilo negro que estábamos siendo revolucionarios y los viejos nos joveneaban usted qué va saber, usted qué va enseñarme a mí, una cuestión ahí de egos (Daniel, comunicación personal, 18 de abril de 2024).

Daniel comentó que solo ante una situación que les exigió trabajar en equipo fue donde pudieron dejar de lado la tensión entre estos dos grupos. Sin embargo, la relación entre los profesores de esta academia no logró transformarse lo suficiente para que se propiciaran dinámicas de intercambio de experiencias o se desarrollara una comunidad de práctica entre colegas como en los otros casos.

De esta manera, los procesos informales de formación docente acontecen en su entorno laboral, así como de las experiencias y vivencias cotidianas. Por un lado, se presentan de forma individual a través de la capacidad de reflexionar sobre sí mismo; por otro, ocurren mediante la apertura y el apoyo de otros compañeros docentes, y no siempre es posible el desarrollo de estas dinámicas.

Cómo se Viven los Procesos de Formación Continua Docente

La formación continua comprende la mayor parte de la trayectoria formativa del docente; busca brindar conocimientos y desarrollar habilidades para el desempeño de su labor, principalmente a través de cursos y diplomados.

Los cinco participantes expresaron asistir de manera constante a estos procesos, mencionando que toman al menos un curso cada semestre. Por ejemplo, la profesora Teresa comentó: “Sí, regularmente trato de tomar dos cursos por año para mantenerme actualizada y siempre supero los cursos, justo porque necesito, tengo esta necesidad de estar al día” (comunicación personal, 22 de agosto de 2024). Por su parte, el profesor Daniel manifestó haber participado en todas las ofertas formativas durante su tiempo como docente de bachillerato, acumulando alrededor de 16 cursos.

Una situación vinculada a la participación docente es la obligatoriedad de la formación continua. Con base en lo comentado por los participantes, se deduce que las autoridades del plantel solicitan dicha participación como un requisito prácticamente mandatorio. Además, instancias como la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC) y la Dirección General correspondiente promueven y elaboran disposiciones para que los docentes lleven a cabo estos procesos.

En contraste, la profesora Miranda y el profesor Daniel señalaron que algunos docentes evaden participar en estos procesos. Para el profesor Daniel, esto se relaciona con una cuestión de conformismo, ya que en su momento se ofrecían estímulos económicos; incluso

sugiere que el grado académico era una variable determinante en el sueldo. Asimismo, el profesor comentó que quienes evadían la formación continua utilizaban como pretexto el cupo limitado de los espacios disponibles.

Por su parte, la profesora Miranda reiteró que algunos docentes evaden participar en dichos procesos; sin embargo, ella lo atribuye a una cuestión de albedrío vinculada a un “proyecto profesional”, como realizar un posgrado o cursar diplomados para atender necesidades derivadas de la práctica. Incluso se puso como ejemplo a sí misma: “yo he tomado muchos cursos, tal vez demasiados, porque mi dinámica docente me demanda tener nuevas herramientas” (Miranda, comunicación personal, 21 de agosto de 2024).

Por otra parte, a partir de lo declarado por las y los profesores se identificó que la participación está vinculada con tres tipos de motivos: 1) los relacionados con su práctica docente; 2) el cumplimiento de actividades formativas y 3) la mejora de su situación laboral u obtención de un estímulo económico.

Respecto a los motivos vinculados con la práctica, se observa inicialmente un interés por ampliar su conocimiento pedagógico-didáctico. Al respecto, la profesora Ángela reconoce una brecha entre su experiencia y el dominio conceptual al señalar: “Yo creo que sería a lo mejor de didáctica que no sé mucho de teoría; a lo mejor en la práctica hago las cosas, pero en la teoría nunca he llevado una asignatura más allá de los cursos” (Ángela, comunicación personal, 2 de mayo de 2024).

Esta búsqueda se entrelaza con la necesidad de adquirir técnicas y conocimientos aplicables directamente en el aula. Es el caso de Teresa, quien orienta su participación en procesos formativos principalmente hacia la apropiación de estrategias y metodologías activas para su implementación práctica. Para ella, la formación representa un ejercicio de actualización constante, la cual ve como una necesidad: “regularmente trato de tomar dos cursos por año para mantenerme actualizada [...] tengo esta necesidad de estar al día” (Teresa,

comunicación personal, 22 de agosto de 2024). También la profesora Miranda resalta la importancia de mantenerse actualizada para su práctica docente; ella comentó lo siguiente:

[...] mí dinámica docente me demanda tener nuevas herramientas, yo tengo grupos de primer semestre, los que llegan de la secundaria, y con una gran diversidad y problemáticas. Si yo no me actualizo en cómo abordar estas nuevas generaciones me parece que no tendría elementos para realizar un proceso de aprendizaje, no solo que pasen y que nos toleremos mutuamente y transcurra un semestre, sino que se lleven un mínimo a su proceso de aprendizaje, entonces para mí sí es muy importante esa actualización [...](Miranda, comunicación personal, 21 de agosto de 2024, E1)

Además del interés por desarrollar conocimientos pedagógicos y del proceso de enseñanza-aprendizaje que favorecen la práctica docente, se reconoce el interés por conocer temáticas vinculadas con los estudiantes y situaciones del contexto que influyen en su trabajo. Un ejemplo de esto son los aspectos socioemocionales y el desarrollo del estudiantado, tal como lo expresó la profesora Ángela, quien participa en ofertas formativas con este tipo de contenidos.

A lo mejor en cuestiones socio emocionales, no son mis favoritas, pero sí son fundamentales. Sí me he dado cuenta que es muy importante ese conocimiento y sí tratar de relacionarlo en la clase por lo que te decía, los alumnos tienen deficiencias en esta cuestión emocional y demás. Si bien uno no puede tomar el lugar de un psicólogo ni orientador, evidentemente no, pero sí facilitaría las cosas. Eso es lo que un poquillo me gustaría saber. (Ángela, comunicación personal, 2 de mayo de 2024)

Acerca de los motivos relacionados con el cumplimiento de actividades formativas, se vincula el papel de la política educativa vigente y los modelos propuestos desde la SEP y la SEMS. Así lo deja ver la profesora Miranda, quien narró su experiencia durante sus primeros años como docente al participar en procesos formativos continuos; ella ingresó cuando estaba

vigente la Reforma Educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto y, dado que dicho proceso se volvió un requisito, se entiende que formaba parte de una evaluación docente obligatoria.

[...]con la reforma educativa, y parte de los requisitos que después se planteaban para darte continuidad, tú ingresabas o tenías determinadas horas y después hubo más exámenes [...] al año y a los dos años para reafirmarte en la plaza y empecé tomar todos esos diplomados que se planeaban como requisito porque tenías que presentar las evidencias de actualización. Tomé prácticamente todos los diplomados [que] en su momento eran los que se consideraban más importantes para mantener el proceso de evaluación como docente [...](Miranda, comunicación personal, 21 de agosto de 2024).

Los motivos relacionados con la mejora de su situación laboral y la obtención de un estímulo económico, se detectó que la participación en ciertos cursos —como los promovidos durante la RIEMS— permitía mejorar la posición profesional y, por tanto, la percepción económica. Así lo narró el profesor Daniel:

Es que además te daban premios. Cuando nosotros entramos, como nosotros entramos como parte de la reforma, teníamos que estar supuestamente en actualización docente. Si tú tomabas los cursos y cursabas cuarenta horas de esos cursos, podías tener estímulos o cambio de categoría, muchos compañeros lo tomaban como una cuestión de incentivar sus situaciones económicas o esta cuestión de los estímulos, te podían dar más horas, si tenías una plaza de quince horas y te actualizabas te podían dar el siguiente semestre cinco o diez horas más, podías irte de quince a veinticinco horas.

Yo en algún tiempo, en algún semestre fui el que tomó 120 horas me aventé los cursos y me acuerdo que el siguiente semestre me dieron cuarenta horas, yo tenía veinte horas y me dieron el doble; me hice maestro de tiempo completo. (Daniel, comunicación personal, 18 de abril de 2024).

Cabe señalar que existen casos donde convergen múltiples motivos para participar en procesos formativos. Así, por ejemplo, Álvaro realizó una especialidad para obtener una

certificación requerida por la Dirección General. Al mismo tiempo, esto le permitió acumular puntos para la adquisición de un bono económico. Además, el profesor consideraba esta formación como una oportunidad de aprendizaje personal.

La verdad me interesaba mucho, yo quería aprender más y llevar el papel [comprobante de la certificación, que se obtenía al término de la especialización], creo en ese momento estaba el servicio profesional docente. Entonces, te exigían muchas cosas y uno era el papel de certificación, y muchos estaban sufriendo porque no lo tenían, pero a mí me lo tomaron, pero aparte me dieron la cédula profesional, pues bueno, sí me acuerdo que me metí a la especialidad porque me iban a dar el certificado [...]. Había compañeros que no estaban titulados, de hecho, ellos nunca se titularon y estaban sufriendo porque si no estabas titulado tenías que tener la certificación y creo que ya la exigían de por sí. Yo estaba titulado [era requerimiento] y para tener la certificación [...] y también te daban un puntaje para pagarte un bono, algo que le llaman un estímulo docente, te daban una lana y creo que también por eso la metí y me la valieron, no fue solo por conocimiento, dije bueno algo voy a aprender, pero fue más el estímulo y la certificación porque se estaban poniendo pesados [...]. (Álvaro, comunicación personal, 19 de agosto de 2024)

Por lo que se refiere a las instancias encargadas de brindar la formación continua a los docentes de educación media superior, se reconocen dos: la Dirección General y la COSFAC.

Respecto a los cursos brindados por la Dirección General, estos se llevan a cabo de manera presencial en el plantel; son impartidos por los directivos y se realizan al inicio de cada semestre. Sobre la manera en que se llevan a cabo una participante relato, lo siguiente:

[...] están diseñados para cinco días. De esos cinco días, por ejemplo, el último curso que tuvimos duró quince minutos, empezaba a las 9:00 y a las 11:15 nos decían que teníamos que hacer y hazlo como entiendas, como puedas, a mí me tienes que entregar

esto y el resto es tiempo perdido [...]. (Teresa, comunicación personal, 22 de agosto de 2024)

Asimismo, Miranda al preguntarle sobre este tipo de ofertas, expresó:

No son buenos cursos porque los hace alguien de la Dirección General [...], no hay una mínima recuperación de las problemáticas que se tienen en los centros escolares.

Entonces el curso está muy disociado de lo que nosotros enfrentamos, además de que está mal diseñado, está mal impartido porque se lo dan a alguien de aquí, digo alguien de aquí porque se lo dan al director o subdirector. Lo que hace [el director o subdirector] es leer las instrucciones, tú entregas actividades, haces la dinámica, pero no dan el curso, solo transmiten una serie de instrucciones y con eso se asume que se impartió un curso. Eso es muy recurrente en los cursos sobre el control de las adicciones, la violencia contra las mujeres, pero son cursos que gestiona el plantel o la dirección de otras instancias. (Miranda, comunicación personal, 21 de agosto de 2024).

Por su forma y dinámica, esta oferta no se percibe como un proceso formativo, sino como una actividad de cumplimiento para las autoridades del plantel. Asimismo, la manera en que se desarrollan las sesiones genera la percepción de que son actividades vinculadas a mejorar el ambiente laboral, tal como se observa en el siguiente testimonio: “no son cursos tal cual, mmm... a lo mejor la intención es que nos integremos los docentes, cosas así, pero le llaman cursos” (Ángela, 2024, E1). Aunado a lo anterior, estas ofertas son objeto de críticas, ya que una participante expresó que se perciben con una planeación deficiente, temáticas ajenas a las problemáticas del plantel y formadores que no están preparados para desempeñar dicho rol.

Con base en lo relatado por las profesoras, se identificaron tres problemáticas en el desarrollo de estas ofertas. En primer lugar, el diseño no está contextualizado ni responde a las necesidades que enfrenta el plantel. En segundo lugar, se encuentra la planeación y la ejecución, donde el proceso formativo suele limitarse a la exposición de un tema mediante la

lectura de material; a partir de esto, se solicita a los docentes una actividad sin instrucciones claras. Por último, quienes fungen como formadores carecen de la preparación necesaria para este rol, lo cual se vincula directamente con la segunda deficiencia señalada.

En lo que respecta a la oferta de la COSFAC, esta integra la mayor parte de la oferta formativa continua que han recibido los docentes en los últimos años, la cual se conforma por cursos y diplomados realizados en línea a través de una plataforma. Con base en lo mencionado por los participantes, se entiende que estas capacitaciones se llevan a cabo a lo largo del semestre con una duración de 20 y 60 horas, dependiendo de si se trata de cursos o diplomados, siendo estos últimos los de mayor carga horaria.

Otra de las características a destacar es que esta oferta es autogestiva, lo cual refiere a que el docente organiza las actividades de acuerdo con sus horarios y avanza a su propio ritmo. Esta particularidad es lo que hace que los cursos sean más atractivos para algunos docentes e influye en su selección; esto se vincula principalmente con la disponibilidad de tiempo, ya que los profesores suelen contar con poco, debido a que en ocasiones tienen otros empleos o por la carga administrativa de la propia labor docente. Al respecto, se cuenta con el testimonio de Teresa, quien declaró: “Dentro de los cursos de formación principalmente busco que sean aquellos autogestivos, donde yo pueda manejar mis tiempos, donde tengan las fechas de entrega establecidas y de esa manera yo organizó mis tiempos” (2024, E1).

Los participantes mencionaron que las actividades de los cursos consisten, básicamente, en revisar documentos digitales o contenidos multimedia, como videos y presentaciones; posteriormente, responden un cuestionario o examen relacionado con dichos materiales, lo cual permite acreditar su participación. Por su parte, los diplomados están más vinculados a la práctica, al respecto, Miranda expresa lo siguiente:

[...] es más recurrente que tú presentes actividades, que hagas una planeación didáctica, que establezcas alguna evidencia de lo que trabajaste en clase con tus

alumnos, ese tipo de actividades son las que tienes que hacer en el diplomado.

(comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

Como se mencionó, en los últimos años estos cursos se realizan en una modalidad en línea y de manera asincrónica. Durante la pandemia por COVID-19, se reforzó esta modalidad en los procesos formativos continuos ofertados por instancias como la COSFAC.

Cabe agregar que Teresa y Miranda comentaron que, durante el primer semestre del 2024, se brindó la oportunidad a los profesores de asistir a sesiones presenciales los sábados. Sin embargo, asistir a estas sesiones en algunos casos no es posible, ya que los docentes tienen otras actividades laborales ajenas a su trabajo en la EMS; de hecho, la mayoría de los participantes —exceptuando a Álvaro— tiene uno o más trabajos adicionales. Esto dificulta su asistencia a dichas sesiones.

No siempre estos cursos se desarrollaron en una modalidad en línea y de manera asincrónica e individual, lo cual en ocasiones puede resultar solitario. Con respecto a cómo se vivían los procesos formativos continuos de manera presencial, Álvaro mencionó que estos se llevaban a cabo en diferentes planteles de bachilleres, tanto de la Ciudad de México como de otros estados de la República. Sobre este tipo de procesos, el participante declaró lo siguiente:

[...] hace como 20 años, eran presenciales. Yo pienso que en presencial abarcabas mucho mejor las cosas, entendías mejor, las aplicabas mejor. Aparte que tenías relación con escuelas y con docentes de provincia y era diferente la forma de aprender, interactuabas más con la gente [...]. (Álvaro, comunicación personal, 19 de agosto de 2024)

A partir de lo declarado por Álvaro, destaca que es el único participante que vivió los procesos formativos de manera presencial. Se observa una preferencia por estos cursos, cuya razón principal es:

[...]conocías gente nueva y de todo tipo de ámbito social. Cuando llegué a provincia [conocí] gente con poco recurso y cómo le echaban ganas, [...]. Cosa que uno a lo

mejor aquí en la ciudad diría, “tengo todo y para todo le pongo peros, protesto” y, ves afuera que a veces ni aulas tienen, ni bancas y le echaban todas las ganas. El interactuar con gente te ayuda mucho a conocer la forma de pensar, hasta sus estrategias, que también aprendes. (Álvaro, comunicación personal, 19 de agosto de 2024)

Asimismo, Álvaro destaca que en la modalidad presencial era posible recibir retroalimentación o aclarar dudas, mientras que en línea esta es casi nula:

[...] así como los he tomado [los cursos], ya están programados [...]. Es cómo de cumple con el módulo y que Diosito te bendiga, no he llevado últimamente diplomados, por lo que he visto sí ya te dan un asesor, pero la mayoría de los asesores nada más te dicen: “muy bien”, “está bien”. No te dan retroalimentación como a lo mejor en presencial te lo podrían dar. (Álvaro, comunicación personal, 19 de agosto de 2024).

La profesora Ángela también coincide en ello, atribuyendo esta carencia al carácter “excesivamente autónomo” de los cursos, y agrega:

En teoría te asignan un tutor, pero yo nunca he recibido retroalimentación en ninguno de los cursos, yo me dedico a mandar evidencias y eventualmente aparece una calificación y ya o algo muy breve como realimentación, como: “si cumpliste, qué bueno”, cosas así, pero que sea una retroalimentación significativa que te digan “haber en esta actividad falta esto o esto”, casi nunca. Se le pierde el sentido al curso, porque sí se nota, que la idea es que cumplas con llevar un curso, pero no les importa o interesa tanto que te digan qué estás haciendo bien y qué estás haciendo mal, qué aprendiste [...]. Entonces, son como a veces demasiado unilaterales [...]. (Ángela, comunicación personal, 9 de mayo de 2024)

En contraste con lo anterior, la profesora Ángela compartió su experiencia en un diplomado de la Universidad Veracruzana —realizado en conjunto con otra institución— cuya temática se centraba en estrategias didácticas para ciencias biológicas. Pese a que se llevó a

cabo en línea, al igual que la oferta de la COSFAC, lo que ella destaca como el elemento más significativo fue, precisamente, recibir retroalimentación.

[...] [Las actividades] eran sobre estrategias didácticas, casi todas. [Por ejemplo], proponer una actividad con cierta temática o incluso elaborar materiales como un examen, cómo lo elaborarías. [Después], elaborabas tu examen (que era la actividad) lo mandabas y ellos [los responsables del curso] te decían: “no se entienden bien tus preguntas” o “te faltan indicaciones”, lo que era significativo para mí. (Ángela, comunicación personal, 2 de mayo de 2024)

También se documentó la experiencia de la profesora Teresa, quien durante su primer año de servicio —tras ganar su plaza docente— participó en un proceso de formación inicial. En este, contó con el acompañamiento virtual de una tutora de Chihuahua, lo que facilitó su adaptación al rol docente.

Las profesoras Ángela, Teresa y Miranda expresaron que los procesos sí aportaron elementos significativos para su práctica, resaltando la adquisición de herramientas, estrategias, métodos de enseñanza, evaluación y desarrollo de conocimientos teóricos. Cada una de las docentes destacan los aspectos más significativos para ellas.

Por ejemplo, en el caso de la profesora Ángela reconoce la ausencia de una formación docente inicial. Señala que los cursos sobre didáctica, pedagogía y teorías del aprendizaje (desde la perspectiva constructivista) han aportado elementos significativos que le permiten estructurar sus clases y optimizar su desempeño profesional. Respecto a la relevancia de estos procesos, se identificó que fueron significativos para su labor, tal como lo expresa en el siguiente testimonio:

En términos de docencia, cuando han sido de docencia. Sobre todo, los que tiene que ver con cosas de pedagogía que es lo que a mí me falta porque yo no tuve realmente ninguna formación en esa área, sobre todo al principio cuando hice algunas de teorías

constructivistas y esas temáticas para mí sí fueron totalmente nuevas, para mí sí fueron significativas porque yo aprendí de eso en estos cursos.

Yo al desconocer esa parte teórica pues evidentemente si me faltaba, como que a veces en la práctica sabemos cómo dar clase, pero si no sabes la parte teórica es muy fácil que te pierdas o que termines haciendo algo erróneo o algo que no viene al caso con lo que tus alumnos necesitan. Entonces, a mí sí me ayudó como a darle más estructura y al mismo tiempo como a tratar de saber eso, pues fue como de me falta saber mucho más de este tema. (Ángela, comunicación personal, 2 de mayo de 2024)

En el caso de la profesora Teresa, estos procesos le han permitido incorporar nuevas herramientas a su labor, lo que ha mejorado la dinámica grupal y su postura durante la evaluación de los aprendizajes. Respecto a esta experiencia, la docente declaró lo siguiente:

[...]a mí me ayuda mucho porque también, regularmente, nos dan esta metodología de enseñanza activa y entonces eso a mí me ayuda muchísimo a manejar digamos a los grupos porque tienen diferentes características [...] eso me ha ido permitiendo identificarlas y también ser como más empática y flexible al momento de evaluar.

(Teresa, comunicación personal, 22 de agosto de 2024)

Cabe agregar que la profesora Teresa manifestó su preferencia por los cursos impartidos por la COSFAC. Desde su perspectiva, esta oferta destaca por contar con un diseño especializado, el cual brinda aportaciones valiosas que favorecen la mejora de su práctica docente.

Por su parte, el profesor Álvaro señala que sí hay un aprendizaje dentro de este proceso formativo, pero es muy poco lo que aporta a su práctica docente, ya que es difícil implementar lo que se promueve en los cursos, porque no cuenta con los recursos necesarios para hacerlo y por el contexto donde se encuentra es difícil aplicarlos. Con relación a esto, el profesor comentó lo siguiente:

A mí práctica docente siento que han aportado poco, te digo que los cursos que uno lleva siempre van a haber cosas buenas y cosas malas, uno siempre trata de aprender lo más que se pueda porque aprendes algo, pero esto al contexto en el que estoy no [...]. (Álvaro, comunicación personal, 19 de agosto de 2024)

No obstante, no todos los participantes expresan que participar en cursos de formación continua —específicamente aquellos que implementan instancias gubernamentales— fue significativo para su práctica. Tal es el caso del profesor Daniel, quien, expreso lo siguiente: “No, no. La verdad lo hacía básicamente y como entretenimiento, era estar en la escuela cinco horas y sin hacer nada o tomar eso” (comunicación personal, 18 de abril de 2024). Además, el participante expresó que los tomaba principalmente con el motivo de mejorar su situación laboral, como se narró anteriormente; declaró que estos cursos no consideraban que fueran formativos, sino que eran una cuestión más administrativa con la que se debía cumplir.

Con base en un comentario que hace Daniel, se vincula que el profesor tenga esta percepción de los cursos porque las actividades consistían en responder cuestionarios y no había alguna actividad donde él pudiera llevar las temáticas de los cursos a su contexto de práctica.

Asimismo, el participante expresó que la mayor parte de la oferta educativa se enfocaba en competencias, modelo que se implementó durante su trayectoria docente. No obstante, su práctica se guiaba por la metodología de María Montessori y otras alternativas que no coincidían con dicho enfoque; de ahí que, posiblemente, el contenido de los cursos no resultara significativo para el desempeño de su actividad docente.

Otra dimensión que se detectó como influyente en el sentido que otorgan los docentes al proceso formativo se relaciona con las necesidades y problemáticas que enfrentan en su práctica. Por ejemplo, Ángela y Teresa mencionaron que una de las dificultades en ese momento era la salud mental de los alumnos y las alumnas, lo que hacía necesario recibir

capacitación sobre educación socioemocional para saber cómo actuar o intervenir desde su rol docente.

Aunado a ello, se reconoció que las demandas del contexto obligan a que la labor educativa se adapte constantemente. Un ejemplo es lo que comenta Miranda sobre el uso de la Inteligencia Artificial (IA): ante el hecho de que los estudiantes la emplean para sus tareas, muchos profesores optaron por prohibirla. Al respecto, la participante señala que no debe restringirse; más bien, se debe capacitar al docente para implementarla en su práctica, con el fin de que el estudiante también aprenda a utilizar esta herramienta de manera óptima.

En contraste con lo anterior, se encontró que los cursos no siempre responden a las necesidades reales del profesorado. Álvaro, Daniel y Ángela expresaron que las ofertas de formación continua se diseñan bajo temáticas vinculadas estrictamente al modelo educativo vigente y a las tendencias del momento. Ángela menciona que el objetivo de estos cursos parece limitarse a la actualización para implementar el enfoque de enseñanza en turno, más que a atender sus inquietudes particulares.

Un factor adicional que se exploró fueron las dificultades de participación. Se distinguieron cuatro: la accesibilidad, la falta de tiempo, la escasa flexibilidad de los directivos y las condiciones laborales.

La problemática de la accesibilidad se manifiesta como dos obstáculos. Uno de ellos es el escaso número de espacios disponibles frente a la demanda del subsistema:

[...] bueno lo que sí es que tenía un cupo [limitado], has de cuenta que eran diez cursos y esos cursos tienen cupo para cuarenta personas, pero era para nivel nacional. Si no te inscribías en la primera etapa difícilmente obtenías un lugar. (Daniel, comunicación personal, 18 de abril de 2024)

El segundo obstáculo de accesibilidad es la carencia de recursos tecnológicos. Dado que la formación es obligatoria en modalidad virtual y debe cumplirse dentro de la jornada laboral, queda en evidencia que muchos planteles no cuentan con conectividad ni equipo de

cómputo suficiente. Esta limitación es señalada directamente por una de las participantes: “aquí a veces no tenemos internet y solo tenemos una computadora” (Ángela, comunicación personal, 2 de mayo de 2024).

En lo que se refiere a la falta de tiempo, se relaciona con que hay docentes que están todo el día frente a grupo y no tienen horas de descarga académica. Además, la carga de trabajo es excesiva al atender a más de cinco grupos con un promedio de 50 alumnos cada uno; a esto se suma que algunos tienen más de un empleo, lo que dificulta llevar a cabo los cursos dentro del horario esperado. En consecuencia, estos deben realizarse fuera de la jornada laboral, sobre lo cual la profesora Ángela comentó lo siguiente:

Eso ha sido lo más complicado, tratar de hacerlos en tiempo que no corresponde a nuestro horario laboral es muy complicado y que sea en línea y que no tengamos a veces internet y no tengamos los materiales, pues también es como de aquí no se pueden hacer definitivamente y tiene que buscar en donde sí, casi siempre es en casa. (Ángela, comunicación personal, 2 de mayo de 2024)

Sobre la falta de flexibilidad por parte de las autoridades, se identifica que limita la participación en otro tipo de actividades que favorecen el proceso formativo, la misma experiencia formativa y el encuentro con otros. En relación con esta dificultad, Teresa expresó:

Que no te permiten tomar cursos de actualización por ejemplo fuera del plantel, es una de las limitantes que tenemos, que de manera presencial no puedes tomar cursos porque tienes que estar en el plantel. Tenemos una o dos semanas que se terminan clases y esas semanas se podrían justificar o permitirnos actualización a través de un congreso porque no solamente dan cursos, sino que también puedes participar en congresos en simposios, pero no te dan la oportunidad o tienen la flexibilidad las autoridades para poder justificar tu ausencia, aunque sea un trabajo académico, para ellos no es válido.

Y es que enriqueces por ejemplo tus experiencias con otros profesores también es importante tener esa comunicación, ese acercamiento. También puedes hacer proyectos o intercambios entre alumnos y no, esa es una limitante que tiene este plantel que es muy cerrado y en ese sentido y, por otro lado, como que a muchos docentes no les interesa. (Teresa, comunicación personal, 22 de agosto de 2024)

Las condiciones laborales que dificultan participar en los procesos de formación continua se vinculan principalmente a la parte económica y los horarios laborales. De acuerdo con lo declarado por la profesora Miranda, hay profesores que no se dedican a la docencia de tiempo completo y cuentan con otro empleo porque su plaza es de menos de 15 horas, lo que genera la necesidad de buscar otro ingreso. Así mismo, la profesora señala que los docentes—independientemente de si son de tiempo completo, medio tiempo o por horas— están toda la jornada impartiendo clase, lo que les resta tiempo para sus cursos o diplomados.

Otro punto que resalta la profesora es que no se remunera económicamente a los profesores que se forman. Esta declaración puede ser contradictoria, ya que Daniel y Álvaro mencionaron que sí; anteriormente se dijo que este era uno de los motivos para participar, pero el profesor Álvaro comentó que en algún momento se buscó discontinuar los estímulos, lo que lleva a deducir que efectivamente se eliminaron.

En consecuencia, por las condiciones laborales y la falta de estímulos, se genera una resistencia a formarse. Con respecto a esta situación, la profesora explica lo siguiente:

Entonces, bajo [estas condiciones laborales] muchos maestros no se actualizan porque se niegan a tomar cursos fuera de su horario [laboral], por el cual obtienen un salario. Gran parte de estos cursos y diplomados, tú los debes realizar en línea y en horario que no está contemplado en tu actividad laboral, eso hace que el proceso formativo sea muy desigual [...].

Y también se vuelve una situación complicada porque esos cursos los debes de realizar en el periodo que establece COSFAC. La idea es que tu realices el curso

justamente en el periodo escolar. Entonces tú debes estar atendiendo grupos y tomando cursos, pero sí es toda una problemática, los pones en vacaciones y los maestros: “No, me van a quitar mis vacaciones” [...]. (Miranda, comunicación personal, 21 de agosto de 2024).

Las dificultades antes mencionadas y que condicionan su proceso formativo continuo se relacionan con el entorno y las condiciones laborales del profesorado.

Transición a la Nueva Escuela Mexicana en Educación Media Superior

Actualmente (2025), y desde finales del sexenio anterior, se está llevando a cabo la implementación y el desarrollo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Si bien se tenía previsto que esta comenzara en 2022, se retrasó debido a la pandemia de COVID-19. Fue hasta el ciclo escolar 2023-2024 cuando se implementó en todo el sistema educativo.

En este escenario, la profesora Ángela observó que los principales cambios durante el primer semestre —la segunda mitad de 2023— fueron de carácter administrativo, sin que se realizara alguna modificación que afectara directamente su práctica docente. En sus palabras: “el texto estaba y en la normativa y así, pero no había cambiado gran cosa” (comunicación personal, 9 de mayo de 2024). Añadió que, a pesar del inicio formal de la NEM, durante ese ciclo escolar aún se trabajaba con los programas antiguos, pues no contaban con los nuevos planes ni se les habían asignado las materias a su cargo.

Los cuatro participantes activos han leído el nuevo plan de estudios y otros documentos relacionados con la NEM. Accedieron a ellos principalmente al participar en procesos formativos o porque las autoridades del plantel se los hicieron llegar a través de un medio digital; cabe señalar que estos documentos se presentan en dicho formato. Esto indica que están familiarizados con la NEM y sus conceptos; sin embargo, para algunos participantes, lo que propone este modelo es vago y no tiene una estructura sólida.

Pues, es que me parece que está bastante difusa la situación, no alcanzó a entender si es un modelo educativo, no alcanzo a entender si es una línea política, no alcanzo a

entender si es una política gubernamental tal cual que se deba seguir. Como que no está concretada en nada a final de cuentas, me parece que lo hicieron justamente para que sea en teoría lo más diversa posible, pero termina siendo vago todo [...].

De quedarme claro que es lo central, entiende que lo central es el alumno y que se trabaja en comunidad, pero en la práctica no es algo que se pueda llevar a cabo y que tampoco ellos te digan cómo se hace, que con el modelo de competencias quedaba más claro, al menos sabías que tenías que trabajar así y que esa era la línea por la que debías seguir, pero ahorita no nos queda nada claro qué línea debemos seguir[...].

(Ángela, comunicación personal, 9 de mayo de 2024)

De manera semejante a la profesora Ángela, el profesor Álvaro comentó:

Cuando he leído los enfoques, las metas, todo eso no le entiendo, a lo mejor parece muy sencillo, no le entiendo. Siento que no tiene enfoque real, cuál es el real. ¿Cuál es la meta del alumno de Media Superior? Poder entrar a una universidad y no le veo eso, según aparentemente un marco curricular igual para todos pues desde ahí no está, las principales qué es la Prepa, CCH, el Cecyt son los únicos que no entran con todos los demás y ahí estamos en desventaja. (Álvaro, comunicación personal, 19 de agosto de 2024)

En cuanto a la percepción que tiene los participantes sobre la Nueva Escuela Mexicana, la profesora Miranda expresa que la NEM tiene aportaciones valiosas.

De manera formal esta serie de elementos que comprenden el proceso educativo no es solo el aula y no solo es el docente y el alumno, sino que es parte del entorno lo que te posibilita desarrollar un proceso de aprendizaje. El reconocimiento de esto y su integración de manera formal a mí me parece que es algo muy destacable de la Nueva Escuela Mexicana el problema no se implementa en todas las escuelas nosotros somos un caso. (Miranda, 2024, E1)

Sin embargo, Miranda también expresó que la implementación no se haya realizado de la forma óptima lo atribuye a una falta de entendimiento del modelo y, de seguimiento que guíe

u oriente a todos los agentes en cómo implementar y no solo dejarlo como los lineamientos a seguir.

Mientras que Ángela señala que la Nueva Escuela Mexicana se sigue trabajando de la misma manera:

No tiene nada de nuevo, porque no podemos tener una Nueva Escuela si seguimos trabajando con lo viejo, ósea seguimos teniendo las mismas instalaciones viejas, seguimos teniendo las mismas problemáticas laborales, seguimos teniendo las mismas problemáticas de falta de recursos y otras problemáticas que se han ido sumando, y sobre todo en el contexto hablando de los alumnos. Ahora, tenemos más situación de drogadicción, de violencia, de suicidio, etc. ¿Nuevo? No sé a qué se refiere porque no trabajamos con nada nuevo y ha quedado como mucho en la vaguedad [...]. (Ángela, comunicación personal, 9 de mayo de 2024).

Por otro lado, se percibe cómo un modelo que no responde al contexto de nuestro país. En opinión de Teresa, la NEM es una reproducción del modelo educativo de países como Islandia, Holanda y Noruega que se reconocen que funcionan para estos países por su contexto, pero para México no es apto por su contexto y puede generar situaciones adversas principalmente para el estudiantado, como: rezago académico, dificultad para ingresar a la educación superior. Con respecto a lo último, la profesora Ángela y el profesor Álvaro también comparten que los cambios relacionados a los contenidos pueden ser una dificultad para que los egresados de la institución logren ingresar a la Educación Superior (ES).

El cambio que se realizó y que impactó efectivamente en la práctica docente fue la implementación del Nuevo Marco Curricular Común de Educación Media Superior (NMCC) 2022, el cual entró en vigor durante la segunda mitad del ciclo escolar (correspondiente al primer semestre de 2024). Sobre esto, la profesora Ángela comentó:

Hasta ahorita lo del Marco Curricular es lo que más nos ha impactado[...]. Entonces, aquí es donde nos ha empezado a impactar realmente [...]. Ahorita que ya estamos

implementado esto nuevo, pues sí aquí es donde hemos empezado a ver todas estas problemáticas, y pues nos ha tocado ponernos a estudiar el nuevo programa y esto de hacer estos cursos para tratar de entender qué es lo que quieren que enseñemos.

(comunicación personal, 9 de mayo de 2024).

Además de transitar de un enfoque centrado en competencias a uno humanista y comunitario, la implementación del nuevo marco curricular implicó una reestructuración de las asignaturas —donde se promueve la interdisciplinariedad entre los objetos de estudio— y la asignación de estas con base en un profesiograma. Esta última situación ha impactado significativamente en la práctica, e incluso es percibida como una desventaja por los docentes.

El nuevo plan tiene una limitante que es que usa un profesiograma. Entonces, hay muchas carreras que no aparecen en ese profesiograma y uno de los problemas que tenemos con ese nuevo plan es que las UAC [Unidad de Aprendizaje Curricular] que se tienen que impartir tienen que ser con base al profesiograma. Sí no aparece tu carrera ¿Qué vas a enseñar? (Teresa, comunicación personal, 22 de agosto de 2022)

De manera que el profesiograma determina si un profesor puede impartir una Unidad de Aprendizaje Curricular (UAC) y cuáles le corresponden. En el área de ciencias naturales ha generado otra situación problemática, que es el hecho de que a los docentes de esta área se les asignan UAC que no se vinculan con la disciplina en la que son profesionales, situación que resaltan la profesora Ángela y el profesor Álvaro.

En cuanto a esta situación, la profesora Ángela señaló que es un problema porque, en esta área académica diversa, su campo de estudio no es el mismo. Entonces, a los profesores les asignaron UAC que no se vinculan con su campo disciplinario. Sobre cómo se está viviendo este cambio, el profesor Álvaro relató lo siguiente:

Como ahorita la Nueva Escuela Mexicana ¿Cómo le enseño a mis alumnos? De principio no me están dando la materia que está en mi área. Ahorita me están dando Ecosistemas, es más biología y ecología, yo no sé nada de eso, ponle que sí, lo que te

enseña la vida, pero algo que me pregunten muy específico no voy a saber y ¿Qué? ¿Les miento? Pues no [...].

A un biólogo le dieron “La materia y sus interacciones” cuando eso es Química. Cuando [los alumnos] lleguen al siguiente semestre se van a encontrar con un maestro que a lo mejor está más especializado en la materia y, no van a saber nada o vuelven a tener la misma [situación].

Entonces, es un, volvemos a qué va a depender del profe lo que sea más conveniente, terminar el programa hayan aprendido o no hayan aprendido o empiezas. En mí caso siempre hago un repaso de lo que creo que vamos a utilizar en el semestre, pero no todos lo van hacer así y, a lo mejor me voy atrasar, pero será un bien para el chico, en cambio otro profe [dice]: “a lo mejor yo no, termino [el programa]” ¿Quién está mal? A lo mejor ambos, a lo mejor ninguno, pero el que la va llevar es el chico. (Álvaro, comunicación personal, 19 de agosto de 2024)

Este cambio se ha definido como complicado, lleno de incertidumbre y duda; además, se expresa que los procesos de actualización —que conforman parte de la formación continua— se ven como un medio que guía y orienta en el proceso de transición de un modelo a otro, como se lee a continuación:

Entonces, sí, ha sido complicado esa parte y es lo que nosotros también hemos argumentado, me quieres poner a dar clases de todo, pero al final se consiente que y a terminar dando clase de lo que pueda. Además, no me dan la actualización (justamente). El curso necesario para que yo pueda aprender yo como maestro de física de evolución y cómo caramba voy aprender de evolución y cómo quieres que yo enseñe evolución en el intercambio de un semestre, porque sí tampoco sabemos qué materia vamos a enseñar el siguiente, en qué momento yo me pongo a estudiar lo que quieres que les enseñe, eso también ha sido un caos, yo no sé qué estaban pensando

cuando se les ocurrió que podíamos dar clase de lo que sea porque no es cierto, ósea no. (Ángela, comunicación personal, 2 de mayo de 2024)

Se puede decir que los docentes reconocen los procesos de formación continua como un medio para lograr adaptarse a los cambios que trae consigo la NEM. En esta primera etapa, se reconoce que la formación docente buscaba brindar una introducción a la Nueva Escuela Mexicana para que las y los docentes se familiaricen con su enfoque. Sobre la manera en que se estaban desarrollando estos procesos, se identificó que se organizaban en función de la línea profesional y la trayectoria formativa de los profesores.

Cuando te llega esa oferta y eliges cursos o diplomados que no están reconocidos como parte de la línea profesional no te permite acceder a ellos. Por ejemplo, yo llegué a tomar cursos para la iniciación en matemáticas como una forma de conocer el proceso de abstracción de los alumnos e incorporarlo en mi propio proceso, aunque es de ciencias sociales, para quienes tienen ese propio perfil. Ahora ya no te lo permite porque te lo rechaza y te dice que no puedes tomar ese curso o diplomado porque no estás reconocido en esa línea formativa, entonces ahora se enfoca mucho en tu área, yo selecciono ahora prácticamente todos los cursos en cuanto a ciencias sociales y competencias y habilidades emocionales. (Miranda, comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

Se supone que esta etapa de introducción permitiría a los docentes familiarizarse con la NEM; no obstante, en la percepción del profesor Álvaro, estos procesos no brindan una guía que permita atender los contenidos de las Unidades de Aprendizaje Curricular.

[...]Quiero algo más especial algo más concreto para las materias que vamos a dar para la UAC que le llaman ahora, ya no se llaman materias, pero que estén más enfocados en los contenidos reales, que me den una guía un caminito que no dependa de mí organizarme, que vaya acorde a todos los que estamos en este asunto de la Nueva Escuela Mexicana [...]. (Álvaro, comunicación personal, 19 de agosto de 2024).

Como se leyó con anterioridad, al profesor Álvaro le asignaron una materia que no se relaciona con su profesión ni con su área de conocimiento, lo cual ha representado para él una dificultad en su práctica, ya que le preocupa cómo enseñar a sus estudiantes. En el siguiente fragmento se podrá leer lo que vivió en un curso que consideró sería útil para hacer frente al reto que estaba enfrentando, derivado del MCC (2022) para EMS:

Está mal la organización y planeación que están haciendo y yo llevo estos cursos a distancia, llevé uno que se llama ecosistemas hace un año y yo dije, bueno a ver si va enfocado un poquito a lo que es, [pero] nada más se la pasaban enseñando la migración de la mariposa. Todo el curso fue de especialización de cuarenta horas, pues las cuarenta horas hablando de la migración de la mariposa y dije nos van a enseñar cómo va estructurado el programa, cuáles son los temas principales de cada bloque, bueno de orientaciones ahora que le llaman, no, nada de eso de lo que se supone que íbamos a ver. Se la pasaron con un tema y está mal organizado, yo siento que están mal esos cursos. Están bien en cuestión de que te aportan algo, pero para poder aplicarlo lo nuevo a la Nueva Escuela Mexicana yo no le veo, no nos están capacitando como deberían [...]. (Álvaro, 2024, E1)

Por una parte, en esta primera etapa, los cursos tenían el objetivo de actualizar y capacitar para la implementación de la NEM. Sin embargo, la falta de acompañamiento durante este periodo generó la necesidad de dar indicaciones claras a los docentes sobre cómo actuar. Esto derivó en que el proceso formativo se asumiera como una guía para su labor; de este modo, la capacitación se convirtió en un medio para orientar su práctica y hacer frente a cambios que representaban una situación problemática para desempeñar su práctica.

Ser Docente en Educación Media Superior

Si bien la elección profesional suele asociarse a la vocación, los resultados de este estudio indican que, para el grupo de participantes, la docencia no representó una opción inicial, sino una ruta trazada por circunstancias que los condujeron al ejercicio de la enseñanza.

Sobre la forma en que los participantes ingresaron como docentes de EMS, el profesor Daniel y las profesoras Teresa y Miranda narraron que lo hicieron a través de un concurso de asignación de plazas mediante un examen, del cual se enteraron por un tercero. Respecto a dicha evaluación, se asume que se trata del examen de conocimientos sobre habilidades para la enseñanza y dominio de los contenidos disciplinares.

No todos los docentes ingresaron por examen. Están los casos de Ángela y Álvaro, quienes, si bien se enteraron por un tercero de la posibilidad de trabajar en este nivel, su ingreso fue distinto. La profesora Ángela inició como docente externa; es decir, la institución la contrató para cubrir horas frente a grupo en el área de Química porque la plantilla no estaba completa. Ella mencionó que supo de la oferta por compañeros de la facultad que laboraban ahí y publicaron la vacante en Facebook; posteriormente, concursó por su plaza de la misma manera que los otros participantes.

Por su parte, el profesor Álvaro —quien cuenta con la mayor trayectoria docente, habiendo ejercido en diversas instituciones de este nivel e ingresó antes de la Reforma Educativa de 2013— relató que, hacia el final de su carrera y ante la necesidad de conseguir empleo, le sugirieron ser docente de educación media superior en el CONALEP. Cuando se integró a la institución donde labora actualmente, y tras un año y medio de servicio, le otorgaron una base de 12 horas; por medio de concursos y su participación en ofertas formativas, logró mejorar su condición laboral. Respecto a esto último, el profesor comentó lo siguiente:

Entonces, siempre que vas subiendo de nivel te vas ganando más, más, más y más y ganas más horas, sí me costó trabajo, pero estuve participando en convocatorias y pues logré de once horas que tenías ya subí a 18 a 22. Ahorita que ya tengo casi el tiempo completo, [...]. Entonces, fui ganando [horas] por medio de convocatorias, cursos, conferencias, capacitaciones y antigüedad porque antes valía mucho la antigüedad, ahora ya no tanto. (Álvaro, comunicación personal, 19 de agosto de 2024)

Los motivos que llevaron a Daniel, Teresa y Álvaro a desempeñarse como docentes de EMS se vinculan, principalmente, a cuestiones económicas y de estabilidad laboral. Daniel relató que, después de que regresó de realizar su doctorado, ganó una plaza de asignatura en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); sin embargo, esta no era suficiente para cubrir sus necesidades económicas. Fue entonces cuando un amigo le informó que se abrió la convocatoria para trabajar en el nivel medio superior. Se inscribió para concursar por una plaza y, además, el participante resaltó que este trabajo era bien remunerado. Por su parte Teresa, expresa que llevaba 10 años trabajando como docente universitaria. Su trayectoria profesional la había dedicado a la investigación, trabajando como becaria por honorarios en espera de obtener una plaza como investigadora; no obstante, transcurrió el tiempo y la profesora se vio obligada a buscar una actividad laboral más estable. Una persona le comentó que podía realizar un examen para trabajar como docente de EMS, lo hizo y obtuvo su plaza.

Por otro lado, el caso de Miranda se considera atípico, ya que su interés inicial no era ingresar como docente. Su intención original era investigar el proceso de admisión de docentes de EMS bajo la Reforma Educativa de 2013, impulsada por el expresidente Enrique Peña Nieto. En dicha reforma se estableció que el ingreso a la docencia “deberá transitar por los concursos de oposición y, en consecuencia, por la demostración del mérito” (Gobierno de la República, 2015, p. 11). Sobre esto la participante declaró lo siguiente:

Hice el examen pensado para reconocer el medio y las condiciones y con este amigo habíamos quedado en hacer un proyecto justamente para estudiar lo que implicaba la Reforma Educativa de Peña Nieto y las críticas y movilizaciones que había encontrado de ella. Entonces, mi interés era un tanto más esta alternativa de adentrarnos en esa maraña de la que no tenía mayor información, pero a partir de la propia experiencia se podía empezar una mínima investigación, sobre: los requisitos que tenía que cumplir, como entregabas los documentos, cuáles eran las diferentes herramientas de

evaluación. Fue por eso que prácticamente llegué a este nivel educativo. (Miranda, comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

También, se encontró que la estabilidad laboral y otras situaciones personales —como el tiempo con la familia, que en algunos campos laborales se ve limitado por la alta demanda de tiempo— se vuelven motivos no solo para ingresar, sino para permanecer y seguir ejerciendo la docencia. Tal es el caso de Álvaro, quien relató lo siguiente:

Entonces, me quede aquí y dices nada más unos cuantos años, nada más uno, nada más dos y a la mera hora cumpliste treinta, ya casi para jubilarme, yo creo que en dos años y nunca pensé que iba dedicarme a esto [...]. Yo me veía ahí en un laboratorio encerrado haciendo investigación y aparte que la necesidad, te casas y tienes a tú hijo y tienes que atenderlo en cambio en un laboratorio los ves menos, también fue una razón por la que me preferir dar clases (Álvaro, 2024, E1).

Los motivos que llevaron a las y los participantes a elegir la docencia pueden generar un estigma en relación con la dedicación a su trabajo; sin embargo, no hay evidencia de que su desempeño sea deficiente. Al contrario, con el paso del tiempo es posible desarrollar una auténtica vocación, entendida como el gusto por la enseñanza, tal como ocurrió en el caso de Álvaro, quien expresó: “[...] llegué a dar clases aquí en media superior por necesidad no porque me gustara, ya después me gusto”. (comunicación personal, 19 de agosto de 2024).

Las y los participantes, antes de su ingreso como docentes de EMS, se desempeñaron como docentes universitarios o tuvieron un acercamiento a la docencia durante sus años de estudio. Esto les generó una idea de la profesión y de cómo desempeñar su trabajo; sin embargo, ello no implica que el proceso no haya sido un reto, ni que no enfrentaran dificultades para adaptar su práctica, ya que cada nivel tiene sus propias características, objetivos y población. Incluso una de las participantes se cuestionó a sí misma qué haría en este nivel si ella era docente universitaria, como se puede leer a continuación:

[...] el medio superior me parecía como que voy hacer con esos niños, como que se me hacía un nivel educativo donde la población era muy joven y muy opuesta a los acuerdos que tú puedes llegar con alguien que está en nivel superior. (Miranda, 2024, E1).

La profesora Miranda era consciente de la diferencia de población entre estos dos niveles; sin embargo, en su primer día frente a grupo, desarrolló su clase de la misma manera que lo hacía en la universidad. Sobre este acontecimiento narró lo siguiente:

Fue muy impactante porque yo tuve varias lecciones, debo reconocer; no sé si a muchos compañeros les pase igual, pero uno sí llega con una noción —como es media superior y vienes de educación superior o tu experiencia es esta— que no necesitas mayores modificaciones a lo que tú vienes haciendo [como docente]. Mi primera lección fue ese [primer] día. Yo tuve momentos en que no tenía mucha claridad; yo había preparado una clase, pero la había preparado como [si fuera] educación superior.

Entonces, recuerdo a los alumnos que se me quedaron viendo como asombrados, diciendo: “¿ahora qué hacemos? No sabemos qué hacer y usted no nos dice qué hacer”. Y todos callados. Lo recuerdo bien porque yo impartí la clase como lo hacía en educación superior, pero los chicos se quedaron en completo silencio, diciendo [...] y mira, a estas alturas, después de los grupos que he tenido, hasta dije: “corrí con suerte”. Porque, pues ya sé que los alumnos no guardan silencio; era para que hubieran saltado, gritado, me hubieran saboteado la clase [...] no sé, muchas cosas que pudieron pasar. Lo que recuerdo son sus caras así, como de expectativa: “ya nos dio ese tema, ya nos dio la clase y ¿ahora qué hacemos?”. Esa fue la primera lección: no es un proceso de aprendizaje lineal en el cual tú impartes la información y el conocimiento y ya los demás lo asumen y asunto arreglado. Y esa fue la primera lección [...]. Lo recuerdo con ternura y agradecimiento, porque pude haber tenido una muy mala

experiencia por mi falta de claridad del tipo de alumno que iba a enfrentar. (Miranda, comunicación personal, 21 de agosto de 2024,)

Lo anterior confirma que se puede llegar con una noción de lo que es ser docente, de cómo llevar a cabo su práctica y del proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, esto puede jugar en contra al dar por hecho que la docencia en educación superior es igual que en la EMS, ya que no es así. Como se señaló, cada nivel educativo tiene sus particularidades que, cuando no son contempladas, se traducen en una “falta de claridad”, como lo expresa la docente, quien reconoce que en ese primer momento y acercamiento con la docencia de EMS faltó conocer el tipo de estudiante que hay en el bachillerato.

La forma en que la profesora significa este momento como “una lección” le permitió percatarse de ciertas particularidades de la docencia de EMS, como el tipo de población y la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza. De manera que lo vivido llevó a Miranda a repensar su práctica, su noción de docencia y del proceso de aprendizaje para poder adaptarse a las cualidades de la Educación Media Superior y a lo que conlleva ser docente en este nivel educativo.

Asimismo, Teresa relató cómo fue la primera vez que dio clase en bachillerato. Ella se adentró en un entorno desconocido y experimentó un fuerte choque al enfrentarse a circunstancias contrarias a aquellas en las que había trabajado como docente de Educación Superior, particularmente en lo que corresponde al contexto de este nivel educativo. Por otra parte, narró cómo tuvo que tolerar situaciones que le ocasionaban disgusto, malestar e incluso enojo, lo cual la llevaba a perder la paciencia. En ese momento, estos dos elementos influyeron en la construcción del sentido de la docencia en EMS. A continuación, se presenta este acontecimiento:

Sí, fue impactante porque me tocó un grupo de 55, nunca había trabajado con adolescentes y la verdad los primeros días del primer semestre salía a punto de llorar, porque la verdad no me gustaba la docencia nivel bachillerato, no tenía el conocimiento

de cómo se comportaba. Regularmente he trabajado con grupos pequeños, en la universidad son grupos de 25 alumnos, tienen otra forma de comportarse.

La indisciplina me saca mucho de mis casillas, entonces es lo que me hacía que el trabajo se me hiciera muy pesado, pero creo que logre tener ese autocontrol y logre superarlo. (Teresa, comunicación personal, 22 de agosto de 2024)

Lo que permitió a Teresa enfrentar este reto fue haber participado en un acompañamiento que formó parte de su proceso formativo de inducción. Esto le brindó herramientas y estrategias para afrontar situaciones problemáticas —como el control de grupo—, una circunstancia que, según relata la profesora, todos sus compañeros en ese proceso estaban viviendo. Acerca de esta experiencia, Teresa relató lo siguiente:

[...] Como hice el examen [de admisión] yo tuve que tomar un curso como de preparación no recuerdo como se llamaba. Durante todo el primer año yo tenía una tutora, era en línea y entonces, está tutora en cierta forma, (me acuerdo que es una profesora de Chihuahua), nos iba dando muchas estrategias, más que nada nos daba las estrategias y las formas de trabajar con el grupo, por ejemplo, de control de grupo. Eran problemáticas que coincidían con todas las que llevamos el curso porque pues acabando de entrar y pues yo aplicaba lo que ella nos aconsejaba y pues bueno terminé el semestre, fui poco a poco adaptando [me]. (Teresa, comunicación personal, 22 de agosto de 2024)

Su participación en este tipo de procesos fue positiva para la profesora, en el sentido de que le permitió integrarse en este contexto de práctica.

La labor docente trasciende la simple transmisión de contenidos; es una actividad compleja que, en el nivel bachillerato, impone desafíos específicos. Para profundizar en ello, se explora el contexto donde los docentes desarrollan su práctica. Asimismo, el testimonio de los participantes revela los diversos factores que configuran su labor diaria, ofreciendo un

panorama integral de la docencia en la EMS. Bajo esta premisa, se exponen a continuación los hallazgos obtenidos.

Para comenzar Daniel menciona la carga de trabajo administrativo que tienen que realizar, además él era coordinador de academia lo que implicaba ser el encargado de revisar las planeaciones de sus compañeros, programar los extraordinarios y revisar las guías para esto últimos, lo cual expresa el participante: “la cantidad de trabajo administrativo es brutal” (Daniel, comunicación personal, 18 de abril de 2024).

El profesor señaló que los grupos están conformados por 50 alumnos en promedio, lo que genera una sobrecarga laboral. Esto se debe, en primer lugar, a que atiende a múltiples grupos y, en segundo lugar, a que cada actividad asignada implica un volumen masivo de revisiones. Sumado a esto, el docente enfrenta una amplia diversidad de estilos de aprendizaje en materias que los estudiantes perciben como complejas. Al respecto, Daniel (2024) comenta: “Convivir con 50 personas tres veces a la semana [...] y hablarles sobre cosas que les parecen complicadas, es difícil transmitir el conocimiento así” (Daniel, comunicación personal, 18 de abril de 2024).

Otro de los retos que también enfrentó Daniel, se vincula con su personalidad, Daniel expresó:

Tengo un poco de mal genio, cuando escucho mucho ruido, puede llegar a ser grosero en el aspecto que sí gritaba, los ignoraba o me iba, algunos desplantes que llegue a tener [con los alumnos], pero de ahí en fuera somos humanos. (Daniel, comunicación personal, 18 de abril de 2024)

El participante, comentó que tuvo que “Temperarse”, que se puede entender que tuvo que autorregularse para sobrellevar esta situación.

Entre las estrategias implementadas para enfrentar estos retos, el docente destaca, el registro de una bitácora sobre las situaciones personales de sus alumnos. Debido a su perfil empático, el profesor reconoce que 'en la preparatoria se vive un cúmulo de emociones'

(Daniel, 2024, comunicación personal, 18 de abril de 2024), lo que sitúa su labor como una figura implícita de apoyo emocional. Aunado a lo anterior, otra de sus estrategias consiste en el uso del humor y las bromas; esto con el fin de reducir la percepción de dificultad en los contenidos y generar un ambiente de aprendizaje más accesible.

Respecto a los retos que Ángela identifica en su práctica docente, destaca tres. En primer lugar, la carencia de infraestructura y la falta de instalaciones adecuadas. La profesora relata que, en varias ocasiones, al llegar con un grupo se enfrenta a la inexistencia de un salón disponible, lo que la obliga a buscar espacios alternos o trasladarse directamente al laboratorio, restando tiempo efectivo a su clase. A esto se añade la falta de recursos como internet e insumos en los laboratorios, factores que dificultan la realización de las prácticas académicas.

En segundo lugar, la docente subraya que la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje es un obstáculo crítico. Al respecto, afirmó: “La disposición del alumno [al aprendizaje] es fundamental, porque sí nos falta material, sí nos falta internet, eventualmente eso se puede resolver, pero si el alumno no tiene disposición para aprender no hay manera” (Ángela, comunicación personal, 9 de mayo de 2024).

En tercer lugar, se ubican las deficiencias de los alumnos en habilidades básicas para el aprendizaje. Ángela señala que los estudiantes carecen de competencias fundamentales, como la lectura, lo que la obliga a integrar el perfeccionamiento de esta habilidad en su práctica diaria. Al respecto, la profesora sostiene que el alumno de bachillerato no solo asiste para adquirir contenidos, sino para desarrollar las capacidades necesarias para su ingreso y permanencia en la Educación Superior (ES).

Sobre las acciones que la profesora ha tomado para enfrentar estas situaciones y la profesora mencionó, que implementa actividades donde refuercen o les permitan desarrollar estas habilidades o capacidades donde identificamos deficiencias y las contempla como parte del proceso formativo con el fin de que los alumnos se vean comprometidos a realizar las actividades. Además, diversifica las actividades, estrategias y productos de entrega final que le

ayudan a rescatar en lo que son buenos en algo, ya sea lectura, escritura, elabora cierto tipo de producto, así como los intereses de los estudiantes. Cabe mencionar que, la docente señaló que también considera las características de los grupos, porque hay estrategias y actividades que son más eficaces con uno y que con otro.

También, se identifican acontecimientos ajenos al ámbito educativo que impactan directamente en la práctica docente y obligan a una constante adaptación. Al respecto, Ángela comenta: “particularmente en esta escuela siempre ha habido algo [a lo] que tengamos que adaptarnos: adaptar la clase, adaptar la forma en que nos comunicamos con los alumnos [...]” (comunicación personal, 9 de mayo de 2024). A manera de ejemplo, la profesora mencionó el sismo de 2017, evento que suspendió las clases presenciales por varios días y la forzó a establecer canales alternos de comunicación, como la creación de grupos en redes sociales, para dar continuidad al ciclo escolar.

En suma, se destaca que estas situaciones escapan al control del docente, generando imprevistos que impactan directamente en su práctica. Esto los obliga a realizar ajustes constantes en su práctica para asegurar su continuidad, lo que permite concluir que el ejercicio docente está condicionado por factores externos impredecibles que alteran la planeación y el desarrollo del trabajo educativo.

Incluso dentro de la misma institución ocurren situaciones que interfieren en el trabajo docente. Una de las participantes señaló como problemática la falta de organización administrativa: “Digamos que los trámites, que se tienen que realizar o gestionar, no están a tiempo; no tenemos asignaciones, horarios, ni listas a tiempo” (Teresa, 2024, E1).

También existen situaciones que se traducen en retos para los participantes de la Educación Media Superior, las cuales se vinculan tanto con el propio sistema como con los alumnos.

Primeramente, se encuentra la infraestructura de las instituciones; un elemento que Ángela ya dejaba entrever, pero que Miranda problematiza de manera más amplia. Ella lo plantea no solo como un factor de su práctica docente, sino como una situación que impacta a toda la Educación Media Superior.

La infraestructura, somos planteles con varias décadas funcionando que esa misma antigüedad hace difícil de intervenir pero que requieren de ser intervenidas en cuanto a la construcción, incorporación o el mantenimiento de las instalaciones que ya existen en común y aunque pareciera que es solo una problemática de un plantel, es que todos tienen problemas con drenaje, instalaciones sanitarias. Sí se hiciera una inversión robusta y constante me parece que eso ampliará el entramado de lo que debe ser la Educación Media Superior, sí es importante pensar en el proceso de aprendizaje, pero ese proceso de aprendizaje [no es posible] por no tener [las] condiciones para todos, para: los administrativos, docentes y alumnos [...]. (Miranda, comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

Además, la profesora señala que la infraestructura también afecta el ingreso a la institución de EMS, pues es limitada para brindar un lugar a todos los aspirantes en la modalidad escolarizada. Aunque se cuente con opciones como Prepa en Línea, esto no asegura la permanencia en este nivel, ya que el sistema virtual exige que el alumno sea autónomo y posea ciertas habilidades para desarrollar su proceso de aprendizaje; capacidades que no todos los alumnos tienen y que pueden convertirse en un factor de deserción en esta modalidad.

Entre otros retos que enfrenta la EMS, de acuerdo con lo expresado por los participantes, se encuentran: las deficiencias y el rezago académico de los ingresados, los contextos de desarrollo de los estudiantes y las situaciones vinculadas a la dimensión socioemocional y de salud mental de los alumnos. Con relación a esta última, Teresa comentó lo siguiente:

Nos enfrentamos a trabajar con chicos que traen problemas mentales que desconocemos, entonces muchas veces si un profesor estuviera informado de la situación que trae el joven nosotros como profesores podemos tener estrategias para manejar la situación en algún momento dado lo digo por chicos que tienen autismo, asperger, problemas mentales si nos hemos enfrentado a situaciones muy difíciles pero que si esa información no la dieran a tiempo esos problemas podrían disminuir. (Teresa, comunicación personal, 22 de agosto de 2024)

Hasta aquí se puede percibir que la labor de los participantes se desarrolla en un entorno de gran complejidad. Si bien la Educación Media Superior enfrenta diversos desafíos a distintos niveles, cada profesor ha gestionado sus propias dificultades dentro del aula ante las particularidades de este nivel educativo y de su contexto particular. Sin embargo, su experiencia no se limita a estos obstáculos; también conlleva momentos de satisfacción profesional que les permiten dotar de significado a su trabajo.

Por ejemplo, Miranda expresa que siente satisfacción cuando los alumnos se apropian de su aprendizaje, del cuestionamiento y de la duda, lo cual le genera bienestar docente. Asimismo, Álvaro manifiesta que le resulta satisfactorio observar cómo los estudiantes realizan las prácticas de laboratorio de manera autónoma e interpretan los resultados, o cuando resuelven correctamente los problemas de física.

Paralelamente, se encuentra la satisfacción que deriva de enfrentar desafíos complejos en la práctica. Es el caso de Teresa, quien en un ciclo escolar enseñó a una persona con discapacidad visual; esto implicó realizar los ajustes razonables necesarios e incluso solicitar apoyo para asegurar el aprendizaje. Una vez que la alumna egresó e ingresó a la universidad, compartir ese logro resultó profundamente satisfactorio.

A su vez, la satisfacción docente se manifiesta cuando los alumnos comparten sus logros. De alguna manera, los profesores reconocen que formaron parte de ese proceso y acompañaron al estudiante en su éxito. Asimismo, saber que los conocimientos transmitidos o

los hábitos fomentados dejaron una huella significativa en las y los alumnos genera bienestar, tal como lo narró Ángela:

Cuando egresan y me los he encontrado en la calle, me dicen: “¡Ay, maestra! lo que usted me enseñó me sirvió mucho para la universidad y si es cierto sí llego tarde a mi trabajo me descuentan”. Todo tiene un porque en la clase y esa es mi intención que fueras adquiriendo esa responsabilidad de llegar puntual [por ejemplo]. (Ángela, comunicación personal, 9 de mayo de 2024)

Entonces, la gratificación y el reconocimiento que reciben de su labor refuerza o reorienta sus propósitos docentes. Esto trasciende la simple tarea de enseñar contenidos, otorgando un sentido más profundo a la docencia.

Sentido de sí mismo como docente

Conocer el sentido que los participantes han construido sobre sí mismos permite comprender la visión y la manera en que entienden su rol, así como el significado que han atribuido a su labor docente.

Acercas de su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los participantes expresan ser “guías”, “mediadores” o “facilitadores” del conocimiento. Por ejemplo, para Ángela, ser un guía implica que el estudiante sea el protagonista de su propio proceso e intervenir solo cuando es necesario. De manera que, desde esta perspectiva, el docente no es el centro del aprendizaje, sino quien acompaña al alumno.

En los casos de Ángela y Miranda, se asocia la forma en que entienden su papel como enseñantes con sus procesos de formación continua. En estos, las temáticas promueven ciertos enfoques de enseñanza-aprendizaje que, a su vez, reflejan el rol que debe asumir el docente.

Ángela expresó que, en sus primeros cursos de formación, las temáticas abordaban teorías constructivistas del aprendizaje las cuales resultaron ser significativas lo que podría ser un referente en la construcción del sentido de su rol docente. Por su parte, Miranda da a

entender que, en la formación continua, se promueve la noción del profesor como guía, orientador e incluso mediador.

[...] Son los cursos que, bueno que tiene como línea general el tener más el reconocimiento de los estilos de aprendizaje de los alumnos, que ellos son los que se tienen que apoderarse de la materia y del conocimiento y, uno debe tener un menor protagonismo como docente, manejar más las estrategias para que los alumnos recuperen ese proceso de aprendizaje [...]. (Miranda, comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

Más allá del rol en el aprendizaje, se identificó que cada uno de los participantes se describe desde diferentes puntos de referencia contruidos a lo largo de sus trayectorias. Esto ha influido en la construcción de significados sobre lo que conlleva ser docente, orientando así su forma de actuar y de percibirse. Por ejemplo, Daniel se describe como un “joven científico que disfruta de la enseñanza y de transmitir el conocimiento” (comunicación personal, 18 de abril de 2024).

Por su parte, Ángela lo hace desde la disciplina que orienta su práctica:

Yo principalmente sí basé todo en disciplina, yo creo que también por la característica de la asignatura, porque son ciencias experimentales ya sea química, biología o las capacitaciones debes de seguir de una cierta disciplina para que pueda funcionar lo que vas a comprobar, experimentar, hipotetizar, etc. Yo baso principalmente en la disciplina. (Ángela, comunicación personal, 9 de mayo de 2024)

Mientras tanto, Teresa se define desde sus cualidades personales: “Me describo como una persona muy responsable, leal a sus valores y principios, con una gran disponibilidad para enseñar lo mejor de mi conocimiento profesional” (comunicación personal, 22 de agosto de 2024).

En el caso de Miranda, también se describe a partir de una cualidad personal, pero la traslada a su labor. Esto refleja, incluso, la proyección del tipo de docente que aspira ser:

Me reconozco como alguien inquieta que busca siempre establecer nuevas alternativas, otros caminos; no caminos que no se han andado, sino buscando por caminos que yo no he realizado. Por eso me gustan los cursos de actualización; no creas que los tomo gustosa, pero cuando los tomo, lo que me gusta es eso: reconocer que hay otras personas que han realizado esos caminos y son buenas alternativas. Entonces me reconozco así: esa persona que busca nuevos horizontes, que no se conforma con lo que ya tiene definido en la solución de los problemas; alguien inquieta, buscando descubrir nuevos elementos para mejorar. (Miranda, comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

Álvaro, al describirse como docente declaró lo siguiente: “¿Cómo me describo como docente? No sé. No me describo mal docente, siento que soy así me siento buen docente, que sencillito me vi, pero no siento que soy mal docente, me preocupo por los chavos” (Álvaro, comunicación personal, 19 de agosto de 2024). Esto indica que se describe desde el compromiso con sus alumnos.

La construcción del sentido de ser docente está íntimamente ligada al gusto por la enseñanza. Mientras que el sentido representa la visión y el significado que el profesor otorga a su quehacer, el gusto actúa como un motor que refuerza dicha percepción, vinculándose directamente con el propósito que guía su labor. Además, se identifica que este gusto surge de lo que se logra en el otro, es decir, en los estudiantes. Por ejemplo, al profesor Daniel le gusta transmitir conocimientos y convivir con los jóvenes, aspirando a ser una 'figura inspiracional'. Busca que ellos perciban cómo su labor científica le ha permitido alcanzar una mejor calidad de vida, siendo este el mensaje principal con el que intenta motivarlos.

Por su parte, la profesora Teresa señala que su mayor satisfacción es motivar a sus alumnos a fijarse metas y a aspirar a mejores oportunidades a partir de su preparación académica.

Pues, lo mejor de ser docente de bachillerato es que puedes como motivar, sobre todo, a los chicos adolescentes a que tengan objetivos y tengan metas en su vida, que vean más allá del entorno en el que viven y vean que hay mejores oportunidades de las que pueden visualizar, siempre y cuando puedan prepararse [...]. (Teresa, comunicación personal, 22 de agosto de 2024)

En esta misma línea, a Ángela lo que más le gusta de su trabajo, además de dar clases, es pensar que los contenidos que enseña a sus alumnos son útiles para comprender su entorno y pueden aplicarse a la vida diaria de sus estudiantes. Al respecto, declaró:

...pensar o sentir que eventualmente lo que yo les enseño a los alumnos les va a servir, sobre todo, en el área de ciencias de la salud y experimentales, que eventualmente son cosas que pueden aplicar en su vida diaria, [por ejemplo] saber cómo prevenir una enfermedad (Ángela, comunicación personal, 2 de mayo de 2024).

Igualmente, resultan relevantes las gratificaciones personales; recompensas simbólicas que el docente obtiene al dedicarse a la enseñanza (Camargo-Martínez y Médor, 2024). Esta relación permite que las experiencias de satisfacción no solo validen su rol, sino que también orienten y den permanencia a sus propósitos educativos frente a los retos del contexto. A su vez, estas vivencias generan un sentimiento de realización profesional, tal como lo expresan la profesora Teresa y Álvaro.

La profesora Teresa reconoce que la labor en EMS conlleva una gran responsabilidad; ella entiende la docencia como una misión con gratificaciones propias. Al respecto, menciona que ser docente significa impactar y dejar una huella en la trayectoria de las personas, siendo una guía que orienta —de manera indirecta— el camino y cumplimiento de las metas de sus estudiantes; es ahí donde surge la gratificación. Sobre esto, la profesora expresó:

[...] Cuando mucho, alumnos llegan y te dicen “Maestra entré a la universidad” “Maestra estoy en tal lugar, conseguí tal beca”, finalmente, de alguna manera u otra te escucharon, algo les quedó de todo lo que tú les mencionas, entonces finalmente pues

es una responsabilidad muy grande. (Teresa, comunicación personal, 22 de agosto de 2024)

Otro caso donde se hacen visibles las gratificaciones personales de la labor docente es el del profesor Álvaro, quien mencionó que en sus inicios en la EMS no disfrutaba de su profesión, pues sus expectativas eran trabajar en un laboratorio de investigación. Sin embargo, con el paso de los años, su percepción cambió. Una de las razones principales es el reconocimiento de sus estudiantes hacia el desempeño de su labor, lo cual identifica como una motivación fundamental. Al respecto, señaló:

A mí me estimuló dar clase por los mismos chavos porque decían “Tantos años llevé matemáticas” y que las odio, y que esto y que lo otro y “A usted le entendí, lo que nunca aprendí en la secundaria con usted lo aprendí” y dices “¡hay qué padre!”, física igual, cálculo a veces también me decían “Chale, profe a esto yo nunca le entendí y ahorita con usted lo entendí”. (Álvaro, 2024, comunicación personal, 19 de agosto de 2024)

También, el profesor comentó que en algún punto pensó en dejar de ser docente de EMS para buscar una plaza en la universidad; sin embargo, desistió de la idea. A través de un proceso de reflexión basado en su experiencia, el reconocimiento de sus alumnos y el rezago académico con el que estos ingresan —una de las problemáticas que la mayoría de los participantes identifica en su práctica—, encontró un propósito para continuar en su labor, lo que lo llevó a percibirse como “necesario en la EMS”.

El siguiente punto a tratar es la manera en que se visualizan en cinco años los docentes activos, lo cual permite conocer su perspectiva a futuro y refleja el tipo de profesor que aspiran a ser. En estos términos, sus visiones se presentan como “esquemas condensadores de sentido: conjuntos de símbolos, imágenes, valores, creencias, emociones, arquetipos, lo que hace que tenga dimensiones discursivas, icónicas, simbólicas, afectivas y prescriptivas” (Figuerola, 2023, p. 86). Para ilustrar cómo se manifiesta esto, se toma como ejemplo el siguiente testimonio: “En cinco años, me quiero visualizar como una profesora más, pues, como

una profesora que siga con la misma mentalidad abierta, activa y que no caiga en la conformidad” (Teresa, comunicación personal, 22 de agosto de 2024).

Por otra parte, descubrir su visión a cinco años no solo refleja una proyección profesional, sino que evidencia las condiciones laborales a las que aspiran. Este horizonte a futuro permite identificar las expectativas de estabilidad y desarrollo que los docentes consideran necesarias para el ejercicio de su labor.

Pues yo me visualizo con mejores condiciones laborales espero, más estable y me gustaría tener un mayor desarrollo profesional, tener más habilidades, ampliar el conocimiento, tener también ese proceso que me permita considerar que hago mejor mi trabajo de lo que he venido haciendo [...]. (Miranda, comunicación personal, 21 de agosto de 2024).

Aunado a lo anterior, esta perspectiva a largo plazo también revela las condiciones en las que realizan su práctica presente, las cuales se encuentran estrechamente vinculadas con el estudiantado. Esta relación con el entorno educativo actual es fundamental para comprender su sentido de pertenencia, como lo expresa la profesora Ángela:

Aquí mismo, no es lo mismo que cuando llegué en 2017. Se han complicado las situaciones diversas y los alumnos son también cada vez más diferente, no sé, creo que va a estar complicado. No creo que las cosas mejoren, si no el contrario creo van a ir haciéndose más difíciles, pero los alumnos tendrán la última palabra, no importa qué tan difícil se ponga la cuestión de normativa que las autoridades escolares, que el calendario, eso al final de cuentas se salva si el alumno o los alumnos tiene ciertas actitudes.

Los alumnos que hemos tenido ahorita como que no tienen una actitud muy positiva y óptima para el aprendizaje, pero quiero pensar que en cinco años puede cambiar para bien, pero al final los que tienen la última palabra son los alumnos porque

uno termina yendo al ritmo que los alumnos quieren aún. (Ángela, comunicación personal, 9 de mayo de 2024)

Lo expresado por la profesora expone cómo las condiciones de su práctica han evolucionado a lo largo de su trayectoria, especialmente en la relación con sus alumnos. Su testimonio, aunque revela que la labor en el bachillerato se ha vuelto más compleja que en sus inicios, se percibe con un matiz de esperanza ante la posibilidad de cambio. En este sentido, sus vivencias con los estudiantes refuerzan la idea de que la docencia en la EMS actual demanda una mayor capacidad de adaptación y compromiso frente a los nuevos retos del contexto.

Al mismo tiempo, la interrogante sobre su visión a futuro sirvió como un ejercicio de reflexión para la profesora Miranda, permitiéndole contrastar sus inicios en la EMS con su labor presente y sus aspiraciones a cinco años. De lo declarado por la participante, destaca su deseo de perfeccionar su práctica y mantener la satisfacción por el trabajo con sus alumnos. Su meta es evitar la 'zona de confort', rechazando la posibilidad de convertirse en una docente que solo cumple un horario o que pierde el interés frente a las carencias de las condiciones laborales. Al respecto, la profesora expresó lo siguiente:

[...] yo nunca me quise reconocer como alguien que ante las circunstancias tan contrarias que el sistema te plantea, esa informalidad laboral, los salarios tan castigados que tenemos y muchas condiciones tan adversas no quiero que eso me haga alguien tan conformista, que solo considere importantes asistir al lugar de trabajo cumplir con su horario, quiero ser alguien que siga buscando trabajar y hacer mejor las cosas para sus alumnos. (Miranda, comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

Si bien lo que expresa la profesora sirve como un referente de lo que quiere y no quiere ser en cinco años.

El sentido construido por los docentes expone lo que valoran de su profesión a partir de su experiencia personal y de determinadas circunstancias relacionadas con el ejercicio de la

misma. De igual forma, este sentido se configura desde la actividad laboral y las condiciones de trabajo que enfrentan, las cuales se convierten en una influencia directa en la percepción que generan en torno a su labor.

Capítulo 8. Interpretación y Discusión.

Identificar los momentos que conforman el acontecer a partir de la trayectoria formativa implica comprender esta última como un camino que no está preestablecido ni predefinido. Por el contrario, es el docente quien la construye a partir de diferentes procesos que van más allá del saber. Bajo esta perspectiva, es posible identificar los encadenamientos de los sucesos que se conectan entre sí y con nuevas realidades, adquiriendo un peso e intensidad distinta que diferencia la forma en que se viven y significan (Anijovich et al., 2009; Mier, 2011). Además, a través de estos procesos de biografización, se permite convertir el acontecer en recursos experienciales para la conformación del sentido (Delory-Momberger, 2014).

Los cinco participantes son profesionistas en áreas ajenas a la educación. A pesar de que los planes de estudio de sus licenciaturas no están diseñados para que sus egresados ejerzan como docentes, se distingue que en la mayoría de los casos hubo un acercamiento a la docencia en programas vinculados a las asistencias de enseñanza. Aunque estos propician un encuentro desde la práctica que, según los planteamientos de Larrosa (2003), podría considerarse anti-experiencia, también pueden interpretarse como un recurso experiencial a partir de ser narrado, interpretado y relacionado con otros (Delory-Momberger, 2014).

El hecho de que los docentes que ejercen en este nivel sean profesionales en otras áreas ajenas a las ciencias de la educación confirma que aún se privilegia el conocimiento disciplinar. Cabe señalar, como antecedente, que esta situación se remonta a los comienzos de la Preparatoria Mexicana donde, ante la masificación educativa, la prioridad era cubrir la demanda de personal y se priorizó el dominio de contenidos sobre la parte didáctica-pedagógica (Flores, 2018; Muñoz y Arvayo, 2015). Asimismo, esto podría estar relacionado con la poca oferta de programas de licenciatura; datos presentados por González y Guerra (2021) muestran que la formación inicial para este sector se concentra en pocas instituciones y regiones. En total, se identifican 20 instituciones con 27 programas distribuidos en 32 sedes,

principalmente en el centro y occidente del país, destacándose la prevalencia del sector privado.

Al respecto, se observa que el momento en que las y los profesores acceden a un proceso más orientado hacia la profesionalización es durante su formación continua. Esta etapa abarca desde su ingreso al servicio hasta el final de su trayectoria, promoviendo principalmente conocimientos y herramientas de orden pedagógico y didáctico para el desempeño de su labor.

Esto permite confirmar que la formación continua sigue dos líneas: a) que el docente se mantenga actualizado en conocimientos teóricos-metodológicos que faciliten el dominio de competencias, habilidades y valores para su práctica; y b) garantizar el dominio didáctico, pedagógico y disciplinar del docente (Flores, 2023; Subsecretaría de Educación Básica, 2024).

A partir de lo relatado por los participantes, fue posible identificar procesos que no se circunscriben dentro de lo regulado o certificado, pero que se consideran parte de la experiencia formativa: los procesos formativos informales, los cuales pueden ser individuales y grupales.

Los procesos informales individuales quedan implícitos en lo narrado por los participantes a lo largo de las entrevistas acerca de sus experiencias en la práctica docente. Estos solo son posibles a través de la capacidad del docente para reflexionarse a sí mismo y refieren a “actividades como la reflexión personal sobre la experiencia docente, aprender observando y aprender haciendo en el aula” (Sánchez et al., 2023, p. 26). En este sentido, y con base en Tallaferro (2012), la autorreflexión remite a una transformación como parte del proceso de “llegar a ser”. Asimismo, este tipo de formación se suscita de la experiencia de ser docente, siempre y cuando se despliegue dicha capacidad reflexiva.

Por otra parte, los procesos informales grupales surgen de la interacción con otros dentro del entorno laboral y la práctica. Específicamente, ocurren en espacios como los

cubículos de las áreas académicas al recibir apoyo en la planificación, en la evaluación del aprendizaje o al compartir estrategias y situaciones acontecidas durante las clases. Estos procesos se consolidan como escenarios poderosos de aprendizaje y conllevan un aprendizaje situado, así como la formación de comunidades de práctica (Sánchez et al., 2023), lo que posibilita la apropiación de la cultura de la profesión docente.

La categoría “Cómo se viven los procesos de formación continua docente” se centra en conocer cómo acontece este momento de la trayectoria formativa vinculado directamente con la formación docente; bajo la premisa de que la experiencia auténtica proviene del acontecer y de la conciencia que se tiene de ello (Aguilar, 2002). Lo anterior permitió conocer, principalmente, cómo se vive la formación continua, así como el sentido que le otorgan las y los participantes. El acontecimiento no se reduce a hechos y sucesos situados en espacios ajenos a la continuidad del tiempo y el espacio; por el contrario, es un vaivén entre sucesos que, al ser rememorados, cobran sentido y dan origen a una huella subjetiva (García, 2021).

Los cinco participantes expresaron participar de manera constante en procesos de formación continua. Al respecto, dan a entender que se trata de una cuestión casi obligatoria por parte de los directivos del plantel y de instancias como la Dirección del subsistema. Esto podría explicar por qué en este nivel la tasa de participación es mayor que en educación básica, tal como lo indica Mejoredu (2023). Asimismo, esta participación se vincula con el interés de los docentes por mantenerse actualizados y adquirir nuevos conocimientos, herramientas y estrategias que permitan la mejora de su práctica. Este esfuerzo se relaciona con la visión del docente que aspiran llegar a ser; es decir, este tipo de ofertas les permiten obtener recursos para alcanzar ese ideal profesional.

Un elemento vinculado a la conformación del sentido que los docentes otorgan a la formación continua, reconocido por Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015), es la motivación. Esta funciona como un factor que influye al momento de discriminar aquello que vale la pena y puede ser significativo para el docente. En este sentido, el motivo es entendido

como un objetivo relevante para el individuo que, además, implica la existencia de un incentivo destinado a cubrir alguna necesidad (Chóliz, 2004).

Con respecto a esto último, es posible rescatar los motivos por los cuales los sujetos participan en la formación continua. Además de aquellos orientados a la mejora de la labor educativa, se identifican tres ejes motivacionales principales: a) la superación y actualización de la práctica docente; b) el cumplimiento normativo de actividades formativas obligatorias; y c) la búsqueda de una mejor situación laboral o la obtención de un estímulo económico. En ocasiones, estos motivos suelen entrelazarse, configurando una decisión compleja por parte del docente.

Particularmente, el interés por mejorar la situación laboral evidencia la dimensión de la docencia como trabajo. En este escenario, la formación se convierte en un medio estratégico para aspirar a mayores ingresos, alcanzar estabilidad o mitigar condiciones precarias. Al respecto, los datos históricos del INEE (2011) reportaban que el 59.4% de los docentes contaba con una plaza de base. Sin embargo, el panorama contemporáneo refleja una transformación profunda en las formas de contratación: para el ciclo escolar 2022-2023, Mejoredu informó que a escala nacional el 58.7% de los docentes de Educación Media Superior (EMS) tiene un contrato por horas, mientras que el 19.8% posee contratos de medio o tres cuartos de tiempo.

Estas cifras indican que las condiciones de contratación han mutado hacia una mayor fragmentación. En la actualidad, la formación continua ya no garantiza necesariamente un beneficio económico directo que permita mejorar sustancialmente las condiciones laborales; más bien, se ha vinculado prioritariamente como un requerimiento administrativo y un medio para la actualización pedagógica. Esta transición entre la seguridad de la base y la predominancia del contrato por horas refleja la precariedad laboral que atraviesa la profesión, donde el docente debe participar en procesos formativos para mantenerse vigente en un sistema de contratación cada vez más inestable.

Se distingue que esta oferta es brindada por instancias diferentes. Por un lado, se encuentran los cursos de la Dirección, los cuales se llevan a cabo de manera presencial al inicio de cada semestre en el plantel y son dirigidos por los directivos de la institución. Con respecto a estos, la forma en que se desarrollan genera en los docentes la percepción de ser procesos que, más que contribuir a su formación, promueven otro tipo de dinámicas y se vuelven parte de un requisito administrativo que se debe cumplir ante la dirección.

Por su parte, se encuentra la oferta de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC), la cual se realizan de manera en línea percibe como una opción mejor diseñada. Los participantes manifiestan una preferencia por esta última debido a que les permite organizar sus tiempos y consideran que aporta conocimientos sustanciales para el desempeño de la práctica; específicamente, les brinda estrategias y técnicas vinculadas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Acerca del tipo de actividades que se desarrollan en los cursos basado en lo que dice es que las actividades constan de leer un material en un formato PDF y responder cuestionarios. Mientras que los diplomados están más relacionados con aplicar lo aprendido en la práctica. De manera que se privilegia el desarrollo o adquisición del conocimiento y reduce a la experiencia a práctica, limitan la experiencia formativa en el sentido de que evita que algo le pase al docente dentro del mismo proceso formativo (Larrosa, 2003).

Las maneras en que acontecen los procesos formativos continuos —principalmente a través de cursos y diplomados— confirman que la formación de los docentes participantes sigue una perspectiva técnica. En este sentido, los programas de formación inicial parten del supuesto de que la labor docente requiere, fundamentalmente, el dominio de saberes disciplinares, recursos técnicos y habilidades comunicativas para transmitir dicho contenido (Tallaferro, 2012).

Bajo esta lógica, se asume que cualquier carencia o vacío derivado de esta primera etapa deberá ser subsanado a través de la formación continua, entendiéndola como un proceso

de actualización permanente y una oportunidad para que el docente transforme su práctica y su entorno (Hernández, 2015). No obstante, esta visión conlleva el riesgo de concebir al profesor como un simple receptor pasivo, un sujeto que debe ser constantemente capacitado bajo la premisa de que carece de los conocimientos necesarios y que su rol principal es asimilar técnicas externas para su ejercicio profesional (Ávalos, 2007b). De modo que el docente adquiere conocimientos para desempeñar tareas específicas, convirtiendo el proceso en una capacitación funcional más que en un camino para "llegar a ser" docente. Esta distinción es crucial en este nivel educativo, donde la mayoría de los profesores carece de una formación inicial en ciencias de la educación.

En algunos casos, se refleja que los participantes se identifican primordialmente con su área disciplinar de origen y manifiestan el deseo de seguir desarrollándose en ella. Esto revela una dualidad compleja: son profesionales en un área determinada, pero también ejercen la docencia; sin embargo, su identidad se carga significativamente hacia su profesión inicial. El impacto de esta perspectiva técnica radica en que, si bien brinda herramientas operativas que los profesores valoran y reconocen, no posibilita el desarrollo de una identidad dinámica ni de un proceso de formación ligado a la *Bildung*, es decir, a un proceso integral que despliega la autonomía, la autorrealización y las capacidades del sujeto.

En cuanto a las modalidades, ya sea en línea o presencial, el relato de los docentes permitió reconstruir cómo se viven estos procesos actualmente y contrastarlos con las experiencias formativas presenciales de hace 20 años. Este ejercicio permitió identificar la relevancia del acompañamiento y del encuentro con otros mundos, propiciando el intercambio intersubjetivo. Al respecto, se identificaron dos tipos de dinámicas vinculadas con este encuentro: el acompañamiento y la interacción con otros profesores dentro de los mismos espacios formativos.

Por una parte, el acompañamiento es entendido como un "proceso por el cual se comparten inquietudes y sugerencias que permitan potenciar la reflexión acerca del

desempeño” del docente (Burga Vargas et al., 2023, p. 99). A partir de los resultados, se identificó que este apoyo favorece el aprendizaje implícito en la formación, asimismo, funciona como un medio para reconstruir el sentido de ser docente y afrontar las dificultades del aula.

Por otra parte, se identificó que los procesos presenciales se consideran más valiosos debido a la interacción con otros docentes, ya que esta permite compartir experiencias a través de la narración y el contacto con otras realidades. Con relación a esto, Alliaud (2011) señala que el acto de contar, compartir y escucharnos enriquece y constituye al sujeto, siempre y cuando estas ideas logren tocarnos, convocarnos y provocarnos. Dichas interacciones aportan herramientas para afrontar la propia realidad y descubrir otros mundos. En consecuencia, esto demanda “dejar que algo nos pase” para que la narración ajena nos afecte, lo cual requiere de un sujeto abierto, sensible, vulnerable y ex-puesto (Larrosa, 2006).

Las dificultades que enfrentan los docentes —identificadas como la falta de tiempo, la escasa accesibilidad y la carencia de oportunidades para participar en ofertas como congresos o becas comisión, sumado a la falta de recursos tecnológicos— remiten directamente a las condiciones laborales, cómo exceso de trabajo administrativo, grupos numerosos, falta de tiempo, precariedad laboral circunstancias se vuelven condicionante para participar plenamente en el proceso formativo.

Conviene subrayar que estas limitaciones permiten visualizar una relación de “estira y afloja” entre las categorías de la docencia como trabajo, la docencia como profesión y la docencia como vocación. De tal modo, la significación de su profesión se ve opacada por las difíciles condiciones laborales en el nuevo régimen de carrera docente, en el cual la vocación ha pasado a un segundo plano (Cerquera et al., 2016, p. 314).

A través de estos procesos, los docentes adquieren elementos significativos para su labor, tales como conocimientos, estrategias y técnicas vinculadas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, también se identifica que algunos docentes les otorgan

un sentido de mero requisito administrativo. Esta percepción surge cuando lo que se promueve dentro de los cursos resulta difícil de implementar en la realidad del aula. En este sentido, es posible afirmar que los procesos formativos continuos adquieren un carácter administrativo cuando no aportan elementos prácticos para el desempeño docente; por el contrario, se les asigna un sentido de herramienta valiosa cuando permiten ampliar los conocimientos necesarios para la práctica. En última instancia, la significatividad del proceso formativo dependerá de la forma en que este se desarrolle; es decir, de la manera en que acontezca la experiencia.

Al no profundizar en esta dimensión, los procesos formativos no siempre responden a los contextos cambiantes del aula. Los propios profesores reconocen esta carencia: aunque encuentran elementos significativos para la instrucción, perciben que la oferta no siempre atiende a las necesidades profundas que surgen de la práctica cotidiana.

Asimismo, el análisis se profundiza a través de las categorías “Transición a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en Educación Media Superior” y “Ser Docente en Educación Media Superior”, las cuales exploran el contexto de la experiencia docente desde niveles distintos. Esta articulación permite comprender que la práctica formativa no ocurre en el vacío; de acuerdo con Ávalos (2007b), la docencia como profesión y trabajo se ve influenciada por un sistema educativo que puede favorecer, oponerse o contradecir la labor en el aula.

La categoría “Transición a la Nueva Escuela Mexicana en Educación Media Superior” se enfoca en el nivel macroestructural, analizando cómo se ha visto afectada la práctica y el proceso formativo durante el cambio de modelos educativos. Al respecto, de Diego Correa señala en la primera sesión del Seminario Internacional “Las Aportaciones de Vygotsky a la Nueva Escuela Mexicana” que este: “es un gran proyecto educativo que tiene que ver con todas las áreas de la educación desde lo micro hasta lo macro pasando por los diferentes procesos” (UPN México, 2025, 31:22). Asimismo, destaca que las áreas de implementación

fundamentales son la curricular y de contenidos, la formación docente, la participación comunitaria, la inclusión educativa y la evaluación integral.

Sin embargo, lo relatado por los docentes indica que, en esta institución, la implementación se está llevando a cabo principalmente en un nivel micro (el aula), donde son los propios docentes quienes realizan el esfuerzo por adaptarse a un nuevo enfoque que, en teoría, debería abarcar diversas áreas sistémicas como se señaló anteriormente. Esta implementación ha generado críticas por parte de los profesores, quienes perciben una contradicción: mientras el proyecto plantea resolver problemáticas históricas en todos los niveles educativos, ellos señalan que las condiciones estructurales se siguen manteniendo iguales.

Se encontró que, a inicios de la transición, no se había notado un cambio significativo en la práctica pedagógica, sino más bien en cuestiones administrativas que afectaban la condición laboral. De hecho, se indica que se continuaba trabajando con los programas basados en competencias, lo que evidencia un desfase entre el discurso oficial y la realidad operativa. Aunado a esto, una participante resalta que el cambio no es posible debido a que los directivos no logran comprender del todo las implicaciones del modelo para coordinarlo con éxito.

En este contexto, los profesores manifiestan que, a pesar de haber consultado los materiales sobre la Nueva Escuela Mexicana, no terminan de clarificar el modelo, lo que genera duda, incertidumbre y confusión sobre los objetivos a lograr. Esta incertidumbre se intensificó con la introducción del Marco Curricular Común 2022, donde la reestructuración de materias y el ajuste al profesiograma provocaron que algunos docentes fueran excluidos de sus áreas de dominio, mientras que otros debieron asumir unidades curriculares ajenas a su campo de estudio.

Como señala Ezpeleta (2004), los cambios curriculares no solo exigen nuevos contenidos, sino que demandan comprender la concepción de las disciplinas y las formas de

construir el conocimiento bajo el nuevo enfoque. En este sentido, la formación continua adquiere un rol central al actuar como un catalizador esencial para que el docente logre adaptar su práctica a los nuevos proyectos educativos, confirmando lo planteado por Delgado (2019) sobre la influencia directa de los modelos pedagógicos en los procesos de actualización docente.

La categoría de “Ser docente en Educación Media Superior” devela que la identidad docente y el sentido de sí mismo se construyen en la experiencia del aula y de lo que acontece en ella. Esto demuestra que la formación, bajo esta idea de “llegar a ser”, atraviesa y surge incluso de la misma práctica, forjando una experiencia formativa que se circunscribe en lo informal; de modo que lo que acontece en la práctica se vuelve una experiencia formativa.

Su trayectoria como docente comienza desde su ingreso, el cual, en el caso de la mayoría de las y los participantes, se vincula con una cuestión de estabilidad laboral. Sin embargo, el hecho de que los profesores se hayan formado en áreas ajenas a la educación representa un suceso importante en la construcción de la identidad profesional docente. El tránsito entre ser un especialista en un área determinada y tener que laborar como enseñante representa un reto y un choque de realidades; esto revela que la identidad profesional previa (ser ingeniero, abogado, etc.) entra en conflicto directo con las exigencias del aula y del contexto mismo. De manera que no basta con aprender a transmitir conocimientos o aplicar técnicas: el contexto demanda adaptarse y reconstruir las nociones vinculadas a la docencia.

Se toma como ejemplo las experiencias de la primera vez que las docentes estuvieron frente a grupo. La forma en que aconteció este suceso demandó reconstruir su noción de docencia, porque ambas tenían una idea previa y se habían desempeñado como docentes de educación superior. En uno de los casos, esta primera experiencia orientó su práctica basada en dicho antecedente, pero al encontrarse ya frente al grupo, se dio cuenta de que las circunstancias eran muy diferentes. A partir de la reflexión, o de un proceso de

acompañamiento que apoyó en esta transición y proceso de adaptación, logró reconfigurar su labor; en el caso de la otra participante, este momento inicial no fue del todo agradable.

No solo el ingreso a la docencia genera este tipo de afrontamientos, sino que, en el desempeño cotidiano, se presentan circunstancias que, además de exigir el establecimiento de estrategias, implican una transformación personal. En este sentido, Marcelo (2010) sostiene que el docente se configura de una forma paulatina por medio de experiencias formativas informales donde convergen aspectos emocionales y racionales. Bajo esta lógica, la presente categoría expone cómo la formación “parte del ámbito personal-vivencial y tiene implicaciones en el desarrollo personal del sujeto” (Sánchez y Granados, 2007, p. 4).

En la categoría "Sentido de sí mismo como docente", la percepción que el profesor construye sobre su propia identidad funciona como un espejo que refleja sus cualidades, así como la forma en que se mira a sí mismo y a los otros (Fuentes, 2020). Conocer este sentido permite comprender la visión particular de los participantes, la manera en que entienden su rol y el significado que han atribuido a su labor cotidiana. Asimismo, deja al descubierto la representación que han edificado de la docencia, la cual repercute directamente en su propia formación profesional.

Como punto de partida para comprender el sentido que las y los participantes han otorgado a su rol como docente dentro del proceso de aprendizaje, la esencia de la docencia es la enseñanza y uno de los referentes desde los cuales se ha definido ha sido el proceso de enseñanza-aprendizaje (Muñoz y Arvayo, 2015). Esta situación se ha reforzado en los procesos formativos, ya que dentro de estos se promueve cierto rol docente en función del paradigma de aprendizaje que se promueva en ese momento.

A partir de lo declarado, se identifica que los profesores entienden su papel como facilitadores o acompañantes, coincidiendo en la idea de guiar al alumno en la apropiación del conocimiento. Al respecto, Rockwell (2018) señala que la tarea esencial de la docencia, vista como trabajo, consiste en persuadir a los estudiantes para despertar el interés por aprender lo

establecido en los programas oficiales, atrayéndolos para que realicen las actividades y logren dicho aprendizaje.

Por otra parte, dentro de la construcción del sentido de sí mismo como docentes, los resultados revelan que este se construye a partir de lo que logran de sus estudiantes, las enseñanzas y la huella que dejan en su trayectoria. Esto también se vincula con el desarrollo de la vocación docente, a partir del sentido de contribución comunitaria y las gratificaciones simbólicas (Camargo-Martínez y Médor, 2024).

Por su parte, se decidió explorar la proyección a futuro como docentes para conocer, bajo la perspectiva de la *Bildung*, cómo se indaga en uno mismo a partir de lo que se podría llegar a ser (Saavedra, 2017). Sobre esto, se encontró que algunos participantes relacionan inmediatamente esta proyección con su práctica y desempeño dentro del aula y con el tipo de docente que aspiran ser, aunque también se reflejan las condiciones laborales a las que aspiran llegar.

A partir de esta tensión entre las aspiraciones individuales y la realidad institucional, y a modo de cierre, el análisis de las experiencias formativas de las y los participantes devela que la formación y el desempeño docente son procesos más complejos de lo que parece. No basta con cursos y diplomados que privilegien un saber pedagógico que restringe el proceso a una visión técnica de la formación, como si esta fuera una receta o un simple catalizador para el cambio de modelos y paradigmas de aprendizaje. Por el contrario, el proceso de formación debe desplegarse para que la o el docente desarrolle sus capacidades de manera integral, considerando sus afectos, emociones, experiencias, conocimientos, ideologías, implicaciones y su mundo interno (Anijovich et al., 2009). Los mismos relatos exponen que llegar a ser docente no es solo saber enseñar o aplicar cierta metodología, sino que conlleva una transformación de sí mismo. La formación también debe contemplar la complejidad de la docencia bajo las categorías desde las cuales se define: el profesor no es solo un enseñante motivado por su vocación, sino también un trabajador en condiciones precarias y un profesional con

características particulares que no le permiten encajar con las profesiones liberales, por lo cual su formación no puede equipararse a ellas.

Esta complejidad político-laboral se agudiza en el caso particular de la Educación Media Superior, donde evidentemente se privilegia el conocimiento disciplinar de la materia a enseñar. Esto ha generado que profesionales de otras áreas funjan como docentes; aunque en el mejor de los casos cuentan con algún acercamiento previo a la enseñanza, dicha familiaridad no evita que esta transición suela generar conflictos en los profesores o dificultades en el desempeño de su práctica. Ello demanda un proceso de adaptación que solo es posible a través de la reflexión sobre sí mismos; sin embargo, también es necesario que cuenten con la guía y los apoyos institucionales requeridos que les permitan consolidarse como docentes para este nivel, así como alcanzar la proyección de lo que pueden llegar a ser.

Conclusiones

El análisis de experiencias de las y los participantes permite conocer, principalmente, cómo acontece la formación docente continua en Educación Media Superior desde la voz de sus protagonistas. Esto brinda una mirada interna sobre las circunstancias en que se desarrolla y las condiciones laborales que la atraviesan. En este sentido, la formación es principalmente significada como un medio para adquirir herramientas, técnicas y saberes que orienten el aprendizaje hacia un enfoque centrado en el alumno; no obstante, no todas las temáticas responden a las problemáticas reales de los contextos escolares y, en muchos casos, su aplicación se ve limitada por la falta de recursos. Además, se percibe que los programas suelen diseñarse desde una lógica de “trabajo de escritorio”; es decir, no están contextualizados.

Un hallazgo relevante es que las experiencias donde hubo un intercambio intersubjetivo, retroalimentación o un acompañamiento resultaron más significativas para los participantes que aquellas que se reducen a un proceso de lectura y respuesta de cuestionarios, lo cual genera el sentido de que los procesos formativos son meramente un requisito burocrático.

Los relatos sugieren que la formación continua aún se diseña desde una perspectiva técnica y de transmisión de información, lo que limita su capacidad de generar experiencias transformadoras. A su vez, los procesos formativos funcionan como catalizadores de cambio frente a las nuevas demandas educativas, siempre que los contenidos sean pertinentes y aplicables a cada realidad escolar; esto permite que dichos procesos sean para los docentes una guía para ejecutar la enseñanza-aprendizaje y necesarios para adaptar su práctica. En este sentido, el proceso formativo se reduce a una capacitación o instrucción.

Por otra parte, se identificó un claro interés docente por el desarrollo en el área disciplinar en la que se formaron profesionalmente. De manera que la formación de los docentes de bachillerato es dual, ya que el hecho de que se dediquen a la docencia no implica que su identidad se reduzca a ella.

Se describió que la trayectoria formativa se conforma por dos momentos formales (inscritos en lo institucional): la formación profesional y la formación continua. Asimismo, se identificó un tercer momento que surge fuera de este marco regulado y que se denomina procesos de formación informal, el cual se desarrolla dentro de la práctica docente. Esto último indica que la trayectoria formativa de las y los docentes no es un proceso lineal y secuenciado; más bien, es un camino conformado por momentos que surgen antes y durante el desempeño de la labor, marcando el sendero que los conduce a la adquisición de saberes y al desarrollo de habilidades para la práctica.

A su vez, conocer la trayectoria formativa permite adentrarse en los procesos por los que han transitado los docentes y saber cómo se han formado, ya sea por medio de la interacción con colegas más veteranos o a través de diplomados y cursos. También permite comprender cómo han ocurrido estos momentos, qué se ha vivido en ellos, qué los caracteriza y qué han aportado a los docentes.

Respecto a la formación profesional, dentro de los planes y programas de estudio de las carreras de origen no suele promoverse una formación para desempeñar la docencia. No obstante, en ocasiones existen acercamientos con la educación como objeto de estudio o, incluso con la práctica docente a través de programas de las Instituciones de Educación Superior. En estos espacios se desempeñan actividades relacionadas con la enseñanza que, aunque no brinden una formación técnica, propician el desarrollo de un saber práctico sobre esta.

Por su parte, la formación continua sucede a lo largo de la trayectoria, desde el inicio hasta el retiro. Se conforma principalmente por cursos y diplomados de actualización en métodos de enseñanza, así como en conocimiento didáctico y pedagógico vinculado a modelos y tendencias educativas. Este momento se reconoce como el inicio de la formación propiamente docente, pues representa el primer acercamiento a conocimientos que se consideran esenciales para el desempeño de la labor.

Los procesos formativos informales son aquellos que surgen en lo cotidiano del quehacer docente; por tanto, no pueden ser acreditados por una institución ni siguen un programa planificado. Estos surgen en el desarrollo de la práctica, en lo que acaece en el aula y en la interacción con colegas, convirtiéndose en puntos de reflexión sobre la propia labor y sobre sí mismos como docentes. Según Hernández (2015), es por medio de esta capacidad de reflexión que el docente puede transformarse a sí mismo y a su práctica desde su propia interioridad.

Se describió cómo se desarrollan los procesos de formación continua distinguiendo las instancias formativas, el tipo de ofertas (cursos, diplomados, posgrados), la modalidad en la que se cursan (en línea o presenciales), las actividades y dinámicas que se desarrollan dentro de estos procesos y el tipo de saber que se promueve. Esto permitió conocer, desde la voz de los protagonistas, cómo viven los docentes estos procesos formativos, qué experimentan en los cursos, en qué circunstancias se desarrollan, qué aportan y qué tan significativos (o no) son para su práctica.

La mayor parte de las ofertas de formación continua que cursan los docentes, como los cursos y diplomados, favorecen el desarrollo de saberes de tipo teórico (que constituyen un tipo de información) y práctico; lo que evita que surja la experiencia. La información se considera "anti-experiencia" porque evita que algo nos pase; más bien nos informa y previene de lo que pasa, y esto evita que el sujeto se exponga a ello. Con relación a la práctica y al saber que deriva de esta, se comprenden como sinónimos de la experiencia; sin embargo, la experiencia tampoco es hacer, sino vivir, sentir, ser sensible y exponerse a un "eso" (una persona, acontecimiento, etc.) que proviene del exterior, genera que algo me pase y deja una huella subjetiva (Larrosa, 2003/2006).

Se confirma que los cursos y diplomados cumplen el objetivo de la formación continua, que es brindar capacitación y actualización para desarrollar nuevas habilidades y conocimientos para el desempeño docente. Esto refleja que el proceso de formación continua

se gesta desde una racionalidad técnica que ha marcado la formación de los profesionales, principalmente la de docentes, desplegando un proceso mecánico basado en modelos, patrones y estándares (Ducoing, 2013; Tallaferro, 2012).

Por otra parte, un punto importante en el desarrollo de las experiencias formativas son las circunstancias en las que se dan los procesos de formación continua y las interacciones con otros; las emociones experimentadas durante su participación en dichos procesos llevan al docente a generar un sentido sobre ellos. Asimismo, se identificó que la participación en ofertas de formación docente continua en EMS se ve obstaculizada por la accesibilidad, la falta de tiempo, la falta de flexibilidad directiva y las condiciones laborales.

Hay que mencionar, también, la importancia de propiciar encuentros intersubjetivos dentro del proceso formativo. Desde la experiencia, este encuentro se rige por lo que Larrosa (2006) denomina principio de alteridad; es decir, eso que me pasa se caracteriza por su otredad, por su condición de ser "otro", una cosa que no soy yo. A partir del diálogo entre docentes que llevan a cabo su práctica en diferentes contextos, escuchar e intercambiar estrategias, trayectorias e incluso experiencias permite que los docentes resignifiquen su práctica a partir del otro. Asimismo, desde la noción de la *Bildung*, esto implica formar un *ethos* que desarrolla una autoconciencia que lo lleva al compromiso consigo mismo (Valencia et al., 2021).

Se interpretó que el sentido que asignan algunos de los participantes a los procesos formativos continuos —principalmente sobre los cursos y diplomados— se vincula con una idea de ser un medio para apropiarse de nuevas herramientas y saberes teóricos. Mientras que, para otros, se perciben como requisitos burocráticos o poco contextualizados. También se identificó que, ante los cambios entre modelos y reformas educativas, a la formación continua se le otorga un sentido de guía; incluso se percibe como el medio que les permite adaptarse a las transformaciones que traen consigo estas acciones, como la NEM.

Esta construcción del sentido es un proceso por el cual el sujeto desarrolla una visión del mundo, a partir de significados y representaciones que hace cada individuo desde su entorno cultural (Gutiérrez et al., 2008). A esto se suma otro elemento vinculado a la conformación del sentido reconocido por Guzmán y Saucedo (2015): la motivación, la cual influye para hacer una discriminación de “lo que vale la pena” y puede ser significativo para el docente.

De modo que este sentido de los procesos continuos se construye a partir de la forma en que acontecen y se desarrollan los procesos, así como de lo que ofrecen a la o el docente para su práctica.

La experiencia ocurre en un contexto que se entiende como los amplios entornos sociales, económicos e históricos de los procesos formativos, así como las relaciones sociales e institucionales implicadas en la educación. En consecuencia, este configura escenarios donde se gestan acontecimientos que pueden generar una transformación, ya sea drástica o leve, en la formación docente (Zayas et al., 2024).

En este sentido, la experiencia formativa no solo se construye a partir de lo que se vive en el proceso formativo, sino también de las circunstancias del contexto donde se encuentra el docente en diferentes niveles; es decir, desde el aula hasta el sistema educativo.

Al explorar este contexto, se confirmó que impacta de diversas formas en los procesos formativos de los docentes, afectando diferentes niveles y ámbitos. Por un lado, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), como parte del ámbito político, y los cambios que trae consigo — como el Nuevo Marco Curricular Común— demandan que los docentes se capaciten para adaptar su práctica al nuevo modelo. Por otro lado, las condiciones laborales influyen y condicionan, e incluso obstaculizan, la participación en los cursos y la posibilidad de dedicar el tiempo necesario para formarse de manera continua o cumplir con los plazos establecidos. Incluso, estas condiciones generan una resistencia a participar, ya que los docentes deben

dedicar tiempo fuera de su horario laboral y, actualmente, no existe una remuneración económica por el tiempo invertido en dichos procesos.

Lo anterior no solo señala las dificultades que pueden limitar el desarrollo profesional y la experiencia formativa de los docentes de EMS, sino que también refleja una docencia entendida como un trabajo con adversidades y precariedades laborales que atraviesan necesariamente el proceso formativo. Asimismo, se encuentran las problemáticas que se enfrentan directamente en el aula, las cuales generan necesidades formativas a las que, en algunos casos, las instancias institucionales no responden. Esto último refuerza la percepción de que dichos procesos se diseñan de forma descontextualizada.

Esta investigación permitió conocer las experiencias y vivencias de los docentes de una institución de educación media superior desde su propia voz; con ello, se logró exponer la perspectiva docente sobre el desarrollo y significado de estas actividades, tanto en su formación inicial como en su práctica. Se devela por qué ciertos elementos resultan significativos y enriquecedores —como el acompañamiento y el intercambio de vivencias—, y cómo las políticas educativas influyen en que el docente perciba la formación como una herramienta de adaptación. Finalmente, se identifica que la formación en este nivel se promueve desde una visión técnica, lo cual limita la riqueza de un proceso integral como el que ofrece la *Bildung*.

Se concluye que Los procesos formativos de los docentes en Educación Media Superior son intrínsecamente complejos. Por ello, la formación no puede acotarse a una simple capacitación orientada a cumplir con un perfil, actualizar tendencias educativas o funcionar como un catalizador que sigue un orden lógico y secuenciado, ignorando el entorno y el ámbito político en el que se desarrolla. Tampoco puede reducirse al ámbito formal o a aquello que es estrictamente certificable.

Por el contrario, la formación debe ser comprendida como un proceso vivo, impredecible y dinámico que se nutre de la alteridad y del encuentro subjetivo. Este vínculo no solo surge en los procesos regulados, sino también en los espacios informales, los cuales suelen ser más significativos en la constitución del “ser docente”. Especialmente en la Educación Media Superior —donde la mayoría de los profesores se han formado inicialmente en áreas ajenas a la educación— es fundamental que estos procesos no solo aporten herramientas teórico-prácticas, sino que también constituyan un proceso para “llegar a ser”. Esto implica entender la formación como un rasgo de autorrealización y transformación interior donde el sujeto forja su libertad desde la sensibilidad y la razón, en constante interrelación con los otros y sus contextos (Saavedra, 2017).

Para el desarrollo de experiencias significativas, es de suma importancia fortalecer el proceso de acompañamiento, así como promover —dentro de los programas de actualización continua— espacios que propicien un encuentro intersubjetivo entre docentes como simposios y coloquios interinstitucionales. Para lograrlo, resulta indispensable que la normativa y las autoridades de los planteles brinden las facilidades necesarias, permitiendo que el profesorado participe en estas actividades dentro de su jornada laboral.

Se hace la invitación a reflexionar la forma sobre el diseño, el tipo de conocimiento, la manera en que se llevan los procesos de formación docente continua de EMS y avanzar a una forma de concebir y efectuar estos procesos centrado en el docente y bajo una concepción de formación como un proceso interno del sujeto de formación que lleva a la conformación del ser, en este caso docente. De igual modo, se recomienda seguir ampliando el campo de la formación de docentes de Educación Media Superior que nos permita comprender cómo se viven y de qué manera se significan para que impacten o no en su práctica.

No obstante, una limitación fundamental de estos hallazgos es el número de participantes y su pertenencia a un solo subsistema. Como se expuso, la EMS es un nivel

heterogéneo con realidades singulares que impiden la generalización de los resultados.

Aunado a esto, el trabajo se habría enriquecido con una observación directa de los procesos; sin embargo, el acceso institucional es restringido y la actual modalidad de autoformación en línea dificulta dicha posibilidad de acercamiento.

Para futuras líneas de investigación, se sugiere profundizar en el proceso de acompañamiento dentro de la formación docente continua. Por un lado, resulta pertinente analizar el impacto de la perspectiva técnica en la configuración del ser docente y la transformación de su práctica, así como la influencia de la burocratización en la construcción de significatividad. Por otro lado, convendría explorar cómo los entornos virtuales afectan la creación de vivencias formativas y, finalmente, analizar la alineación de estos procesos con las demandas emergentes del contexto educativo, tales como la integración de la inteligencia artificial.

Referencias

- Aguilar, J. (2015). Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México. *Perfiles Educativos*, 37(esp), 89-107.
<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2015-e.pdf>
- Aguilar, L. A. (2002). Experiencia, reflexión, sabiduría. *Revista Electrónica Sinéctica*, (21), 12-23. iteso.mx
- Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Segúin, N. A. M., y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: una revisión sistemática. *Revista Científica Investigación Valdizana*, 15(2), 101-111.
<https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia: práctica y formación docente. *Reflexão e Ação*, 19(2), 92-108.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1).
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (T. del Amo y C. Blanco, Trans.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 2007).
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. J. (2009). Experiencias de formación en la docencia. En R. Anijovich, G. Cappelletti, S. Mora, y M. J. Sabelli (Eds.), *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias* (pp. 25-40). Paidós.
- Araiza, V. (2012). Pensar la sociedad de la información/conocimiento. *Revista Biblioteca Universitaria*, 15(1), 35-47. <https://doi.org/10.22201/dgb.0187750xp.2012.1.40>
- Arenas Castellanos, M. V., y Fernández de Juan, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*, 38(150), 7-18.
- Arroyo, J. P. (2022). *Marco Curricular Común, EMS 2022. Proyecto de transformación de la Educación Media Superior la Nueva Escuela Mexicana* [Diapositivas]. Secretaría de

Educación Pública.

<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/imagenes/MarcoCurricularComunEMS2022.pdf>

- Arroyo, J. P., y Pérez, M. E. (2022). Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior, 2022. En A. Aguirre Juárez y A. Ramírez Martinell (Coords.), *La educación media superior ante la Nueva Escuela Mexicana* (1.^a ed., pp. 18-37). Ediciones Cobaev.
- Ávalos, B. (2007a). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. <https://revistadisena.uc.cl/index.php/pel/article/view/25677>
- Ávalos, B. (2007b). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 209-239). Siglo XXI Editores.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.^a ed.). La Muralla.
- Blanco, N., y Sierra, J. E. (2013). La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(28), 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n28.2013>
- Burga Vargas, V. R., Ortega Cabrejos, M. Y., y Hernández Fernández, B. (2023). Retroalimentación formativa en el desempeño docente. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(27), 99–112. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.500>
- Bustamante, Y. (2014). La educación media superior en México. *Innovación Educativa*, 14(64), 11-23. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa/Innovacion-Educativa-64/revista-ie-64.pdf>

- Camargo-Martínez, M., y Médor, D. (2024). Entre la vocación y la profesionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(101), 205-228.
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/218>
- Candela, A. (2023). Saberes y pensamiento científico en el plan de estudio 2022. *Perfiles Educativos*, 45(180), 16-25. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Casanova, H., y de Alba, A. (2023). Presentación. *Perfiles Educativos*, 45(180), 2-15.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Castrejón, J. (1991). Congreso Nacional de Bachillerato. *Revista de la Educación Superior*, 20(77), 1-5. <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/77>
- Castro, A. (2015). Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 263-294.
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/595>
- Centro de Estudios Educativos y Sociales. (2018). *Formación continua docente en la educación media superior en la última década*.
<https://prodep.desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/evaluacionesinternas/Reporte%20de%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20Formaci%C3%B3n%20Docente.pdf>
- Cerquera, A. R., Corredor, F., Cuero, C. A., Rivera, V. A., y Castro, Z. C. (2016). Sentido y significado de ser docente: reflexiones para re-pensar la educación. *Revista Plumilla Educativa*, 18(2), 303-316. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.18.1970.2016>
- Chacón, L. (2017). La categoría formación docente: sinopsis de múltiples determinaciones. *Omnia*, 23(2), 22-32.
<https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/23288>
- Chaviano, N. R., Soca, J. R., y Revilla, A. (2024). La formación permanente del profesorado de educación media superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), 1-23. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1973>

- Chehaybar, K. E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36(3-4), 219-259. ibero.mx
- Chóliz, M. (2004). *Psicología de la motivación: el proceso motivacional*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/=cholz/asignaturas/motivacion/Proceso%20motivacional.pdf>
- Colegio de Bachilleres. (2024). *Marco Curricular Común de la Educación Media Superior: Plan de Estudios 2023*. https://huelladigital.cbachilleres.edu.mx/secciones/docs/informacion-relevante/2024A/PerfilesDocentesPLAN_2023.pdf
- Colegio de Bachilleres. (2025). *Perfiles docentes de los currículum fundamental, fundamental extendido y ampliado: Plan de estudios 2023*.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Introducción*. <https://www.cuentapublica.hacienda.gob.mx/work/models/CP/2020/tomo/VII/Print.AYN.01.INTRO.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026: Educación media superior*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docentesems/programa-docentes-servicio-ems.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Las y los docentes de educación media superior: Características sociodemográficas, profesionales y condiciones institucionales*. https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatorias%202025/docs/Referentes%20convocatoria/Las_y_los_docentes_de_ems_cspci_informe.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (23 de abril de 2024). *Mejoredu reconoce la formación docente como un proceso continuo*. Gob.mx. <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/mejoredu-reconoce-la-formacion-docente-como-un-proceso->

[continuo#:~:text=La%20formaci%C3%B3n%20docente%20es%20un,magisterio%20exp
erimenta:%20Etelvina%20Sandoval%20Flores.&text=Particip%C3%B3%20en%20la%2
0Jornada%20Acad%C3%A9mica,se%20inician%20en%20la%20docencia](#)

Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125-136.

Contreras, O., y Urrutia, M. E. (2017). Trascendencia de un programa de posgrado en sus egresados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 59-74.
<https://doi.org/10.35362/rie741626>

Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente. (2024). *Formación docente*.
<https://cespd.edomex.gob.mx/formacion-docente>

Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico. (s.f.). *Programa de formación, actualización y capacitación de las maestras y los maestros en la Nueva Escuela Mexicana de la Educación Media Superior*.
<https://registro.desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/>

Culter, E. P., y Vélez, L. E. (2025). Infraestructura escolar y su impacto en el rendimiento académico entre zonas urbanas y rurales en América del Sur. *Revista Científica Hallazgos* 21, 10(2), 217–239.
<https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/706>

Dander, M. A. (2018). La educación media superior en el contexto histórico de México. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, (9), 26-43.

Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

De Agüero-Servín, M., Martínez-Álvarez, S. I., y Pompa-Mansilla, M. (2022). Formación y profesionalización docente en la educación media superior en México: Revisión crítica y narrativa de la literatura científica. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 228-248. <https://www.redalyc.org/journal/5739/573971933017/html/>

Delgado, S. (2019). Perspectiva en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: Una mirada desde los actores en una universidad mexicana. *Panorama*, 13(24), 33-45.

<https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1204>

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: Biografización, biograficidad y autobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.

Diario Oficial de la Federación. (17 de enero de 2008). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/93128/5/PSE-PISAV2.pdf>

Díaz-Barriga, A. (2023). Recuperar la pedagogía. *Perfiles Educativos*, 45(180), 6-15.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>

Díaz-Barriga, A., e Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25).

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a01.htm>

Dirección General del Bachillerato. (2023). *Profesiograma para el Bachillerato General ciclo escolar 2023-2024*. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/informacion-academica/planteamiento-curricular/gZaDkkCwyF-Profesiograma-del-Bachillerato-General-ciclo-escolar-2023-2024-para-Preparatorias-Federales-por-Cooperacion-y-Escuelas-P.pdf>

Dirección General del Bachillerato. (2024a). *Guía de actualización docente 2024*. Secretaría de Educación Pública. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/07/MM3szfIM5K-GUIA-DE-ACTUALIZACION-DOCENTE-2024.pdf>

Dirección General del Bachillerato. (2024b). *Profesiograma para el bachillerato general, ciclo escolar 2024-2025*. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/06/fXcWVelyRr-CEBS-PFLC-%20PROFESIOGRAMA-2024-2025-PARA-PERSONAL-DOCENTE-YA-EN-FUNCIONES.pdf>

Dirección General del Bachillerato. (s.f.). *Bachillerato general*. Secretaría de Educación Pública.

<https://dgb.sep.gob.mx/bachillerato-general>

Ducoing, P. (2013). Nociones de formación. En P. Ducoing(Coord.), *Procesos de formación 2002-2011* (pp. 31-41). ANUIES / COMIE. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formaci%c3%b3n-Vol.1.pdf>

Dussel, I., y Acevedo, R. A. (2023). Búsquedas y tensiones en el plan de estudio 2022. *Perfiles Educativos*, 45(180), 26-35. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>

Erausquin, C., Sulle, A., y García, L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: Sentidos y significados en trayectoria de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de Investigaciones*, 23, 97-104.

Espinoza, K. I. (15-19 de noviembre de 2021). *La formación inicial docente en la educación media superior en el Instituto Politécnico Nacional ante la RIEMS* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0267.pdf>

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424.

Fabre, M. G. (2011). Experiencia y formación: La Bildung (A. Rendón Valencia, Trad.). *Revista Educación y Pedagogía*. (Obra original publicada en 2006).

Fernández, J. A. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión: Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2), 24-39.

Figueroa-Díaz, M. E. (2023). Los imaginarios del futuro y su función como dispositivo. Algunas reflexiones. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 20(51), 81-104.
<https://doi.org/10.29092/uacm.v20i51.970>

Flores, J. (2018). La formación de los docentes de educación media superior en México: El debate pendiente. En A. Martínez Bordón y A. Navarro Arredondo (Coords.), *La Reforma Educativa a revisión: Apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda*

- educativa 2018-2024* (pp. 127-145). Senado de la República / Instituto Belisario Domínguez.
- Flores, N. A. (2023). La formación continua como estrategia de profesionalización del magisterio salvadoreño. *Revista Varona*, (76), Artículo e1736.
<http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/1736/2354>
- Fonseca-Bautista, C. D., Piña-Osorio, J. M., Ibarra-Urbe, L. M., y Pérez-Aguilar, M. G. (2020). Docentes de bachillerato en México: Su heterogeneidad y particularidad. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-22.
- Fontanilla, N. (2021). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje. *Educere*, 25(81), 657-667.
- Fuentes, R., Arzola, D. M., y González, A. M. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-20.
- Gárate, M. I., y Cordero, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 209-221.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20191836garate10>
- García, M. S., y Valenzuela, C. (2022). Conversatorio SOMIDEM: Rediseño del marco curricular de educación media superior. *Educación Matemática*, 34(2), 310-314.
https://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/vol34/2/12_REM_34-2.pdf
- García, R. (15-19 de noviembre de 2021). *El papel de la experiencia en los procesos de formación* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2116.pdf>
- Gobierno de la República. (2015). *Reforma educativa*. Secretaría de Educación Pública.
<https://www.gob.mx/sep/documentos/explicacion-ampliada-de-la-reforma-educativa>

- González, B. (2021). Reforma educativa 2019: Retos y perspectivas. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(Especial), 1-29.
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2555>
- González, J. H., y Guerra, P. (15-19 de noviembre de 2021). *La formación inicial y continua para la docencia en educación media superior: Un análisis socioespacial y de los planes de estudio* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1955.pdf>
- González, L. (1960). La independencia de las profesiones liberales. *Revista de Estudios Políticos*, (113-114), 147-158.
- González, R. M., y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14.
<https://doi.org/10.35362/rie4362365>
- González-Rey, F. L. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: Un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *UniversitasPsychologica*, 9(1), 241-253.
- Gutiérrez, M. E., Ball, M. S., y Márquez, E. (2008). Signo, significado e intersubjetividad: Una mirada cultural. *Educere*, 12(43), 689-695.
- Guzmán, C., y Saucedo, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/689>
- Hernández, F., y Sancho, J. M. (2006). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós.
- Hernández, H. (16-20 de noviembre de 2015). *El significado de la formación continua que tienen los profesores de educación primaria* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2891.pdf>

Hernández, V. (2024). *La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad* [Diapositivas].

Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf>

Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35-45. doi.org

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011). *La educación media superior en México*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D235.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México: Informe 2015*. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/los-docentes-en-mexico-informe-2015/>

Jerónimo, E. (2021, 15-19 de noviembre). PROFORDEMS en el desarrollo de competencias docentes centradas en el aprendizaje [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0125.pdf>

Keck, C. S., y Saldívar, A. (2016). Una mirada a la formación docente desde la experiencia: Una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica*, (47), 1-19.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/638>

Landín, M. R., y Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242.
<http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.011>

Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En *Entre las lenguas: Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 165-178). Laertes.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, (19), 87-112. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>

Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación. *Diario Oficial de la*

Federación. 30 de septiembre de 2019 (México).

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019&print=true#:~:text=El%20Sistema%20Nacional%20de%20Mejora%20Continua%20de%20la%20Educa%20ci%C3%B3n%20es,de%20los%20Estados%20Unidos%20Mexicanos

López-Lugo, E. N., Amparán-Valenzuela, N. L., y Tapia-Ruelas, C. S. (2015). Nivel de logro de las competencias docentes al concluir PROFORDEMS en ITSON y el impacto en la sociedad. *Ra Ximhai*, 11(5), 63-73.

Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-25. doi.org

Lozano, A. (15-19 de noviembre de 2016). *La formación docente en la educación media superior en México: Retos y posibilidades* [Ponencia]. XI Seminario Internacional de la Red Estrado, Ciudad de México, México.

http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/99.pdf

Lozano, A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la educación media superior en México: Antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles Educativos*, 37(Especial), 108-124.

Lozano, A. (2020). La evaluación docente en México: El caso de la educación media superior. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 67-77.

<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040706>

Lozano, A. (2025). Subsistema de educación media superior: Políticas públicas implementadas 2008-2023. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 9(16), 181-198.

<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog25.06091609>

Magallanes, M. R., y Rangel, L. (2025). Marco curricular de educación media superior en México: Una escuela abierta y orientadora. *Educación y Ciencia*, 29(2), 1-19.

<https://doi.org/10.19053/uptc.0120-7105.eyc.2025.29.e18180>

Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42.

- Marín, M. (2020). *La entrevista etnográfica*. Editorial FUOC.
<https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/149824/8/LaEntrevistaEtnografica.pdf>
- Márquez, A. (2014). Retos y tensiones en la EMS. *Perfiles Educativos*, 36(146), 3-11.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.146.46040>
- Martínez, M., y de Ibarrola, N. (2021). Educación media superior obligatoria en México: Cobertura y calidad. *Perspectivas: Notas sobre Intervención y Acción Social*, (37), 73-94. <https://doi.org/10.29344/07171714.37.2490>
- Meneses, M. (2025). La Nueva Escuela Mexicana y la educación media superior. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 17(33).
- Mier, R. (2011). Umbrales y ámbitos de la experiencia del tiempo: Sujeto e interacción. *Tramas: Subjetividad y Procesos Sociales*, (33), 11-41.
<https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/560>
- Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento: Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles Educativos*, 26(105-106), 41-72.
- Muñoz, F. O., y Arvayo, K. L. (2015). Identidad profesional docente: ¿Qué significa ser profesor? *European Scientific Journal*, 11(32), 97-110.
<https://ejournal.org/index.php/esj/article/view/6568>
- Murga, M. L., y Álvarez, S. (2019). La vocación: Imaginario y deseo. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (55), 133-157.
<https://revistas.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/316>
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ospina, P. A. (2010). La formación: Un trayecto de experiencias vitales y significativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 6(1), 11-27.
- Pérez, J. (20-24 de noviembre de 2017). *Los docentes de educación media superior en México: Análisis de una década de investigación* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de

Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.

<https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1309.pdf>

Rangel, Y. S., Arzola, D. M., y González, A. M. (2022). Experiencias y trayectorias docentes en la educación media superior. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, 1-11.

Real Academia Española. (s.f.). Novel. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 15 de agosto de 2024, de <https://dle.rae.es/novel>

Rivas, P. (2004). La formación docente: Realidad y retos en la sociedad del conocimiento. *Educere*, 8(24), 57-62.

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12238>

Rockwell, E. (2009). La relevancia de la etnografía. En E. Rockwell, *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos* (pp. 17-38). Paidós.

Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: Resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación*, 16(16), 7-29.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/22963>

Rodríguez, J., Alamilla, P. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-24.

Rodríguez, J., Lavigne, G., y Aguirre, L. (18-22 de noviembre de 2013). *Diagnóstico del perfil docente de los profesores de matemáticas y español en la educación media superior* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0028.pdf>

Rubio, D., y Farías, M. (2013). Efectos en las escuelas de nivel medio superior de la Ciudad de México. *El Trimestre Económico*, 80(318), 371-399.

<https://doi.org/10.20430/ete.v80i318.92>

- Saavedra, S. (2017). Formación (Bildung) y creación literaria: “Llegar a ser lo que se es” en diversos mundos posibles. *La Palabra*, (31), 197-210. doi.org
- Sánchez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. *Ciencia y Sociedad*, 33(3), 327-341.
- Sánchez, L., y Granados, M. (2007, 5-9 de noviembre). *Experiencias de autoformación y heteroformación de formadores de investigadores en el campo Tecnológico* [Ponencia]. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), Mérida, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178923303.pdf>
- Sánchez, M., Torres, R., y Martínez, G. (2023). ¿Qué es la formación docente y cuál es su importancia para las universidades? En M. Sánchez, A. M. P. Martínez, y R. Torres (Eds.), *Formación docente en las universidades* (pp. 19-32). UNAM.
- Santibañez, L., Rubio, D., y Vázquez, M. (2018). *Formación continua de docentes: Política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación / Banco Interamericano de Desarrollo.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (24 de mayo de 2015). Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. Secretaría de Educación Pública.
<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/coordinacion-nacional-del-servicio-profesional-docente#:~:text=Estimular%20el%20conocimiento%20de%20la,de%20direcci%C3%B3n%20y%20de%20supervisi%C3%B3n>
- Secretaría de Educación Pública. (1 de enero de 2017). Oferta Educativa Educación Media Superior. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-educacion-media-superior#:~:text=Los%20estudios%20que%20siguen%20a,tienen%20alg%C3%BAn%20tipo%20de%20discapacidad>.

- Secretaría de Educación Pública. (2022). Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior [Archivo PDF]. Dirección Académica del CETI.
<https://direccionacademica.ceti.mx/docs/Publicaciones/MCC/Redise%C3%B1o%20del%20MCCEMS.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. https://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Marco_EB.pdf
- Sianes-Bautista, A. (2017). Bildung: Concepto, evolución e influjo en la pedagogía occidental desde una perspectiva histórica y actual. *Revista Española de Educación Comparada*, (30), 99-111. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18850>
- Suárez, D., y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación: La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco: Revista de Educación*, (28), 49-74. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/78>
- Subsecretaría de Educación Básica. (2024). *Formación continua*. Gobierno del Estado de México. <https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/Formaci%C3%B3n%20Continua>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (7 de marzo de 2017). *Programa de Formación Docente (PROFORDEMS)*. Secretaría de Educación Pública.
- Tallaferro, D. C. (2012). La formación docente: Experiencia para el saber y la reflexión. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (18), 113-127.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). La entrevista en profundidad: Preparación del trabajo de campo. En S. J. Taylor y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos* (pp. 100-131). Paidós.

- UPN México. (2025, 30 de mayo). *Seminario Internacional: Las aportaciones de Vygotsky a la Nueva Escuela Mexicana. Primera sesión* [Archivo de video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=rOIwSo_Jy4&t=2912s
- Valencia, A. C., Nava, J. M., y Luna, A. C. A. (15-19 de noviembre de 2021). *La formación docente desde la elucidación del Bildung de Gadamer: Una mirada intersubjetiva* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0198.pdf>
- Valera-Villegas, G. (2013). Simón Bolívar: Viajes de formación y bildung. *Revista de Pedagogía*, 34(94), 189-213.
- Velázquez, G., Paniagua, D. C., & Zepeda, D. L. (2021, 15-19 de noviembre). *Las experiencias educativas y su impacto en el desarrollo profesional de estudiantes normalistas* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1415.pdf>
- Villa, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, 14(64), 33-46.
- Zaragoza, O., y Gutiérrez, P. (2019). Efecto de la certificación docente en el cambio de las prácticas pedagógicas: Un análisis documental. *Diálogos sobre Educación*, 10(19), 1-16. doi.org
- Zayas, F., Castellanos, L., y Amavizca, S. (2024). Las experiencias como formación de los sujetos. En S. Amavizca y P. C. Hernández (Coords.), *La experiencia formativa: Elemento esencial para el desarrollo de habilidades de lectoescritura en la universidad* (pp. 27-50). Universidad Estatal de Sonora.
- Zorrilla, J. F. (2015). La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México. *Perfiles Educativos*, 37(Especial), 35-54.

Anexos

Anexo A. Guía de preguntas

Eje 1. Formación Inicial y trayectoria formativa.

1. ¿Qué carrera estudió?
2. ¿En la carrera cursó alguna asignatura relacionada con la enseñanza?
3. ¿Tiene algún posgrado? ¿En qué? ¿En dónde?
4. ¿Ha participado en algún proceso de formación continua y/o de actualización docente (cursos, talleres, diplomados, etc.)? ¿En cuáles? ¿de qué trataron?
5. Podría, describir ¿cómo fue_____?
6. ¿La institución ofrece algún tipo de cursos de actualización o formación docente o alguna otra instancia de la SEP?

Eje 2. Participación y significado de los procesos formativos continuos y de actualización docente

7. Podría platicarme, ¿Cómo fue su experiencia durante_____?
8. ¿De qué manera haber participado en _____ favoreció su práctica? ¿Qué aprendió? ¿Le ayudó en su práctica docente? ¿Tuvo un impacto significativo?
9. ¿Qué requisitos debió cumplir para participar en algunos de estos procesos? ¿Cuál es proceso que debe seguir para poder participar?
10. ¿A qué dificultades se ha enfrenta para participar en procesos formativos?
11. ¿Conoce qué instancias son las encargadas de brindar formación a docentes de EMS?
12. ¿Qué opina de las ofertas y procesos de formación continua en EMS?
13. ¿Considera que estos posesos formativos responden a las necesidades actúales de la educación?

Eje 3. Ser docente de EMS.

14. ¿Realiza alguna otra actividad laboral además de esta?
15. Podría platicarme, ¿Cómo fue que llegó a ser docente de EMS? ¿Cuál fue el proceso?

16. ¿Considera que ha cambiado su forma de ser docente desde el momento que ingresó hasta el momento actual?

17. ¿Cuáles consideran son los retos que enfrenta la Educación Media Superior?

18. ¿A que retos y/o dificultades como docente de Educación Media Superior?

Eje 4. Práctica cotidiana y conocimiento pedagógico y disciplinar

19. Para usted ¿cuál es el propósito de la escuela? ¿para qué asisten los estudiantes?

20. ¿Cuál es el propósito de la asignatura que enseña? ¿Qué se espera que los alumnos aprendan a lo largo de los cursos de pensamiento matemáticos?

21. ¿Qué acciones toma para lograr que los estudiantes logren aprender esto?

22. ¿Qué dificultades identifica que tienes los estudiantes con la asignatura?

23. ¿A qué retos como docente se enfrenta en la enseñanza de la asignatura?

24. ¿Qué acciones toma para superar estos retos?

25. ¿Cuál es su papel como docente en el proceso de aprendizaje?

26. Considerando su rol docente, ¿Cómo facilita el aprendizaje a sus estudiantes?

27. ¿Qué proceso sigue para diseñar sus planeaciones?

28. ¿Las planeaciones se implementan tal cual de la manera que se diseñan?

29. Podría narrar, ¿qué hace una clase normalmente de inicio a fin?

30. ¿En qué se basa para seleccionar las estrategias que implementara?

31. ¿Qué tipo de actividades realiza con sus estudiantes? ¿por qué esta decisión?

32. ¿En sus actividades promueve el uso de recursos como tecnologías de la comunicación, inteligencia artificial, software educativo?

33. ¿Recuerda alguna experiencia donde se sintió satisfecho por la implementación de alguna, actividad, estrategia, recurso?

34. ¿Al momento de evaluar a los estudiantes qué criterio son los más importante para usted?

35. ¿Cómo es su relación con sus estudiantes?

36. ¿Se promueve el trabajo colaborativo entre docentes de esta academia y de otras?

37. ¿Comparte con sus compañeros de academia experiencias, estrategias, recursos?

38. ¿Cómo describiría la relación con sus compañeros docentes?

Eje 5. La Nueva Escuela Mexicana.

39. ¿Ha leído el Plan de Estudios de la NEM? ¿Lo leyó por su cuenta? ¿La institución le ha proveído de material de lectura para conocerlo?

40. ¿Cuál es su opinión de la NEM?

41. ¿Cómo le ha ido en la planeación didáctica de sus asignaturas desde esta propuesta?

42. ¿Cómo le ha ido en la implementación de esta propuesta?

43. ¿Qué ventajas y desventajas identifica de esta propuesta?

44. ¿Cuáles considera que son los retos que enfrenta la Nueva Escuela Mexicana?

45. Considerando el cambio de modelo curricular y puesta en marcha de la NEM ¿cambia la forma de enseñar matemáticas?

46. ¿Cómo han influido los objetivos y perspectivas de la NEM en la selección e implementación de las estrategias didácticas?

47. ¿De qué manera se ha visto influenciada su práctica en aula con la implementación de esta propuesta? ¿Qué cambios ha tenido que realizar?

48. ¿A qué retos se ha enfrentado al implementar esta propuesta?

Eje 6. Sentido de sí mismo como docente

49. ¿Le gusta ser docente? ¿Qué le gusta de su trabajo?

50. ¿Qué lo motivó o impulsó tomar la decisión de trabajar como docente?

51. ¿Qué es lo mejor de ser docente?

52. ¿Cómo ha cambiado la forma de ser docente a través de los años? ¿Qué cambios nota?

53. ¿Cómo se visualiza en 5 años?

54. ¿Qué necesita para lograr esa proyección?

55. ¿Cómo se describiría como docente?

56. ¿Cómo creen que lo ven sus estudiantes?

57. ¿En qué áreas le gustaría seguir preparándose?

Anexo B. Guía de preguntas (modificada)

Eje 1. Formación Inicial y trayectoria formativa.

1. ¿Qué carrera estudió?
2. ¿En la carrera cursó alguna asignatura relacionada con la enseñanza?
3. ¿Tiene algún posgrado? ¿En qué?
4. ¿En qué institución estudió su _____?
5. ¿Ha participado en algún proceso de formación continua y/o de actualización docente (cursos, talleres, diplomados, etc.)? ¿En cuáles? ¿de qué trataron?
6. Podría, describir ¿cómo fue _____?
7. ¿La institución ofrece algún tipo de cursos de actualización o formación docente o alguna otra instancia de la SEP?
8. ¿En qué instituciones de Educación Media Superior ha trabajado?

Eje 2. Participación y opinión de los procesos formativos continuos y de actualización docente

9. Podría platicarme, ¿Cómo fue su experiencia durante _____?
10. ¿De qué manera haber participado en _____ favoreció su práctica? ¿Qué aprendió? ¿Le ayudó en su práctica docente? ¿Tuvo un impacto significativo?
11. ¿A qué dificultades se ha enfrenta para participar en procesos formativos?
12. ¿Cómo se ha sentido en estos procesos?
13. ¿A qué dificultades se ha enfrenta para participar en procesos formativos?
14. ¿Qué opina de las ofertas y procesos de formación continua en EMS?
15. ¿Cree que es diferente la formación que reciben los docentes en cada subsistema de Educación Bachillerato?

Eje 3. Ser docente de EMS.

16. Podría platicarme, ¿Cómo fue que llegó a ser docente de EMS? ¿Cuál fue el proceso?
17. ¿Considera que ha cambiado su forma de ser docente desde el momento que ingresó hasta el momento actual?

18. ¿Cuáles consideran son los retos que enfrenta la Educación Media Superior?

19. ¿A qué retos y/o dificultades como docente de Educación Media Superior?

20. ¿Cómo se sintió la primera vez estuvo frente a un grupo?

Eje 4. Práctica cotidiana y conocimiento pedagógico y disciplinar

21. ¿Cuál es su papel como docente en el proceso de aprendizaje?

22. ¿Qué acciones toma para lograr que los estudiantes logren aprender esto?

23. ¿Recuerda alguna experiencia donde se sintió satisfecho por la implementación de alguna, actividad, estrategia, recurso?

24. ¿Se promueve el trabajo colaborativo entre docentes de esta academia y de otras?

25. ¿Comparte con sus compañeros de academia experiencias, estrategias, recursos?

Eje 5. La Nueva Escuela Mexicana.

26. ¿Ha leído el Plan de Estudios de la NEM? ¿Lo leyó por su cuenta? ¿La institución le ha proveído de material de lectura para conocerlo?

27. ¿Cuál es su opinión de la NEM?

28. ¿De qué manera se ha visto influenciado su práctica en aula con la implementación de esta propuesta? ¿Qué cambios ha tenido que realizar?

29. ¿A qué retos se ha enfrentado al implementar esta propuesta?

Eje 6. Sentido de sí mismo como docente

30. ¿Le gusta ser docente? ¿Qué le gusta de su trabajo?

31. ¿Qué lo motivó o impulsó tomar la decisión de trabajar como docente?

32. ¿Qué es lo mejor de ser docente?

33. ¿Cómo ha cambiado la forma de ser docente a través de los años? ¿Qué cambios nota?

34. ¿Cómo se visualiza en 5 años?

35. ¿Qué necesita para lograr esa proyección?

36. ¿Cómo se describiría como docente?

37. ¿Cómo creen que lo ven sus estudiantes?

38. ¿En qué áreas le gustaría seguir preparándose?

Anexo C. Matriz Individual

Iniciales:

Actor entrevistado:

Entrevistador:

Institución:

Contexto:

Condiciones en las que se llevó a cabo la entrevista:

Lugar de realización:

Fecha de realización:

Fecha de codificación:

Fragmento de entrevista	Comentarios/Observación
Eje 1. Formación inicial y trayectoria.	
Eje 2. Participación y opinión de los procesos formativos continuos.	
Eje 3. Ser docente de EMS	
Eje 4. Nueva Escuela Mexicana	
Eje 5. Sentido de sí mismo como docente de EMS.	

Anexo D. Matriz comparativa

Unidad de análisis	Fragmentos de las entrevistas	Comentarios/observaciones	Textos de apoyo (citas)	Interpretación
Eje 1. Formación inicial y trayectoria formativa.				
Trayectoria formativa				
Formación inicial (profesional)				
Procesos de formación docente continua				
Procesos de formación informales				
Eje 2. Participación y opinión en procesos formativos continuos				
Dificultades que ha enfrentado en su participación				
Desarrollo del proceso formativo				
Necesidades formativas de los docentes				
Apropiación y significación del proceso formativo				
Eje 3. Ser docente de EMS				
Ingreso como docente de EMS				
Práctica docente				
Perspectiva sobre cuál es su papel docente.				
Experiencia satisfactoria				
Eje 4. Nueva Escuela Mexicana				
Implementación de la NEM				
Percepción de la NEM				
Procesos de formación continua en la NEM				
Eje 5. Sentido de sí mismo como docente				
Imagen de sí mismo como docentes				
Significado que le dan a la docencia				
Eje 5. Sentido de sí mismo como docente				
Proyección en cinco años.				
Como creen que lo ven sus estudiantes.				