

# UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Ciencias Sociales  
Posgrado Integral en Ciencias Sociales



*Análisis del desarrollo profesional del profesorado de educación secundaria  
desde las políticas de formación continua en Sonora, México.*

**Tesis**

**Que para obtener el grado de:**  
Maestra en Ciencias Sociales

**Presenta:**  
Valeria Andrea Romero Aguilar

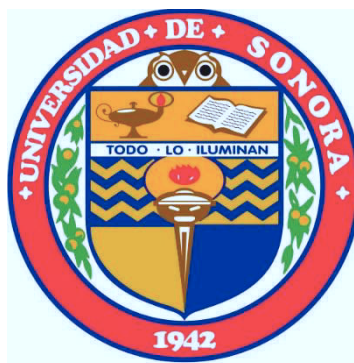
**Directora:**  
Dra. Mariel Michessedett Montes Castillo

**Co-Directora:**  
Dra. Emilia Castillo Ochoa

**Sinodales:**  
Dr. Orlando Fernández Aquino  
Dra. Lisset Oliveros Rodríguez

# Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

## AGRADECIMIENTOS

*Agradezco a la Universidad de Sonora por las oportunidades que me ha brindado, por haberme permitido desarrollarme profesionalmente y crecer dentro de esta institución junto a mis maestros y compañeros. A mi directora de tesis, Dra. Mariel M. Montes Castillo, por creer en mí, por su ejemplo de fortaleza y disciplina; por ayudarme a concluir este proyecto que es fruto de dos años de trabajo.*

*Las enseñanzas de mis maestros han sido gran fuente de inspiración, no fue sencillo culminar esta meta, sin embargo, fueron muy motivadores sus palabras en clase. A mis compañeros y amigos, grandes ejemplos de seres humanos con una inteligencia inigualable en sus respectivos campos, aprendí de ellos más de lo que creen. Agradezco a la Dra. Emilia Castillo Ochoa, sus palabras fueron muy motivadoras para mí; gracias al Dr. Orlando Fernández Aquino, por recibirme en tan hermoso país, Brasil; agradezco su humildad, entusiasmo y ganas de motivar a más jóvenes maestros como yo; sus consejos fueron muy valiosos para mí. Muito obrigada.*

*Gracias a cada uno de los docentes participantes en este estudio, su esfuerzo por formarse y educar jóvenes me ha inspirado mayor respeto a su labor; asimismo, su participación seguirá inspirando en el área de la formación de docentes.*

*A mi familia, por apoyarme en cada una de mis decisiones y acompañarme en cada uno de mis proyectos, sin ustedes nada de esto sería posible, especialmente a mi madre, por ser siempre un gran ejemplo; tu amor y bondad no tienen fin. A mi abuelo, gracias hasta allá arriba, ¿ya ves? Si salí igual de inteligente que tú.*

*Gracias a Dios por permitirme vivir estas experiencias únicas de aprendizaje.*

## DEDICATORIA

*Dedico esta tesis a mi querida madre, Ma. del Rosario Romero Aguilar, por haberme convertido en la persona que soy hoy; mis logros te los debo a ti. Eres el mejor ejemplo de mujer: fuerte, inteligente y dedicada. Gracias por levantarme en mis tropiezos y aprender junto conmigo de mis errores; me formaste para ser libre e independiente y prometo enorgullecerte siempre que me sea posible.*

## Índice de contenido

1	Introducción.....	1
1.1	Contextualización y Antecedentes .....	3
1.2	Estudios previos de Formación y Desarrollo Docente.....	15
1.3	Problematización.....	20
1.4	Objetivo General .....	23
1.4.1	Objetivos Específicos.....	23
1.5	Justificación.....	24
1.6	Preguntas centrales.....	26
1.7	Hipótesis.....	26
2	Marco teórico para el abordaje de la Formación Continua del profesorado de Educación Secundaria.....	28
2.1	Integración Interdisciplinar .....	30
2.2	Conceptualización del Profesorado en el contexto educativo actual .....	50
2.3	Desarrollo del modelo teórico para el estudio de la Formación Continua.....	54
2.3.1	Desarrollo profesional del profesorado.....	58
2.3.2	Aprendizaje profesional del profesorado .....	60
2.4	Formación continua como base fundamental para la mejora de la calidad educativa ...	62
2.5	Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en el contexto de la Reforma Educativa (2016) ..	63
2.6	Rol del alumno en el proceso del aprendizaje y enseñanza .....	64
2.7	Tareas y compromisos del profesorado en el aula .....	65
3	Metodología.....	67
3.1	Diseño de investigación .....	68
3.2	Universo y muestreo.....	70
3.3	Instrumento.....	70
3.4	Operacionalización de las variables .....	71
3.5	Correlación de Pearson.....	77
4	Satisfacción de los profesores de secundaria de la ciudad de Hermosillo con la formación continua: discusión de los resultados.....	79
4.1	Datos sociodemográficos de los profesores .....	79
4.2	Actividades alternativas .....	95
4.3	Grado de satisfacción con los contenidos oficiales de formación continua.....	99

4.4	Grado de satisfacción con las actividades de formación en que han participado .....	108
4.5	Impacto de la formación en el aprendizaje de los profesores .....	119
4.6	Impacto de la formación en el salón de clases y en el aprendizaje de los alumnos. ....	123
5	Conclusiones.....	128
6	Propuesta interdisciplinaria para la mejora de la calidad a partir de la educación continua del profesorado de secundaria.....	135
7	Referencias .....	145
8	Anexos.....	154

## Índice de tablas, figuras, gráficas

Tabla 1	Resultados Nacionales del desempeño de estudiantes.....	13
Tabla 2	Resultados del desempeño docente.....	14
Tabla 3	Disculpas, Subdisciplinas y elementos.....	41
Tabla 4	Variables e indicadores para la metodología interdisciplinarias.....	54
Tabla 5	Valores de Alfa de Cronbach.....	77
Tabla 6	Estadísticos descriptivos.....	79
Tabla 7	Datos sociodemográficos de los profesores.....	83
Tabla 8	Personal docente de acuerdo con el tiempo que dedica a la función académica.....	88
Tabla 9	Actividades alternativas.....	101
Tablas 10	Grado de satisfacción con los contenidos de formación continua.....	107
Tabla 11	Actividades de formación.....	117
Tabla 12	Impacto de la formación en el aprendizaje de los profesores.....	126
Tabla 13	Impacto de la formación en el salón de clases y en el aprendizaje de los alumnos.....	130
Tabla 14	Conclusiones y propuestas por disciplina.....	141
Tabla 15	Módulos para el seminario para la formación continua de las autoridades....	142
Tabla 16	Programa de actualización para los docentes.....	144
Figura 1	Modelos disciplinares con posibles claves para la integración.....	43
Figura 2	Clave de integración y terreno común.....	50
Figura 3	Interacción de grupos disciplinares.....	51
Figura 4	Modelo metodológico.....	72
Gráfica 1	Sexo.....	85
Gráfica 2	Experiencia docente.....	86
Gráfica 3	Correlación sexo y años.....	90
Gráfica 4	Formación académica.....	91
Gráfica 5	Correlación sexo y formación.....	92

Gráfica 6	Formación para actuar.....	93
Gráfica 7	Niveles de actuación.....	93
Gráfica 8	Gestiones desempeñadas.....	95
Gráfica 9	Participación en actividades de formación continua.....	96
Gráfica 10	Correlación entre sexo y participación.....	98
Gráfica 11	Correlación de años de experiencia y participación.....	99
Gráfica 12	Correlación formación y participación.....	100
Gráfica 13	Grado de satisfacción.....	108
Gráfica 14	Grado de satisfacción.....	118
Gráfica 15	Impacto en el aprendizaje.....	126
Gráfica 16	Impacto de la formación en el aula y en el aprendizaje.....	130
Ilustración 1	Modelo teórico de Montes, M. (2016).....	28
Ilustración 2	Modelo teórico.....	29
Ilustración 3	Representación gráfica de las interrelaciones de los subsistemas de investigación.....	74

# **Capítulo I**

## **Introducción**

## 1 Introducción

El presente estudio aborda la temática de “Análisis del desarrollo profesional del profesorado de educación secundaria desde las políticas de formación continua en Sonora, México” con el propósito de identificar el estado de la formación de los docentes, específicamente, su formación continua, considerando aspectos como sus experiencias docentes, formación académica, participaciones en proyectos, entre otros. Este trabajo presenta el perfil de los docentes de secundaria pública, principalmente, aquellos que han tomado actividades de formación continua para destacar el impacto de ellas en el desempeño del docente, asimismo, acentuar la posibilidad de que no existan coincidencias entre las políticas públicas educativas, la formación de los profesores y las evaluaciones que se les emplean. No obstante, que la falta de capacitación constante impacte negativamente en su ocupación como docente, en el aula y en los estudiantes, o bien, que la contribución de la formación continua ayude en su desempeño (Mendoza & Roux, 2014) (Vite, H. R., 2017); es importante destacar que este trabajo toma un análisis de estos temas desde un aspecto interdisciplinar. Consecuentemente, este estudio forma parte de un proyecto de investigación mayor titulado “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM LATINO-AMÉRICA: POLÍTICAS, AÇÕES E IMPACTO NA APRENDIZAGEM DE DOCENTES E ALUNOS” que se traduce como “Formación continua de profesores en Latino-América: Políticas, acciones e impacto en el aprendizaje de los docentes y alumnos” conformado por diversos equipos de trabajo de países como: Brasil, Perú, Cuba, México, entre otros países ibero-americanos que han estado integrándose con el fin de realizar una comparativa del diagnóstico de necesidades de docentes en distintos niveles educativos para cada país, asimismo, esclarecer las relaciones existentes entre las políticas públicas y las acciones de formación continua.



Consecuentemente, los docentes desempeñan su trabajo en un contexto social que se encuentra en constante cambio, donde los estudiantes son diferentes con una numeración alta de estudiantes cada vez más diverso, los docentes se ven en necesidad de adquirir competencias, habilidades o nuevos conocimientos que les permitan ser aptos en sus clases, para que estos semblantes innovadores se vean reflejados en el aprovechamiento del estudiante. De esta manera destaco, que la formación inicial que se lleva a cabo en la institución donde hizo sus estudios no es el único recurso del saber del cual el docente debería de servirse, de ahí la importancia de la actualización de conocimientos, estrategias o habilidades.

El presente trabajo, de la misma forma, expone el carácter político de este fenómeno, tales como las políticas educativas, los sistemas, direcciones u organizaciones estatales y nacionales que trabajan la formación docente, dichas organizaciones implementan programas de formación para el profesorado del país.

La perspectiva con la que debe abordarse esta problemática debe ser de carácter interdisciplinario dada a la naturaleza de su complejidad donde intervienen los docentes, autores como Hansson (1999) y Newell (2001) explican que los estudios interdisciplinarios proponen analizar, resolver, o medir todo aquel fenómeno que no puede ser estudiado, o evaluado por una sola disciplina por su magnitud en el campo de estudio y la complejidad que dicho problema implica. De la misma manera, se tratará la problemática del profesorado como un agente que debe adaptarse a distintos cambios que su laboral le indique; los cambios mismos de su desarrollo y formación como profesional docente que deberán adaptarse a los requisitos que la institución, la escuela o el gobierno le estipule; dichos procesos educativos son un problema emergente multifacético. En las siguientes secciones se mostrará el apartado teórico desde donde

se tomará la investigación, así como el apartado contextual, y propuesta de metodología para implementar dicha investigación.

### 1.1 Contextualización y Antecedentes

El sector educativo está formado por distintivas figuras con diferentes cargos y ocupaciones; uno de los cargos que ha de concernir a este trabajo es el profesorado, que por años las instituciones en México se han encargado de formarlos para distintos niveles educativos (Primaria, Secundaria, Preparatoria), la Formación comenzó por la educación básica, tiempo después, fue surgiendo la necesidad de implementar niveles escolares más altos, como la educación Secundaria. Se dieron a conocer en el último tercio del siglo XIX las beneméritas y hasta centenarias Escuelas Normales Estatales entre otras instituciones para la formación docente, sin embargo, «el sistema de formación estaba sedimentado bajo misma dependencia administrativa» (Arnaut, A. 2004). No obstante, afirma Arnaut, A. (2004) que la rigidez para reformar o actualizar las instituciones existentes en aquel tiempo, por otra parte, los requisitos gubernamentales que no coincidían con la formación docente implementada en estas instituciones dieron paso a una crisis y preocupación por los docentes y su formación; de esta manera, surgieron otras nuevas instituciones como la UPN.

Debido a las preocupaciones que surgieron por dichas diferencias, nace la inquietud de confirmar la calidad educativa. Desde hace algunas décadas la psicología y la educación han trabajado juntas para implementar distintas formas de evaluación, como los exámenes psicométricos y las diferentes pruebas de desempeño. García-Garduño (2005) explica que Ralph Tyler ideó el primer método para evaluar programas educativos; de este modo la evaluación consistía en evaluar la medida en que se han logrado los objetivos y aprendizaje, hasta que otros especialistas en el tema como Lee Cronbach formuló mejoras en esa formación. La evaluación y

sus distintas formas de efectuarse surgió en Estados Unidos y fue creciendo y teniendo diferentes disconformidades a lo largo del país por distintos especialistas (García-Garduño, 2005).

La evaluación docente en México comenzó casi a la par que la de Estados Unidos, Ernesto Meneses Morales de la Universidad Iberoamericana introdujo el primer cuestionario mexicano de evaluación docente en 1971, en esta década y en la consiguiente hubo distintas investigaciones en relación con las tareas y desempeño docentes. En los noventa finalmente se crea el Grupo Interinstitucional de la Evaluación de la Docencia quienes se han hecho cargo de producir artículos y libros con respecto al tema, a pesar de las grandes contribuciones que se han hecho a partir de este movimiento por parte de distintos académicos los docentes no han sido tomados en cuenta en su mayoría, el autor afirma que para favorecer el desarrollo y continuidad habría que implementar una asociación mexicana de evaluación (García-Garduño, 2005).

Como se planteó anteriormente, el desempeño, crecimiento y conocimiento del docente ha sido un punto central para el sector educativo, por lo tanto, se han y continúan implementando evaluaciones que han tomado lugar con el pasar de los años, algunas veces se le tomó mayor importancia y otras veces no tanto; no fue sino hasta recientes años que los resultados del desempeño docente empezaron a impactar y el gobierno empezó a tomar medidas más rigurosas para la capacitación y mejora de los resultados de los docentes, no solo de entrada sino para su desempeño continuo durante su estancia como profesores. Cabe recalcar que muchos de los movimientos en la evaluación docente no son sencillos ya que han causado controversia e inconformidades por parte de los involucrados en el medio docente.

En América Latina y el Caribe la situación de los docentes con formación demuestra un lado de la situación alrededor del mundo; pues según los datos expuestos en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) al año 2013, los

docentes a nivel Secundaria que cuentan con Formación certificada según los acuerdos y requisitos de cada país son del 72%. Los datos aportan un acercamiento a la situación que cubre el continente y el Caribe. Este porcentaje representaría la situación de la Formación previa a su oficio o inicio como Profesional Docente por lo que para representar los datos números de la Formación Continua representaría un reto aún mayor.

Con base en lo anterior, para América Latina y el Caribe existen varios retos que parten de los resultados obtenidos en las diferentes áreas de la educación, el informe reporta una prioridad para la Formación y el Desarrollo Docente, por tanto, la UNESCO y la Revisión Regional 2015<sup>1</sup> de la Educación para Todos, proponen objetivos para el mejoramiento de la Formación y Desarrollo Profesional Docente a partir del 2015 que surgen a raíz de los resultados del 2000-2013, dichas propuestas para América Latina y el Caribe constan de distintos puntos, dos de ellos son:

1. Estructurar la carrera docente en torno al mejoramiento del desempeño profesional. Promover el aprendizaje continuo de los docentes y reconocer su compromiso y desempeño profesional de calidad debieran ser ejes estructurales para la promoción en las carreras docentes superando el mero reconocimiento de la experiencia y los cursos de perfeccionamiento.
2. Desarrollar sistemas válidos y consensuados de evaluación del desempeño profesional docente. Los sistemas educativos requieren disponer de mecanismos para apreciar los desempeños y promover su mejoramiento. La evaluación docente debe orientarse a la valorización y al reconocimiento de la profesión mediante un sistema construido con

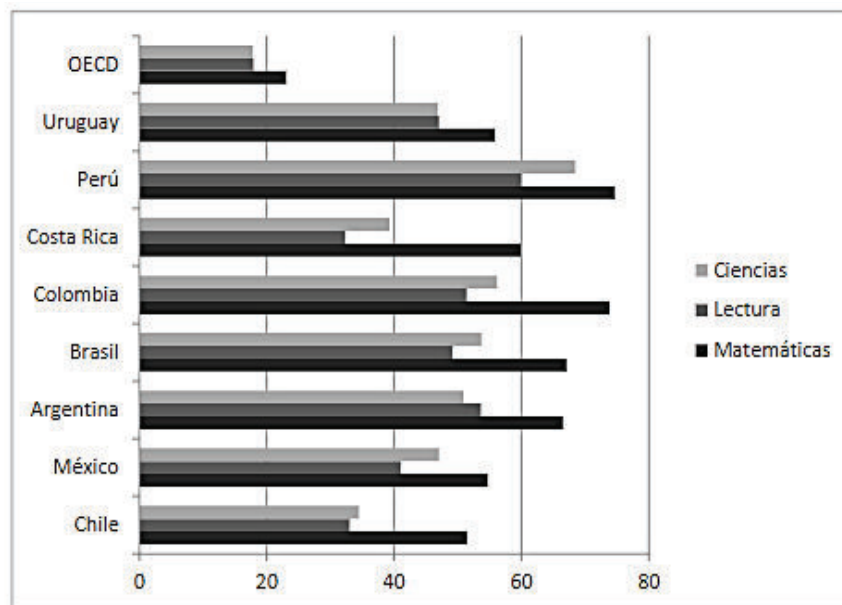
---

<sup>1</sup> UNESCO y Educación para Todos (2015). América Latina y el Caribe: Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos

participación docente basado en estándares validados por la profesión, articulando la dimensión formativa con las consecuencias de la evaluación dentro de la carrera docente (Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos, 2015, p. 124).

El informe expone otros puntos válidos e importantes para el mejoramiento del continente americano y el Caribe, sin embargo, para fines de este trabajo se exponen únicamente lo que ha de referirse y ayudar a la contextualización.

En México, la situación que se reconoce según el mismo informe de la Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos, expone, principalmente, los resultados de México en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) que demuestran bajos resultados y además ningún cambio significativo desde el 2000; así lo presenta la gráfica tomada de la UNESCO y Educación para Todos (2015) que muestran el nivel de desempeño en lectura, matemáticas y ciencias de estudiantes de 15 años en la prueba PISA-2012.



*Figura 1. Resultados del desempeño de la prueba PISA 2012.*

«Los motivos se asocian a la calidad en torno a la Formación y estilo docente; el currículum desarrollado en las aulas, los materiales y otros recursos educativos, la gestión y organización de la escuela, el cumplimiento de normas mínimas para aprovechar el tiempo y asegurar adecuados procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, entre otros». Consecuentemente, México ha desarrollado reformas para el servicio profesional docente, entre otras acciones para constituir al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en órgano autónomo, dictaminador y ciudadanizado (UNESCO, 2015, p. 303).

En México es la Secretaría de Educación Pública (SEP) quien se encarga de las subsecretarías de la Educación Básica y los diferentes sistemas relacionados con temas como la evaluación, la formación, currículum, entre otras. Es importante resaltar que, conforme a la Ley General de Educación, la Educación básica está compuesta por nivel preescolar, primaria y secundaria (Artículo 37). Dada la población con la que se trabaja en este estudio, es decir, profesores de educación secundaria, nos referimos a la Educación básica.

En México, el Sistema Nacional de Formación Continua<sup>2</sup> (SNFC) es encargado de promover la Formación en los Profesionales, igualmente, existe una unidad por parte de la Secretaría de Educación Básica que se encarga de «regular el SNFC», entre otras actividades en referencia a la Capacitación y actualización de los docentes. El SNFC acorde a las fuentes del gobierno de México, es encargado de contribuir al desarrollo del docente para mejorar resultados, garantizar que los mecanismos realmente contribuyan a la mejora de las prácticas docentes e impulsar programas de Formación Continua.

---

<sup>2</sup> Sus atribuciones se establecen en el [Artículo 33](#) del Reglamento Interior de la SEP

Consecuentemente, la subsecretaría de Educación Básica tiene como objetivo el derecho a la educación, igualdad de oportunidades para el ingreso y permanencia de los estudiantes del país. Asimismo, garantizar que los niños y jóvenes estudiantes adquieran las cualidades para ejercer como ciudadanos responsables. De igual manera, esta subsecretaría está comprometida con el funcionamiento del sistema educativo asegurando que se implementen las políticas de manera eficiente con todo lo que esto conlleva.

Al año 2017 se encuentra registrada y autorizada la *Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica* (DGFCADPMEB) por la Secretaría de la Función Pública, conformada por 30 puestos de Dirección General, Dirección General Adjunta, Direcciones de Área, Subdirecciones y jefaturas del departamento. La misión de la DGFCADPMEB es el de garantizar procesos de formación continua, actualización de conocimientos, capacitación y superación profesional para mejorar los perfiles de los maestros de educación básica en México. El objetivo de la DGFCADPMEB además de garantizar los procesos de formación continua es el de implementar políticas de formación continua que sean centradas al docente, planeadas junto con la Autoridades Educativas e instituciones de educación superior para el Servicio Profesional Docente, esto, para otorgarles las bases teóricas y prácticas de las diferencias ciencias de la educación (SEP, 2019).

En conjunto con lo establecido anteriormente, las funciones que la DGFCADPMEB está encargada de realizar son, además, el de impulsar el ofrecimiento de programas y cursos gratuitos, pertinentes con los niveles de desempeño de los profesores; asimismo, ofrecer programas de desarrollo de capacidades para la evaluación interna, por otra parte, que estos programas de formación continua combinen el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela con los cursos, investigaciones aplicadas y estudios de posgrado. Proponer convenios con

instituciones con enfoque en la pedagogía, mismas que puedan ser nacionales o internacionales para contar con mayores opciones para el personal docente, no obstante, que todos estos cursos, proyectos y programas sean establecidos dentro de un marco de inclusión y diversidad. Se encuentran otros puntos importantes relacionados con el compromiso de la DGFCADPMEB, todos con relación al impulso de programas, proyectos, suscripción de proyectos de formación continua, entre otros. Para fines de este trabajo se destacan los anteriores únicamente.

Entre los servicios que proporciona la DGFCADPMEB está el diseño y distribución de materiales académicos para la capacitación de los docentes, celebración de convenios con Instituciones de Educación Superior para realizar los programas de formación, actualización y desarrollo profesional de los docentes, formación y capacitación a los docentes, y convocatorias nacionales de los programas y cursos de formación del personal docente. Consecuentemente, la DGFCADPMEB cuenta con relaciones internas y externas tales como el INEE, Autoridades Educativas locales y Organismos Descentralizados, instituciones educativas nacionales e internacionales y con organizaciones profesionales de docentes e internamente con unidades administrativas de la SEP y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD).

El objetivo de la *Dirección de fortalecimiento al desarrollo docente (DFDD)* es el de establecer propuestas de lineamientos e instrumentos jurídicos para los procesos de formación continua y desarrollo profesional de los docentes. Esta dirección está encargada de dirigir la actualización de la propuesta de los lineamientos generales para la definición de los programas de regularización. Asimismo, establecer estrategias para hacer que los programas de formación continua combinen el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE). Dirigir los aspectos legales para la implementación de los programas de la Dirección General de Formación



Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFCADPMEB). De igual manera, esta dirección está encargada de dirigir todo aquel procedimiento, análisis y verificar toda información que esté relacionada con el fortalecimiento institucional, así como dirigir la integración, transferencia y realización de los cursos, talleres y diplomados para la formación continua y llevar un registro de estos mismos (SEP, 2019).

El objetivo de la *Dirección de vinculación para la formación y profesionalización docente* es el establecer propuestas de perfiles y requisitos mínimos, y generar opciones de la oferta educativa de formación continua, alineado, así, a los perfiles, parámetros e indicadores congruente al Plan y Programas de Estudio vigentes. Está encargado de dirigir la elaboración de programas de cursos y diplomados de formación, de dirigir el diseño de programas de formación continua conforme a los lineamientos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE); dirigir estrategias para seleccionar a instituciones especializadas en pedagogía de profesionales de la educación, así como instituciones de Educación Superior nacionales y extranjeras. No obstante, esta dirección está encargada de revisar que las instancias formadoras nacionales y/o extranjeras cumplan con las necesidades del personal de educación básica (SEP, 2019).

El objetivo de la *Dirección general adjunta de formación y profesionalización docente (DGAFPD)* es el de dirigir el acompañamiento y asesoría a las Autoridades Educativas Locales, para el diseño e implementación del Programa de formación continua, actualización y desarrollo profesional dirigido al personal educativo, asimismo, organiza el seguimiento de la participación de los docentes en la oferta académica a nivel nacional para que las entidades federativas den cumplimiento a los lineamientos, medidas programas, acciones y demás disposiciones. Consecuentemente, otras de sus funciones son las de aprobar procesos para implementar diagnósticos de necesidades de formación continua, actualización y desarrollo profesional de los

docentes; proponer mecanismos de regulación del sistema nacional de formación continua a través de una Estrategia Nacional de Formación Continua (SEP, 2019).

Uno de los objetivos del Servicio Profesional Docente (SPD) es el de mejorar la calidad de la educación y el cumplimiento de los fines para el desarrollo de todo cuerpo participante en el sector educativa y, asimismo, comprometido con el progreso del país. No obstante, el SPD cuenta con un conjunto de mecanismos para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio público educativo y, sobre todo, el impulso de la formación continua para la idoneidad de las habilidades y capacidades docentes. Por tanto, son encargados de asegurar que los docentes cuenten con un nivel suficiente de desempeño, así como de otorgarles el apoyo para que puedan desarrollar sus habilidades (SEP, 2019).

Ahora bien, la *Estrategia Nacional de Formación Continua 2018* plantean estrategias, que, a su vez, es una oferta académica que debe ser revisada por el Comité Académico de Apoyo a la evaluación (CAAEV), conforme a lo establecido en los lineamientos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). La estrategia está dividida en tres líneas: formación para el proyecto de enseñanza y los proyectos correspondientes a cada figura educativa, atención al personal educativo que participa en mecanismos de evaluación, así como tutoría y Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), y formación continua en temas prioritarios del Modelo Educativo (SEP, 2019).

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) tiene como prioridad una educación de calidad ya que es incluida como una de sus cinco metas nacionales. En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE) se pronostican seis objetivos para articular el esfuerzo educativo durante la presente administración, cada uno acompañado de sus respectivas estrategias y líneas de acción.

Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.

Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.

Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

Objetivo 4: Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.

Objetivo 5: Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.

Objetivo 6: Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento (El Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018, p. 23).

En conjunto con los objetivos del PND, se encuentra una prioridad por impulsar el deporte, cultura, ciencia y tecnología, implicando que estos deben ser fortalecidos como parte del esfuerzo educativo de conjunto, mediante la participación de las instancias especializadas en cada una de estas materias: la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE), el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), respectivamente. De igual manera, el Plan indica que esta tarea educativa es responsabilidad de autoridades, maestros, alumnos, padres de familia y de la sociedad en su conjunto. Además, el PSE plantea la conjunción de esfuerzos, debido a que

sólo sumando esfuerzos de estas organizaciones es que se cumplirán los fines de la educación. (PND, 2018)

El PND señala su meta número 3 hacia un México con Educación de Calidad, de esta manera, indica que es prioridad el establecer un Sistema de Profesionalización Docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico pedagógico. Contando con las siguientes líneas de acción: Estimular el desarrollo profesional de los maestros, centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del Servicio Profesional Docente (PND, 2018).

Es importante resaltar el objetivo del *Consejo Técnico Escolar* (CTE) que consta de mejorar la calidad educativo, por medio de reuniones de educación básica previo al ciclo escolar y último viernes de cada mes; consta de directivos y docentes con el objetivo de realizar acciones para las distintas problemáticas que se enfrenten, a los logros académicos y a las necesidades educativas del alumnado. Asimismo, CTE propone atender problemas relacionados con el rezago, impulsar la lectura, entre otras actividades que involucren decisiones mutuas entre los participantes, al mismo tiempo, se busca llevar a cabo una reflexión sobre las situaciones, compartir puntos de vistas, estrategias y experiencias para que se establezca una sola política para beneficio del alumnado (CTE, 2019).

En el Estado de Sonora los Resultados que demuestra el Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes del alumnado distribuidos por nivel testifican resultados bajos.

#### Resultados Nacionales 2015

	NIVEL I		NIVEL II		NIVEL III		NIVEL IV	
	Sexto primaria	Tercero Secundaria	Sexto primaria	Tercero Secundaria	Sexto primaria	Tercero Secundaria	Sexto Primaria	Tercero Secundaria

SONORA	%	%	%	%	%	%	%	%
Lenguaje y comunicación	49.70	39.10	33.90	43.10	14.40	13.60	2.10	4.20
Matemáticas	66.20	75.10	16.8	18.30	12.00	4.60	5.00	2.00
NACIONAL								
Lenguaje y comunicación	49.50	29.40	33.20	44.90	14.60	18.70	2.60	7.00
Matemáticas	60.50	65.40	18.90	24.00	13.80	7.50	6.80	3.10

*Tabla 1 Secretaría de Educación y Cultura. Programa Sectorial de Educación y Cultura.*

Sonora se encuentra por debajo de la media nacional; el lugar que ocupa Sonora en el promedio nacional es del 70% en los dos niveles más bajos en las dos áreas de primaria y secundaria, en Secundaria se presentan porcentajes que van del 82.70 en Español y el 93.40 por ciento en Matemáticas, destaca en esta última asignatura que el 75.10 por ciento está en el nivel más bajo (Programa Sectorial de Educación y Cultura, 2018).

El sector educativo sonorense presenta un gran reto en aspectos de calidad educativa, el desempeño de los estudiantes son el reflejo de varias alertas y problemas emergentes en el sector educativo, sin embargo, el desempeño que el profesorado presenta en su papel es el que ha de concernir a este estudio. Lo cierto es que debe haber una correlación, si el profesorado aumenta su nivel de desempeño, los estudiantes lograrán un porcentaje mayor. En cuanto a los resultados del desempeño de los docentes, se ven reflejados en la siguiente tabla.

#### Resultados del desempeño docente

Entidad	Porcentaje de permanencia			
	Insuficiente	Suficiente	Bueno	Destacado
Baja California	11.82	39.36	40.18	7.30
Baja California Sur	6.98	28.83	47.95	15.17
Chihuahua	9.88	32.54	45.71	8.57
Sinaloa	21.10	37.40	30.15	5.34
Sonora	28.63	26.31	30.44	6.32

*Tabla 2 Secretaría de Educación y Cultura. Programa Sectorial de Educación y Cultura.*

La situación del desempeño de los docentes de educación básica en la Zona Noroeste presenta resultados por debajo de la media nacional, según los datos que esclarece el Programa Sectorial de Educación y Cultura, el Estado de Sonora presenta el porcentaje más alto de insuficiencia a nivel nacional al año 2015.

El modelo educativo 2016 y el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa expuesto por la Secretaría de Educación Pública de México para la transformación de la educación básica, plantea la necesidad de la revisión de la Formación y el Desarrollo Profesional de los docentes. En donde textualmente el modelo explica que “la profesionalización de los maestros debe comenzar desde su formación inicial y ser un continuo durante toda su vida laboral”. De esta manera, la propuesta del modelo educativo 2016 destaca los derechos de los profesores a tener opciones de Formación y actualización acorde a sus necesidades según la escuela donde ejercen o su área de conocimiento. Sin embargo, aún falta desarrollar más precisamente el programa de tutorías para los maestros nuevos. Efectivamente, expone el modelo educativo 2016 que la formación continua de profesores debe «contemplar el aprendizaje del docente sobre su propia práctica y de las experiencias de sus pares, así como la actualización de conocimientos y competencias docentes para su mejora permanente» (SEP, 2016).

## 1.2 Estudios previos de Formación y Desarrollo Docente

La situación en México se expone de manera clara en el estudio de Ruth Roux y Jorge Luis Mendoza Valladares en el 2014 ya que mostró resultados clave para este estudio, su investigación se llevó a cabo en las escuelas secundarias públicas de un estado de México con el propósito de examinar las necesidades e intereses de desarrollo profesional de los docentes de inglés de secundaria. El interés surgió en 2011 a partir de las aprobaciones de las leyes mexicanas para imponer las clases de inglés con un carácter obligatorio. Es importante señalar

que, en México, la enseñanza del idioma inglés fue obligatorio para la educación secundaria a partir de 1993.

El estudio fue llevado a cabo con los profesores que ejercieron en estos institutos, la investigación narra las experiencias de desarrollo del profesorado con el Programa Nacional de inglés en Educación Básica (PNIEB). En su trayectoria académica, más del 60% no había estudiado educación y la mayoría no tenía estudios de posgrado, también se encontró que solamente una minoría tenía certificación de dominio del inglés y muy pocos tenían certificación para la enseñanza de esa lengua. Se esperaba que los docentes de secundaria de inglés fueran más activos en la búsqueda de oportunidades de desarrollo profesional, pero los resultados indican que no es así. Solo la mitad dijo haber tomado parte de actividades formativas y la mayoría de ellos asistió a alguna académica, con duración de diez días o menos, en los 18 meses anteriores a la realización del estudio.

Roux y Mendoza-Valladares (2014) explican que, aunque ha habido logros en las políticas de Formación Continua y Desarrollo Profesional docente en México, la implementación de programas se han enfrentado diversos desafíos y problemas. Los problemas que engloban las implementaciones de estas organizaciones van de la mano con el posible divorcio que existe entre lo que se quiere implementar, lo que se implementa, lo que el profesorado realmente necesita (y no logra exponer a los mandos educativos) y los resultados de dicha formación; por ejemplo, Roux y Mendoza-Valladares (2014) exponen que «los cursos ofrecidos por la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio han estado más orientados a la teoría que a los elementos prácticos».

Asimismo, en el ámbito americano-latino, se encuentra el estudio de Sáenz y Lebrija (2014) el cual toma lugar en Panamá y describe un programa de formación continua (PFC) para

el profesorado de matemáticas, el cual se centra en el aprendizaje reflexivo. No obstante, argumenta si este aprendizaje favorece un cambio en la enseñanza de las matemáticas donde se coloca al centro el estudiante o aprendiz. Este estudio se fundamenta en el aprendizaje reflexivo desde las teorías socioculturales del aprendizaje humano de Vygotsky(1978) y Van Lier(2000), asimismo, en el profesional reflexivo tomado por Schön (1983) y la educación matemática de Freudenthal (1991) citado en Sáenz, Lebrija (2014).

Este estudio explica a partir de un análisis cuantitativo y cualitativo los datos recolectados que exponen las posibilidades y dificultades del cambio en las prácticas de los docentes de matemáticas. Los participantes del estudio fueron dieciséis profesores de matemáticas quienes participaron en el programa formativo completo de un total de 35 profesores que participaron; asimismo, la muestra de 35 fue tomados aleatoriamente de 15 escuelas de la República de Panamá. Ocho profesores se asignaron al grupo experimental y ocho al grupo control. El grupo control se encargó de contestar un cuestionario para diagnosticar sus creencias. Se estructuró un programa de formación en cuatro etapas: 1) evaluación y detección de necesidades formativas; 2) toma de conciencia y revisión de aspectos esenciales; 3) gases de generación de métodos docentes alternativos y de aplicación; 4) etapa de cierra, que evalúa el proceso durante el año escolar. Los resultados del estudio; en la parte cuantitativa demuestran que las medias de los grupos estudio y control son muy similares antes del programa formativo, pero difieren significativamente después del mismo. Consecuentemente, el grupo experimental cambia hacia un enfoque de enseñanza centrado en el aprendiz. El estudio presenta una propuesta, a partir de los resultados obtenidos, se resalta la importancia del acompañamiento durante el curso escolar como parte de la formación docente. Asimismo, los cursos de formación deben partir de las necesidades y opiniones de los profesores; el PFC constituye una herramienta válida para la



mejora de la formación continua de profesores y ayuda a promover un proceso de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas centrado en el estudiante.

Por otra parte, el estudio de Campdesuñer (2006) presenta las necesidades de formación del ingeniero que presta servicio como docente y las posibles vías existentes para lograr dicha formación. El estudio se centra en la formación docente del profesor universitario y las actitudes, valores y conocimiento que este mismo debe ejercer una función social en el ámbito escolar; el profesor debe dotarse de habilidades y estrategias que le permitan relacionarse con sus alumnos en épocas de cambios tecnológicos y sociales. De la misma manera, el estudio expone los conceptos básicos para el entendimiento de la formación del profesorado, centrando la laboral del docente en la investigación-acción, misma que integra el desarrollo curricular, desarrollo y evaluación curricular, la investigación y reflexión filosófica en una concepción de práctica educativa reflexiva. La investigación-acción, menciona, debe vincular la investigación al desarrollo, la innovación constituye el criterio para evaluar la utilidad del proceso de investigación-acción. Por ello, la investigación y el desarrollo profesional deben efectuarse al mismo tiempo. El estudio concluye que un docente universitario competente debe no solo ser conocedor de la ciencia en donde ejerce, sino, de contenidos teóricos y metodológicos provenientes de la psicología, pedagogía y la educación en general, del tipo contemporáneas para que se les capacite para diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje que potencialice al estudiante. Asimismo, los profesores universitarios con perfil de ingeniero necesitan de una formación permanente, especialmente en el área educativa, para innovarse en sus clases y su proceso docente para preparar estudiantes para el futuro y demanda laboral correspondiente.

El estudio de Concepción, Fernández y González (2015) tomó lugar en la Universidad de Ciego de Ávila en Cuba; el estudio dicta la determinación de las necesidades formativas del

profesorado el cual, el estudio indica, es una condición para el diseño de programas y estrategias de orientación profesional. El estudio brinda un análisis descriptivo de las necesidades de formación docente por el profesorado novel, descrito en el estudio como aquella persona joven, recién graduada de la universidad con experiencia profesional no mayor de cinco años, asimismo, el estudio esclarece el sentido de las necesidades formativas clasificadas como aquellas que surgen por algún cambio en la estructura organizacional, y como respuesta al avance tecnológico de la institución, o establecimiento de nuevos estándares de desempeño que requieren capacitación preventiva. A una población de 96 individuos se les aplicó un cuestionario, el estudio se desarrolló desde una perspectiva cuantitativa; siguiendo una metodología de la investigación por encuesta para caracterizar las necesidades de formación docente del profesorado novel de la Universidad. Para el análisis de datos se empleó estadísticos descriptivos y porcentajes para describir los datos personales; el cuestionario se encuentra dividido en dimensiones (A, B, C, D, E y F) utilizando el programa estadístico SPSS 15.0, el análisis a través del coeficiente Alfa de Cronbach arrojó una confiabilidad de 0,923. Se encontró una distribución homogénea entre mujeres y hombres, en edades menores a los 30 años (un promedio de 28 años). En cuanto a la titulación se encontraron resultados heterogéneos, ninguno con grados científicos; la experiencia de los docentes es de 3,2 años. El profesorado reconoce que tiene necesidades formativas metodológicas relacionadas con el diseño del sistema de clases, estrategias de aprendizaje propias para el estudiantado; asimismo, presentan necesidades formativas relacionadas con el conocimiento de las funciones y exigencias de la comunicación; en las competencias orientadores, perciben necesidades orientadas a la psicología de los jóvenes, métodos y técnicas para el estudiantado y utilización de procedimientos para la solución de conflictos.

La situación actual en Europa no difiere mucho, un estudio hecho por Serrano (2013), arrojó datos relaciones con las necesidades formativas y desarrollo de competencias, para el profesorado en nivel Secundaria, los resultados implicaban que la relación entre las necesidades formativas y el modelo tradicional demandan una formación en todos los aspectos, pero especialmente en temas relacionados con las competencias docentes o las cualidades personales que el profesor debe poseer, necesidades formativas relacionadas con el dominio de la Didáctica General (DG) como son la programación de la enseñanza, el desarrollo del currículo, el diseño de unidades didácticas, la comunicación docente y la evaluación.

Asimismo, en un estudio reciente en Galicia del año 2018, Ana Arias-Castro investigó al profesorado de inglés en la Educación básica y media-superior para conocer los datos sociodemográficos de los profesores, las instituciones del tipo privado o público, las razones de elección de la profesión y la Formación en Lengua Inglesa y Pedagógica; los resultados indicaron distintos factores relevantes en cuanto al género, edad y sobre todo la Formación del profesorado. El profesorado en nivel Primaria contaba con mayor Formación Pedagógica que de Lengua Inglesa, así mismo, en Galicia y en gran parte de España se encontró una tendencia por captar docentes más capacitados que en décadas atrás. Otro hallazgo de este estudio tiene que ver con el gusto por la profesión pues su valoración de conocimientos se traduce a una Formación Permanente y mejor elaboración de la programación didáctica. La Formación de los profesores tiene relación con su expediente y con estancias en el extranjero, sin embargo, los docentes de Secundaria presentaron mayor conocimiento del idioma inglés que pedagógico. (Arias-Castro, 2018).

### 1.3 Problematización

En el campo de la educación existen numerosos problemas que involucran a las instituciones escolares que involucran administración, dirección, docentes, estudiantes, investigadores, entre otros personajes que se ven implicados en este contexto. Los fenómenos y problemáticas han surgido desde tiempos históricos y no se detienen por las variables que surgen y derivan de otros problemas que los especialistas, investigadores, científicos y los mismos docentes han expuesto, es decir, los problemas que parecían solo involucrar a los altos mandos ahora conciernen a todos: niños, jóvenes, familias, asistentes, maestros, tutores, entre otros. Esta crisis visto desde distintas disciplinas, y no solo desde la pedagogía, no se detiene, Sigúan (1987) explicando el trabajo de Vygotsky, plantea que los problemas que se relacionaban con la educación son todavía problemas que se mantienen al margen hoy en día, por ello, los fundamentos teóricos mantienen su validez.

El desarrollo de un individuo no puede ser explicado desde lo individual; debe de examinarse lo externo en el mundo social en el que la vida de este individuo se desarrolla y desenvuelve (Sigúan, 1987). Adhiero a esta idea que existe poca atención en la enseñanza que realmente es desempeñada en las escuelas, nuevamente, en las instituciones y sujetos involucrados en la educación, la enseñanza puede llegar a perderse entre procesos, papeles y administraciones en general, es decir, la transacción que existe entre los jóvenes y profesores, y, a su vez, los profesores con los administrativos y personal con cargos directivos, esto suponiendo que uno dirige, enseña o instruye a otro. Por consecuencia, la congruencia y práctica educativa que pueda existir entre éstos puede ser muy baja. Aparentemente, cada posición trata de facilitar con materiales didácticos o requisitos al que se encuentra a su cargo, los profesores ayudan a los jóvenes con libros, los directivos e instituciones proporcionan y organizan, no solo requisitos administrativos para el profesor, sino talleres y otras actividades para el desarrollo del profesor.

No obstante, existe una preocupación muy fuerte en esta última conexión debido a que los profesores deben de saber cómo realmente enseñar, y como llevar a cabo el aprendizaje de ellos mismos para mejorar su desempeño como educadores, instructores, o guías en el salón de clases. De esta manera, se entiende que, los maestros, así como los estudiantes en los salones de clase, requieren de asistencia en su desempeño como docentes.

Existe una preocupación muy grande por analizar las actividades oficiales que son realizadas por los profesores que le proporcionen a su Formación Continua como docente un mayor conocimiento y habilidades para llevar a cabo sus tareas como profesor. Para esto, «docentes y directivos de las instituciones deben adquirir mayor compromiso con el mejoramiento de la calidad de la educación básica, produciendo sinergias en proyectos de investigación docente» (Roux y Mendoza, 2014). Dicho esto, se entiende de esta manera que, para mejorar las instituciones escolares, sobre todo, el desempeño docente, hay que promover el cambio; el estudio y Formación Continua que ayude a enriquecer el conocimiento de enseñanza-aprendizaje al docente y, con esto, a los alumnos. Por lo tanto, las políticas educativas de cambio deben ser asumidas por todos los sectores de la sociedad, en especial docentes (Luna, 2005). De no asumir y adquirir estos conocimientos y habilidades que puedan proporcionarle al docente, el sector docente en general, las instituciones, escuelas, profesores y estudiantes continuaran causando decepciones y bajo nivel de aprovechamiento por parte de los mencionados.

Los estudios sobre las necesidades de los profesores son hoy un área emergente en la disciplina de la formación de profesores. Este proyecto incumbe especialmente las necesidades de Formación Continua de los profesores con todas las conexiones que eso tiene con la profesionalización, carrera, autorrealización, entre otras. Asimismo, existe un entendimiento poco profundo de las necesidades con un enfoque interdisciplinar lo que impide abordar en

profundidad las necesidades específicas de los profesores. Este problema surge a raíz de la poca coherencia o relación que pueda existir entre lo empírico y lo teórico; es decir, la falta de capacitación académica continua, conocimiento amplio en su ámbito y, sobre todo, constante, pudiéndolo adaptar a las condiciones actuales de los alumnos.

#### 1.4 Objetivo General

Elaborar un diagnóstico de necesidades de Formación Continua de profesores de educación secundaria en el Estado de Sonora, México por medio de un establecimiento de relaciones entre las políticas de formación de profesores, acciones de formación continua y el impacto de éstas en el aprendizaje de los profesores y los alumnos.

##### 1.4.1 Objetivos Específicos

A partir del planteamiento del objeto de estudio, el presente documento contribuye a la formación continua del profesorado al servicio de las instituciones de Educación secundaria en el Estado en el desarrollo de los siguientes objetivos específicos:

1. Proponer un modelo teórico interdisciplinar para el estudio de las necesidades de Formación Continua del Profesorado de educación básica, a partir del modelo base.
2. Analizar las políticas públicas diseñadas con la finalidad de coadyuvar a la mejora de la calidad de los procesos formativos del profesorado de educación básica.
3. Estudiar el estado actual de la Formación continua del profesorado en el contexto internacional, nacional y estatal.
4. Diagnosticar a través de la implementación del cuestionario<sup>3</sup> sobre Formación continua de profesores para identificar y describir el estado actual de la formación continua del

---

<sup>3</sup> Cuestionario sobre Formación Continuada de Profesores (Fernández-Aquino, O. 2018)

profesorado de educación básica con respecto a datos sociodemográficos, participación en actividades oficiales o institucionales de formación, impacto de la formación recibida en los profesores e impacto de la formación recibida por los profesores en su aula y en el aprendizaje de los alumnos.

### 1.5 Justificación

La educación ha sido, es y será un ámbito muy extenso donde se encuentran diversos fenómenos sociales donde también destacan problemas complejos de diversa magnitud, de la misma manera, dichos fenómenos o fenómeno social en el ámbito educativo puede ser tan amplio que sea necesario la perspectiva de distintas disciplinas para llevar a cabo su análisis, comprensión y abordaje. Por consiguiente, es relevante imponer que el terreno educativo requiere de un esfuerzo considerable de autocrítica y rigurosidad que establezca los mínimos indispensables para que ésta pueda ser considerada como un verdadero campo científico; para llevar a cabo este estudio, se ha de destacar que el estudio de la educación, además de ser un ámbito extenso con problemas emergentes y multifacéticos, es un espacio donde se confrontan de manera estrecha y permanente los diversos cuerpos disciplinarios de las ciencias sociales y humanas (Méndez, T. P., 2000).

La Educación como institución es la clave para instruir a la sociedad para el bien común; si el profesorado lleva a cabo una formación continua que le permita desarrollarse en su ámbito para crecer como docente esto brindará a la sociedad individuos capaces de racionalizar, pensar, creer, trabajar, respetar, entre otras aptitudes que les permita ser ciudadanos ejemplares.

Asimismo, establece Méndez, T. P. (2000) que La diversidad de trayectorias y de procesos de institucionalización de la educación como objeto de estudio ha influido de forma muy peculiar en el campo de la investigación social.

Dado es el caso de los docentes, un grupo social de carácter académico que tiene un rol importante para la sociedad, el cual consiste en transmitir conocimiento a los jóvenes a su cargo; a su vez instruir, y hasta facilitar el conocimiento; su preparación, capacitación y, sobre todo, formación continua es una preocupación alta para las instituciones de gobierno educativas y los estándares que debieran demostrar en aspectos de competitividad, calidad y nivel comparado con otros países.

La capacitación, formación académica y formación continua de los profesores en las instituciones públicas son la clave para el éxito de las generaciones jóvenes, donde se beneficie los docentes y el alumnado con conocimientos que les brinden aptitudes y habilidades que les ayuden a desarrollarse en su respectivo ámbito. De ser identificadas las participaciones en actividades de formación de los profesores de secundaria en México, brindará el conocimiento del número de profesores capacitados y formados de manera constante y que, además, demuestre el impacto en su formación como docente, especialmente en su aprendizaje, asimismo, impacto en el aula y como se ve reflejado en el aprendizaje y desempeño de los alumnos.

El impacto del conocimiento científico que devienen de la necesidad de la formación de profesores, es decir, en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje, no solo es en la educación, sino que engloba otros campos científicos como los de la psicología y la sociología donde impacta esta problemática como un problema social complejo en el contexto educativo. Los estudios de diagnóstico para la formación del profesorado permiten mejorar las políticas públicas que devienen e impactan, nuevamente, en la enseñanza-aprendizaje de los profesores y alumnado.

Por tanto, adhiero las palabras de Marcelo (1994) quien establece que la Formación del Profesorado «representa la principal esperanza para aquellos que confiamos en las capacidades de los propios profesores para hacer propuestas de mejora de la enseñanza». Los Profesores han



de ser los principales en exponer sus necesidades y como deben ser formados, capacitados e innovados en su quehacer profesional docente. «convendría volver la vista y consultar no a unos pocos escogidos, sino a la totalidad de docentes para poder llegar a conocer no sólo sus quejas, sino sus propuestas. Y una de ellas pasará innegablemente por la formación» (p. 54).

## 1.6 Preguntas centrales

1. ¿Cómo elaborar un diagnóstico de las necesidades de formación continua de profesores de educación básica estableciendo las relaciones entre las políticas públicas, los resultados de investigación científica y el impacto de formación en el aprendizaje de los profesores y los alumnos?
2. ¿Cuáles son las políticas públicas diseñadas con la finalidad de coadyuvar a la mejora de la calidad de los procesos formativos del profesorado de secundaria?
3. ¿Cuál es el estado actual de la Formación Continua del profesorado en el contexto internacional, nacional y estatal?
4. ¿Cuál es el estado actual de la Formación Continua de educación secundaria con respecto a datos sociodemográficos, participación en actividades oficiales o institucionales de formación, impacto de la formación recibida en los profesores e impacto de la formación recibida por los profesores en su aula y en el aprendizaje de los alumnos?

## 1.7 Hipótesis

Llevando a cabo esta investigación mediante la aplicación del cuestionario a los docentes para conocer sus necesidades reales de educación continua, será posible comprender las relaciones entre políticas, acciones de capacitación y el impacto en el aprendizaje de docentes y estudiantes, lo que permitirá hacer un diagnóstico de las necesidades de educación continua de los docentes.

# **Capítulo II**

## **Marco Teórico para el abordaje de la Formación Continua del profesorado de Educación Secundaria.**

## 2 Marco teórico para el abordaje de la Formación Continua del profesorado de Educación Secundaria.

El presente capítulo tiene como objetivo el de desarrollar el modelo teórico del estudio el cual se basa en el modelo teórico de Montes (2016) de la ilustración no. 1.

Modelo teórico para el estudio del profesor principiante



*Ilustración 1. Modelo teórico, Montes, M. (2016)*

Por tanto, para este estudio, se presenta el modelo adaptado según los conceptos adaptados del modelo teórico de Montes (2016); en la ilustración no. 2 se muestra el modelo teórico para este estudio.

Modelo teórico para el estudio de la Formación Continua del profesorado de Secundaria

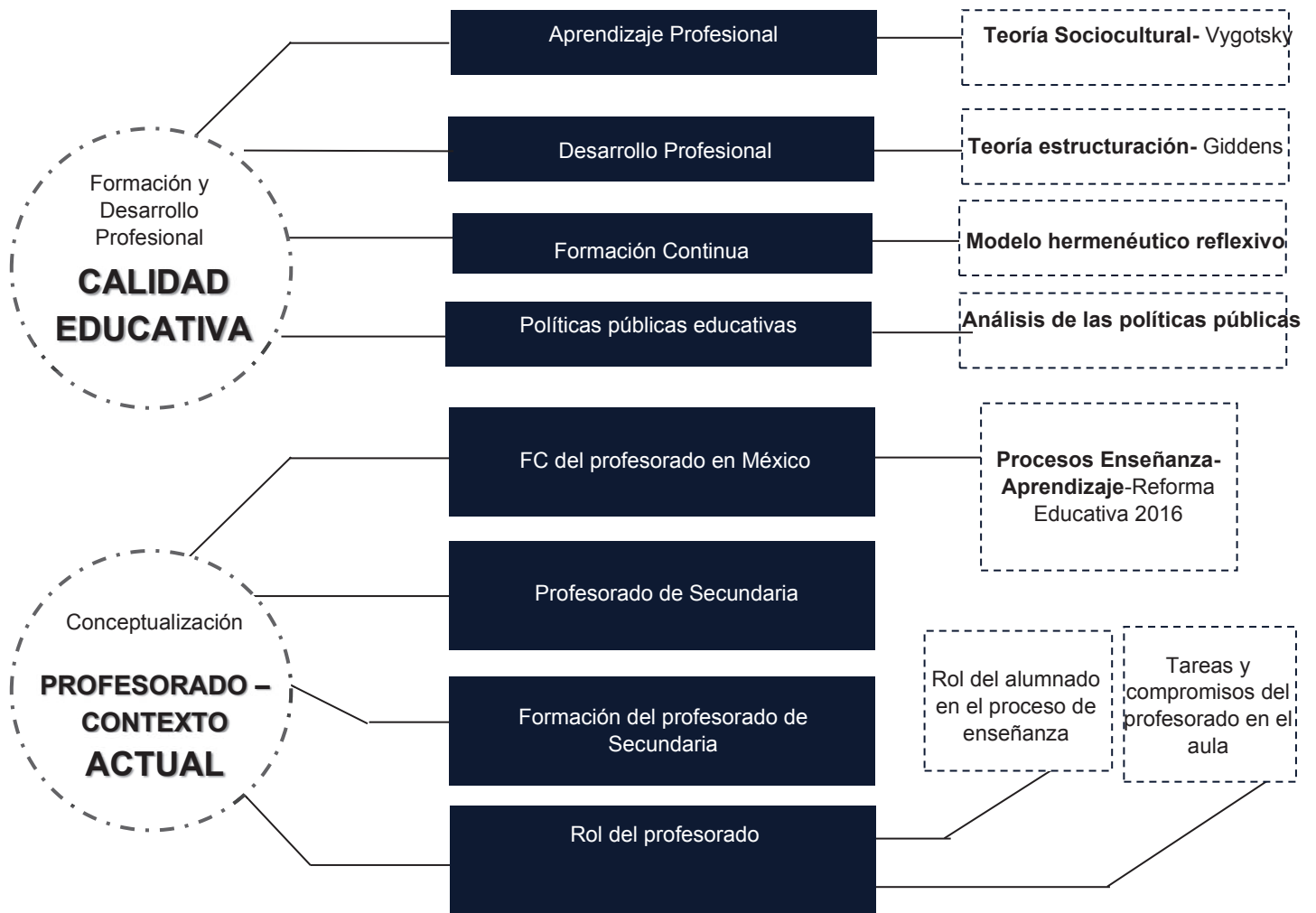


Ilustración 2. Elaboración propia con base en las aportaciones de Montes, M. (2016)

## 2.1 Integración Interdisciplinaria

Para entender el proceso de investigación interdisciplinario, se tomará en cuenta el proceso de Repko (2008) citado en el trabajo de Szostak (2012), Repko sostiene sus bases para crear este proceso en trabajos de Newell (2007), Szostak,(2002-2004) entre otros académicos. Repko (2008) sostiene sus bases para efectuar la investigación interdisciplinaria en trabajos de Newell (2007), Szostak,(2002-2004) entre otros académicos. De esta manera, Repko (2008) propone diez pasos que se tomarán en cuenta para el proceso investigativo presente:

1. Enunciar el problema o pregunta de enfoque,
2. Justificar el abordaje interdisciplinario,
3. Identificar las disciplinas relevantes que intervendrán,
4. Llevar a cabo una búsqueda documental,
5. Desarrollar las adecuaciones en cada disciplina relevante que interviene,
6. Analizar el problema y evaluar cada perspectiva que esté dirigida hacia el problema
7. Identificar conflictos entre perspectivas y sus fuentes,
8. Crear o descubrir un campo común de interés,
9. Integrar perspectivas
10. Producir un discernimiento interdisciplinario y ponerlo a prueba.

Los pasos de Repko (2008) fueron tomados en consideración para la elaboración de este trabajo investigativo y se justifica cada uno de los pasos a manera de desarrollo a lo largo del estudio.

Para entender a profundidad qué es la interdisciplinariedad; se presentan las siguientes definiciones. Repko (2008) explica que la interdisciplinariedad es «un proceso que responde a un

cuestionamiento, resuelve un problema o se dirige a un tema que es muy amplio o complejo para ser tratado adecuadamente por una sola disciplina». Lo que respalda este tipo de estudio es la naturaleza de los problemas, en otras palabras, el problema de la investigación debe ser complejo (Hansson, 1999); puesto que la solución de este problema complejo requiere combinar los esfuerzos de diversas disciplinas tradicionales (Hansson, 1999).

Consecuentemente, otros autores como Tamayo (2003) explica que la interdisciplinariedad incorpora los resultados de diversas disciplinas, tomándolas de los diversos esquemas conceptuales de análisis, sometiéndolos a comparación y enjuiciamiento y, finalmente, integrándolas. Por otra parte, las interacciones que los problemas presentan no deberán ser lineales (Szostak, 2012)

La interdisciplinariedad es considerada como un proceso dinámico que busca proyectarse, con base en la integración de varias disciplinas, para la búsqueda de soluciones a problemas de investigación (Tamayo, 2003). Compuesto por el prefijo inter (entre), que indica que se establece una relación entre disciplinar (Karlqvist, 1999; Tamayo, 2003). Asimismo, constituye un proceso dinámico en la forma de ver, acercarse, conocer y tratar un problema. Hace desaparecer el Yo profesional en la integración disciplinar, lo que da como resultado el Yo colectivo o Yo interdisciplinario (Tamayo, 2003).

Complementariamente, la interdisciplinariedad nace como una reacción contra el reduccionismo científico (Tamayo, 2003); es decir, una manera de derribar los limitantes disciplinares que impiden alcanzar lo que la interdisciplinariedad busca. De esta manera, surgen problemas que no pueden limitarse a disciplinas estrechas o mantenerse dentro de las fronteras de departamentos específicos, la investigación interdisciplinaria a menudo implica la adición de conocimiento de varios campos diferentes para abordar un objetivo común (Karlqvist, 1999).

La interdisciplinariedad, deja de ser un lujo o un producto de ocasión para convertirse en la condición misma del progreso de las investigaciones (Tamayo, 2003). La fortuna relativamente reciente de ensayos interdisciplinarios no es al azar ni por las precisiones sociales que imponen los problemas complejos, sino a una evaluación interna de las ciencias. La interdisciplinariedad no es una epistemología; es, simplemente, una metodología de la investigación científica (Tamayo, 2003).

Karlqvist (1999) describe diferentes modos de investigación interdisciplinaria

1. Unificación del conocimiento. El paso crítico es encontrar el ‘mapeo’ que demuestre que dos cosas son diferentes manifestaciones de la misma estructura subyacente.
2. El objetivo debe definirse independientemente de las diversas aportaciones científicas. Este modo de investigación es una situación en la que diferentes expertos científicos contribuyen a una imagen global o compuesta sin interferir o desafiar las teorías y los métodos de los demás.
3. El conocimiento de diferentes áreas sigue siendo compatible, pero quiere una cantidad adicional de interpretación para que tenga sentido.
4. Pueden estar profundamente arraigados en los supuestos que colorean una disciplina o subyacen a una cultura científica o específica. En la práctica, la organización del proyecto debe reflejar la autoridad científica dada a alguna perspectiva. Otras aportaciones pueden importar menos o estar condicionadas y adaptarse a la perspectiva elegida.
5. los repertorios de las teorías y los métodos son diferentes y donde se busca el conocimiento de diferentes culturas donde existen diferencias fundamentales conceptuales e interpretativas. El conocimiento ya no puede combinarse, sino que debe tratarse como un complemento.

El estudio de la Formación Continua, las Acciones e Impacto del Aprendizaje del Profesorado en el Aula y Alumnos son constructos de esta investigación, la Formación del Profesorado es un constructo que ha sido estudiado desde diversas disciplinas como la Pedagogía, Psicología, la Didáctica, disciplinas como la Sociología le dan un enfoque al docente en Formación como un agente activo en la Sociedad del Conocimiento, en este caso. Sin embargo, para fines de este estudio se abordará la Formación Continua del Profesorado desde la **Educación** ya que concierne las actividades y actuación del docente. Asimismo, ya que la Formación implica un Desarrollo Profesional en el docente, se tomará en cuenta una perspectiva de la **Sociología** que represente el desarrollo y cambios por los cuales el docente se ve involucrado. Por otro lado, el Aprendizaje Docente es un constructo tomado por un vasto número de estudios, modelos y teorías que se han encargado de darle un sustento teórico al Aprendizaje y principalmente al Aprendizaje Docente, para este estudio se abordará desde la **Psicología**. Finalmente, se consideran las **Ciencias Políticas** para el análisis de las políticas públicas educativas mismas que describen el objeto de este estudio, asimismo, los resultados del estudio se harán a la luz de lo que las políticas educativas en México exponen para la Formación de profesores de secundaria. En los siguientes apartados se desarrollan las bases teóricas que podrían respaldar y fundamentar la manera en que se planea elaborar los objetivos de este estudio.

## **Educación**

La Educación misma puede ser vista como un ámbito abierto a la interpretación de los conceptos disciplinares que sostiene este ámbito. La investigación educativa se relaciona con los procesos educativos que subyacen en las instituciones educativas, los métodos de enseñanza, las planeaciones y diseños curriculares; estos puntos son la clave para resolver si fuese el caso,



identificar problemas dentro de éstas, diagnosticar necesidades institucionales o personales (del profesorado o estudiantado; asimismo, generar acciones que ayuden al mismo proceso educativo. Siendo la Educación un ámbito variable que pudiese ser visto de distintas formas ya sea como una Ciencia, un ámbito, una teoría, una investigación, entre otras, para este caso se toma como un núcleo disciplinar.

La Formación docente se presenta como un fenómeno complejo y diverso en torno al cual existen escasas conceptualizaciones y menos acuerdos respecto a las dimensiones y teorías más relevantes para su análisis. Por ejemplo, la Teoría de la formación técnica intenta responder a la situación de la sociedad real, alejándose del humanismo y planteando que a través de la formación el individuo aprende continuamente. La formación es pensar en un problema serio, un problema aun no resuelto, en ese sentido Honoré (1980) explica que ‘la formación está en acto y queda pensarla...’ La formación, como actividad humana inteligente, se caracteriza como una actividad relacional y de intercambio, con una dimensión evolutiva y dirigida a conseguir metas conocidas (Honoré, 1980).

Uno de los modelos que sostienen una argumentación fuerte que complementa el sentido de la Formación del Profesorado, este es el modelo hermenéutico-reflexivo, que supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Este modelo sostiene al profesorado como alguien orientado a la indagación. Cifo (2001) le atribuye una orientación práctica y una social-reconstruccionista, mismo que contempla un modelo contextual crítico con los elementos principales a) ámbito de la Formación, b) ámbito de la Formación permanente, c) proceso permanente de innovación y d) contexto referencial.

De igual manera, el docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla (Pérez, 199). La teoría no aparece enfrentada a la práctica, sino que su valor lo legitima y determina la propia práctica (Santomé, 1991).

La enseñanza acorde a este modelo se desarrolla de manera cambiante, los alumnos y profesores reflexionan sobre lo que acontece continuamente. La formación del profesorado integra la teoría y la práctica, a partir de una reflexión sobre la práctica se construye la teoría; la práctica, por tanto, es la base donde se suman sus planes como docente y su continua formación como docente.

### **Sociología**

Las bases que acentúan la acción que desempeña el docente durante su desarrollo pueden ser explicadas desde un punto de vista Sociológico, la profesionalización de los docentes es un tema que ha sido estudiado por la sociología para el entendimiento del término ‘profesión’ y ‘profesionalización’ debido a la crisis que presenta la identidad del profesorado bajo los regímenes de las políticas públicas pudiéndose poner en duda su desempeño y trabajo como profesionales. No obstante, la Sociología de las profesiones, específicamente, la profesión del profesorado también describe a los docentes como agentes sociales encargados de acompañar el crecimiento de infantes y adolescentes; estas acciones han impactado en su relación de poder y, por tanto, en su desempeño y producción pedagógica (Alonso, et. Al., 2017).

### **Psicología Educativa**

El Aprendizaje Profesional puede ser explicado desde distintos puntos disciplinares como el de la Andragogía, sin embargo, para acentuar las bases del Aprendizaje se considera los aportes de la Psicología Educativa desde el enfoque constructivista de Vygotsky (1978) citado en Payer, M. (2005). El constructivismo se enfoca en el entendimiento de las cosas y del mundo desde la perspectiva personal del individuo, viéndolo desde el punto de vista de nuestras propias y únicas experiencias (Kiraly, D. 1953-2000). Desde esta representación, los enfoques socio-constructivistas para la educación y el intercambio de realidades en un ambiente social conlleva a debates y discusiones, y con ello, el crecimiento en la perspectiva de cada individuo (Kiraly, D. 1953-2000).

El enfoque constructivista también envuelve el enfoque sociocultural y la ‘teoría sociocultural’ misma, el cual contempla a una persona que construye significados según su entorno y la interacción con otras personas. Por tanto, el individuo se encuentra en un aprendizaje a través de un dialogo que se apropia a significados culturales, a lo que Vygotsky (1978) reconocía como la zona de desarrollo próximo (ZDP). Sin embargo, lo que Kiraly (2000) incluye en esta teoría es que la cultura se encuentra en una evolución, y esta misma, evoluciona en el dialogo de los individuos que la constituyen. Expone Brego (1994) citado en Kiraly (2000) que el aprendizaje se da en un marco participativo y no en lo individual, asimismo, es distribuido entre los co-participantes y no solamente en el acto y preparación de una sola persona. De esta manera, la comunidad y los individuos dentro de ella aprenden con esta premisa.

De esta forma, la trascendencia para la Formación de profesores y el Aprendizaje que este sostiene debe entenderse de la misma manera y con la misma lógica, los profesores deben prepararse para adaptarse en el medio social donde se encuentren, en lo profesional y social. El dialogo dentro de la profesión va a tomar una dirección diferente según el aporte pedagógico o

educativo requerido y expuesto en la institución que se encuentre, es decir, el profesor no puede dar por sentado lo adquirido en su formación académica. Asimismo, el profesor debe considerar los aportes de los mismos estudiantes y la transformación en el que ellos mismos se encuentran, así como el aporte de sus colegas académicos, administrativos, expositores en talleres o ponencias en congresos, entre otros medios de intercambio académico (Brown, D. 2000). Esta teoría puede fundamentar las bases para el entendimiento del impacto en el mismo Aprendizaje del profesorado al efectuar prácticas, actividades y acciones durante su Formación Continua.

### **Ciencias Políticas**

Para el análisis de las políticas públicas educativas es necesario enfatizar la ciencia social que estudia la teoría y práctica de la política, los sistemas y otros comportamientos políticos dentro de la sociedad, esta misma es la ciencia política. La ciencia política ayudó al análisis de la formulación y ejecución de políticas con las teorías del poder, el institucionalismo histórico y las investigaciones sobre la gobernanza democrática. El análisis de políticas tiene que ver tanto con la evolución del Estado contemporáneo y los fundamentos de su legitimidad, como con la transformación de la sociedad y de la economía (Fontaine, 2015).

Es posible pensar en tipos de análisis de las políticas públicas como parte de una gama de actividades en un espectro de conocimiento dentro del proceso de las políticas públicas, conocimiento para el proceso de las políticas públicas y conocimiento acerca del proceso de estas mismas Gordon et al. (1977).

Con base en Gordon et al (1977), se toma en consideración la variedad de análisis de políticas públicas como un análisis de contenido, el cual implica una descripción de una política en particular y la forma en que ésta se desarrolló en relación con otras políticas previas, o bien

basarse en un marco teórico/de valores que busca ofrecer una crítica de las políticas públicas. Asimismo, determinando el cómo, el porqué, el cuándo y el para quien de la formulación de las políticas públicas. Como término, “análisis de las políticas públicas” está más estrechamente relacionado con el uso de diversas técnicas para mejorar el proceso de toma de decisiones.

Los textos de las políticas constituyen el discurso oficial del estado que busca constituir y cambiar las prácticas educativas (Lingard & Ozga, 2007). Así, se presenta a la política como una codificación compleja de significados que se inscriben en textos de la política (tales como leyes, resoluciones, memorandos, y manuales), pero también en artefactos los cuales son a su vez objeto de diversas y complejas decodificaciones y recodificaciones. Este abordaje asume que no se sabe de antemano si los actores van a apropiarse o no de las políticas ni cuáles serían los efectos o el grado de “libertad” con el que cuentan. Por tanto, la principal tarea del análisis de las políticas públicas es, como lo definió Lasswell, entender la forma en que pueden contextualizarse los problemas y los procesos.

A continuación, se presenta un esquema que indica las disciplinas que se consideran para el estudio, asimismo, las subdisciplinas y elementos que cada una de estas disciplinas contempla.

## Disciplinas, subdisciplinas y elementos

Disciplinas	¿Qué estudia?	Subdisciplinas	Elementos que se consideran para cada disciplina
<b>Educación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Educación en sociedades y culturas determinadas</li> <li>➤ Factores que dependen de condiciones generales de la institución educativa</li> <li>➤ Factores que dependen de las condiciones locales de la institución educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pedagogía</li> <li>➤ Didáctica</li> <li>➤ Currículum</li> <li>➤ Política educacional</li> <li>➤ Andragogía</li> <li>➤ Sociología de la educación</li> <li>➤ Psicología de la educación</li> <li>➤ Filosofía de la educación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Educación en una sociedad en particular</li> <li>➤ Factores que dependen de las condiciones locales de la institución educativa</li> </ul>
<b>Psicología</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estudia la conducta de los procesos mentales que subyacen bajo ella</li> <li>➤ Relación social</li> <li>➤ Cogniciones</li> <li>➤ Emociones</li> <li>➤ Salud-mental</li> <li>➤ Aprendizaje</li> <li>➤ Ambiente psicosocial</li> <li>➤ Desarrollo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Psicología educativa</li> <li>➤ Psicología social</li> <li>➤ Psicología Transcultural</li> <li>➤ Psicología del Arte</li> <li>➤ Psicología Clínica</li> <li>➤ Psicología Industrial</li> <li>➤ Psicología del Desarrollo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Psicología educativa</li> <li>➤ Aprendizaje</li> <li>➤ Desarrollo</li> </ul>
<b>Sociología</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se encarga del análisis científico de la estructura y funcionamiento de la sociedad humana.</li> <li>➤ Estudia los fenómenos colectivos producidos por la actividad social en contextos histórico-cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sociología de la religión</li> <li>➤ Sociología de la Educación</li> <li>➤ Sociología política</li> <li>➤ Sociología de la comunicación</li> <li>➤ Sociología del derecho</li> <li>➤ Sociología del conocimiento</li> <li>➤ Sociología rural</li> <li>➤ Sociología urbana</li> <li>➤ Sociología demográfica</li> <li>➤ Sociología económica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sociología de la educación</li> <li>➤ Análisis científico de la estructura y funcionamiento de la sociedad escolar.</li> <li>➤ Fenómenos colectivos en contextos escolares.</li> </ul>

		➤ Sociología de la cultura	
<b>Ciencias Políticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estudia la teoría y práctica de la política, los sistemas y comportamientos políticos en la sociedad.</li> <li>➤ Establecer, a partir de la observación de hechos de la realidad política, explicaciones lo más certeras posibles del funcionamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Administración pública</li> <li>➤ Antropología política</li> <li>➤ Economía política</li> <li>➤ Filosofía política</li> <li>➤ Historia política</li> <li>➤ Relaciones internacionales</li> <li>➤ Sociología política</li> <li>➤ Psicología política</li> <li>➤ Política Educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Política educativa</li> <li>➤ Práctica de la política, los sistemas y comportamientos políticos de la educación pública</li> </ul>

*Tabla 3 Disciplinas, subdisciplinas y elementos; elaboración propia (2019).*

El entendimiento de las disciplinas participantes por separado abre paso a conocer qué es lo que cada una de ellas estudia y cómo estudia los fenómenos en sus respectivas áreas, posteriormente, se reconoce cuáles son las subdisciplinas o elementos que se consideran para el estudio presente.

El siguiente esquema presenta otros nuevos elementos para cada disciplina considerada; estos elementos se han tomado de una manera más específica hacia al problema que se enfrenta este estudio: La formación continua del profesorado: acciones e impacto en el aprendizaje. Estos elementos aparecen según su disciplina y funcionan como posibles claves de integración para proceder a la integración y encontrar el terreno común.

Modelo teórico interdisciplinar para la Formación Continua del Profesorado de escuelas secundarias: acciones e impacto en el aprendizaje

**Modelos de Disciplinas y Claves de Integración**

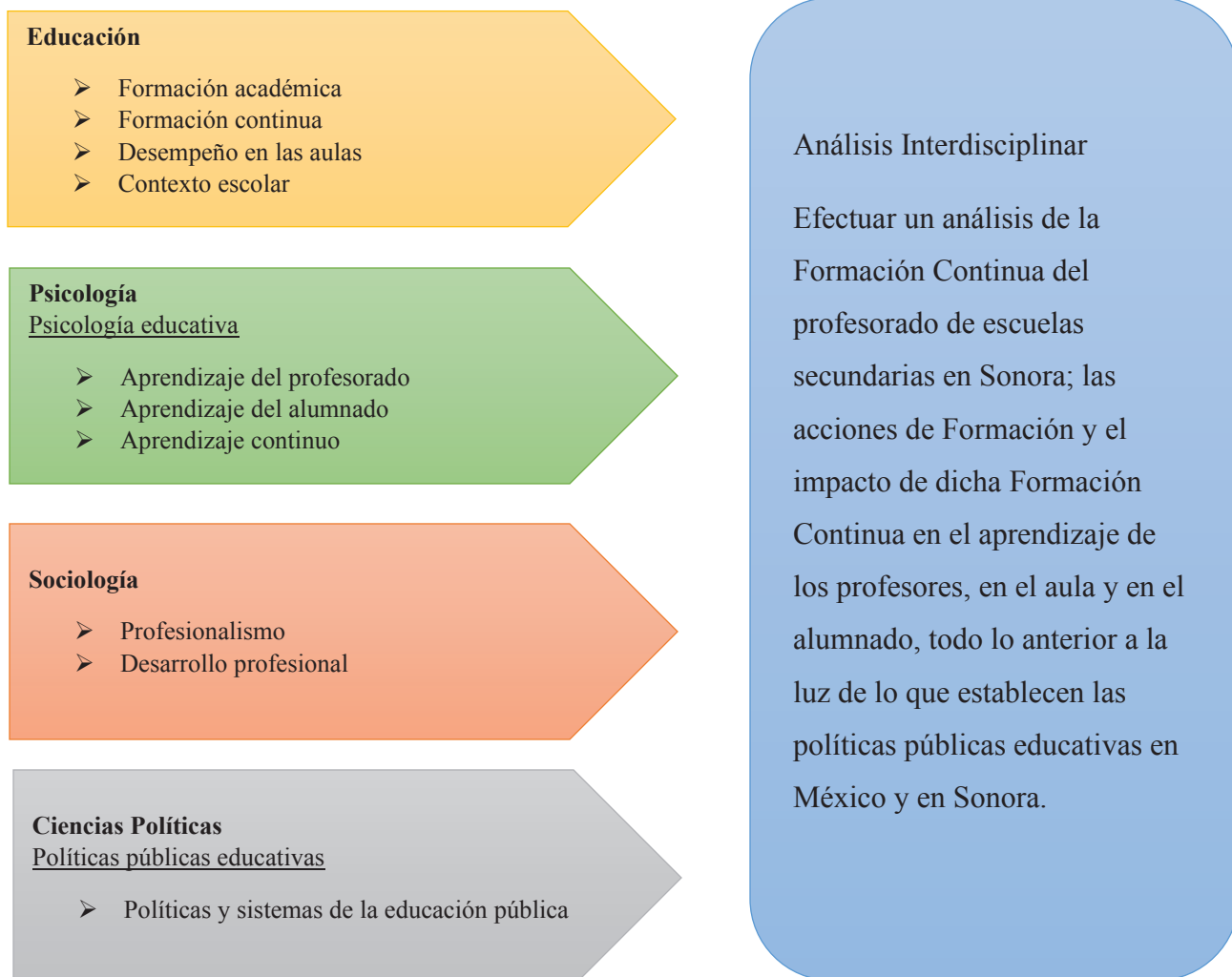


Figura 1 Modelos disciplinares con posibles claves para la integración; elaboración propia (2019).



Anteriormente se plasmó las disciplinas que ayudan al entendimiento, desarrollo, análisis y metodología del fenómeno del estudio. A continuación, se presentan las teorías, modelos y categorías correspondientes a las disciplinas, asimismo, cuestionamientos que permite entender lo que cada teoría, modelo o conceptos apoya al fenómeno del estudio.

#### Disciplinas, teorías y categorías

<b>Disciplinas</b>	<b>Subdisciplinas o modelos</b>	<b>¿Qué permite saber del contexto o de las políticas públicas que intervienen en el objeto del estudio?</b>	<b>¿Qué permite saber del objeto de estudio?</b>	<b>Categoría o variable de estudio con la que intervienen</b>
<b>Educación</b>	Modelo hermenéutico reflexivo  Modelo de Formación Continua	¿Cómo se forma un profesor? ¿Cuál es el perfil del profesorado en la actualidad? ¿Qué implicaciones tiene la Formación Continua y permanente para un profesor? ¿Cuáles son las necesidades de los profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Concepción de docencia</li> <li>➤ Formación práctica reflexiva</li> <li>➤ Prácticas docentes</li> <li>➤ Autocrítica y autoformación profesional</li> <li>➤ Participaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formación académica</li> <li>➤ Niveles de docencia en que actúa</li> <li>➤ Actividades de Formación</li> </ul>

		con respecto a su formación?		
<b>Psicología</b>	Psicología educativa: Teoría sociocultural	¿qué es el aprendizaje y la enseñanza para el contexto psicológico educativo? ¿Cómo aprende un profesional docente? ¿Cuál es el impacto del aprendizaje del profesor en el aula?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aprendizaje del profesorado</li> <li>➤ Desarrollo humano</li> <li>➤ Aprendizaje autónomo</li> <li>➤ Aprendizaje con pares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Impacto de la Formación en el aprendizaje de los profesores</li> <li>➤ Impacto en el aprendizaje de los alumnos</li> </ul>
<b>Sociología</b>	Sociología de la Profesión	¿Qué hace que la ocupación de profesor sea profesional?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Las estructuras Conceptualización de profesión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Impacto de la Formación en el aula</li> </ul>
<b>Ciencias Políticas</b>	Análisis de las políticas públicas	¿Qué dicen las políticas públicas con respecto a la educación secundaria? ¿Qué establece la Reforma y el modelo educativos con respecto al profesorado	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Políticas públicas educativas acerca de la Formación y Formación Continua del profesorado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Participación en actividades oficiales/ institucionales de formación</li> <li>➤ Análisis de las políticas públicas educativas</li> </ul>

		y su Formación? ¿Qué dicen las evaluaciones para la Calidad Educativa?		
--	--	---	--	--

*Tabla 3 Disciplinas, teorías y variables. Elaboración propia (2019).*

### 1. Configuración y reconfiguración

La teoría de la Formación y el modelo hermenéutico-reflexivo, la teoría de la estructuración, la sociología de las profesiones, la teoría sociocultural y el análisis de las políticas públicas cuentan con diversas perspectivas para la descripción, entendimiento y análisis del objeto de este estudio: el Profesorado en Formación continua. Aunque este trabajo investigativo pudiera ser efectuado desde la Educación únicamente, las nociones que proveen las disciplinas de la Sociología, la Psicología y las Ciencias Políticas proporcionan un panorama mayor, así como un sustento enriquecedor a los conceptos y desarrollo del trabajo investigativo mismas que permiten entender el problema de la investigación desde sus respectivas disciplinas para, posteriormente, llevarlos a una integración que demuestre un producto completo interdisciplinario.

Dentro de este enfoque metodológico surge un nuevo proceso de investigación científica común para el desarrollo de las ciencias. Pues, en realidad, la interdisciplinariedad se presenta como una nueva manera de llevar a efecto las investigaciones científicas, o como un principio de organización de las ciencias, que acarrea una modificación radical de los tipos de relación. No se trata de adaptar otras etapas del método científico fundamental de la investigación sistemática,

sino de enriquecer ese proceso con nuevos procedimientos y elementos interconectados (Tamayo, 2003).

Entre los conflictos que sostienen estas teorías y modelo se encuentran los siguientes:

- El modelo hermenéutico reflexivo describe al docente como alguien con orientación práctica y social reconstruccionista, una persona que reflexiona y modifica a partir de sus prácticas, la práctica sustenta la teoría.
- La teoría sociocultural está arraigada con el aprendizaje más que las prácticas o acciones de una persona, el aprendizaje se crea a través de un dialogo que evoluciona y sostiene en la cultura y lo cambiante de ella.

Una de las etapas clave para aclarar los conflictos entre disciplinas está en el establecimiento de los conceptos claves del proyecto común, cuya irradiación se extiende a varias disciplinas. Por tanto, lo que se postula es que procedamos a una clasificación de vocabulario común. Es indispensable un acuerdo en cuanto a la terminología básica a ser empleada, y su significación en el estudio de las disciplinas afines (Tamayo, 2003).

El desafío de la colaboración interdisciplinaria comienza por encontrar un lenguaje común a diferentes profesionales que van a trabajar y continúan con las competencias de cada disciplina hasta llegar a integrar teorías (Tamayo, 2003).

- El concepto de *Formación*:

Para la Educación es: Un proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica o reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional (Marcelo, 1989).

Para la Sociología es: Una categoría central para la estructura y el desarrollo de la sociedad humana para esclarecer los hechos del desarrollo social las cuales integran la existencia de una estructura y al mismo tiempo su historicidad, es decir, su dinámica interna de cambio (Hobsbawm, 1986).

La Psicología maneja distintos términos similares al de Formación, sin embargo, no es el mismo término, un ejemplo es el de: Desarrollo.

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget es sobre el desarrollo de la inteligencia humana. Encargada del conocimiento y cómo los individuos la adquieren, construyen y utilizan. Piaget descartó la idea de que la evolución del pensamiento y el desarrollo cognoscitivo fuese un proceso continuo o simplemente lineal, describiendo en cambio períodos o estadios en los que se configuran determinados esquemas característicos y en los que se generan las condiciones para que se produzca el salto al próximo estadio, caracterizado de una nueva manera y por nuevos esquemas.

La Educación contempla la adquisición de conocimientos que contribuyen al desarrollo de la competencia profesional del individuo, o en este caso, del docente. Asimismo, La Sociología habla del desarrollo humano y desarrollo de la sociedad dentro de una estructura en cambio. Por último, la Psicología misma emplea el concepto de desarrollo humano cognitivo, considerando las etapas del humano en su crecimiento.

Efectivamente, dado que el concepto de Formación no coincide totalmente con las tres disciplinas, la clave que integra la problemática que sostiene este trabajo es el de desarrollo humano, como un entendimiento amplio que contribuya a la conceptualización de Formación del Profesorado en sus prácticas y acciones educativas, consecuentemente, dirija la investigación a un

enfoque interdisciplinar donde se destaquen las similitudes de estas mismas. El terreno común que ha de unir a las disciplinas de Educación, Sociología y Psicología es el Desarrollo Profesional.

Adaptando el concepto de Desarrollo Profesional al objetivo de la investigación y tomando como referencia lo que las disciplinas estipulan, principalmente la predominante que es la Educación; el Desarrollo Profesional consiste en las «experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula» (Day, C. 2005). No obstante, es un proceso por el cual el profesorado se renueva como un agente de cambio. Por tanto, la carrera profesional de un docente es un desarrollo profesional continuo (para el caso del objetivo de la investigación) que, partiendo de una formación inicial, va evolucionando, mejorando y adaptándose a la realidad considerando los cambios culturales, conocimientos adquiridos con su entorno y una estructura de cambio social profesional.





Figura 3 interacción de grupos disciplinares; elaboración propia (2019).

Uno de los pasos finales que propone Repko (2008) es, precisamente, la integración entre teorías, modelos o conceptos dentro de las disciplinas, a manera de esquema, se presenta en la imagen superior cómo interactúan las distintas disciplinas entre ellas, considerando lo estipulado con anterioridad: elementos, objetos de estudio, teorías o modelos.

Asimismo, se presentan los puntos clave donde contribuyen dos o más disciplinas, por otra parte, a manera de reflexión, las preguntas de investigación que corresponden a la interacción de dos o más disciplinas.

Disciplinas	Subdisciplinas o modelos	Dimensión	Categorías o variables	Indicadores	Ítems
<b>Educación</b>	Modelo hermenéutico reflexivo/ modelo de la Formación	Desarrollo Profesional	Datos sociodemográficos  Niveles de docencia en que actúa  Actividades de Formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Años de experiencia</li> <li>➤ Formación académica</li> <li>➤ Participación en los últimos 5 años en actividades formativas</li> <li>➤ Actividades de formación y grado de satisfacción</li> </ul>	1-7 21.1, 21.2, 21.3, 21.4, 21.5, 21.6, 22-32 50
<b>Psicología</b>	Teoría sociocultural	Desarrollo Profesional	Impacto de la Formación en el aprendizaje de los profesores  Impacto en el aprendizaje de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Impacto del aprendizaje de habilidades para enseñar contenido</li> <li>➤ Capacidad de coordinar grupos</li> <li>➤ Capacidad de motivar</li> <li>➤ Mejoría de conceptos y actitudes de enseñanza-aprendizaje</li> <li>➤ Mayor rendimiento o interés de los alumnos</li> <li>➤ Mejoría de atención de los alumnos de bajo rendimiento</li> </ul>	33-43 46, 47, 48
<b>Sociología</b>	Sociología de la profesión	Desarrollo Profesional	Impacto de la Formación en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mejora de metodologías de enseñanza</li> <li>➤ Mejora en el clima del</li> </ul>	44, 45, 49



				aula y relaciones entre alumnos ➤ Cambios en la concepción de la enseñanza y la profesión docente	
<b>Ciencia política</b>	Análisis de las políticas	Desarrollo Profesional	Participación en actividades oficiales/ institucionales de formación  Análisis de las políticas públicas educativas	➤ Contenido científico para facilitar la enseñanza ➤ Teorías, instrumentos y procedimientos de evaluación ➤ Conocimiento de las TICs ➤ Contenidos de diversidad social e inclusión ➤ Temáticas de gestión ➤ Gestión del grupo de clase	9-20
					Total=50

*Tabla 4 variables e indicadores para la metodología interdisciplinaria; elaboración propia (2019).*

Finalmente, el último esquema representa de manera más específica las variables correspondientes a cada disciplina, así como los indicadores que subyacen de ellas. Se puede observar, de igual manera, los ítems que corresponden al cuestionario para la Formación Continua de profesores (Fernández, O., 2018).

## 2.2 Conceptualización del Profesorado en el contexto educativo actual

En cuanto al perfil del profesorado existen diversas definiciones que han destacado la labor del docente, por ello, es importante saber que las personas involucradas en la docencia necesitan de habilidades o herramientas que les permita desarrollar y desempeñar sus actividades frente al aula; no obstante, necesitan estar listos para responder las demandas de la diversidad de estudiantes con las que se enfrentan cada ciclo. De esta manera, los docentes no solo necesitan de un listado de competencias, sino, contar con valores, actitudes y aptitudes que les permita dar solución a las necesidades de sus estudiantes, eso mismo, sin perder la esencia del docente y la naturaleza en el desarrollo de los estudiantes. Las competencias ideales para un docente pueden sintetizarse en: respeto a las personas, individual o colectivamente, actuar bajo las normas con responsabilidad y ética, tener principios democráticos, goce pleno de la libertad y ser capaces de expresar mediante valores que son parte de su actuar personal y profesional (Galvis, 2007).

De la Cruz (2008) define al desempeño docente como la calidad que tiene como docente propiamente dicho, donde evalúa diferentes cualidades; como género, responsabilidad, proactividad en el trabajo, compromiso, superación e innovación y conductas laborales y en todo momento considerando el desarrollo pedagógico.

La formación del profesorado de enseñanza secundaria tanto a nivel internacional (Bolívar 2006) como en América Latina (Vaillant, 2018) presenta una patología peligrosa para cualquier sistema educativo ya que ha ganado su lugar en el discurso sin ser objeto de reformas e innovaciones sistemáticas y sustantivas. Si algo impresiona en América Latina son las escasas propuestas de reforma (Vaillant, 2012).

La educación ha de tratar de conseguir personas de auténtico valor. Lo importante en un ser humano educado no es tanto el hecho de que tenga muchos conocimientos, habilidades o, incluso, determinadas actitudes; sino que sea de auténtico valor en sí mismo. Este valor ha de ser

integral, por cuanto debe implicar un desarrollo equilibrado de todas sus potencialidades; ha de ser, asimismo, integradora, por cuanto todas esas potencialidades deben desarrollarse atendiendo a la unidad armoniosa de cada persona (Montes, M., 2011).

La reforma educativa 2012-2013 en México por el cual fueron implementados evaluaciones tanto para los estudiantes como para los profesores y cuyos resultados no fueron los esperados dejó mucho que desear. Jacobo, H. (2019) describe que a esta reforma le faltó humanidad, es decir, considerar las opiniones de los docentes con empatía, conocer las vivencias y los sentimientos de los docentes para posteriormente elaborar una reforma más apta a las situaciones reales basadas en las experiencias docentes. No obstante, Jacobo, H. (2019) indica que, a pesar de las fallas, también hubo aprendizajes y este es esencialmente el poder político que se encuentra bajo las decisiones de la reforma educativa “en este caso debe reconocerse con objetividad que las respuestas del magisterio nacional han sido políticamente efectivas, pero técnica y académicamente débiles” (García, J., & Héctor, M. (2019). p. 27).

García, J. & Héctor, M. (2019) mencionan cinco dimensiones integradores del perfil del desempeño del profesorado, que consisten en: 1) Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender, 2) Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente, 3) Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje, 4) Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos, 5) Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad (García, J., & Héctor, M. (2019). p. 28).

Según los datos de la OECD (2018) en México para la educación preescolar el promedio de maestras es de 96% (promedio OCDE de 97%). En nivel primaria es de 68% (OCDE, 83%). En nivel secundaria es de 53% (OCDE, 69%) y finalmente, 48% para la media superior (OCDE, 60%). (Datos de la OECD, 2018). Prácticamente todos los docentes en preescolar son mujeres, sin embargo, los porcentajes durante la última década en cuanto a diferencia de género se ha vuelto más equitativo para los niveles de primaria y secundaria; y reducido significativamente para media superior.

El docente pudiera estar determinado por sus competencias a lo largo de su desempeño como profesor, Cruz (2010) explica el perfil del Profesorado de Secundaria del siglo XXI bajo distintas perspectivas como:

1. Perspectiva institucional: El profesorado encargado de la enseñanza de una materia o como tutor o tutora de un salón de clases.
2. Perspectiva académica: El profesorado como educador y profesional. Se centra en la vertiente académica, un perfil que integra al docente como facilitador de aprendizaje. Bajo esta perspectiva sería necesario especificar la disciplina en el cual el docente está especializado o posee conocimientos.
3. Perspectiva formativa: El profesorado mejora su Formación. Orientada a la Formación permanente, a la actualización y complementación de su Formación Inicial.
4. Perspectiva adaptativa: El profesorado debe adaptarse a los cambios que impone el sistema educativo. Dichos cambios afectan al perfil y modelo del docente pues debe asumir la responsabilidad y actualización que se le impone.

Entre las habilidades y cualidades que destacan al profesorado “bien” formado, han sido retomadas a lo largo de varios estudios; Vaillant y Marcelo (2009) especifican habilidades,

conocimientos y valores que se relación con el docente ‘ideal’. Entre éstos, se mencionan: conocimientos pedagógicos, disciplinar, conocimiento del currículo de los materiales, conocimientos de evaluación, además de estrategias, técnicas, ejercicios para el aprendizaje de manera colectiva, entre otras habilidades y conocimientos que se relacionan a los valores y éticas y profesionales.

### 2.3 Desarrollo del modelo teórico para el estudio de la Formación Continua

Existen distintas teorías y modelos que proponen explicar y entender los procesos de Formación del docente, la lista de contribuciones teóricas y modelos devienen de disciplinas como la Pedagogía que propone la teoría de la enseñanza comprensiva por Lorenzo y Pla (2001); según los autores mencionados la teoría comprensiva considera aspectos y valores como la capacidad para desplegar los conocimientos, aprendizaje de temas, uso activo y transferencia del conocimiento, y, especialmente, un enfoque organizado y sistemático para una enseñanza constructivista de manera comprensiva. Un argumento relevante al respecto lo propone Marcelo (1989) quien menciona que la Formación del Profesorado cuenta con suficiente autonomía disciplinar y pudiera no necesitarse de la complementariedad de una Teoría de Enseñanza.

Para fines de este trabajo, se trabajará desde uno de los modelos que sostienen una argumentación fuerte que complementa el sentido de la Formación del Profesorado, este es el modelo hermenéutico-reflexivo, que supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas que

intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla (PEREZ, 1996 citado en Castillo, E., & Montes, M. (2012).

La Formación del profesorado puede entenderse desde distintos puntos de vista disciplinares, por ejemplo, desde la perspectiva de la Sociología. Berger & Luckmann (1968) brindan la idea de que el individuo se habitúa a la sociedad y a toda acción o rutina repetitiva en una especie de proceso de construcción social, este proceso conlleva a una internalización social, dentro este proceso se encuentran dos socializaciones: primaria y secundaria. La internalización constituye la base para la comprensión y aprehensión de la sociedad, en otras palabras, se es consciente que hay una realidad externa y debe externalizar para entender y encajar, la socialización primaria se refiere a la etapa infante del individuo y la transformación del individuo como miembro de la sociedad. Por otro lado, en la socialización secundaria el individuo adquiere conocimiento acorde al rol que desempeñan provocados por las institucionalizaciones. Por tanto, la interacción que tenga va a establecer y regir las aptitudes u obstáculos que se pueda enfrentar en un grupo social.

De la misma manera, los docentes se encuentran en una internalización secundaria como individuos ejerciendo en instituciones escolares. Las instituciones escolares juegan un papel principal en su socialización y proceso formativo continuo, tal como plantean Berger & Luckmann (1968), los docentes deben adaptarse a la acción repetitiva de enseñar, al mismo tiempo, al externalizar esta actividad, los docentes deben ser vistos en un orden social que las instituciones escolares han determinado.

Para muchos autores la Formación es un paso en la vía profesional o educacional, tal es en el caso de Buckley, R., & Caple, J. (1991). quienes definen la Formación<sup>4</sup> en el entorno empresarial como “un esfuerzo sistemático y planificado para modificar o desarrollar el conocimiento, las técnicas y las actitudes a través de la experiencia de aprendizaje y conseguir la actuación adecuada en una actividad”. Asimismo, crean una distinción entre la Educación y la Formación, pues reafirman que la Formación está mayormente conectada con el trabajo que, con la persona misma. Buckley, R. & Caple, J. (1991) orientan la Formación como una dotación de conocimientos y técnicas para realizar ciertas tareas. La Formación Docente para Adler, A. H. (1985) es parte de la fuerza de trabajo de la escuela, pero además forma parte de las políticas sociales del Estado ya que los docentes deben responder a las presiones en el ámbito educativo. El concepto desarrollado por Marcelo (1989) sostiene la Formación del Profesorado como un:

«Proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica o reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional»

Dicho esto, es importante saber que la Formación del Profesorado se encuentra en distintas etapas durante su oficio, Marcelo y Vaillant (2009) sostienen que el docente deberá, entonces, aspirar a «una Formación dirigida a asegurar un aprendizaje de calidad que se comprometa con la innovación y actualización».

La Formación del Profesorado constituye una parte al inicio de su carrera como docente, es necesario especificar que existen diferentes etapas durante el proceso de Formación. Para el

---

<sup>4</sup> Buckley, R. & Caple, J. 1990 explican que la Formación implica adquisición de conductas, hechos, ideas, etc., en un contexto de trabajo específico. Disciplina: Economía

propósito de este estudio, se tomará en cuenta la Formación Continua que surge a partir de una Formación Inicial, asimismo, cabe destacar que existen otros paraderos durante su entrenamiento inicial y continuo en su desarrollo en el oficio del docente. Por ejemplo, La Formación Inicial<sup>5</sup> se puede entender como aquella Formación que transduce en su estancia Académica, Escolar o Institucional, pudiéndose referir a la carrera universitaria y la Formación Permanente se recarga en la reflexión y práctica docente del profesor.

El principal interés de este estudio es el de la Formación Continua por un profundo conocimiento que caracteriza este constructo, que nace a partir de las prácticas que ejerce el docente dentro de su área laboral. Este constructo arroja distintas características, para el entendimiento de este enfoque, y respetando los esfuerzos del autor mencionado, se replantea las contribuciones de Marcelo, C. (1994).

De igual manera, en la Secretaría de Educación Pública en México, maneja el concepto de formación como un conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las Autoridades Educativas y las instituciones de educación superior que son dadas para el personal docente para orientarlos en aspectos teóricos y prácticos de la pedagogía y otras ciencias de la educación; no obstante, el concepto abarca al igual a la actualización y capacitación. La actualización se describe como una adquisición continua de conocimientos que se relación, en este caso, con el servicio público de la educación, por otra parte, la capacitación son acciones para lograr aptitudes, conocimientos o habilidades para el apto desempeño del Servicio Profesional Docente (SEP, 2019).

---

Más información de la <sup>5</sup> Formación Docente y Formación Inicial: Díaz Barriga, Frida (2002), Marcelo, C. (1994).



### 2.3.1 Desarrollo profesional del profesorado

#### **Aportes de la Sociología**

La Formación del Profesorado debe considerar el concepto de Desarrollo pues es parte del crecimiento intelectual durante su ejercer como docente, este mismo da un mayor entendimiento de lo que conlleva este proceso de Formación. Con respecto a esta etapa del docente, Montes, M. (2011) sintetiza el concepto del desarrollo profesional (DP) en un proceso de mejora continua sobre la propia práctica del docente; asimismo, el DP conlleva a un proceso de conciencia en cuanto al proceso de mejora del profesorado, que, al mismo tiempo, pueda involucrar en su trayectoria y proyectos personales. Consecuentemente, es importante destacar que el DP involucra el conocimiento de distintos dominios tanto intelectuales e institucionales como sociales, personales y pedagógicos (Montes, M., 2011).

Con base en lo anterior, se puede entender al docente como un agente reflexivo que efectúa su quehacer docente en base a su interacción en el ámbito escolar, con sus colegas, familiares y estudiantes; por consiguiente, es capaz de tomar decisiones y cambiar sus actos a lo largo de su profesión activa. «Al dar forma a un pedazo de la acción para revisarlo ellos mismos, o para que lo hagan otros, los profesores parecen apropiarse en cierto modo del trabajo. Mediante este procedimiento, fortalecen, o en muchos casos, establecen su propia voz» (Richert, E., 2003).

Concurren algunas teorías sociales que pudieran describir la caracterización de la profesión y el desarrollo docente y que han aportado como bases hacia este entendimiento; para el marco referencial de este estudio y, en base a lo anterior, se considera las aportaciones de los siguientes estudiosos. El concepto de Desarrollo Profesional puede ser entendido bajo las nociones que Day, C. (2005) aporta, quien emplea que este concepto consiste en «las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden

aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula». Sin dejar de lado que es un proceso por el cual el profesorado se renueva como un agente de cambio. (Day, C. 2005). Por tanto, la carrera profesional docente es un desarrollo profesional continuo que, partiendo de una formación inicial, va evolucionando, mejorando y adaptándose a la realidad (Day, 2006).

Efectivamente, entendiendo que el docente es un agente en un contexto que se encuentra en un constante cambio, por lo que debe prepararse, innovarse y actualizar sus conocimientos, su desarrollo como profesional docente debe constar de diversas habilidades y disposiciones; autores como Marcelo y Vaillant (2009) listan ciertas cuestiones para personificar a un docente ideal que contemplan rasgos como: conocimiento pedagógico, conocimiento disciplinar, conocimiento de los estudiantes, asimismo, debe constar de conocimientos más técnicos como de evaluación y estrategias de aprendizaje, actitudes y prácticas que deban comprometerse a los valores.

El estudio de Roux & Mendoza (2014) propone un punto de vista similar ya que postulan el desarrollo profesional en una tercera etapa, que es cuando el docente se encuentra situado en el ejercer profesional. «Esta última etapa es la más larga y requiere de un desarrollo profesional continuo que permita el perfeccionamiento de habilidades y prácticas que se adapten a lo que demande el cambiante entorno social y económico de la escuela».

Para un concepto similar que adecúa al entendimiento de este trabajo, Maldonado, J. (2015) señala un punto de vista contemporáneo y real acerca del Desarrollo Profesional Continuo como la dirección principal en la carrera del docente, «en vista que la educación como tal, es una carrera muy dinámica, que está siempre en constante movimiento, no es estática, sus postulados

siempre están a la vanguardia de las demás ciencias del conocimiento humano, por lo que quedarse desactualizado significa una muerte lenta del crecimiento académico del docente».

Por último, se tomará en cuenta dos factores que Ávalos, B. (2007) menciona para el proceso y desarrollo profesional continuo, que devienen de las experiencias internacionales y de Latinoamérica en torno a este fenómeno; el primer factor crítico se sitúa en la voluntad de aprender y compromiso con la enseñanza y el segundo factor que ha de concernir a este estudio es el elemento externo «proporcionado por las actividades de formación organizadas y su relación con las necesidades de los sistemas educativos a los que pertenecen los profesores». Para un Aprendizaje y Desarrollo efectivo ambos factores deberán ser considerados y significativos tanto para la Formación como el Desarrollo docente Continuo.

Dicho esto, la preparación que el docente desempeña en su Formación y en su desarrollo profesional y las etapas que proceden a lo largo de su carrera y práctica deberían de presentar una mayor relación con su Aprendizaje, es decir, un enfoque reflexivamente minucioso hacia el Aprendizaje que transcurre durante su Desarrollo como Profesionales docentes.

### 2.3.2 Aprendizaje profesional del profesorado **Aportes de la Psicología Educativa**

El Desarrollo Profesional es enriquecido de acuerdo con el Aprendizaje que el Profesorado construye durante este proceso. Acerca del aprendizaje profesional, Montes, M. (2011) establece que el aprendizaje en un adulto, sobre todo, el profesorado, debe ofrecer experiencias de aprendizaje autorregulado donde se propicie el trabajo autónomo, sin descuidar la calidad; asimismo, considerar las opiniones de los colegas o compañeros.

Torres (2004), en su estudio, estipula la conexión de Formación y Aprendizaje del docente. La centralidad del Aprendizaje no debiera enfocarse sólo en los alumnos sino en los docentes, debido a que es necesario «ayudar a los docentes a superar las percepciones tradicionales respecto de la enseñanza y el aprendizaje como funciones fijas, encarnadas en sujetos y funciones diferenciadas. La propia formación docente debe pasar a verse desde el punto de vista del aprendizaje y de quienes aprenden antes que desde la enseñanza y desde la oferta» (Torres, R. M., 2004).

El Aprendizaje Profesional puede ser explicado desde distintos puntos disciplinares como el de la Andragogía, sin embargo, para acentuar las bases del Aprendizaje se considera los aportes de la Psicología Educativa desde el enfoque constructivista de Vygotsky (1978) citado en Payer, M. (2005). El constructivismo se enfoca en el entendimiento de las cosas y del mundo desde la perspectiva personal del individuo, viéndolo desde el punto de vista de nuestras propias y únicas experiencias. (Kiraly, D. 1953-2000). Desde esta representación, los enfoques socio-constructivistas para la educación y el intercambio de realidades en un ambiente social conlleva a debates y discusiones, y con ello, el crecimiento en la perspectiva de cada individuo (Kiraly, D. 1953-2000).

El enfoque constructivista también envuelve el enfoque sociocultural y la ‘teoría sociocultural’ misma, el cual contempla a una persona que construye significados según su entorno y la interacción con otras personas. Por tanto, el individuo se encuentra en un aprendizaje a través de un dialogo que se apropia a significados culturales, a lo que Vygotsky (1978) reconocía como la zona de desarrollo próximo (ZDP). Sin embargo, lo que Kiraly (2000) incluye en esta teoría es que la cultura se encuentra en una evolución, y esta misma, evoluciona en el dialogo de los individuos que la constituyen. Expone Brego (1994) citado en Kiraly

2000:35) que el aprendizaje se da en un marco participativo y no en lo individual, asimismo, es distribuido entre los co-participantes y no solamente en el acto y preparación de una sola persona. De esta manera, la comunidad y los individuos dentro de ella aprenden con esta premisa.

De esta forma, la trascendencia para la Formación de profesores y el Aprendizaje que este sostiene debe entenderse de la misma manera y con la misma lógica, los profesores deben prepararse para adaptarse en el medio social donde se encuentren, en lo profesional y social. El dialogo dentro de la profesión va a tomar una dirección diferente según el aporte pedagógico o educativo requerido y expuesto en la institución que se encuentre, es decir, el profesor no puede dar por sentado lo adquirido en su formación académica. Asimismo, el profesor debe considerar los aportes de los mismos estudiantes y la transformación en el que ellos mismos se encuentran, así como el aporte de sus colegas académicos, administrativos, expositores en talleres o ponencias en congresos, entre otros medios de intercambio académico (Brown, D. 2000). Esta teoría puede fundamentar las bases para el entendimiento del impacto en el mismo Aprendizaje del profesorado al efectuar prácticas, actividades y acciones durante su Formación Continua.

#### 2.4 Formación continua como base fundamental para la mejora de la calidad educativa

Feo, R. (2011) contribuye a la conceptualización de la calidad dentro del contexto educativo; la calidad «está regida por múltiples factores y ellos son influenciados por las exigencias del contexto, que requieren mayor inclusión, discusión de saberes sobre los conocimientos disciplinares y, sobre todo, la participación del estudiante y la actualización permanente del docente». En acuerdo al concepto que propone el autor, Téllez (2009) orienta la calidad de la educación hacia el profesorado mismo, pues son indispensables para la calidad educativa. «En su intermediación están las posibilidades de éxito o de fracaso de la transformación de los procesos

de enseñanza y aprendizaje, su posición es fundamental, aunque no suficiente, para garantizar la calidad».

## 2.5 Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en el contexto de la Reforma Educativa (2016)

Las restricciones institucionales están, a menudo, aliados a las consideraciones sociopolíticas.

Escuelas primarias y secundarias públicas están sujetas a cuestiones oficiales de política nacional de lenguas (Kiraly, D. 2000).

Por ello, es necesario explicar lo que constituye los requisitos desde el aspecto político público educativo. La Reforma Educativa pudiera ser el paradigma político que restringe la ‘libertad’ del profesorado de establecer sus propias normas y de tomar sus propias decisiones en cuanto a manejo y modelo de clase; la Reforma Educativa propone y establece diversos aspectos que se centran en el sistema educativo, y más específicamente su nueva visión propone la Escuela al centro. La Reforma Educativa propone el Modelo Educativo 2016 el cual exige profesores capacitados y preparados para elaborar en el salón de clases; dicho modelo se implementa a partir del año 2018.

El objetivo de este modelo, el cual se centra en el marco del país que la Secretaría de Educación Pública (SEP) define y construye. Tal cual, plantea la consolidación de procesos de evaluación, fortalecimiento de la Formación inicial. El modelo «busca abatir barreras que dificultan el aprendizaje, a fin de crear las condiciones necesarias para que este planteamiento pedagógico sea una realidad para todos los niños, niñas y jóvenes de México, independientemente de su origen, género o condición socioeconómica». De esta manera, el modelo considera elementos en torno al currículo, docentes, familia, administración, entre otros, para una educación con principios que fomenten la inclusión y la equidad (SEP, 2016).

El modelo propone la planeación estratégica como una práctica de mejora que se propicie continuamente, el profesorado deberá usar un instrumento para esta planeación, llamado ‘Plan de Mejora Continua’, este instrumento tiene el objetivo de llevar un seguimiento y evaluar resultados. Dicho esto, la institución o la escuela debe tomar cartas en este proceso para complementar objetivos propios con los contenidos del currículo nacional de Educación Básica. El modelo educativo debe centrar sus principios en torno y acorde a los acuerdos del Gobierno Federal, y estatal, asimismo, las autoridades educativas y sindicato de profesores (SEP, 2016).

## 2.6 Rol del alumno en el proceso del aprendizaje y enseñanza

Es importante esclarecer que el alumnado de Secundaria toma un rol central para la Formación del Profesorado; los conocimientos sobre el alumnado, y las etapas en las que se encuentran son parte de su Formación como docentes de Secundaria. El alumnado que se encuentra en esta etapa es un adolescente que se enfrenta a distintos cambios. Por tanto, el éxito para el aprendizaje de estos jóvenes, especialmente en esta etapa, radica, en el entendimiento de estos cambios y las características que conlleva, de igual manera, en la actuación educativa de los padres, los educadores y el entorno en el que el joven se desenvuelve, tales como la familia, la escuela y la sociedad en general (Coleman & Hendry, 2003).

El Modelo Educativo 2016 manifiesta que deberán hacerse cambios en cuanto a recursos y materiales para que los ambientes de aprendizaje sean centrados en el alumnado. La escuela, por tanto, deberá promover un aprendizaje «más activo, autorregulado, dirigido a metas, situado y colaborativo, que facilite los procesos personales de construcción de significado y de conocimiento» (SEP, 2016). El profesorado deberá impulsar al alumnado a una participación constante, de igual forma, impulsar un aprendizaje más significativo, dejando las estrategias de memoria y estilos mayormente mecanizados.

## 2.7 Tareas y compromisos del profesorado en el aula

Con base en lo expuesto anteriormente, el profesorado deberá contar con una Formación que le propicie conocimientos metodológicos para concebir no solo el estilo de aprendizaje marcados por el Modelo Educativo 2016 sino los compromisos que este modelo planea para el profesorado. El docente deberá «fomentar la autorregulación haciendo explícitas las actividades y los criterios de calidad que se esperan, y ofrecer una retroalimentación positiva a los estudiantes para que puedan entender sus éxitos y fracasos, y con ello ganar autoconocimiento y control». El modelo propone que los docentes conozcan las estrategias de aprendizaje y que sean expuestas e identificadas por el salón de clases para que el mismo alumnado identifique estos procesos de Aprendizaje y enseñanza que el docente ha de implementar. Los docentes «deben implementar el trabajo colaborativo como una vía adicional para que sus estudiantes tomen conciencia de sus propios procesos cognitivos y emocionales».



# **Capítulo III**

## **Metodología**

### 3 Metodología

A continuación, se presenta el apartado que contempla el modelo metodológico, el tipo de investigación, descripción de los sujetos e instrumentos que se proponen utilizar. El estudio propone llevarse a cabo en el Estado de Sonora, región ubicada al Noroeste de México.

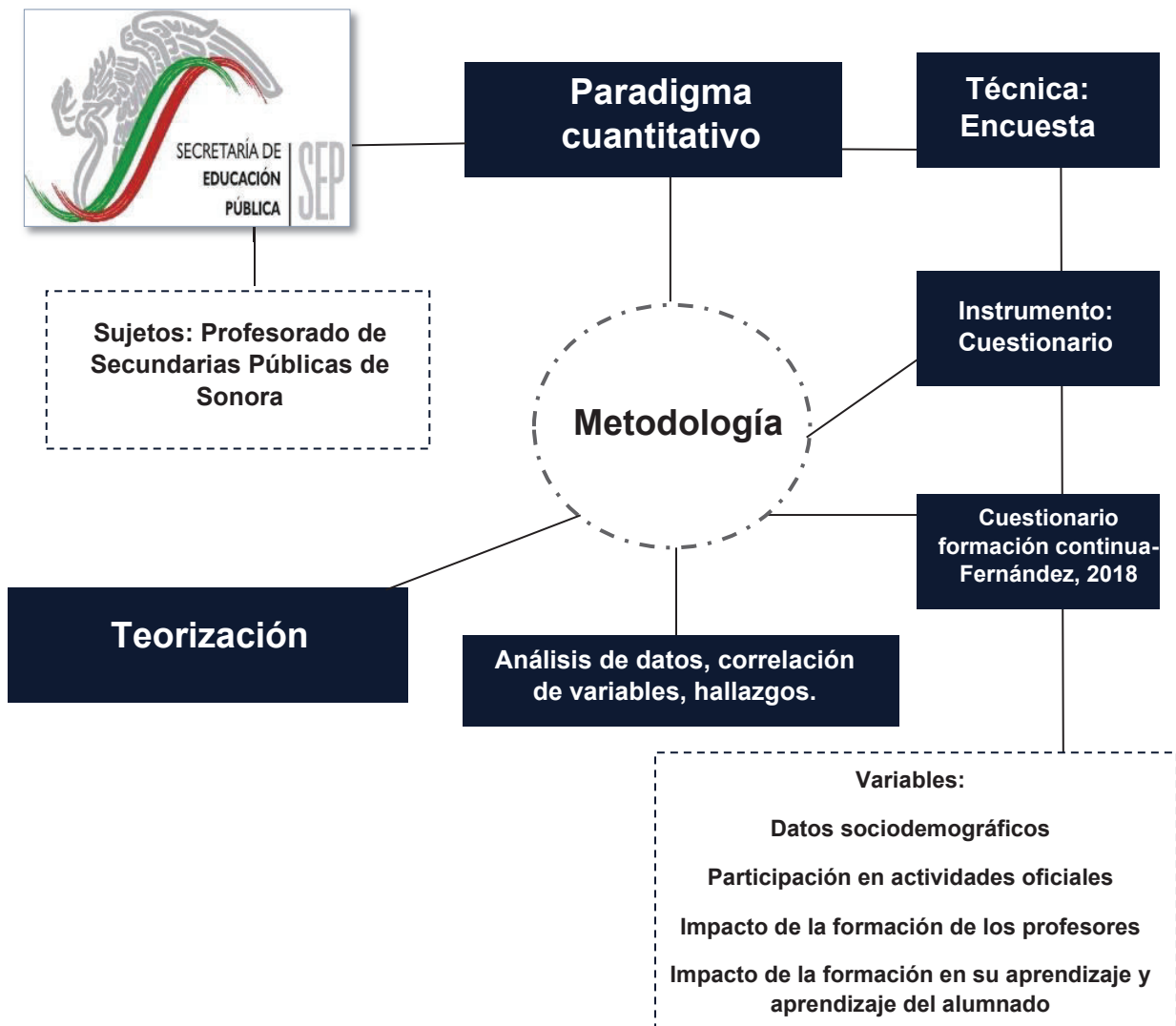


Figura 4. Elaboración propia. Modelo metodológico (2019)

### 3.1 Diseño de investigación

La metodología contemplará un enfoque metodológico cuantitativo; el enfoque cuantitativo representa un conjunto de procesos, en otras palabras, es secuencial y probatorio. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas; se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones (Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P., 2014). La presente investigación será del tipo no experimental pues no se pretende manipular ninguna de las variables expuestas, por tanto, la intención es confirmar las situaciones existentes en la Formación del Profesorado. Con relación al tiempo y a la recolección de datos, estos se pretenden recoger en un tiempo único, es decir, transeccional: «su propósito es describir y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (o describir comunidades, eventos, fenómenos o contextos)» (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La investigación es del tipo correlacional para asociar variables a través de un patrón distinguido para el grupo de profesores estudiados. Además, una de las características sobresalientes de este tipo de estudio es que toma lugar en situaciones complejas lo cual importa relacionar variables pero que no se lleva un control experimental (Monje, C. A., 2011). Consecuentemente, este es un estudio con fundamento interdisciplinario ya que pretende responder a las demandas que se presentan, con un esfuerzo por encontrar caminos nuevos, con una metodología más apropiada donde se proyecte un proceso posible (Tamayo, 2004).

Las variables que este estudio asocia son datos sociodemográficos, participación en actividades oficiales o institucionales de formación, impacto de la formación en los profesores, impacto de la formación en el aula y en el aprendizaje de los alumnos, por tanto, la intención de

este estudio es analizar cada variable por separado principalmente para conocer los hallazgos, posteriormente, conocer la relación que existe entre dos o más de las variables y los indicadores que se encontrarán. No obstante, también pretende describir los datos claros y específicos que caracterizan el perfil de los docentes describiendo apropiadamente los resultados del estudio (Monje, C. A., 2011).

El proceso metodológico propone seguir un planteamiento similar al que propone Fernández, O. (2018) con futuras adaptaciones que surgirán con base en el contexto y bases teóricas de este estudio. El proyecto general de Fernández (2018-2021) considera un panorama mayor, la implementación de este modelo considerará solo una parte. La aplicación del método estará en función con lo estipulado en los objetivos. Fernández, O. (2018) propone 1) modelación teórica del objeto; 2) análisis de políticas públicas sobre formación de profesores; 3) los resultados científicos del área de formación en los últimos cinco años y 4) impacto de los subsistemas en el aprendizaje de profesores y alumnos. Lo representa con la siguiente imagen.



*Ilustración 3. Representación gráfica de las interrelaciones de los subsistemas de investigación que colaboran para la elaboración del diagnóstico de necesidades de formación continuada de los profesores en Latinoamérica. (Fernández, O. 2018)*

### 3.2 Universo y muestreo

Como primera fase de la aplicación del instrumento se aplicó a 100 profesores de secundaria públicas; seleccionados de acuerdo con los criterios que indican que deben ser profesores de Hermosillo, Sonora, en turnos matutino o vespertino, escuelas secundarias del sector público en un ámbito urbano con matrícula de profesores de entre 35 a 45 profesores; posteriormente, el cuestionario fue aplicado al total de la muestra siendo este un total de 300 cuestionarios aplicados para los profesores de secundaria con un perfil como el que se mencionaba anteriormente. Cuatro cuestionarios fueron desechados por no cumplir con los estándares, dando así un total de 296 cuestionarios aplicados. Además, estos datos se tomaron de un universo de 1527 profesores y una muestra general de 360 con un margen de error de  $\pm 3$ . Sin embargo, fueron aplicados al número ya antes mencionado.

### 3.3 Instrumento

Como se estableció con anterioridad, la presente investigación es tomada desde el paradigma cuantitativo. Estas técnicas destacan categorías a priori para la recogida de datos en forma de números. La meta es proporcionar descripciones estadísticas, relaciones y explicaciones. (McMillan, J. H., & Schumacher, S., 2005). Específicamente, se considera la técnica de encuesta, «esta es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz» (Anguita, J. C., et. al., 2003).

La técnica es el de la encuesta, tomando en cuenta el cuestionario como el instrumento, éste abarca una variedad de documentos en los que el sujeto responde a cuestiones escritas que

sonsacan reacciones, opiniones y actitudes. Esta técnica de recogida de datos es muy habitual en la investigación educativa y muchos sondeos mediante encuesta emplean cuestionarios. Es importante destacar que los cuestionarios no son necesariamente más fáciles que otras técnicas y se deberían emplear cuidadosamente. (McMillan, J. H., & Schumacher, S. 2005). El cuestionario brinda los datos para la recolección de datos demográficos sobre los profesores, la satisfacción de los profesores con los contenidos de la formación continua y con las acciones de formación en las que han participado, así como el impacto de la formación en el aprendizaje de los docentes y de los alumnos. No obstante, el cuestionario contiene elementos del tipo cualitativo, cada bloque o variable de este instrumento cuenta con un espacio libre para que el docente incluya sus opiniones o comentarios con respecto al contenido de cada variable. Aunque no es la técnica principal, esto brinda una perspectiva personal de los docentes que brinda a los resultados respuestas más amplias que respaldan los datos cuantitativos del estudio.

Esta fase de investigación arroja los primeros datos obtenidos mediante el cuestionario de Formación Continua cuyos datos fueron importados al programa estadístico SPSS 21; se obtuvieron las estadísticas descriptivas de las variables sociodemográficas. Asimismo, se determinó la confiabilidad y validación de las escalas con el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach.

### 3.4 Operacionalización de las variables

#### *Valores de Alfa de Cronbach*

Variable	Escala	Alfas obtenidas
Participación en actividades oficiales	Compuesto por 12 ítems en total con escala tipo Likert	.935

Actividades de Formación	Compuesto por 17 ítems, los cuales se responden según su grado de SATISFACCIÓN en las actividades donde participó en los últimos 5 años en una escala tipo Likert.	.869
Impacto de la Formación en el aprendizaje de los profesores	Compuesto por 11 ítems los cuales conforman del posible IMPACTO de la formación en que participó en su aprendizaje como profesor(a) en escala de Likert.	.948
Impacto de la Formación en el aula y en el aprendizaje de los alumnos	Compuesto por 6 ítems de los cuales responde al GRADO DE INFLUENCIA que la formación continua ha tenido sobre los aspectos que se listan en escala de Likert.	.906
Otras actividades de Formación	Compuesto por 8 ítems las cuales responde a las participaciones en actividades NO OFICIALES de formación continua.	.612

*Tabla 5. Valores de Alfa de Cronbach. Elaboración propia (2019).*

### Estadísticos descriptivos

VARIABLES e ÍTEMS	N	Min.	Máx.	Suma	Media	D.E.	Alfa
<b>Participación en actividades oficiales de formación</b>							<b>.923</b>
Contenido científico	61	1	5	203	3.33	.908	
Aspectos didácticos	68	1	5	230	3.38	.915	
Teorías, instrumentos y procedimientos	66	1	5	225	3.41	.976	
Conocimientos y aplicaciones educativas de las TICS	68	1	5	218	3.21	1.087	
Características psicológicas de los alumnos	67	1	5	218	3.25	.975	
Características familiares y sociales de los alumnos	66	1	5	201	3.05	.952	
Contenidos relativos a las diversidades sociales	68	1	5	216	3.18	1.007	
Contenidos relacionados con la formación de competencias	65	1	5	225	3.46	.903	
Temas relativos a la gestión de la institución educativa	66	1	5	211	3.20	.932	

Gestión del grupo clase	66	1	5	229	<b>3.47</b>	.980	<b>.869</b>
Criterios y procedimientos para la autoevaluación	66	1	5	225	3.41	1.007	
Abordajes y propuestas de trabajo en equipo	65	1	5	220	3.38	1.011	
<i>Actividades de Formación</i>							
Cursos o talleres impartidos por profesores	68	1	5	228	3.35	.943	
Explicación de la base teórica del curso	59	1	5	195	3.31	.876	
Explicación de la metodología, materiales y otros	61	1	5	200	3.28	.878	
Observación, análisis y discusión de estudios de caso	62	1	5	200	3.23	.931	
Trabajo en grupo entre participantes	64	1	5	218	<b>3.41</b>	.868	
Cierre del curso con el desarrollo de sus propuestas en el aula	59	1	5	195	3.31	.895	
Participación en actividades de formación online	57	1	5	161	2.82	1.167	
Planeamiento de actividades de currículo	53	1	5	176	3.32	.850	
Actividades específicas de planeamiento	49	2	4	165	3.37	.668	
Actividades de observación en el aula	51	1	4	130	2.55	1.064	
Análisis de los resultados de las evaluaciones de grado	53	1	5	170	3.21	.863	
Participación de proyectos de innovación pedagógica	49	1	5	146	2.98	.854	
Participación en seminarios	47	1	5	118	2.51	1.019	
Actividades de trabajo con las familias	49	1	4	139	2.84	.825	
Lectura individual	59	1	5	196	3.32	1.041	
Lectura en grupos de profesores	53	1	5	159	3.00	1.038	



Análisis de las condiciones y del apoyo instituciones	52	1	5	154	2.96	1.154	
<b><i>Impacto de la formación en el aprendizaje de los profesores</i></b>							
Aprendizaje de habilidades practicas referidas	67	2	5	233	3.48	.804	<b>.948</b>
Disposición y capacidad de coordinar grupos	66	1	5	232	3.52	.916	
Capacidad de motivar e incorporar al alumno	67	1	5	250	3.73	.845	
Mejoría de sus conceptos y actitudes en relación con la enseñanza-aprendizaje	65	1	6	243	3.74	.815	
Dominio de criterios y procedimientos para organizar la enseñanza-aprendizaje	59	1	5	210	3.56	.815	
Compresión, sensibilidad y capacidad para entender las diferencias individuales, sociales y culturales de los alumnos	62	1	5	232	3.74	.848	
Convicción de que todos los alumnos puedan aprender	60	1	5	227	3.78	.761	
Desarrollo de las actitudes y habilidades para pensar de forma individual	61	1	5	229	3.75	.767	
Capacidad de crear un buen ambiente en el aula	62	1	5	244	<b>3.94</b>	.847	
Consciencia de la importancia de las relaciones con las familias	60	1	5	221	3.68	.930	
Abertura y compromiso con los cambios necesarios para la mejoría de la educación	60	1	5	225	3.75	.932	

<b><i>Impacto de la formación en el aula y en el aprendizaje de los alumnos</i></b>							<b>.906</b>
Mejor utilización de las metodologías de la enseñanza	65	1	5	227	3.49	.773	
Mejora del clima en el aula	67	1	5	240	3.58	.873	
Mayor comprometimiento, interés y motivación de los alumnos	64	1	5	226	3.53	.796	
Mejora del aprendizaje y del desempeño de los alumnos	65	1	5	234	<b>3.60</b>	.746	
Mejoría de la atención de los alumnos de bajo rendimiento	64	1	5	229	3.58	.793	
Cambios en la concepción de la enseñanza y la profesión docente	64	1	5	229	3.58	.752	
<b><i>Otras actividades de formación</i></b>							<b>.612</b>
Cursos impartidos por especialistas sobre temas científicos de su área de conocimiento	100	1	2	170	1.70	.461	
Cursos impartidos por especialistas en cuestiones pedagógicas	100	1	2	172	1.72	.451	
Actividades de formación relacionadas con los medios	100	1	2	164	1.64	.482	
Acciones formativas relacionadas con la diversidad	100	1	2	187	1.87	.338	
Actividades de formación relacionadas con la gestión del aula	100	1	2	173	1.73	.446	
Participar de grupos de perfeccionamiento pedagógico	100	1	2	183	1.83	.378	
Proyectos de desarrollo profesional en la propia institución	100	1	2	179	1.79	.409	
Lectura individual	100	1	2	148	<b>1.48</b>	.502	

Tabla 6. Estadísticos descriptivos (2019).

Para la primera variable de participación en actividades oficiales/institucionales de formación, se observa una media de **3.47** para la gestión de grupo de clase: organización, convivencia y solución de conflictos como lo indica la tabla 7 la cual muestra que los docentes han sido participantes en este tipo de contenido, asimismo, indicando un grado de satisfacción mayor que en otras actividades.

Para la correlación de variables fueron consideradas dos de ellas: actividades de formación oficiales/institucionales de formación con el impacto de la formación en el aprendizaje de los profesores; la tabla muestra una correlación significativa entre variables. El análisis arrojó la existencia de una correlación significativa entre las actividades relacionadas con los contenidos relacionados con las competencias y el impacto del aprendizaje de los profesores en cuanto a la capacidad de crear un buen ambiente (.391\*). Por otro lado, las actividades relacionadas a las teorías, instrumentos y procedimientos conducen a un impacto en la abertura y compromiso con los cambios necesarios para la mejoría de la escuela (.307\*). La Gestión del grupo y la Comprensión, sensibilidad y capacidad para entender las diferencias individuales, sociales y culturales de los alumnos demuestra una correlación de .384\*\*. La capacidad de crear un buen ambiente y la abertura y compromiso con los cambios necesarios para la mejoría de la escuela comparten una correlación significativa de .548\*\*. Asimismo, la capacidad de crear un buen ambiente y la convicción de que todos los alumnos pueden aprender demuestra una correlación de .758\*\*. Finalmente, la abertura y compromiso con los cambios necesarios para la mejoría de la escuela y la convicción de que todos los alumnos pueden aprender demuestran una correlación significativa de .735\*.

### 3.5 Correlación de Pearson

Correlación de Pearson entre las variables de estudio

	Competencias	Teorías	Gestión	Autoevaluación	Ambiente	Compromiso	Convicción	Sensibilidad
Competencias	1	-	-	-	-	-	-	-
Teorías	.676*	1	-	-	-	-	-	-
Gestión	.496*	.563**	1	-	-	-	-	-
Autoevaluación	.573*	.688**	.710*	1	-	-	-	-
Ambiente	<b>.391*</b>	.236	.500*	<b>.481**</b>	1	-	-	-
Compromiso	.298*	<b>.307*</b>	.405*	<b>.548**</b>	<b>.722**</b>	1	-	-
Convicción	.251	.285*	<b>.359**</b>	<b>.454**</b>	<b>.758**</b>	<b>.735**</b>	1	-
Sensibilidad	.165	.129	<b>.384**</b>	.327*	<b>.711**</b>	<b>.727**</b>	<b>.725*</b>	1

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

\*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

*Actividades de formación oficiales/institucionales de formación:* Competencias= Contenidos relacionados con la formación de competencias; Teorías= teorías, instrumentos y procedimientos; Gestión=Gestión del grupo de clase; Autoevaluación=Criterios y procedimientos para la autoevaluación.

*Impacto de la formación en el aprendizaje de los profesores:* Ambiente= Capacidad de crear un buen ambiente en el aula; Compromiso= Abertura y compromiso con los cambios necesarios para la mejoría de la educación; Convicción= Convicción de que todos los alumnos puedan aprender; Sensibilidad= Comprensión, sensibilidad y capacidad para entender las diferencias individuales, sociales y culturales de los alumnos.

## **Capítulo IV**

### **Satisfacción de los profesores de secundaria de la ciudad de Hermosillo con la formación continua: discusión de los resultados**

#### 4 Satisfacción de los profesores de secundaria de la ciudad de Hermosillo con la formación continua: discusión de los resultados

##### 4.1 Datos sociodemográficos de los profesores

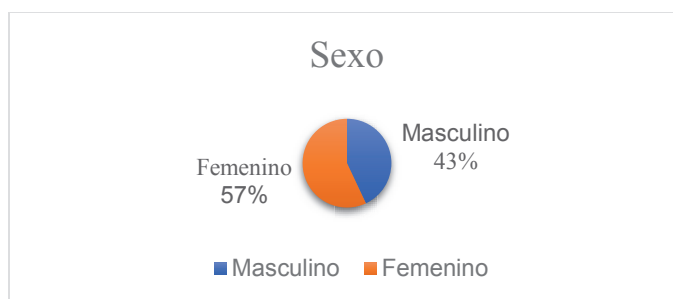
**Tabla 7**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>ITEMS</b>	<b>VALOR ABSOLUTO</b>	<b>%</b>
<b>Sexo</b>	Masculino	127	43
	Femenino	169	57
	<b>Total</b>	<b>296</b>	<b>100</b>
<b>Experiencia docente</b>	Entre 0 e 5 años	89	30.1
	Entre 6 e 15 años	88	29.7
	Entre 16 e 25 años	69	23.3
	Más de 25 años	50	16.9
<b>Formación académica</b>	Estudiante de graduación	3	1.0
	Graduado (a)	168	56.8
	Especialista	15	5.1
	Maestría	83	28.0
	Doctor	27	9.1
<b>Formación para actuar</b>	Autorizado (CAT – Certificado de Evaluación de Títulos).	33	11.1
	Bachillerato o habilitado en el área de actuación.	87	29.4
	Bachillerato o habilitado en otra área diferente de la que actúa	1	0.3
<b>Niveles de actuación</b>	Educación Infantil	18	6.1
	Enseñanza Primaria	58	19.6
	Enseñanza Media y Media Superior	296	100.0
	Enseñanza Superior	16	5.4
	Pos-graduación (Diplomado, Maestría, Doctorado)	4	1.4
<b>Gestión Desempeñadas</b>	Ninguna	230	77.7
	Dirección	21	7.1
	Secretaría	8	2.7

	Coordinación	15	5.1
	ViceDirección	0	0.0
	Responsable de proyectos	27	9.1
<b>Participación en actividades de formación continua</b>	Si	206	69.6
	No	90	30.4

Tabla 7. Datos sociodemográficos. Romero, V. (2020).

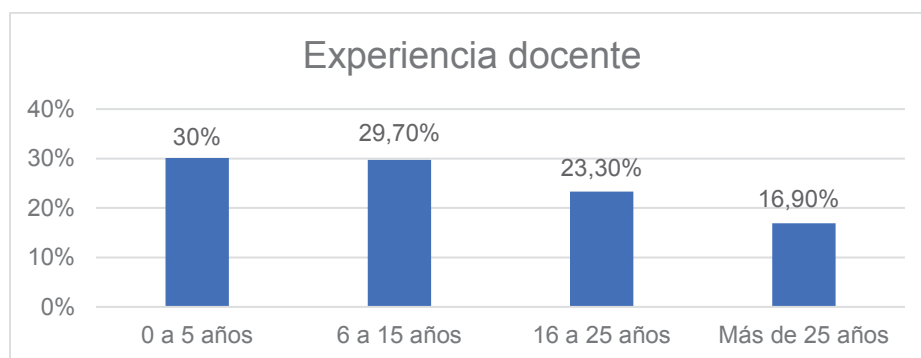
A continuación, se presenta un análisis con respecto a la Tabla No. 1 que contiene los datos sociodemográficos de la muestra de la investigación.



Gráfica 1 Sexo. Romero, V. (2019).

Como se observa, los datos muestran porcentaje mayor de presencia femenina, sin embargo, la diferencia no es significativa con respecto a los varones. En México, las escuelas de educación preescolar y primaria son preferentemente atendidas por mujeres. De esta forma, explica el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015), que en nivel preescolar se encuentran alrededor de 93 educadores por cada 100 docentes; por otro lado, en educación primaria el número de educadoras disminuye a un 67%; dejando finalmente, un porcentaje ligeramente superior de educadoras en nivel de secundaria dejándolo así en 52% de educadoras y 48% de educadores. En general, podemos decir que la educación básica (que abarcan preescolar, primaria y secundaria) se encuentra un mayor porcentaje de mujeres (67.8%), siendo el mayor

número en educación preescolar y un porcentaje más equitativo en nivel de secundaria. Históricamente, una de las primeras explicaciones acerca de por qué se encuentra, hasta la fecha, mayoría de mujeres trabajando como docentes es de carácter económico pues las mujeres tomaban los puestos que los hombres rechazaban ya que la industrialización generó mejores oportunidades para los varones. En México, las mujeres fueron desplazadas para el trabajo en la enseñanza básica, debido a que era mejor vista por la sociedad si se contaba con rasgos amorosos y bondadosos. En el pasado, la escolarización de las niñas dio paso a espacios laborales para las mujeres, así, dándoles a las mujeres oportunidades para formarse y tener la posibilidad de trabajar como profesoras (González, 2009). Hasta el día de hoy, el porcentaje alto de mujeres trabajando como educadoras en la educación básica es comparable con las que se encuentran en el área de la salud (INEE, 2015).



*Gráfica 2. experiencia docente: Romero, V. (2019)*

Con respecto a las experiencias docentes el mayor porcentaje se encuentra en los profesores con experiencia de 0 a 5 años, que corresponde al profesor iniciante, principiante o novel. A este segmento hay que colocarle mayor atención, debido a que esta es una fase de aprendizaje y de adaptación a la profesión. Es necesario remarcar ¿quiénes son los profesores noveles? Son aquellos considerados profesores principiantes, generalmente jóvenes. Vera (1988)



explica que son aquellos en transición de conocimientos, habilidades y entre otras aptitudes que se han aprendido a lo largo de sus estudios universitarios mayormente teóricos. Dicho esto, es el profesor con una experiencia menor a 5 años. En conjunto con lo anterior, esta fase es explicada por Huberman (1995, p. 39) como un estado de descubrimiento, que, a su vez, conlleva a una confrontación compleja, “un tanteo constante, una preocupación consigo mismo”. Los profesores en esta etapa se enfrentan a la realidad del salón de clases, trabajo administrativo, dificultades para realizar el trabajo docente en una institución, entre otras tareas dificultades que deben enfrentar cotidianamente.

Por otra parte, esta fase no solo se describe como una etapa de adaptación para el profesorado novel, sino, de descubrimiento y de experimentación. El profesor novel es también descrito como un profesional con potencial debido al entusiasmo inicial de comenzar un proyecto, el sentido de pertenencia en un cuerpo profesional y a su vez una adrenalina debido a los retos a los que se ve enfrentado. Huberman (1995), igualmente, agrega a este perfil del profesorado novel otras posibilidades como “indiferencia, o peor aún, aquellos que escogen la profesión provisionalmente; de serenidad para aquellos que ya cuentan con experiencia, y de frustración; todo esto considerando su formación y motivación iniciales” (Huberman, 1995, p. 39).

Debido a las razones mencionadas, es necesario colocar una mayor atención a los profesores principiantes no solo por las características personales que se mencionaron, sino, por las dificultades de ingreso en el sistema de educación pública en México. La estructura horaria de las plazas es un factor determinante para los profesores noveles. En nivel de secundaria, debido a que el cargo laboral se distribuye por asignaturas hay una proporción significativa de docentes por horas.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015) explica que al inicio del ciclo 2013-2014, 5 de cada 10 docentes de escuela secundarias generales tenían contrataciones por horas y tan solo un 10% trabajaba tiempo completo.

#### Tiempo a la función académica del personal docente

Servicio		Tiempo completo	Tres cuartos de tiempo	Medio tiempo	Por horas	Total
Secundaria General	%	10.3	12.6	21.8	55.3	100
	Absolutos	23 882	28 268	48 451	126 314	223 425
Secundaria Técnica	%	18.1	20.5	26.5	35.2	100
	Absolutos	17 259	20 278	26 143	36 058	98 432

*Tabla 8. Personal docente de acuerdo con el tiempo que dedica a la función académica (ciclo 2013-2014). Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015).*

La carencia de horas trabajadas es un factor determinante para que los profesores noveles se desanimen debido a la falta de apoyo financiero, poco trabajo y valorización; siendo esto un motivo para desertar de sus ocupaciones docentes. Asimismo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015) destaca el descarte de plazas de mayor tiempo laboral en las escuelas secundarias generales y técnicas; asimismo, se menciona que del ciclo de 1999-2000 al 2013-2014 las plazas de medio tiempo se redujeron del 32 al 21.8%, por otro lado, las plazas por horas aumentaron del 43 al 55.3%.

Con una diferencia mínima en los años de experiencia continúan los docentes que se encuentran en el rango de 6 a 15 años de experiencia. En esta etapa, los profesionales ya pasan a sentirte como profesores dentro y fuera de la institución, así como a la mirada del resto. Huberman (1995, p. 40) describe que esta etapa es una fase de estabilización; de este modo, los profesores “se colocan en términos de efectividad frente a los colegas con más experiencia y,

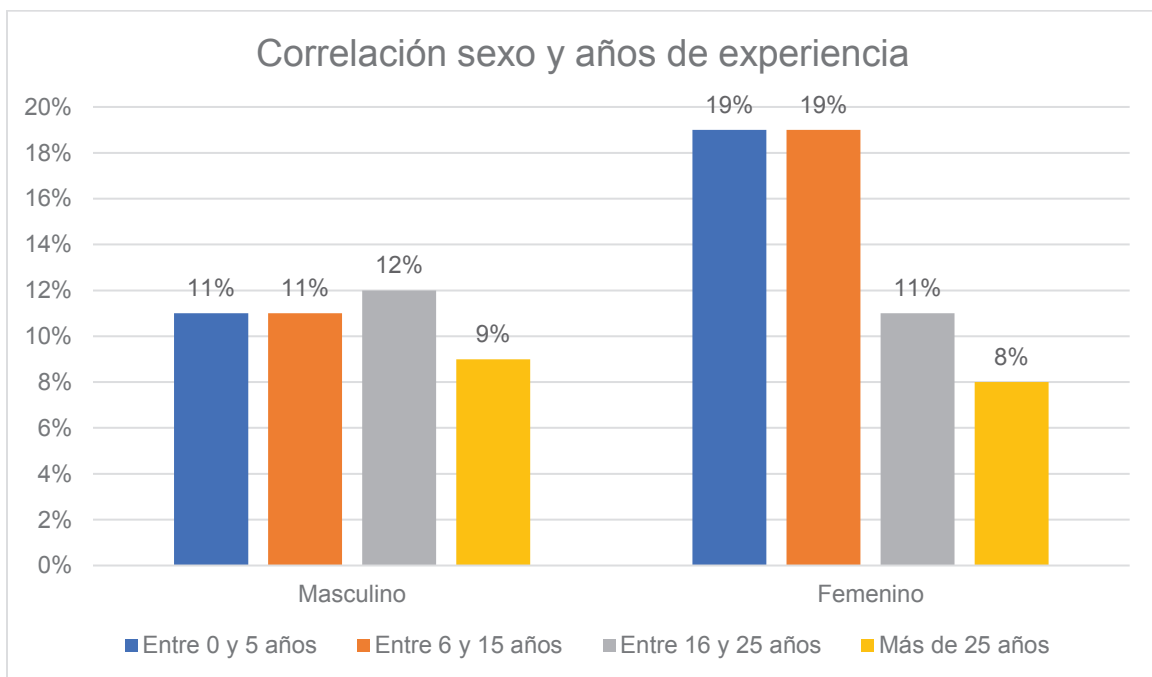
sobre todo, ante las autoridades”. En este ciclo es donde los profesores sienten mayor seguridad con respecto a su trabajo. Según Huberman (1995) esta fase es de consolidación pedagógica y generalmente se percibe en términos positivos por quienes la viven. En el estudio realizado, 29.7% de los profesores están en la fase de estabilización en la carrera. Será necesario tener esto en cuenta en el análisis de los demás ciclos del desarrollo profesional de la muestra que se analiza.

Posteriormente, la fase que va de los 16 a los 25 años de experiencia es descrita como una fase de diversificación por Huberman (1995); en esta etapa los profesores no se limitan más en a la gestión de las aulas, asimismo, en teoría deberían ser los más motivados pues se encuentran en búsqueda de nuevos desafíos tales como los proyectos escolares. Por otra parte, esta ansiedad de búsqueda por comprometerse en nuevos proyectos también podría traducirse como un miedo a la monotonía de las clases y una sensación de querer eliminar el cansancio o rigurosidad de los requisitos administrativos y académicos (Huberman, 1995). El trabajo realizado muestra que el 23.3% de la muestra se encuentra en este momento del desarrollo profesional.

Finalmente, los profesores que se encuentran en un rango de experiencia mayor a 25 años, aunque aparentemente es un porcentaje pequeño (16.90%), esto podría ser preocupantemente alto tomando en consideración la edad de los profesores oscilando los 50 años o más. En México, las políticas públicas indican que al año 2013 “un total de 84 768 docentes de escuelas públicas y 3 371 de privadas cumplían los requisitos de edad y antigüedad para pensionarse” en educación básica. Es decir, un 81.4% cumpliendo con requisito de jubilación, un 20% por edad y tiempo de servicio y un 0.2% por edad avanzada. Las circunstancias por las cuales los profesores deciden quedarse laborando como docentes pueden ser muy diversas, sin embargo, se podría adjudicar esta problemática a la cuestión económica. Por ello, las políticas públicas de México se deben complementar para actualizar los métodos de egreso de docentes

donde se les otorguen recompensas basadas en sus méritos profesionales (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015).

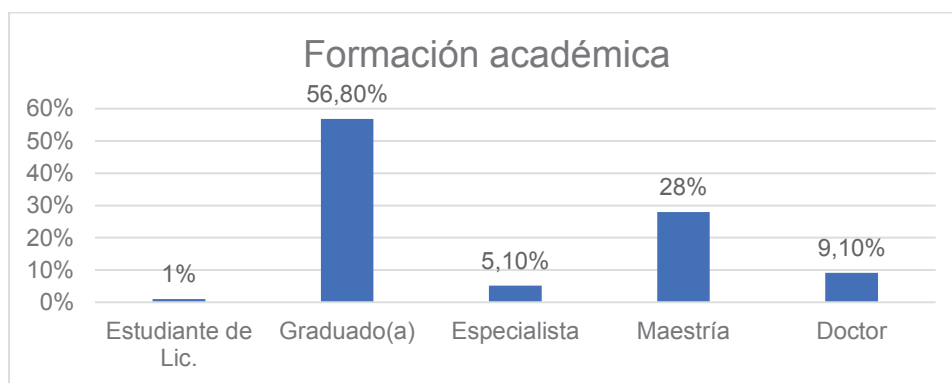
Resumiendo, este aspecto de la experiencia o fajas etarias del desarrollo profesional, en el estudio realizado, se agrupamos las tres últimas categorías, 207 profesores (70%) tienen experiencia docente y 89 (30%) son noveles. El sistema educativo debería aprovechar la experiencia y desarrollo profesional del primer grupo para atender la formación continua de los menos expertos a través de mentorías, supervisión clínica, grupos de discusión, visitas a las aulas de los expertos por parte de los iniciantes, grabaciones de clases y luego discusiones colectivas para entender cómo mejorar la práctica docente con los alumnos, etc.



*Gráfica 3. Correlación sexo y años. Romero, V. (2020).*

En la gráfica no. 3 se puede observar la comparativa de género con respecto a los años de experiencia. Con un porcentaje superior se encuentra el género femenino con el 19% de profesoras laborando con experiencias de 0 a 5 años; como ya se mencionó, profesoras noveles; de igual manera, 19% de profesoras con un grado de experiencia entre los 6 y 15 años. Los años

de experiencia del género masculino que sobrepasa al femenino (por poco) es el 16 a 25 años y el de 16 a 25 años.

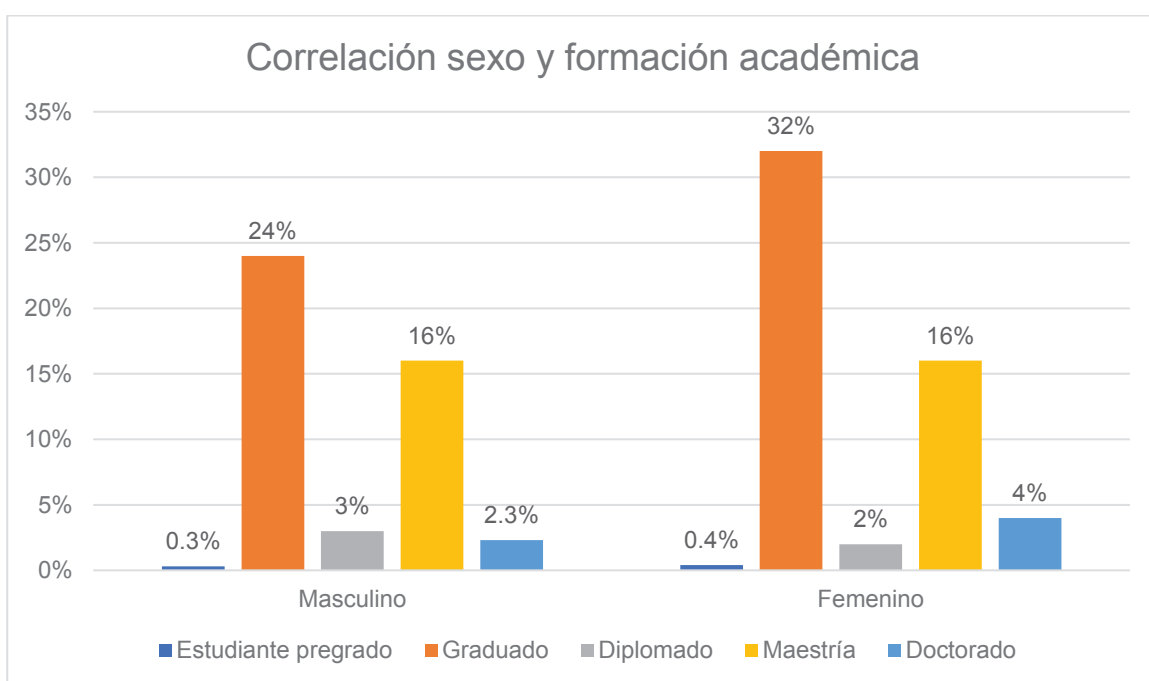


*Gráfica 4. Formación académica: Romero, V. (2019)*

En cuanto a la formación académica de los profesores un 99% reporta grado de educación superior para desempeñar su labor docente. Siendo el 1% de profesores que marcaron como ‘estudiantes’ un porcentaje no significativo en este apartado. Asimismo, dentro del 99% de los profesores con estudios, un 28% con estudios de maestría y un 9.10% con grado de doctor. Entre los requisitos que establecen las políticas para ingresar como trabajador docente dentro de la secretaría de educación pública están presentar sus estudios realizados, consecuentemente, poseer título y cédula profesional o carta pasante (o equivalente a un documento académico que acredite su formación), experiencia docente, cursos de perfeccionamiento recientes y, para el caso de los profesores de educación física ser licenciados en educación física o bien, un certificado como entrenador deportivo expedido por la Comisión Nacional del Deporte (CONADE). Esto indica que los profesores están conscientes que deben ingresar con grados de preparación superior, no solo eso, sino que reflejan también las aptitudes para continuar estudiando y obteniendo posgrados para su desempeño. Por ello, para la mejora de la enseñanza,

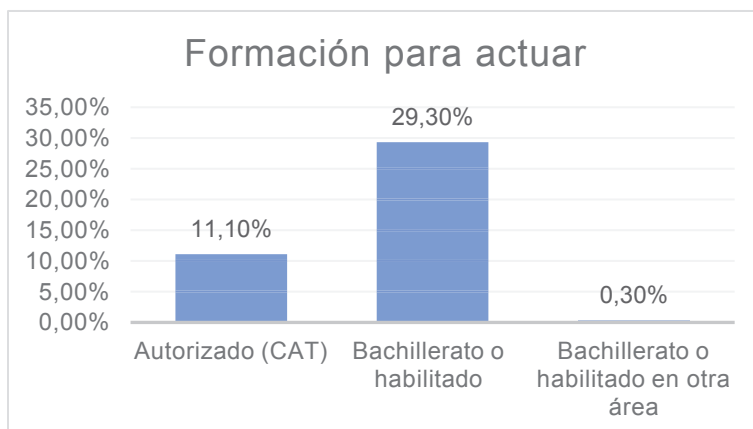
la preparación y formación de los profesores representa la principal esperanza confiando así en las habilidades y capacidades del profesorado (Marcelo, 1994).

Como se muestran los datos, se trabajó con una muestra de profesores que tienen idoneidad para el desempeño de la función docente en secundaria básica, pues el 99% tiene la formación superior adecuada y más del 40% tiene estudios de posgrado. Estos datos son de vital importancia para el diseño y ejecución de programas y acciones de formación continuada de los docentes. Esto será contrastado más adelante en el análisis de las tablas 2 y 3.



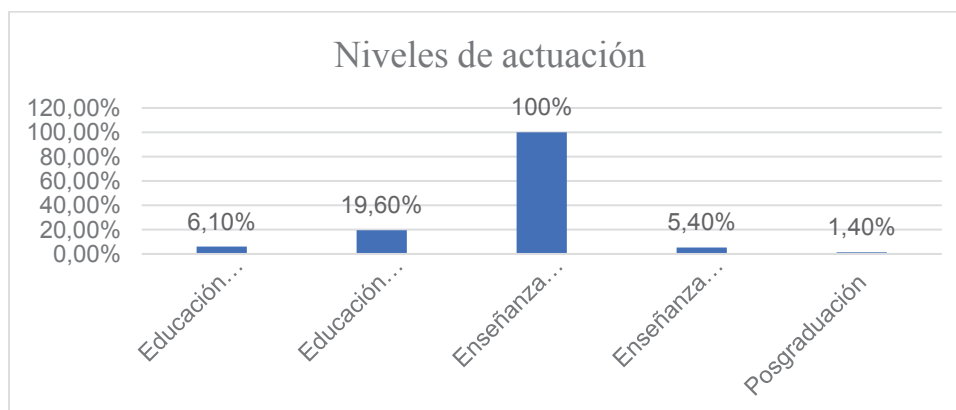
*Gráfica 5. Correlación sexo y formación. Romero, V. (2020)*

La gráfica no. 5 demuestra la correlación de género contra la formación académica; indiscutiblemente, como ya se mencionó, la mayoría son graduados o bien, cuentan con grado de licenciatura; aquí se observa nuevamente que el género femenino se encuentra por encima con respecto a las profesoras con grado superior; con respecto al grado de maestría ambos géneros se encuentran igual.



*Gráfica 6: Formación para actuar: Romero, V. (2019)*

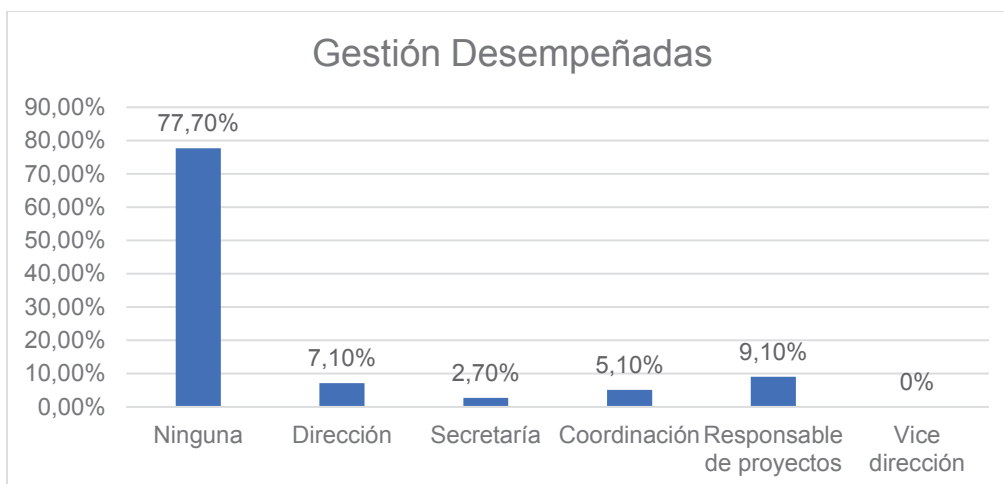
Para el apartado de formación para actuar, la mayoría de los profesores no contestaron esta pregunta (59.3%). Dado a lo expuesto anteriormente, el profesorado, sin duda, cuenta con título para actuar dentro del sector escolar debido a los requisitos que las políticas públicas educativas de México exponen, las cuales exigen un profesorado formado en el área correspondiente demostrado por medio de título, carta pasante, o bien, certificado. En realidad, lo importante es que la investigación constató la adecuada habilitación de los profesores para actuar en la educación básica, conforme se mostró en la gráfica 6.



*Gráfica 7: Niveles de actuación: Romero, V. (2019)*

Debido a que el objeto de este estudio son los docentes de educación secundaria, un 100% de ellos se encuentra laborando en esta área, sin embargo, un número significativo de profesores marcaron dos opciones en cuanto a los niveles de actuación donde laboran. Como la gráfica lo expone, un 19.6% del profesorado labora en educación primaria (no se sabe con exactitud si se refieren a primarias privatizadas o del sector público); sin embargo, esto afirma que el sustento económico que los profesores reciben de su labor en secundaria no es basto para sostenerse económicamente. Retomando lo expuesto con anterioridad, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015) expone que debido a que la labor docente en escuelas secundarias se distribuye por asignaturas, se encuentra un porcentaje de profesores contratados por horas; en este informe es argumentado que 5 de cada 10 docentes de escuela secundarias generales tienen contrataciones por horas y tan solo un 10% trabaja tiempo completo. Esto indica la necesidad del profesorado por establecerse no solo en una sola institución sino con un apoyo salarial estable; asimismo, seguido de educación primaria se encuentra un 6.10% de docentes laborando en educación preescolar o infantil, un 5% en enseñanza superior y 1% en posgrados. Esto significa, probablemente, que los profesores deben desarrollar extensas jornadas de trabajo en más de una institución y nivel de enseñanza, para poder tener una remuneración suficiente para vivir y mantener sus familias. Por otra parte, el régimen horario de contratación es sin dudas una forma de precarización del trabajo de los profesores, lo que impide la estabilidad laboral en una sola escuela, comprometiendo la salud de los profesores, su tiempo para la superación profesional, la atención a sus familias, recreación, para ejercitarse, etc. Todo esto, potencialmente, tiene impacto negativo en la calidad del trabajo docente y en el aprendizaje de los alumnos.





*Gráfica 8: Gestiones desempeñadas: Romero, V. (2019)*

Para este apartado los docentes señalaron si habían laborado en alguna área administrativa o de gestión. El 77.7% del profesorado no ha desempeñado en ninguna otra labor que no fuera el de docente frente a aula. Tan solo el 9.10% señaló haber sido responsable en algún o algunos proyectos, el 7.10% con cargo de dirección, 5.10% de coordinación y un 2.7% con cargos de secretaría. A lo largo de su vida laboral docente, el profesorado solo se encarga de realizar trabajos que corresponden al salón de clases, es decir, no se inmiscuyen en desempeños de gestión, administración o de proyectos académicos fuera de aula. En otras palabras, el docente está condenado a quedar en el mismo lugar a lo largo de sus 5 o hasta 30 años de labor; los conocimientos y experiencia de aquel profesor con más de 15 años laborando no tiene oportunidad de compartir todo aquello que ya vivió por otros medios que no fuesen dentro de un salón mismo.

Asimismo, aquel que aspira a ser profesor de secundaria no podría aspirar a un crecimiento laboral como ocurre generalmente en las empresas de negocios o afín, o bien, aquellos que lo desean tienen una oportunidad limitada en el área. Otro motivo por el cual el profesorado no participa en la administración podría deberse al miedo por falta de experiencia en el área administrativa o directiva quedándose así, en una zona de confort como profesores de aula.

Retomando a Huberman (1995), la fase de diversificación (periodo entre los 15-25 años de experiencia docente) sugiere el apareamiento de un vasto número de casos donde las personas se establecen en cuestión, sin embargo, también pueden presentar una sensación de rutina o crisis existencial, si no pasan por alguna actividad significativa o innovadora. La monotonía de dar clases años tras año, naturalmente, lleva a las personas a reconsiderar su trabajo; una experiencia de fracaso subsecuente a experiencias de las reformas estructuradas. En teoría, los años de experiencia docente deberían llevarlos a querer crecer en el ámbito, aunque la gráfica presenta lo contrario. Otra posibilidad podría deberse a que el personal docente si haya intentado crecer y tomar un puesto académico administrativo y no lo haya conseguido por diferentes razones, tales como la disponibilidad del puesto, su experiencia, su grado académico, entre otros. En todo caso, cuando el sistema limita la progresión en la carrera, por las causas que sean, esto se presenta como un factor de desmotivación que limita el desarrollo profesional y humano de los docentes. Atender adecuadamente estas cuestiones es parte de la responsabilidad de los sistemas educativos.



*Gráfica 9: Participación en actividades de formación continua: Romero, V. (2019)*

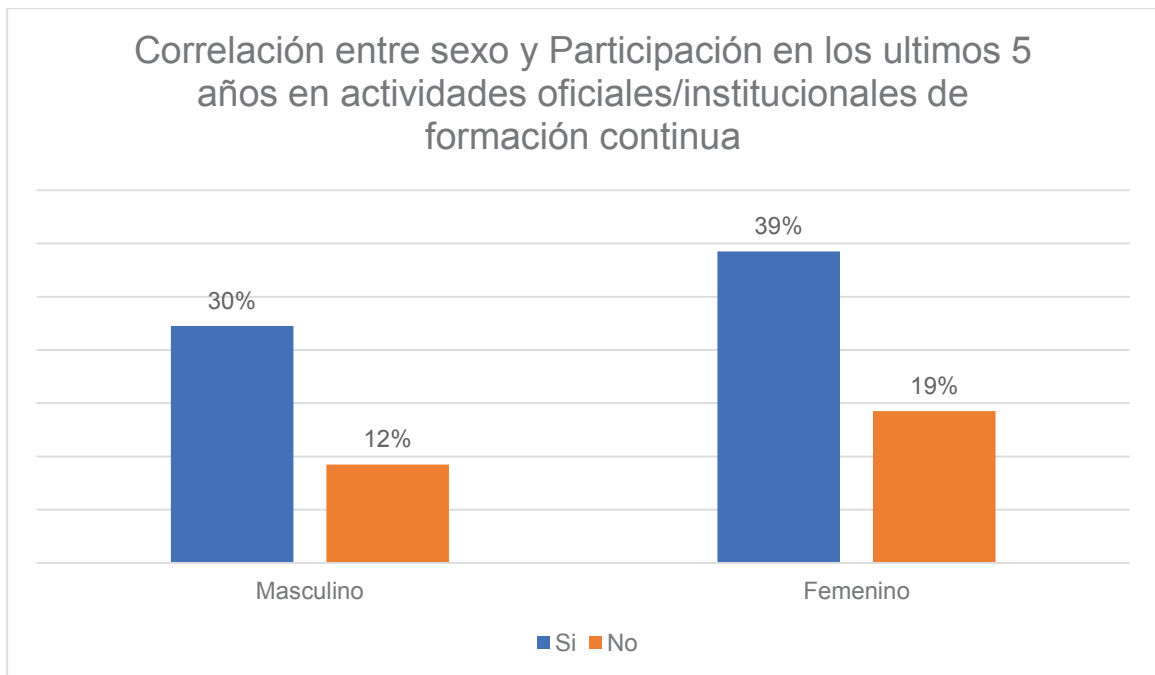
Consecuentemente, una de las preguntas claves para este estudio es si los profesores han participado en actividades de formación continua en los últimos 5 años. Se observa que un 70%

han respondido que sí, la cual indica ser mayoría; sin embargo, hablando de un porcentaje idóneo de profesores en formación continua este debería ser mayor a 90%. Retomando la importancia de la actualización de los profesores, es importante remarcar que la calidad está regida por múltiples factores influenciados por contexto, que necesitan mayor inclusión y discusión de disciplinas, pero, sobre todo, la participación del estudiante y la actualización permanente del docente (Feo, 2011).

Así lo mencionan Sáenz y Lebrija (2014) en su estudio del profesorado de matemáticas en Panamá. Un programa de formación continua constituye una herramienta válida para la mejora de la formación de los profesores y para promover un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante. Por tanto, el objetivo de la formación docente es educarlos para que razonen sobre lo que se enseña; para razonar, se necesita de un proceso de reflexión sobre sus acciones, principios y experiencias (Fernstermacher (1978, 1986 en Shulman, 2005).

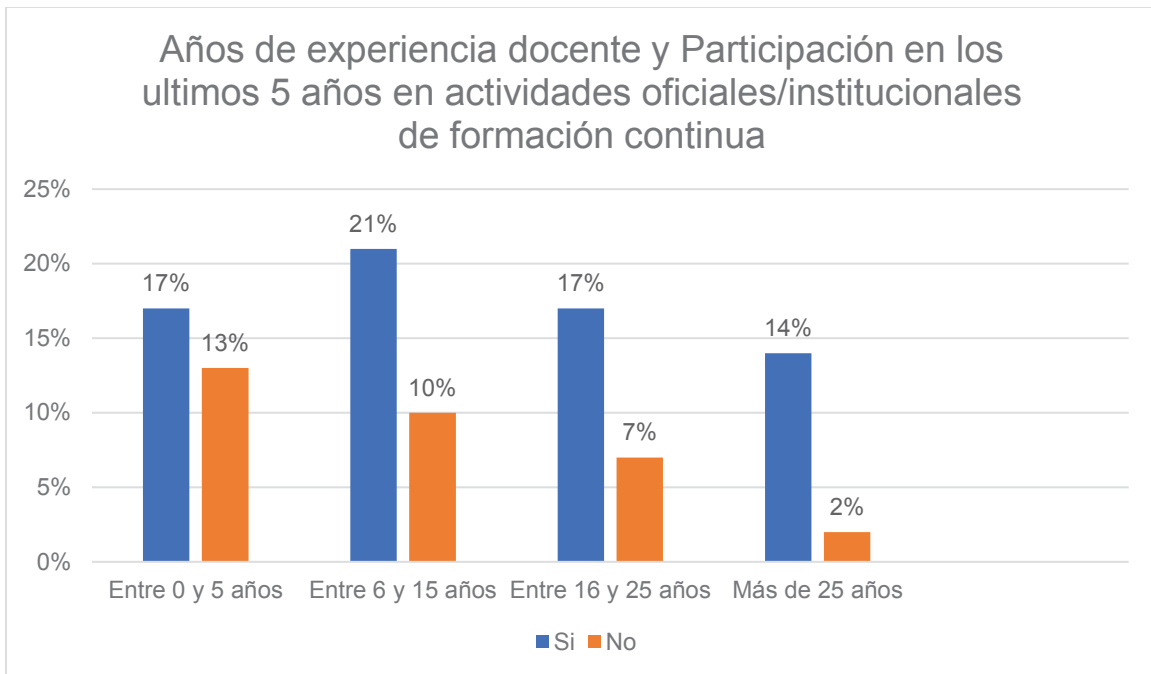
Si bien, la SEP (2016) indica una prioridad en la actualización y formación permanente del profesorado, señalando así en el modelo educativo que la formación continua de profesores contempla la actualización de conocimientos y competencias docentes para su mejora permanente, los resultados indican que existe un porcentaje significativo de profesores los cuales no han puesto en práctica lo que la teoría y la política indican al respecto; estos profesores no entran en el sentido idóneo de lo que la política establece ni lo que la teoría sobre el profesorado indican. Consecuentemente, un 30% de los profesores no participan en las actividades de formación continua; los entes federados encargados de brindar un sistema de formación continua no parecieran darle suficiente prioridad o promoción a este sistema, y si es un derecho de los profesores, ¿por qué un 30% queda por fuera de las actividades de formación continua? Las razones por la que estos profesores no asisten a las actividades de formación continua pueden

deberse a distintos factores tanto económicos, de tiempo o de carga laboral. Se destaca aquí, conocer cuáles son las necesidades del profesorado; conocer que necesitan para motivarse a seguir actualizándose como docentes, como profesionales o como expertos en su área.



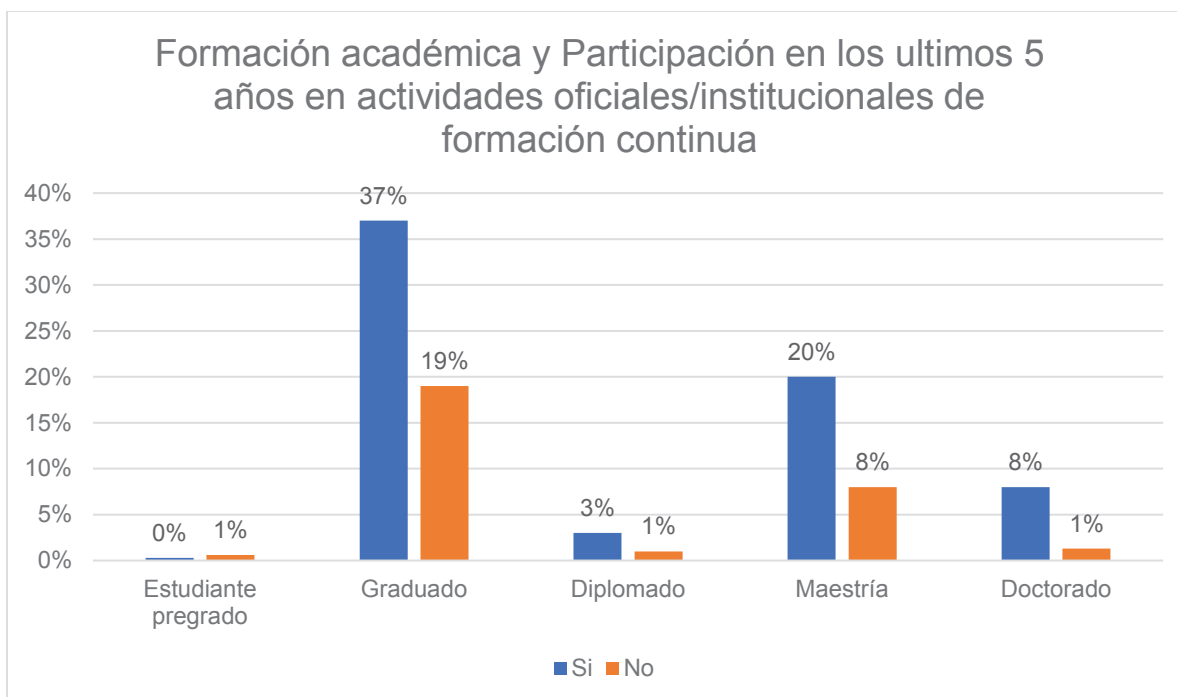
*Gráfica 10. Correlación entre sexo y participación. Romero, V. (2020).*

La gráfica no. 10 dicta la comparativa de los participantes en actividades de formación continua en los últimos 5 años con respecto a su género. Aunque a simple vista pareciera haber mayor participación por parte del género femenino con un total de 117 de ellas, se encuentra, por otro lado, 57 mujeres que no participaron, un número mayor comparado con el género masculino.



*Gráfica 11. Correlación de Años de experiencia y Participación. Romero, V. (2020)*

Se observa en la gráfica no. 11 superior que quienes han participado mayormente son los de experiencia entre 6 y 15 años; una etapa donde el profesorado ya se siente más establece y perteneciente a la institución; por tanto, es posible que sea más consciente de sus responsabilidades como docente.



Gráfica 12. Correlación Formación y Participación. Romero, V. (2020)

Consecuentemente, los que han participado en actividades de formación mayoritariamente son los graduados o con grado de licenciatura, seguido de los que cuentan con grado de maestría.

A continuación, se presenta los datos referentes a las actividades que los profesores realizan de manera individual.

## 4.2 Actividades alternativas

En el siguiente apartado se presenta las actividades alternativas no formales realizadas por los docentes de secundaria.

Nº De Pregunta	TIPO DE ACTIVIDADES	V.A.	%
<b>50</b>	Cursos impartidos por expertos en temas científicos en su área de especialización o especialización.	77	11.3
<b>51</b>	Cursos impartidos por especialistas en temas pedagógicos o metodológicos relacionados con la evaluación del aprendizaje.	83	12.2

<b>52</b>	Actividades de formación relacionadas con los recursos pedagógicos y sus aplicaciones en la enseñanza, incluidas las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación)	118	17.4
<b>53</b>	Acciones formativas relacionadas con la diversidad, multiculturalismo, minorías culturales, inclusión social, etc.	61	9.0
<b>54</b>	Actividades formativas relacionadas con la gestión de clase, la convivencia y la resolución de conflictos.	88	12.9
<b>55</b>	Participa en grupos de mejora pedagógica, científica o didáctica, ya sea en persona o virtual.	48	7.1
<b>56</b>	Proyectos de desarrollo profesional en la propia escuela o en otras instituciones.	56	8.2
<b>57</b>	Lectura individual (revistas, libros, Internet, etc.) sobre cuestiones científicas y pedagógicas en su área de conocimiento o práctica.	149	21.9
	<b>TOTAL</b>	<b>680</b>	<b>100</b>

*Tabla 9. Actividades alternativas no oficiales. Romero, V. (2020)*

En la tabla No. 10 se presentan las actividades de formación que el profesorado ha efectuado por sí mismo siendo estas no parte de la formación continua obligatoria establecida por las políticas públicas de México. Entre las actividades que se destacan están las *Actividades de formación relacionadas con los recursos pedagógicos y sus aplicaciones en la enseñanza, incluidas las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación)* (17%); estos datos nos indican que los profesores presentan necesidad de formarse con respecto a los recursos y aplicaciones, recursos del tipo material, didáctico o incluso material en línea. No obstante, la formación que el gobierno otorga a los profesores no atiende las necesidades de actualización con respecto a los recursos que ayuden a facilitar la enseñanza e implicación de las TIC para las presentes generaciones. Retomando la información de las tablas anteriores, es importante destacar que el número de profesores noveles o principiantes fue el mayor en comparación con el resto, es decir, son los profesores jóvenes que oscilan entre 0 a 5 años de experiencia en la docencia quienes presentan una prioridad en actualizarse en el área.

Consecuentemente, las *Actividades formativas relacionadas con la gestión de clase, la convivencia y la resolución de conflictos* es el contenido donde un 13% del total de profesores se ha orientado en ello; el profesorado presenta, entonces, una prioridad por encontrar medios que le ayuden a conocer sobre la gestión de la clase, el manejo de clase de acuerdo al nivel educativo de los estudiantes y el control del comportamiento llevándolo a una convivencia amena donde los conflictos sean resueltos de la mejor manera sin causar mayor problema entre los estudiantes o entre maestro-estudiantes; se encuentra aquí una necesidad por cubrir en la formación continua que establecen las políticas públicas del gobierno nacional y del estado. Es de suma importancia recalcar que la población con la que trabaja este estudio es el profesorado de educación secundaria. De igual manera, los estudiantes con los que el profesorado de secundaria interactúa son adolescentes de entre 12 y 15 años de edad, el estudio de Serrano y Jaramillo (2018) habla del comportamiento y personalidad de los adolescentes que como es bien sabido, es una edad difícil, de encuentro y adaptación; los autores explican que los adolescentes evidenciaron conductas y comportamientos poco adaptativos, hostiles, de ansiedad, inseguridad y problemas de baja autoestima, lo cual los hace difícil de abordar para mejorar su situación personal. Por los motivos anteriores, los profesores necesitan una actualización constante con respecto al manejo de clase, sobre todo, para resolver los posibles conflictos que estos pudiesen ocasionar.

Finalmente, la actividad de formación independiente que los profesores mayormente realizar es el de la *Lectura individual (revistas, libros, Internet, etc.) sobre cuestiones científicas y pedagógicas en su área de conocimiento o práctica* con un 22% del total de profesores; el profesorado realiza la actualización sobre conocimientos científicos y educativos por medio de la lectura en línea o material físico como libros o revistas; por tanto, es aquí donde los profesores presentan una mayor necesidad de orientarse en el área científica educativa, resolviéndolo así, de



manera individual. No podemos dejar de lado que el 42% de los profesores que ejercen en nivel de secundaria cuentan con posgrado (ya sea especialidad, maestría o doctorado) lo cual indica que hay una preferencia, costumbre o rutina por leer artículos educativos o científicos que pueda favorecer para su desempeño y desarrollo profesional. No obstante, también indica una necesidad por contar de este conocimiento el cual no se les está otorgando en los programas o proyectos de formación continua que el mismo gobierno les impone.

En el análisis de los datos del Bloque II del cuestionario, contenidos en las Tablas II y III se concentra el énfasis en los porcentajes más significativos, correspondientes a los estándares y contenidos de este. Se comienza por los datos de la tabla II, donde se destacan las respuestas más relevantes, con respecto al mayor o menor grado de satisfacción de los profesores con los contenidos de la formación continua recibida de forma oficial en los últimos cinco años. Se destaca, nuevamente, que son consideradas las respuestas únicamente de aquellos que respondieron haber participado en actividades de formación continua en los últimos 5 años, correspondientes a un 70% de los profesores encuestados.

Para el análisis de los datos, la investigación siguió los siguientes criterios metodológicos:

- 1) Las satisfacciones de los profesores con cada ítem de las tablas que se expresan entre 0 e 70% son consideradas Muy Bajas; las satisfacciones entre 71 y 80% se consideran Bajas; entre 81 y 90% se estiman Altas y las que oscilan entre 91 y 100% son Muy Altas. Este criterio metodológico para analizar la satisfacción de los profesores con los contenidos y formas de la formación continuada se debe a que esta modalidad de la formación resulta esencial y demasiado costosa para conformarnos con índices tan bajos de satisfacción. En otras palabras, la formación continuada de los profesores es una dimensión central del trabajo docente, de la cual depende en alto grado la

efectividad del trabajo de los profesores, el aprendizaje de los alumnos y la calidad de los servicios educacionales de manera general.

Otro criterio metodológico trazado por la investigación de mayor alcance y aplicado en este análisis es el siguiente. La escala Likert que compone las tablas es de cinco lugares: MUY BAJO, BAJO, MEDIO, ALTO y MUY ALTO. Para facilitar el análisis se han creado dos amplitudes: la primera amplitud agrupa en un segmento analítico las categorías MUY BAJO, BAJO, MEDIO y una segunda amplitud integradas por las categorías ALTO y MUY ALTO. En esta organización de las amplitudes, el grado MEDIO se agrupa con las dos anteriores (MUY BAJO Y BAJO) a partir de que la experiencia nos dice que esta es una posición marcada por muchos indecisos y por aquellos que no tienen un criterio formado.

#### 4.3 Grado de satisfacción con los contenidos oficiales de formación continua.

A continuación, se presenta el grado de satisfacción del profesorado con respecto a las actividades oficiales de formación continua en los últimos cinco años donde participaron.

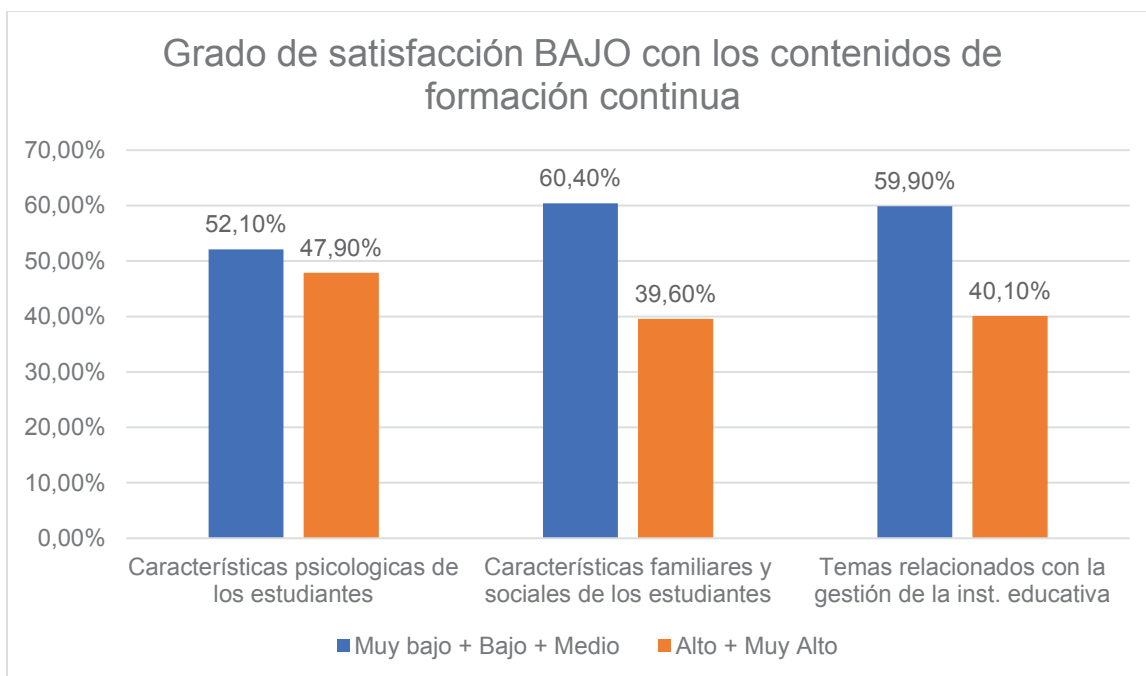
		GRADO DE SATISFACCIÓN											
		MUY BAJO		BAJO		MEDIO		ALTO		MUY ALTO		SUBTOT AL	
Nº de pregunta	CONTENIDOS	V A	%	V A	%	V A	%	V A	%	V A	%	VA	%
9	Contenido científico o disciplinario de su área para facilitar su enseñanza.	7	4.3	10	6.1	57	35.0	76	46.6	13	8.0	163	79.1
10	Aspectos didácticos o metodológicos de la enseñanza,	5	3.1	17	9.0	67	35.4	81	42.9	19	10.1	189	91.7

	materiales didácticos y su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.												
<b>11</b>	Aprendizaje de teorías de evaluación, instrumentos y procedimientos.	12	6.9	5	2.9	67	38.5	73	42.0	17	9.8	<b>174</b>	<b>84.5</b>
<b>12</b>	Conocimiento y aplicaciones educativas de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).	10	5.3	23	12.3	62	33.2	76	40.6	16	8.6	<b>187</b>	<b>90.8</b>
<b>13</b>	Características psicológicas de los estudiantes y su importancia para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.	8	4.8	18	10.8	61	36.5	69	41.3	11	6.6	<b>167</b>	<b>81.1</b>
<b>14</b>	Características familiares y sociales de los estudiantes y su importancia para la organización del proceso de	9	5.5	30	18.3	60	36.6	54	32.9	11	6.7	<b>164</b>	<b>79.6</b>

	enseñanza- aprendizaje.												
<b>15</b>	Contenidos relacionados con la diversidad social y la inclusión de asignaturas en el contexto escolar.	6	3. 7	21	13. 0	56	34. 8	63	39. 1	15	9.3	<b>161</b>	<b>78.2</b>
<b>16</b>	Contenidos relacionados con la formación de competencias en los estudiantes en el nivel educativo correspondiente.	5	3. 0	10	6.0	57	34. 1	76	45. 5	19	11. 4	<b>167</b>	<b>81.1</b>
<b>17</b>	Temas relacionados con la gestión de la institución educativa, la preparación y gestión de la PPP / PDI, los órganos de gobierno (colegiado) y otros asuntos institucionales.	7	4. 3	23	14. 2	67	41. 4	55	34. 0	10	6.2	<b>162</b>	<b>78.6</b>
<b>18</b>	Gestión del aula:	6	3. 6	15	9.0	55	32. 9	71	42. 5	20	12. 0	<b>167</b>	<b>81.1</b>

	organización, convivencia, resolución de conflictos.												
<b>19</b>	Criterios y procedimientos para la autoevaluación de su enseñanza y la evaluación por pares de su enseñanza.	5	3.1	18	11.2	57	35.4	62	38.5	19	11.8	<b>161</b>	<b>78.2</b>
<b>20</b>	Enfoques y propuestas de trabajo en equipo, coordinación y colaboración entre docentes.	4	2.4	14	8.5	50	30.3	77	46.7	20	12.1	<b>165</b>	<b>80.1</b>
	<b>TOTAL</b>	<b>84</b>	<b>4.1</b>	<b>204</b>	<b>10.1</b>	<b>716</b>	<b>35.3</b>	<b>833</b>	<b>41.1</b>	<b>190</b>	<b>9.4</b>	<b>2027</b>	<b>82.0</b>

*Tabla 10. Grado de satisfacción con los contenidos. Romero, V. (2020)*



Gráfica 13: Grado de satisfacción, elaboración propia, 2019.

En la gráfica no.13 destacan los porcentajes más significativos con respecto a las satisfacciones más bajas encontradas, resumidas en tres indicadores de los contenidos de la formación. El primero que aparece es la satisfacción con las *Características psicológicas de los estudiantes y su importancia para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Como se muestra, la satisfacción oscila entre 47.90% y 52.10%. De acuerdo con los criterios metodológicos arriba explicados, esta satisfacción es muy baja y también inaceptable. la mayoría aquí indica que los contenidos con relación a las cuestiones psicológicas del alumnado no son satisfactorios para llevar a cabo un entendimiento psicológico profundo que ayude a esclarecer las necesidades de sus estudiantes y, por ende, contribuya en el aprendizaje del profesorado y la elaboración de sus planeaciones de clase. Las características psicológicas del alumnado son una rama compleja, como es de saberse, la psicológica educativa forma parte esencial en la ciencia de la educación y el profesorado debe llevar a cabo una capacitación

continúa por expertos en el área de la psicología educativa, específicamente, en características psicológicas de los estudiantes en su adolescencia o etapa de escuela secundaria. Así explican las necesidades del profesorado, en el estudio de Concepción, Fernández & González (2015) en Cuba, donde se reconocen necesidades formativas no solo metodológicas relacionadas con el diseño del sistema de clases, estrategias de aprendizaje propias para el estudiantado; sino también, perciben necesidades orientadas a la psicología de los jóvenes, métodos y técnicas para el estudiantado y utilización de procedimientos para la solución de conflictos. Teóricos de la formación de profesores (Schulman, 2011) insisten en que uno de los principales campos de dominio de los profesores está el conocimiento de los alumnos y el conocimiento de sus características, por tanto, si la formación continua no está atendiendo el contenido de características psicológicas de los estudiantes tal como demuestra su baja satisfacción con ello indica una necesidad de desarrollo profesional que debe ser atendida por las instituciones y encargados de formar profesionales.

Consiguientemente, el grado de satisfacción más bajo por un 60.4% es con respecto a las *Características familiares y sociales de los estudiantes y su importancia para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje*, el profesorado una satisfacción baja con el contenido que subyace en las características familiares y sociales de los estudiantes. Por ello, se remarca aquí una necesidad específica del profesorado por conocer la situación familiar y social de los estudiantes los cuales son fundamentales para el desarrollo y aprendizaje adecuado del profesorado y del alumnado mismo. El profesorado debe estar consciente de que las experiencias familiares influyen en la manera en que el joven se percibe y a su capacidad de control emocional y conductual (King, Mietz y Ollendik, 1995). Asimismo, el alumnado puede presentarse en situaciones de riesgo que ponga en peligro su aprendizaje, o bien, situaciones que

deben canalizarse con un especialista en el área como un trabajador social o psicólogo; las circunstancias del medio familiar y social pueden exponer al estudiante a experiencias negativas que resulten en un bajo rendimiento, traumas, vicios, mala conducta, entre otros. Dado lo anterior, la importancia de que el profesorado de secundaria esté capacitado para afrontar este tipo de situaciones. Así responden los profesores con respecto a conocer las características familiares y sociales de los estudiantes:

“Contexto social de la colonia, grado de escolaridad de los padres de familia, si cuentan con un trabajo estable, etc.” (*Informante #245*)

“Creo que es necesario abordar más a detalle en los cursos de formación de docentes las características familiares y sociales de los alumnos, se tiene que conocer más a detalle su entorno para tener más éxito en la transmisión de conocimientos.” (*Informante #263*)

De esta manera, mencionan los profesores las necesidades por conocer las características culturales y sociales del alumnado ya que esto conduce a un mejor manejo de conflictos, sobre todo, cuando se habla de adolescentes. No obstante, el teórico Shulman (2011) indica el conocimiento de los contextos educativos como una prioridad, estos mismos, abarcan no solo el funcionamiento del salón de clases, sino, el carácter de la comunidad y culturas. Nuevamente, se recalca la urgencia por llevar capacitaciones o actualizaciones obligatorias por las organizaciones encargadas de la formación continua como lo es el Sistema Nacional de Formación Continua y programas institucionales que subyacen de la Secretaría de Educación Pública como la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica.



Finalmente, con un 59.9% de satisfacción baja, se encuentran los *Temas relacionados con la gestión de la institución educativa, la preparación y gestión de la PPP/PDI (Plan de Desarrollo Institucional) los órganos de gobierno y otros asuntos institucionales*, la mayoría de los profesores se encuentran insatisfechos con los temas referidos a las instituciones de gobierno, es decir, que el profesor presenta una necesidad por conocer la gestión no solo dentro de su aula misma sino al cuerpo educativo con todo lo que esto conlleva; las instituciones de gobierno educativas deberían, entonces, ser transparentes en la proporción de datos que competen a la educación pública. Shulman (2011) destaca que uno de los principales dominios de un profesor es el del conocimiento del currículo, especialmente un dominio de los materiales y programas que son una herramienta para el profesorado, asimismo, contar con conocimiento de los objetivos, finalidades, y los valores educativos provenientes de un trasfondo filosófico e histórico. Por ello, es necesario no solo contar con los conocimientos básicos en cuestión de materia de dominio, sino, conocer el sistema proveniente del funcionamiento de una institución y con ello los valores y fundamentos filosóficos e históricos.

En México, El Sistema de Formación Continua es encargado de contribuir al desarrollo del docente para mejorar resultados, garantizar que los mecanismos realmente contribuyan a la mejora de las prácticas docentes e impulsar programas de Formación Continua. Sin embargo, no esclarece con precisión cuales son las áreas donde el profesor necesita ser formado; asimismo, la propuesta del modelo educativo 2016 destaca los derechos de los profesores a tener opciones de Formación y actualización acorde a sus necesidades según la escuela donde ejercen. No obstante, no se está tomando en consideración los aspectos donde el profesor necesita ser reforzado, solamente la necesidad de programar tutorías para los profesorados noveles (Secretaría de Educación Pública, 2016). Dentro de la SEP se encuentra la *Dirección General de Desarrollo*

*Curricular* quienes están encargados de contribuir a la elaboración y evaluación de los Planes y Programas de estudios de la educación básica, contar con estándares de desempeño para el aprendizaje y enseñanza de cada ciclo. Asimismo, esta dirección está encargada de garantizar una construcción del currículo donde se considere a todo el personal dentro del sector educativo (profesores, alumnos, directivos, especialistas, entre otros). Por tanto, son encargados elaborar mecanismos para evaluar la viabilidad de la educación básica y realizar cambios de ser necesario. En teoría el profesorado debería de estar orientado para reconocer con qué organización es posible hablar y realizar los cambios deseados, en este caso, esta dirección puede ser una de las muchas instituciones con quien ir.

El estudio de Roux & Mendoza (2014) reconoce la situación con respecto a las necesidades del profesorado, ya que este estudio tuvo el propósito de entender las necesidades del desarrollo profesional de los docentes de inglés de secundaria en México, e indica que aunque ha habido logros en las políticas de Formación Continua y Desarrollo Profesional docente en México, la implementación de estos programas oficiales se ha enfrentado a distintos desafíos tales como el posible divorcio entre lo que las organizaciones quieren implementar, lo que se implementa, lo que el profesorado realmente necesita y los resultados de esta formación. No obstante, remarcan que los cursos, que la Dirección General de Formación Continua ha propuesto y presentado a lo largo de los últimos años, se han orientado más hacia la teoría que a los elementos prácticos (Roux & Mendoza, 2014).

Así lo argumenta uno de los profesores con respecto a los cursos de formación continua:

“Solo le puedo comentar que la formación continua queda mucho a deber, pues NO es lo esperado, es aburrido, técnico, no da margen a exponer de diferente manera y, por

consiguiente, monótono y pesado en donde jamás he aprendido nada nuevo.” (*informante #056*)

Como se puede observar, este profesor demuestra inconformidad en cuanto a los contenidos que el Sistema de Formación Continua les ofrece para su desarrollo y profesionalización, indicando que no encuentra ninguna novedad en los contenidos que se les presenta. A continuación, se presentan los resultados correspondientes a la tabla III con respecto al grado de satisfacción con las actividades de formación continua que el 70% del total de profesores de secundaria respondieron.

Por otra parte, este profesor argumenta una necesidad inmediata:

“Seguimiento en el uso de las TIC en el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula; como herramienta para la mejora de los aprendizajes.” (*Informante #142*)

El docente debe enfrentar con sabiduría situaciones imprevistas que exigen en muchas ocasiones soluciones inmediatas, por ello, debe construirse en lo personal y colectivo: El profesorado debe partir de las situaciones concretas para reflexionar y comprender con herramientas conceptuales para volver a la práctica y modificar sus acciones (Pérez, 1993).

#### 4.4 Grado de satisfacción con las actividades de formación en que han participado

En el siguiente apartado se presenta el grado de satisfacción del profesorado con respecto a las actividades de formación continua donde ellos participaron.

Nº de pregunta	TIPOS DE ACTIVIDADES DE FORMACIÓN	GRADO DE SATISFACCIÓN											
		MUY BAJO		BAJO		MEDI O		ALTO		MUY ALTO		SUBTOT AL	
		V	%	V	%	V	%	V	%	V	%	VA	%
		A		A		A		A		A			

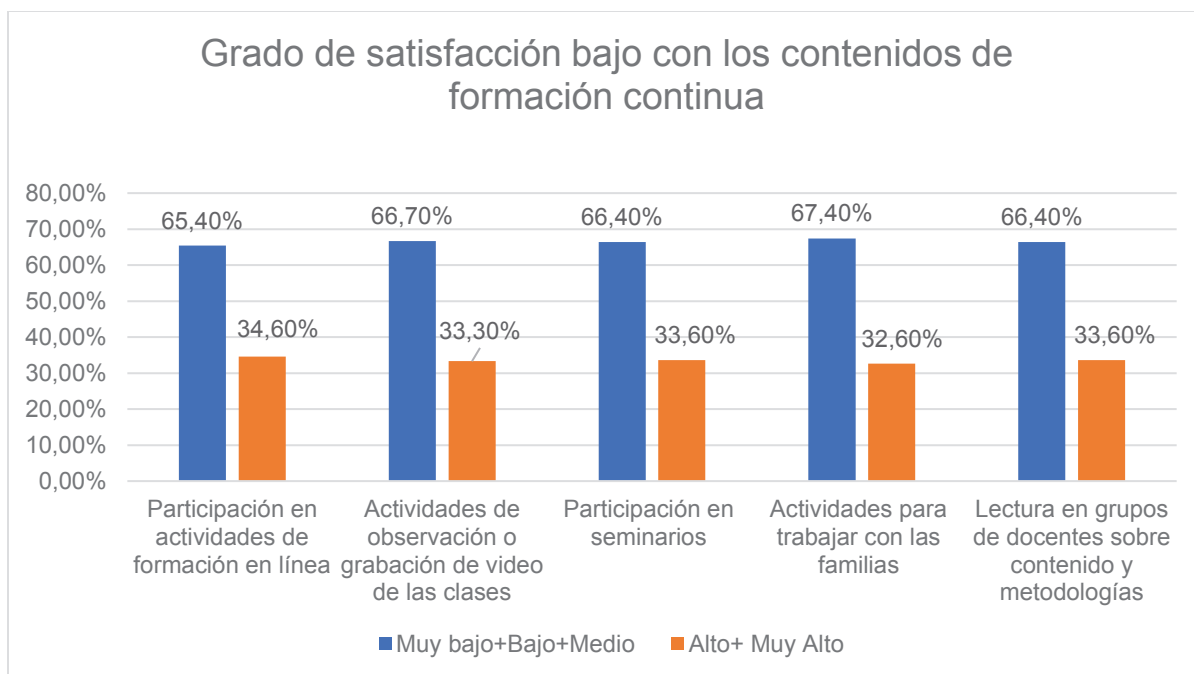
<b>21.1</b>	Cursos o talleres impartidos por formadores de profesores.	4	2.1	10	5.3	69	36.3	88	46.3	19	10.0	<b>190</b>	<b>92.2</b>	
<b>21.2</b>	Si participo, cuales si aplican	Explicación de la base teórica del curso por parte del profesor-formador	3	1.9	11	6.8	71	43.8	60	37.0	17	10.5	<b>162</b>	<b>78.6</b>
<b>21.3</b>		Explicación de la metodología, materiales y otros por parte del profesor-formador.	2	1.2	10	6.0	71	42.3	66	39.3	19	11.3	<b>168</b>	<b>81.6</b>
<b>21.4</b>		Observación, análisis y discusión de casos de estudio, ejemplos, materiales didácticos, videos, experiencias, etc.	2	1.1	19	10.9	65	37.4	73	42.0	15	8.6	<b>174</b>	<b>84.5</b>
<b>21.5</b>		Trabajo en grupo entre los participantes	2	1.1	16	8.9	59	33.0	85	47.5	17	9.5	<b>179</b>	<b>86.9</b>
<b>21.6</b>		Clausura del curso o taller con el desarrollo de sus	2	1.2	19	11.3	64	38.1	67	39.9	16	9.5	<b>168</b>	<b>81.6</b>

	propuestas en el aula, con la presencia de los participantes , así como el acompañamiento de formadores docentes.													
<b>22</b>	Participación en actividades de formación en línea	22	13.6	37	22.8	47	29.0	42	25.9	14	8.6	<b>162</b>	<b>78.6</b>	
<b>23</b>	Planificación del currículum y actividades docentes.	7	4.8	14	9.6	56	38.4	56	38.4	13	8.9	<b>146</b>	<b>70.9</b>	
<b>24</b>	Actividades específicas de planificación para unidades didácticas grupales, que luego se trabajarán en el aula.	2	1.4	12	8.3	56	38.9	65	45.1	9	6.3	<b>144</b>	<b>69.9</b>	
<b>25</b>	Actividades de observación o grabación de video de las clases, para su posterior análisis y discusión colectiva, con el fin de mejorar la práctica pedagógica de los docentes.	18	12.5	33	22.9	45	31.3	40	27.8	8	5.6	<b>144</b>	<b>69.9</b>	

<b>26</b>	Análisis de los resultados de evaluaciones de grado, ciclo o materia, con el objetivo de mejorar el proceso de evaluación y los resultados de los estudiantes.	6	3.9	12	7.8	57	37.3	63	41.2	15	9.8	<b>153</b>	<b>74.3</b>
<b>27</b>	Participación en proyectos de innovación pedagógica en la propia escuela o en conjunto con otros, realizando reuniones de seguimiento y evaluación de resultados.	5	3.6	25	18.2	54	39.4	45	32.8	8	5.8	<b>137</b>	<b>66.5</b>
<b>28</b>	Participación en seminarios para analizar y reflexionar sobre la práctica docente.	17	13.0	27	20.6	43	32.8	36	27.5	8	6.1	<b>131</b>	<b>63.6</b>
<b>29</b>	Actividades para trabajar con las familias y otros agentes de la sociedad para mejorar las relaciones y la participación efectiva en el aprendizaje escolar.	10	7.2	30	21.7	53	38.4	40	29.0	5	3.6	<b>138</b>	<b>67.0</b>

<b>30</b>	Lectura individual (revistas, libros, internet, etc.) sobre contenido y metodologías relacionadas con su área de especialización y práctica.	7	4.2	14	8.5	51	30.9	76	46.1	17	10.3	<b>165</b>	<b>80.1</b>
<b>31</b>	Lectura en grupos de docentes (revistas, libros, internet, etc.) sobre contenido y metodologías relacionadas con su área de especialización y práctica.	14	9.8	30	21.0	51	35.7	41	28.7	7	4.9	<b>143</b>	<b>69.4</b>
<b>32</b>	Análisis de condiciones y apoyo institucional en su escuela para mejorar la formación docente.	9	6.0	24	16.1	58	38.9	49	32.9	9	6.0	<b>149</b>	<b>72.3</b>
	<b>TOTAL</b>	<b>132</b>	<b>5.03</b>	<b>343</b>	<b>12.90</b>	<b>970</b>	<b>36.62</b>	<b>992</b>	<b>37.44</b>	<b>216</b>	<b>8.13</b>	<b>2653</b>	<b>75.8</b>

*Tabla 11. grado de satisfacción con las actividades de formación. Romero, V. (2020)*



*Gráfica 14: Grado de satisfacción, elaboración propia, 2019.*

Como se observa en la Gráfica No. 14 se encuentra un mayor número de contenidos con un porcentaje significativo de profesores con un grado de satisfacción bajo. El primer contenido es el de *Participación en actividades de formación en línea*, este contenido tiene que ver con la preparación o capacitación en línea, independientemente del contenido, siempre y cuando fuese formativo para el profesional docente; el 65.4% se encuentra con una baja satisfacción en dichas actividades. Aun cuando la sociedad actual tenga a su disposición tecnológica, con mayor razón, la generación interactiva que León, Caudillo, Contreras, & Moreno (2014) explican como una generación con un alto grado de posesión de pantallas y tecnologías digitales, y a un grado de interactividad con la tecnología mayor. Consecuentemente, se recuerda que la mayoría del profesorado de secundarias encuestado eran profesores noveles o principiantes (de 0 a 5 años de experiencia), quienes son parte de esta generación interactiva. Se encuentra una insatisfacción entre estos profesores, pues, aunque dispongan de cursos o talleres en línea estos pueden no ser



suficientemente útiles para sus áreas de especialización o para su desarrollo en conocimiento pedagógico o educativo en general. Esto marca una necesidad por actualizar los cursos, talleres o capacitaciones en línea para su fácil y conveniente acceso, que, al mismo tiempo, sean de ayuda para el profesorado.

Sin embargo, un profesor explica que realizó su formación de manera presencial y virtual:

“Me tocó ser evaluado durante este ciclo escolar, por lo que tuve que prepararme para ello, pude capacitarme de manera presencial y virtual.” (*Informante #058*)

El contenido de *Actividades de observación o grabación de video de las clases, para su posterior análisis y discusión colectiva, con el fin de mejorar la práctica pedagógica de los docentes* demuestra un grado de satisfacción bajo por 66.7% de los profesores. Lo cual indica, posiblemente, que el profesorado encuentre una falta de relevancia el analizar sus propias clases y de sus colegas, o bien, que simplemente les disguste el verse a sí mismos y tener que juzgarse o reflexionar acerca de su desempeño, al mismo tiempo, el tener que observar y retroalimentar las clases de los colegas. Con respecto a las grabaciones se comenta:

“En lo general todo se ha trabajado. Menos grabaciones de videos en aula, pero si se han presenciado trabajo de otros compañeros dentro del aula (observaciones) y se comparten experiencias.” (*Informante #255*)

Las grabaciones son importantes ya que permite al docente tener una visión más clara de las áreas donde precisa mejorar ya que visualizar el cómo lleva a cabo el manejo y control del aula le permitirá realizar correcciones. Como se vio con anterioridad, un 13% de los profesores realiza formación continua individual para actualizarse en cuestión de actividades formativas relacionadas con la gestión de clase, convivencia y resolución de conflictos, aquí emerge la

necesidad del profesorado por contar con un mejor manejo de clases. Al mismo tiempo, los docentes no se encuentran conformes con las actividades que se realizan para grabar videos y posteriormente realizar un análisis y reflexión del desempeño del docente. Esto indica que se debe llevar a cabo mayores actividades de este tipo, y no solo eso, sino, que el profesorado esté consciente del propósito y objetivo de la realización de estas grabaciones, ya que como lo mencionaba *Informante #255*, no se realizan ese tipo de actividades.

Posteriormente, el contenido de *Participación en seminarios para analizar y reflexionar sobre la práctica docente* demuestra un grado de satisfacción bajo con un 66.40%; el profesorado no encuentra los seminarios satisfactorios para su desempeño en las aulas. En teoría un seminario debería proporcionar un estudio profundo acerca de las diferentes áreas de especialización del profesorado, de esta manera, enriquecerse en su temática y al mismo tiempo, aprender de las experiencias de los colegas y compartir sus propias experiencias. El profesorado ‘ideal’, por tanto, debería de servirse de estos seminarios de manera que sean provechosos en su profesionalización. El docente, por tanto, tiene que contar con conocimientos pedagógicos, disciplinares, acerca del currículo de los materiales, de evaluación, además de estrategias, técnicas y ejercicios para el aprendizaje de manera colectiva (Vaillant y Marcelo, 2009). Asimismo, Shulman (2011) concibe la labor del docente como un acto de comprensión, razonamiento, transformación y reflexión; por ello, la importancia de llevar a cabo una reflexión a partir de seminarios o reuniones que permitan llevar a un amplio entendimiento de la labor de los docentes. De igual manera, los profesores comparten:

“En general, en la impartición de cursos, estos deben ser más prácticos, la teoría es necesaria e importante, pero en ocasiones no aplicable en nuestros ámbitos y espacios escolares.” (*Informante #200*)

“No existen cursos, hoy en día, que estén bien planeados y que sean impartidos por especialistas que potencialicen la labor del maestro.” (*Informante #199*)

Lo que se menciona arriba por el informante #199 es una situación emergente ya que, aunque existan cursos para la Formación Continua de los docentes, estos no son totalmente planeados ni realizados por formadores profesionales, si al profesorado no se le otorga contenido de calidad, claramente, perderá interés por llevar a cabo esta Formación pues se necesita de profesionales que superen las expectativas de los profesores.

Continuando con la gráfica, en la siguiente columna se refleja el grado de satisfacción baja con un 67.40% se encuentra el contenido de *Actividades para trabajar con las familias y otros agentes de la sociedad para mejorar las relaciones y la participación efectiva en el aprendizaje escolar*, así como se mencionaba con anterioridad, el profesorado se encuentra inconforme con respecto a la participación de las familias así como con la carencia de contenido con respecto al contexto social del alumnado con todo lo que esto conlleva: familiares, tutores, condiciones económicas, sociales, entre otros. Anteriormente en la tabla II se argumentó que el profesorado se encuentra con una satisfacción baja con el contenido de *Características familiares y sociales de los estudiantes y su importancia para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje*; el profesorado está exponiendo una necesidad urgente por actualizarse en aspectos de las características familiares del alumnado, asimismo, una necesidad porque las familias de los alumnos se vean más involucrados en actividades escolares, de manera que mejore la relación padres, profesores y alumnos; con ello, un aprendizaje productivo para el profesorado que con lleve a una enseñanza efectiva donde se contemple el estado social y familiar del alumnado. Por tanto, los familiares están a cargo del bienestar y desarrollo psicológico y social de sus hijos (Jadue, 2000). Es poco probable que sólo el perfeccionamiento

de metodologías de enseñanza pueda disminuir los problemas de rendimiento escolar, si no hay una comunicación eficiente entre la familia y la escuela (Assael y Newmann, 1989). Los profesores muestran una prioridad por ser orientados y formados con respecto a las condiciones familiares y entornos sociales del alumnado:

“Problemáticas relacionadas con las condiciones socioeconómicas de los alumnos de bajos recursos que no aprenden por no tener una alimentación adecuada, ya que estamos viendo muchos casos de éstos.” (*informante# 041*)

“Sobre la infraestructura y entorno escolar, alumnos y familias.” (*informante #053*)

“Más participación de los padres de familia en la educación (valores).” (*informante #153*)

“Yo creo oportuno, seguir una práctica más profunda, en las actividades de trabajo con las familias, debido a la gran influencia con el alumno, en los aprendizajes que uno como docente, siempre imparte en el aula, por los distintos casos que llegase en centrarse en el aula.” (*informante #297*)

Como lo establece textualmente el profesorado en la parte superior, una necesidad urgente por entender, manejar, controlar las diferentes situaciones que entornan a las condiciones socioeconómicas, el entorno familiar, escolar, y las participaciones de los padres junto con sus hijos en el ámbito escolar. Aquí emergente una necesidad de Formación Continua por llevar a cabo un entendimiento más profundo de lo dicho con anterioridad, y, no solo eso, sino el interés y participación de los padres en la edad crítica de los estudiantes adolescentes. Lo menciona Shulman (2011) como un conocimiento base para la enseñanza de los docentes, y uno de ellos es la investigación del aprendizaje humana, la enseñanza, el desarrollo y los fenómenos socioculturales mismos que pueden influir en el trabajo de los docentes.

Finalmente, con un 66.4% de satisfacción baja por parte de los docentes, se encuentra el contenido de *Lectura en grupos de docentes (revistas, libros, internet, etc.) sobre contenido y metodologías relacionadas con su área de especialización y práctica*, el profesorado expresa aquí una inconformidad por el trabajo de lectura en grupos de docentes; es bien sabido que la lectura es clave para el aprendizaje de nuevos contenidos. Sin embargo, es posible que no presenten una preferencia por realizar este tipo de reflexiones en grupos de docentes.

Anteriormente, ya se indicó que existe una preferencia por realizar lectura individual en el contenido de *Lectura individual (revistas, libros, internet, etc.) sobre contenido y metodologías relacionadas con su área de especialización y práctica* donde un 22% de los profesores marcaron que realizan lecturas de contenido de su área de manera individual. El profesorado, consecuentemente, cuenta con preferencias de realizar ciertas actividades de manera individual para su estudio y crecimiento personal, y, para otros casos, encuentran mejor la colaboración de conocimientos entre colegas. Por lo que, no importa de qué manera el profesorado lleve a cabo su lectura sobre contenido, sino, que lo lleve a cabo. La educación es una carrera dinámica, por tanto, sus postulados siempre deben estar a la vanguardia de las demás ciencias del conocimiento humano, quedarse desactualizado significa una muerte lenta del crecimiento académico y profesional del docente. (Maldonado, J., 2015); por otro lado, se encuentra la preocupación de la carencia de material y contenido aplicable.

“Los cursos recibidos se manejan los temas de la materia, pero no los contenidos, no se han tenido libros de apoyo para la tecnología o club.” (*Informante #063*)

Consecuentemente, uno de los profesores resalta un dato importante y es el de la carencia de material (en este caso, libros o contenido tecnológico) para realizar sus actualizaciones; este puede ser un factor por el cual el profesorado se ve en necesidad de buscar contenidos por su

cuenta, ya sea por medio de una biblioteca presencial o digital, o bien, contenido en internet que les otorgue la ayuda que necesitan para capacitarse en sus áreas de especialización correspondientes.

#### 4.5 Impacto de la formación en el aprendizaje de los profesores

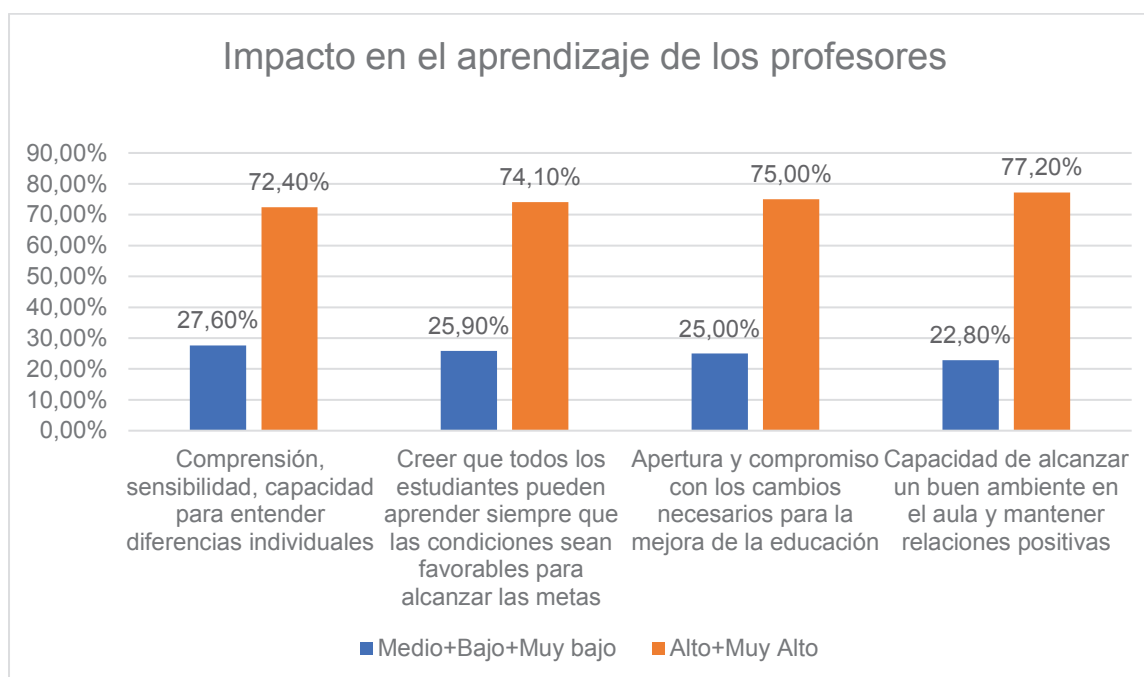
En el siguiente apartado se presenta el grado de impacto en el aprendizaje de los docentes de secundaria con respecto a las actividades de formación continua donde participaron.

N° de pregunta	Impacto de la formación en el aprendizaje de los profesores	GRADO DE IMPACTO											
		MUY BAJO		BAJO		MEDIO		ALTO		MUY ALTO		SUBTOTAL	
		V A	%	V A	%	V A	%	V A	%	V A	%	V A	%
<b>33</b>	Aprendizaje de habilidades prácticas relacionadas con la forma de enseñar los contenidos de las disciplinas en las que opera.	1	0.6	13	7.2	63	35.0	85	47.2	18	10.0	180	<b>87.4</b>
<b>34</b>	Voluntad y habilidad para coordinar grupos y colaborar con otros maestros.	5	2.9	6	3.4	51	29.1	95	54.3	18	10.3	175	<b>85.0</b>
<b>35</b>	Capacidad para motivar e insertar al alumno en la relación enseñanza-aprendizaje.	2	1.1	5	2.7	47	25.7	99	54.1	30	16.4	183	<b>88.8</b>
<b>36</b>	Mejora de sus conceptos y actitudes hacia la enseñanza y el aprendizaje.	2	1.1	4	2.3	43	24.6	106	60.6	20	11.4	175	<b>85.0</b>
<b>37</b>	Dominio de criterios y procedimientos	3	1.7	6	3.4	46	26.3	105	60.0	15	8.6	175	<b>85.0</b>

	para organizar la enseñanza y el aprendizaje.												
<b>38</b>	Comprensión, sensibilidad y capacidad para comprender las diferencias individuales, sociales y culturales de los estudiantes.	2	1. 1	6	3. 4	40	23. 0	105	60. 3	21	12. 1	174	<b>84. 5</b>
<b>39</b>	Creer que todos los estudiantes pueden aprender siempre que las condiciones sean favorables para alcanzar las metas.	2	1. 2	4	2. 4	38	22. 4	99	58. 2	27	15. 9	170	<b>82. 5</b>
<b>40</b>	Desarrollo de actitudes y habilidades para pensar individual y colectivamente las prácticas docentes.	2	1. 2	3	1. 7	49	28. 3	100	57. 8	19	11. 0	173	<b>84. 0</b>
<b>41</b>	Capacidad de alcanzar un buen ambiente en el aula y mantener relaciones positivas con los alumnos.	2	1. 1	3	1. 7	36	20. 0	108	60. 0	31	17. 2	180	<b>87. 4</b>
<b>42</b>	Conciencia de la importancia de las relaciones con las familias y el entorno social de los estudiantes, trabajando para que estas relaciones sean positivas.	3	1. 7	8	4. 6	46	26. 4	91	52. 3	26	14. 9	174	<b>84. 5</b>

43	Apertura y compromiso con los cambios necesarios para mejorar la educación.	2	1. 2	6	3. 5	35	20. 3	91	52. 9	38	22. 1	172	83. 5
	<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>1. 3</b>	<b>64</b>	<b>3. 3</b>	<b>49</b>	<b>25. 6</b>	<b>108</b>	<b>56. 1</b>	<b>26</b>	<b>13. 6</b>	<b>193</b>	<b>85. 2</b>

Tabla 12. Impacto del aprendizaje de los profesores. Romero, V. (2020)



Gráfica 15. Impacto en el aprendizaje. Elaboración propia (2020)

En la gráfica no. 15 se presenta los datos correspondientes al impacto de la formación en el aprendizaje de los profesores, se presentan los aspectos que fueron los que impactaron más en su aprendizaje docente. En primer lugar, se destaca la *Comprensión, sensibilidad y capacidad para comprender las diferencias individuales, sociales y culturales de los estudiantes* como uno de los aspectos que los docentes sienten se ve reflejado su aprendizaje; el 72,40% del profesorado está de acuerdo en que la formación continua que ha llevado en los últimos años les ha permitido



tener empatía por sus estudiantes según sus condiciones económicas, entorno social y cultural del mismo estudiante. No obstante, es importante recalcar que en cuanto a la satisfacción con los contenidos de formación oficiales en la tabla 2, un 60,4% del profesorado se encontraba con una satisfacción entre media y baja con respecto a las *Características familiares y sociales de los estudiantes y su importancia para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje*; si bien esto refleja una incongruencia puesto que el profesorado indica que su formación les ha permitido ser más sensible y comprensibles hacia su alumnado, al mismo tiempo, no se encuentran satisfechos con los contenidos que se les presenta en relación con las características familiares y sociales de sus estudiantes. Lo que es claro, es que una buena capacitación en estas temáticas los llevará a un buen entendimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que, al mismo tiempo, los llevará a ser aún más sensibles y comprensibles con las condiciones individuales de su alumnado. El siguiente punto es el de *Creer que todos los estudiantes pueden aprender siempre y cuando las condiciones sean favorables para alcanzar las metas* es otro aspecto donde el 74,10% refleja su satisfacción de media a alta en su aprendizaje; esta es una cualidad que todo profesor debería poseer, el de creer que todos los estudiantes pueden aprender; Galvis (2007) comenta que el profesorado necesita estar listo para atender las demandas de la diversidad del alumnado; y no solo eso, sino, “contar con valores, actitudes y aptitudes” (Galvis, 2007); por tanto, es esencial como profesor tener convicción de que el estudiante puede aprender. El siguiente punto es el de tener *Apertura y compromiso con los cambios necesarios para mejorar la educación*, el 75% del profesorado ve reflejado su aprendizaje en el compromiso y apertura a los cambios para la mejora; es decir, son accesibles a las modificaciones que se tengan que realizar, siempre y cuando, sean para la mejora de la educación. Comenta (García, J., & Héctor, M. (2019) que entre las dimensiones que describen el perfil docente es el de asumir las

responsabilidades legales y éticas para el bienestar de los alumnos; consecuentemente, la flexibilidad del profesorado para acceder a los cambios necesarios son una cualidad que les permitirá crecer como profesionales. Por último, la *Capacidad de alcanzar un buen ambiente en el aula y mantener relaciones positivas con los alumnos* alcanzó el 77,20% con el grado de satisfacción más alta; el profesorado se encuentra de acuerdo que su formación les ha permitido alcanzar un buen ambiente en el salón de clases, un ambiente sano de convivencia apto para el aprendizaje. Debemos entender, pues, que la capacidad de mantener una relación positiva con el alumnado es también una cualidad esencial en un profesor; describe Montes, M. (2011) que, para alcanzar un paradigma de calidad total, sobre todo en el profesorado de educación básica, de acuerdo con este paradigma, es esencial un desarrollo equilibrado de todas sus dimensiones (tanto física-emocional, espiritual como socio-relacional y, sobre todo, trascendente).

#### 4.6 Impacto de la formación en el salón de clases y en el aprendizaje de los alumnos.

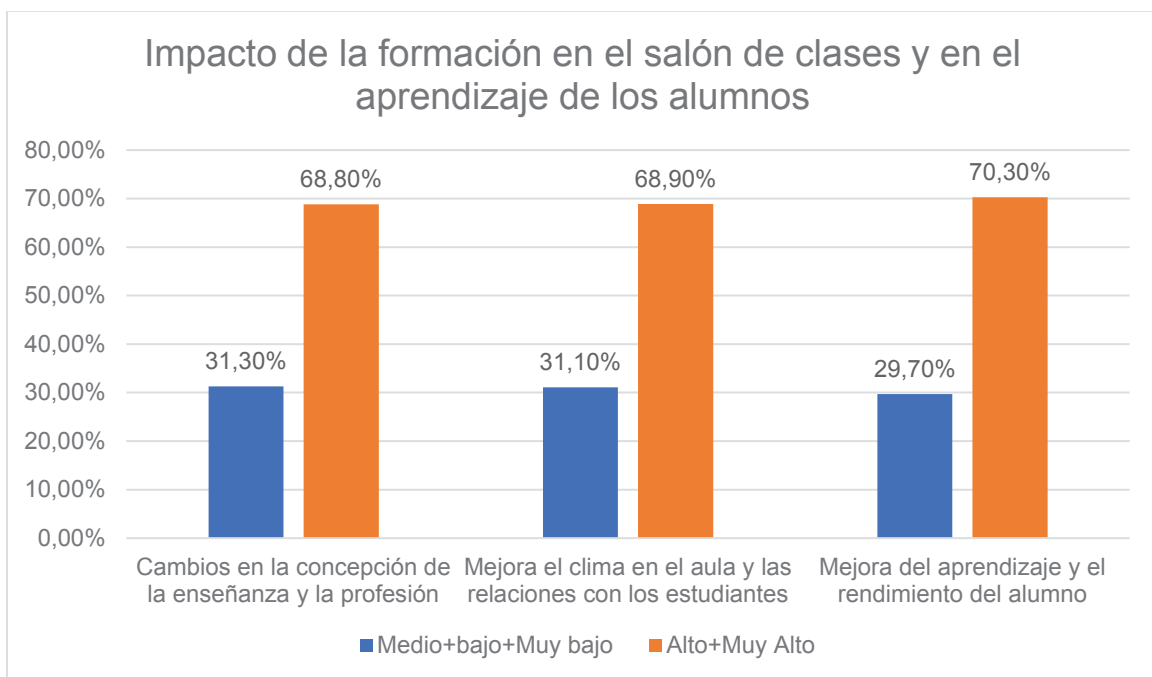
A continuación, se presenta el grado de impacto de la formación continua del profesorado en el aula y en el aprendizaje de los alumnos.

N. de pregunta	Impacto de la formación en el salón de clases y en el aprendizaje de los alumnos	GRADO DE IMPACTO											
		MUY BAJO		BAJO		MEDIO		ALTO		MUY ALTO		SUBTOTAL	
		V A	%	V A	%	V A	%	V A	%	VA	%	VA	%
44	Mejor uso de metodologías de enseñanza como	1	0.6	9	5.0	59	32.6	96	53.0	16	8.8	181	87.9

	aprendizaje cooperativo, trabajo en proyectos, aprendizaje basado en problemas, enseñanza para la comprensión, entre otros.												
<b>45</b>	Mejora el clima en el aula y las relaciones con los estudiantes.	2	1.1	8	4.4	47	25.7	101	55.2	25	13.7	183	703.8
<b>46</b>	Mayor implicación, interés y motivación de los alumnos.	2	1.1	8	4.5	52	29.2	94	52.8	22	12.4	178	684.6
<b>47</b>	Mejora del aprendizaje y el rendimiento del alumno	1	0.5	6	3.3	47	25.8	107	58.8	21	11.5	182	700.0
<b>48</b>	Atención mejorada a estudiantes de bajos ingresos al ofrecer alternativas para	1	0.6	8	4.4	56	31.1	89	49.4	26	14.4	180	692.3

	mejorar su desempeño.												
<b>49</b>	Cambios en la concepción de la enseñanza y la profesión docente.	1	0.6	5	2.8	49	27.8	97	55.1	24	13.6	176	676.9
	<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>0.7</b>	<b>44</b>	<b>4.074</b>	<b>310</b>	<b>28.7</b>	<b>584</b>	<b>54.1</b>	<b>134</b>	<b>12.41</b>	<b>1080</b>	<b>87.4</b>

Tabla 13. Impacto de la formación en el salón de clases y en el aprendizaje de los alumnos. Romero, V. (2020)



Gráfica 16. Impacto de la formación en el aula y aprendizaje. Elaboración propia (2020).

Por último, para este apartado los docentes señalaron el impacto de su formación en el aula y en el aprendizaje de sus alumnos. En primer lugar, 68,8% de los docentes señala el haber visto *Cambios en la concepción de la enseñanza y la profesión docente*; definir a la enseñanza y a la profesión docente es un trabajo difícil, sabemos que la labor docente no es estática; por ello,

el perfil del profesorado ha ido cambiando a lo largo de las décadas y generaciones. Montes, M. (2011) con base en un paradigma de calidad, define la educación como una: “*Promoción intencional, realizada de modo interrelacional y participativo, de la valiosidad integral e integradora de todas las dimensiones de un ser humano, que ha de tener a su satisfacción personal y a la de aquellos con quienes convive en un determinado contexto y entorno*” (Montes, M., 2011, p. 40); la cual resalta el valor integral del educador como ser humano, que a su vez, debe traer una satisfacción personal. Por ello la relevancia de un profesorado satisfecho con la concepción de la enseñanza y de su profesión misma que le permita ver con satisfacción su labor. Consiguientemente, con un grado de satisfacción alto del 68,9% del profesorado se encuentra la *mejora del clima en el aula y las relaciones con los estudiantes*, en el perfil de un docente es indispensable la difusión y propaganda de los valores esenciales dentro del aula tales como el respeto, solidaridad y la empatía; Galvis (2007) clama que entre las competencias ideales de un docente está el del respeto tanto individual como colectivo; mismas que deben propiciar un clima en el aula saludable y óptimo. Por último, un 70,3% del profesorado se encuentra satisfecho con el impacto de la formación en *la mejora del aprendizaje y en el rendimiento de los alumnos*; una de las preocupaciones más grandes de un docente es el de no ver resultados o mejorías en el desempeño de sus alumnos puesto que esto es reflejo de su misma labor, lo cual es satisfactorio que el profesorado note cambios en el rendimiento de los alumnos a consecuencia de participar en actividades de formación continua.

# **Capítulo V**

## **Conclusiones**

## 5 Conclusiones

En el presente apartado se presenta una discusión sobre los principales hallazgos del estudio titulado “Formación continua del profesorado de Secundaria pública. Políticas, acciones e impacto en el aprendizaje de los docentes y alumnos” visto desde un paradigma cuantitativo a manera de conclusión de este trabajo. A continuación, se presentan los principales hallazgos, así como las reflexiones con respecto a los objetivos del estudio.

Es importante recalcar que este trabajo tomó una perspectiva interdisciplinaria para abordar la problemática del estudio; como uno de los objetivos por alcanzar de este estudio, se diseñó un modelo teórico interdisciplinario a partir de la aportación del modelo teórico de Montes, M. (2016) que considera las aportaciones de disciplinas de la Educación, la Psicología educativa, la Sociología y la Ciencia Política, todas conectadas bajo la problemática educativa de la formación continua del profesorado de secundaria. Las disciplinas mencionadas permitieron adentrar a las temáticas del desarrollo profesional, el aprendizaje profesional y la formación del profesorado en todas las fases que esta engloba.

De esta manera, la elaboración del modelo interdisciplinario permite a las investigaciones tanto del área de sociales como el de la educación llevar una concepción profunda teórica y metodológicamente de la temática, posteriormente, la construcción de un modelo donde las disciplinas trabajan en conjunto desde las fortalezas de cada una de ellas para la solución del problema, donde, posteriormente se construya una propuesta de mejora.

Por otra parte, se analizaron las políticas públicas diseñadas con la finalidad de coadyuvar a la mejora de los procesos formativos del profesorado de educación básica, esto, considerando los resultados de las evaluaciones al desempeño del profesorado y de los estudiantes para

confirmar la calidad educativa. Se encontró una serie de organizaciones encargadas de la actualización del profesorado en la educación básica, tales como la *Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica*. Esta dirección es encargada de establecer políticas de formación continua para el profesorado, asimismo, se encarga de garantizar procesos de formación continua, actualización de conocimientos, capacitación y superación profesional para mejorar los perfiles de los maestros de educación básica en México. Por tanto, el país ya cuenta con organizaciones encargadas de la formación permanente y continua del profesorado, sin embargo, cada ciclo ésta se enfrenta nuevos retos, tales como las necesidades reales del profesorado, especialmente cuando hablamos de escuelas públicas en zonas marginadas con escasos recursos.

Consecuentemente, otro de los objetivos de este estudio era el de estudiar el estado actual de formación continua del profesorado de secundaria, este puede ser resumido bajo las perspectivas que señala Cruz (2010), tales como la perspectiva institucional, es decir, como profesor encargado de enseñar una materia; perspectiva académica, como educador y profesional o bien, como facilitador de aprendizaje; otra perspectiva relevante para este estudio es el profesor con perspectiva formativa, orientada a la actualización y complementación de su formación académica, por último, el profesor que se adapta e impone al sistema educativo y a las exigencias que las políticas públicas le ordenan.

Con respecto a los hallazgos, este estudio refleja el perfil y las opiniones de 300 docentes de 15 escuelas secundarias públicas en Sonora, México. Solo el 70% del profesorado ha participado en actividades de formación continua en los últimos cinco años, lo que expone un porcentaje ligeramente mayor comparado con el estudio de Roux y Mendoza (2014); donde solo la mitad del profesorado encuestado señaló haber participado en actividades de formación



continua. De igual manera, en cuanto al género de los participantes de este estudio, se observó que un 57% corresponde al género femenino y un 43% masculino, aunque no es un porcentaje significativamente diferente, la presencia de las mujeres en la labor docente sobre todo para la educación básica es bastante notoria, sobre todo cuando se contrarresta contra niveles superiores de educación; históricamente se reconoce a la mujer en labores educativo para niños, debido a la relevancia que tenía el instinto maternal y características de cuidado que eran propias de una mujer, sin embargo, debería de considerarse la diversidad de participación de ambos géneros en la educación básica y ser contratados por su perfil formativo, su experiencia y habilidades, en lugar de por su género.

El perfil de estos docentes indica los años que tienen laborando frente al aula donde se encontró que 207 profesores (70%) tienen experiencia docente y 89 (30%) son principiantes (noveles). Por tanto, existe un porcentaje significativo de docentes con una experiencia menor a cinco años; estos docentes son quienes deberían recibir un mayor apoyo no solo emocional, sino, formativo. Los docentes que ingresan a colaborar en una institución educativa, sobre todo, a una institución de educación secundaria en México, se enfrentan a distintos desafíos: alumnos en una etapa de cambios hormonales (adolescentes), falta de recursos, un desbalance en su sentido de pertenencia en un cuerpo profesional y estrés debido a los cambios que se le presentan, entre otras dificultades. Por lo mencionado, es importante reconocer a los docentes noveles como un objeto con potencial para que genere cambios positivos en la institución a la que ingresa. No obstante, hablamos de docentes jóvenes, con energía y entusiasmo que les aportan a las aulas un cambio que pudiera ser muy positivo para la institución, por este motivo, deben de recibir capacitaciones constantes que los ayuden a sentirse seguros con su trabajo, que, al mismo tiempo, sea motivante para su crecimiento personal y profesional.

Se observó en los resultados que el 99% de los docentes reporta un grado de educación superior para desempeñar como instructores frente al aula. Se reconoce un avance en cuestión de requisitos del perfil al ingresar a una institución pública, ya que la política pública mexicana exige a los candidatos a maestros el presentar diversos certificados, entre ellos, título que lo certifique como licenciado, carta pasante, entre otros documentos que aporten validez a su perfil. Esto le da mayor seguridad a los alumnos y padres de familia al inscribirse o inscribirlos, así como una uniformidad en el perfil de los docentes laborando, y la credibilidad de las competencias que los docentes son capaces de demostrar puesto que les da estabilidad a las instituciones educativas públicas.

Por otra parte, otro de los hallazgos de este estudio fueron sus actividades administrativas o puestos de gestión donde ellos han participado, aquí resaltó un 77.7% del profesorado que no ha desempeñado en ninguna otra labor que no fuera el de docente frente a aula; existe un problema emergente en cuanto al trabajo de los docentes en estas instituciones públicas educativas, preocupantemente un número elevado de docentes reporta no relacionarse en actividades de gestión educativa, es decir, su experiencia a lo largo de los años se ve condenada a compartirse únicamente dentro del aula, no se aspira a realizar otro tipo de actividades, proyectos o innovaciones que ayuden a nivel institucional. A comparación de otros empleos en empresa, que se oferta el crecimiento laboral (a supervisor, coordinador, gerente, director, etc.) para motivación en esforzarse por presentar un trabajo de calidad, los docentes al ingresar a una secundaria pública se estancan laborando frente al aula por aproximadamente 25 años, una noticia desconsolante para los docentes que recién ingresan al sector educativo en secundaria.

Considerando las temáticas donde el profesorado señala una satisfacción mayormente baja, y considerando los contenidos de formación continua no formal, se puede resumir en temáticas relacionadas a los “conocimientos sociales”, “psicológicos” y “familiares” de los estudiantes, así como los contenidos institucionales con respecto a la “gestión y preparación de la institución educativa” donde laboran. Sobresale en este estudio la necesidad del profesorado que se ha preparado en actividades de formación continua en los últimos cinco años por prepararse profesionalmente en estos contenidos para su desempeño y los desafíos que presentan las escuelas públicas con todo lo que conlleva.

Otro de los hallazgos que se observaron en este estudio es sobre la satisfacción de los docentes en cuanto a las actividades de formación continua, donde no se encontró una satisfacción alta significativa o idónea para este estudio, sin embargo, las actividades donde ellos señalaron una satisfacción mayormente baja (en una escala de satisfacción de Likert con grados de muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto) se destacan ya sea por su falta de relevancia o falta transferencia para sus clases que los docentes señalaron en su experiencia.

En primer lugar, se encuentra la formación en línea, claramente debe de haber una actualización en las plataformas de gobierno donde se ofertan las temáticas, contenidos o actividades de formación oficiales; las actividades de grabación de video que pudiera ser por inconveniente personal de los docentes, es decir, que no sea de su agrado el ser grabado y posteriormente, observado; o bien, que su experiencia no haya sido satisfactoria, por tanto, las autoridades encargadas de capacitar a los docentes deben motivar a los docentes a realizar este tipo de actividades que les ayude a su crecimiento e informarse acerca de las ventajas que la grabación y observación de clase puede traer a su desempeño; las participaciones en los seminarios es otro actividad donde los docentes señalan estar insatisfechos, aquí surge la

necesidad por mejorar los seminarios que las instituciones ofrecen; al igual que los contenidos que los docentes señalaron estar mayormente insatisfechos resumido en contenidos familiares, sociales y psicológicos, se encuentran las actividades que refieren el trabajo colaborativo con las familiares de los estudiantes, por ello, la emergencia de actualizar estos contenidos para capacitar a los docentes esta problemática; por último, los docentes señalaron no estar satisfechos con la lectura en grupos sobre contenido y metodología por lo que debe haber una actualización en cuanto a los artículos científicos disciplinares y metodológicos que los docentes están revisando, así como las actividades colaborativas o en equipo que se realizan durante sus capacitaciones permanentes.

Si bien los hallazgos encontrados permiten saber que los docentes de secundaria pública en Sonora, en su mayoría, se encuentran en capacitación continua de manera formal por la institución y de manera no formal en lo individual, los resultados reflejan una satisfacción baja con respecto a los contenidos que estas actividades señalan. Asimismo, el profesorado es consciente de su preparación continua al realizar lecturas que le ayuden no solo al dominio de su materia sino, al dominio de contenidos como las TICS, contenidos pedagógicos, psicológicos, entre otros. Considerando que la institución ofrece capacitaciones y actividades de formación continua, ahora debe centrarse en qué tipo de contenidos deben presentarse para atraer al profesorado a su mejora personal y profesional.

# **Capítulo VI**

**Propuesta interdisciplinaria para la mejora  
de la calidad a partir de la educación  
continua del profesorado de secundaria**

## 6 Propuesta interdisciplinaria para la mejora de la calidad a partir de la educación continua del profesorado de secundaria

A partir del diagnóstico de necesidades del profesorado para la mejora de la calidad de la formación continua de nivel secundaria, se presenta en este apartado una propuesta de mejora a partir de los principales hallazgos. Entre estos, se encuentran un porcentaje no idóneo de docentes participando en actividades de formación continua, por otra parte, una necesidad del profesorado por capacitaciones en temáticas familiares y sociales, así como en temáticas de gestión educativa. En la figura 5 se presenta el esquema de la propuesta de cambio para la formación continua del profesorado de secundaria pública en Sonora.

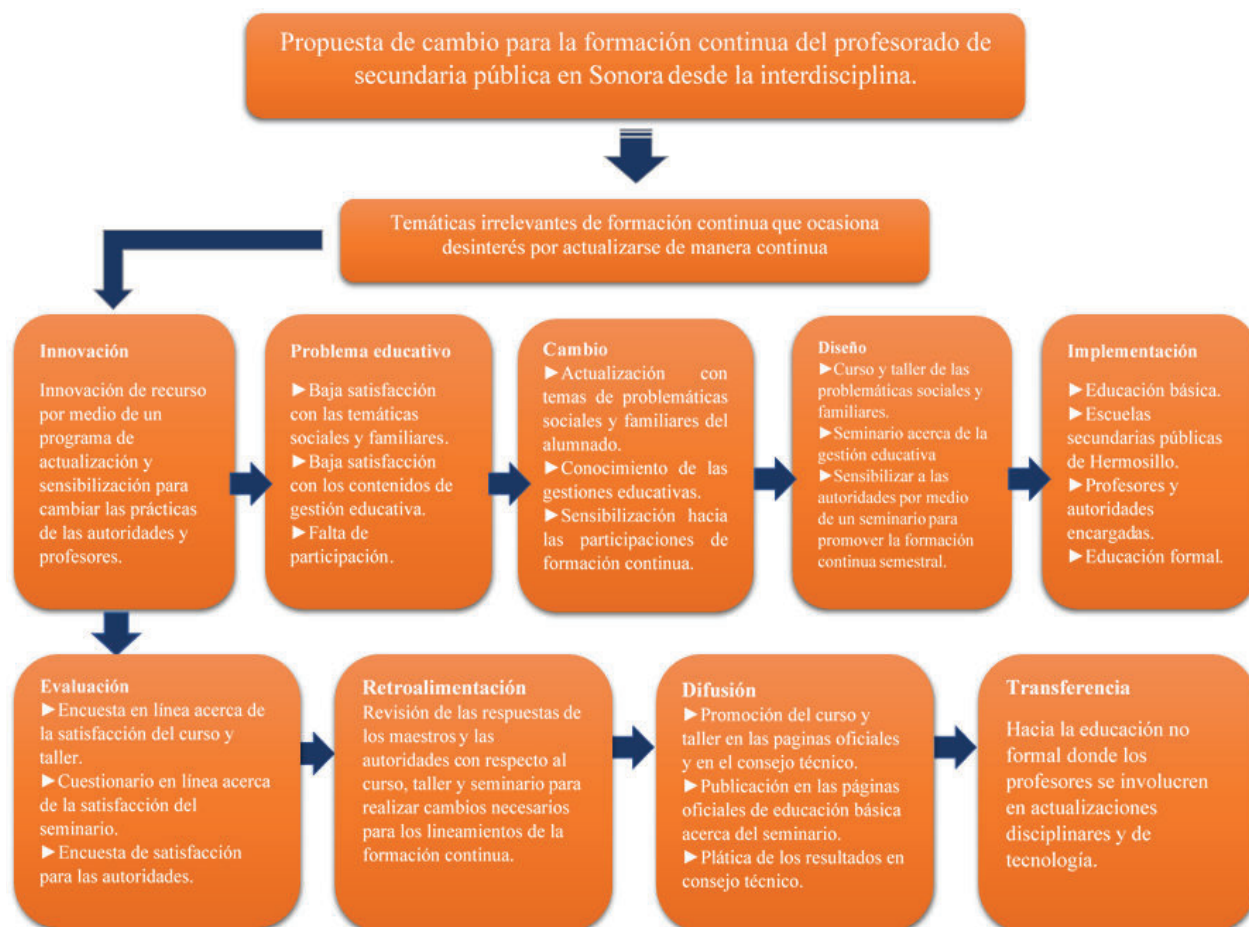


Figura 5. Propuesta de mejora. Romero, V. (2020).

## 6.1. Planteamiento del problema

Como se observo en el estudio, se analizaron los resultados obtenidos por medio de una técnica cuantitativa, donde se observó el perfil de formación de los docentes de secundaria pública de la capital de Sonora, así como su satisfacción con los contenidos de formación continua donde ellos participaron y el impacto que estas actividades tuvieron en su aprendizaje y en el aula.

Una vez analizadas las previas variables del estudio, destaca que la mayoría de los docentes participan en actividades de formación continua institucionales (o formales), sin embargo, no es un porcentaje idóneo, asimismo, destacan satisfacciones bajas en general, con respecto a los contenidos y actividades institucionales, por lo que no hay un impacto significativo para su aprendizaje o el desempeño y aprendizaje de sus alumnos.

Dicho esto, surgen varias necesidades para los docentes y para la política pública de desarrollo continuo. En primer lugar, una urgencia por actualizar los contenidos que la política pública mexicana de desarrollo profesional continuo o de formación continua oferta para sus docentes, una mayor promoción a la formación continua para que los docentes que si llevan una actualización constante no se desanimen y asegurar que se difunda información correcta sobre las ventajas de llevar esta capacitación constante; sin duda, son algunas las necesidades que los docentes presentan en este estudio, no obstante, esta propuesta propone enfocarse en dos aspectos: contenido y atención.

## 6.2. Transformación o cambio

A través del diagnostico obtenido de la implementación del modelo teórico y metodológico, se sugiere dos objetivos de cambio para la mejora de la formación continua de los docentes: a) Sensibilizar a las autoridades ofreciendo información de las necesidades de los docentes para una

formación continua adecuada para su aprendizaje y mejora de la calidad educativa. b)

Actualización de los contenidos de acuerdo con sus necesidades que posteriormente cuente con una retroalimentación con base en una evaluación por encuesta.

Con base en estos objetivos se propone dos programas para la mejora de la formación continua en los docentes:

- Propuesta de seminario de actualización para las autoridades para la promoción de formación continua de los docentes de educación secundaria.
- Propuesta de programa de capacitación de temáticas de interés para los docentes de secundaria pública.

### 6.3. Implementación

Las propuestas mencionadas anteriormente se diseñaron para implementarse en educación básica, dirigido específicamente a las autoridades escolares, hacia una reestructuración de la política de formación continua para resolver algunas de las inquietudes que los docentes de secundaria pública en la ciudad de Hermosillo, Sonora, México enfrentan en su labor docente. Todo esto con la intención de que se implemente en la educación formal.

### 6.4. Evaluación

Para la evaluación de las propuestas anteriores se propone un paradigma cuantitativo que contenga elementos cualitativos. Para el seminario formativo dirigido a las autoridades escolares y administrativos al frente se sugiere implementar un cuestionario en línea donde señalen su satisfacción con el seminario y puedan agregar sugerencias para futuras capacitaciones con respecto a los contenidos de formación continua, las implementaciones oficiales y como darle promoción a ello.



Para la segunda propuesta hacia los contenidos de interés para implementar en la formación continua oficial, estos pueden ser evaluados por medio de una encuesta en línea donde los docentes puedan calificar su grado de satisfacción con estas implementaciones, asimismo, que cuente con espacios abiertos para que puedan hacer sugerencias para que sus opiniones sean tomadas en cuenta para futuras capacitaciones. Las respuestas para ambos casos pueden ser evaluadas y discutidas en reuniones oficiales entre directivos y autoridades en generales, para que posteriormente se revise en el Consejo Técnico (CTE) junto con los docentes.

#### 6.5. Retroalimentación

Una vez revisadas las respuestas de las evaluaciones, podrá mejorarse la promoción de la formación continua hacia un programa que tome en cuenta las necesidades reales de los docentes de secundaria pública, donde se discuta la relevancia, ventajas y resultados de realizar esta capacitación constante, para que todos se encuentren informados y se consiga incrementar el porcentaje de docentes preparándose continuamente y consecuentemente, los docentes que ya realizaban actividades de formación continua perseveren a manera que haya más cursos, talleres o seminarios semestrales para ellos.

Por otra parte, las respuestas de los docentes podrá llevar hacia una mejora en los contenidos que la política de educación continua les oferta, donde se pueda discutir en las reuniones oficiales aquellos contenidos que deben ser añadidos y aquellos que deben ser descartados del plan, no obstante, pueda debatirse el funcionamiento de estos y las implementaciones que lograron conseguir que resultaran con un impacto positivo para sus clases resultando en un aprendizaje entre pares o colegas docentes.

#### 6.6. Difusión

Para dar promoción a estas propuestas, los resultados pueden publicarse en las páginas oficiales de gobierno, sobre todo aquellas destinadas al desarrollo y formación continua en la educación básica. Asimismo, puede ser a través de los encargados administrativos: directores, subdirectores, quienes puedan proporcionar la información en las juntas y consejos técnicos.

#### 6.7. Transferencia

El propósito de esto es que se consiga una reestructuración de los contenidos de formación continua que implementan de manera oficial, así como una mayor promoción para que las actualizaciones sean de manera semestral o anual, por tanto, esto puede ser implementado no solo a nivel de educación secundaria sino preescolar y primaria en sus respectivos contextos; la finalidad es que comiencen a tomarse en serio las opiniones y necesidades de los docentes para complementar su desarrollo profesional mismo que impacte en sus clases de manera positiva y con ello, en la calidad educativa en general.

A continuación, se presenta el diseño de la propuesta, sin embargo, es importante conocer que, en México, la formación continua para la educación básica es dirigida por el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), de igual manera, existe un programa de incentivos docentes a la Carrera Magisterial (CM) como un componente de formación continua. Sin embargo, no se encuentran estudios que determinen el impacto de la participación, y los estudios dictan que la formación es generalmente superficial y no práctica para sus actividades docentes.

Tabla 14. Conclusiones y propuestas por disciplina.

<b>Disciplina</b>	<b>Variable</b>	<b>Conclusión</b>	<b>Propuesta</b>
<b>Educación</b>	Datos sociodemográficos Actividades de Formación	El 70% de los docentes realiza actividades de formación continua, la mayoría son noveles y realizan lecturas u otras actividades de manera individual.	Un programa que incluya un seminario capacitante para las autoridades para la fomentación de la formación continua que garantice mayor participación.
<b>Psicología</b>	Impacto de la Formación en el aprendizaje de los profesores Impacto en el aprendizaje de los alumnos	Porcentaje de satisfacción regular en cuanto al impacto de la formación continua en el aula y en el aprendizaje de docentes y alumnos.	Para generar un mayor impacto de las formaciones, se propone capacitar a las autoridades sobre las ventajas de la formación continua, misma que incluya un proceso de evaluación por medio de encuesta para conocer las opiniones de las autoridades y maestros.
<b>Sociología</b>	Impacto de la formación en el aula	Grado de satisfacción no idóneo para el impacto de las actividades de formación continua en el aula; los docentes señalan que no todos los contenidos y actividades son de utilidad.	Un programa que conste de una actualización hacia los contenidos de formación continua oficiales con base en las necesidades de los docentes (especialmente en contenidos psicológicos, familiares y sociales).
<b>Ciencias Políticas</b>	Participación en actividades oficiales/ institucionales de formación Análisis de las políticas públicas educativas	Los docentes se ven involucrados en actividades de formación continua oficiales, sin embargo, no existe un programa o política obligatoria que beneficie a los docentes, institución y política pública.	Un programa basado en las necesidades reales de los docentes, donde sean consideradas sus evaluaciones y opiniones a futuro; una capacitación a las autoridades con datos actualizados sobre diagnósticos de necesidades formativas de docentes e impacto de ello.

(Romero, V., 2020).

VI.8 Propuesta de seminario de actualización para las autoridades para la promoción de formación continua de los docentes de educación secundaria.

VI.8.1. Objetivo general

Como objetivo general de este seminario es el de una actualización que conste de brindar información para la promoción de la formación continua de los profesores de secundaria pública que integre la importancia de llevar a cabo una capacitación permanente, así como temas relevantes y funcionales para sus clases.

#### VI.8.2. Diseño general

La propuesta es hacia las autoridades, con la iniciativa de actualizarse en temas de necesidades del profesorado, como una reestructuración de la promoción a la formación continua. Esto se logrará a través de distintos módulos que contengan las metas a alcanzar que incluya puntos como la importancia de la formación continua, la variedad y opciones de formación, incentivos o premios monetarios para los docentes, las necesidades de los docentes y sus motivaciones; a modo que exista una sensibilización hacia las necesidades de los docentes, su formación continua y la importancia de que haya actualizaciones semestrales por parte de los docentes.

Tabla 15. Módulos para el seminario acerca de la formación continua para las autoridades.

<b>Alternativa</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Acciones</b>
<b>Módulo I.</b> Introducción a la formación continua	Que las autoridades conozcan las conceptualizaciones de desarrollo profesional continuo, con todo lo que conlleva dando a conocer la importancia de la formación continua para el impacto positivo en las clases de los docentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Páginas web de la SEP/SEC y asociados a la educación básica pública.</li> <li>▶ Promoción en los Consejos Técnicos Escolares (CTE).</li> <li>▶ Promoción en las escuelas secundarias públicas.</li> <li>▶ Promoción en las direcciones escolares.</li> </ul>
<b>Módulo II.</b> Información teórica y financiera de la formación continua	Proveer información con respecto a la diversidad de cursos, actividades, talleres o seminarios de largo o corto plazo; informar acerca de los	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Informar a las autoridades con presentaciones que ejemplifiquen las diversas actividades de formación.</li> <li>▶ Brindar ejemplos de estudios de otros países que</li> </ul>

	incentivos y conveniencia de formarse de manera continua.	ejemplifique los tipos de cursos o talleres. ▶ Informar y reevaluar los programas para los incentivos de los docentes que se formen continuamente.
<b>Módulo III.</b> Formación sobre las necesidades docentes para sus clases.	Brindar información acerca de las necesidades de los docentes para promover contenidos de utilidad e interés para ellos.	▶ Evaluar las necesidades de los docentes con base en los resultados de este estudio y de estudios afín. ▶ Presentación del estudio donde incluya las opiniones escritas de los docentes de secundaria pública para conocer el dictamen cualitativo.

Romero, V. (2020)

VI.9 Propuesta de programa de capacitación de temáticas de interés para los docentes de secundaria pública.

#### VI.9.1. Objetivo general

Como objetivo general de este programa es el de brindar información a los docentes con temáticas que refieran a las características psicológicas, familiares y sociales de los estudiantes de secundaria, y el impacto que tiene el conocimiento de esto en las aulas con la finalidad de cubrir las necesidades de los docentes con respecto a estos temas complejos. En conjunto, brindar información sobre la gestión escolar, la elaboración del planes, programas y proyectos y otros asuntos institucionales que contribuyan a las necesidades de los docentes por conocer la gestión de su institución.

#### VI.9.2. Diseño general

Esta propuesta busca llenar las necesidades de los docentes de secundaria pública y los desafíos sociales y psicológicos que presentan en su día a día por medio de un programa que

conste de cursos que cubran las temáticas necesarias y talleres donde puedan discutir, intercambiar opiniones y poner en práctica en sus clases. Por otra parte, busca brindar información acerca de la gestión escolar con todo lo que este conlleva, planes, proyectos y programas institucionales que ayude al profesorado a conocer la gestión de su escuela. Dicho programa puede ser implementado por semestre o por ciclo.

Tabla 16. Programa de actualización para los docentes.

<b>Alternativa</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Acciones</b>
<b>Parte 1.</b> Introducción a los problemas sociales y psicológicos de los estudiantes de secundaria	Proveer información general de la situación social y familiar de los estudiantes de secundaria, su importancia y el posible impacto positivo de ello en los estudiantes y en el aula en general.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Un curso especializado en temáticas familiares y sociales por especialistas en psicología familiar.</li> <li>▶ Información introductoria de comportamiento y características de los alumnos adolescentes.</li> </ul>
<b>Parte 2.</b> Formación teórica	Brindar información acerca de las concepciones psicológicas del comportamiento y características de los adolescentes, así como información del contexto social y familiar donde se ven involucrados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Información acerca de los diversos contextos y problemáticas sociales que los alumnos puedan estar enfrentando impartido por especialistas dentro del curso.</li> <li>▶ Brindar estrategias para el manejo de diversas situaciones conflictivas derivadas de problemáticas sociales o familiares por especialistas en el tema.</li> </ul>
<b>Parte 3.</b> Taller práctico	Brindar a los docentes con conocimiento y herramientas para comprender el contexto social y familiar de los alumnos que contribuya a la organización del proceso enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Presentación de los principales conceptos y temas con respecto a las problemáticas sociales y familiares.</li> <li>▶ Presentar técnicas de ayuda.</li> <li>▶ Trabajos en equipo prácticos entre docentes para reafirmar lo aprendido entre pares.</li> </ul>

<b>Parte 4.</b> Seminario sobre la gestión escolar	Dar a conocer las gestiones que existen detrás de las instituciones para que los docentes se involucren más en puestos de gestión y actividades asociadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Presentación sobre las gestiones educativas por conocedores del tema.</li> <li>▶ Invitar a personal con cargos de gestión educativa que esclarezca dudas y hable de su experiencia en su puesto.</li> </ul>
--	--	--

*(Romero, V., 2020)*

## VI. 10. Consideraciones finales

La implementación de este tipo de propuestas que aborde las necesidades de formación continua de los docentes son necesarias para la innovación de un programa ya existente como lo es el Programa Nacional para la Actualización Permanente que se encuentra enfocado a la Educación Básica, por tanto, lo que concierne a este estudio no es el de implementar una política de formación continua, sino innovar para la mejora de este programa a través de las visiones y experiencias de los docentes, a manera que tome una perspectiva más humanitaria. Por tanto, la visión no solo es hacia el desarrollo continuo de los docentes, sino, hacia una revisión del programa que se implementa, y a su vez, una sensibilización de las autoridades, administradores y directores al frente de las decisiones escolares, donde se coloque la actualización permanente como una prioridad para la mejora de la calidad educativa con todo lo que este conlleva, mayor motivación de los docentes, mejor desempeño e implicaciones significativas en las aulas, y cambios significativos en el aprendizaje de los alumnos. Consiguientemente, a través de una evaluación de cada una de estas implementaciones se podrá conseguir una innovación de la formación continua, no solo para la educación básica sino para la media y superior; y posteriormente, sea posible realizarse conferencias o congresos de formación continua donde lo docentes puedan compartir sus experiencias y se cree un ambiente de aprendizaje colaborativo.

## 7 Referencias

- Adler, A. H. (1985). *La formación de profesores investigadores universitarios en México* (Vol. 17). Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Alonso, F. T., Cano, J. M. N., Domínguez, B. M., & Muñoz, J. M. E. (2017). El desarrollo profesional y la colaboración docente: Un análisis situado en el contexto español de las tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (25), 1-29.
- Anguita, J. C., Labrador, J. R., Campos, J. D., Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Arias Castro, A. (2018). Estudio del profesorado de inglés de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato en Galicia. Metodología empleada y análisis de resultados.
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Cuadernos de discusión*, 17.
- Assael, J. y Neumann, E. (1989). Clima emocional en el aula. Colección etnográfica 2. Santiago de Chile: PIIE.
- Ávalos, B. (2007). 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.



- Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3–31. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language teaching and learning*.
- Brown, H. D., & Lee, H. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Buckley, R., & Caple, J. (1991). *La formación: teoría y práctica*. Ediciones Díaz de Santos.
- Campdesuñer, I. M. (2006). Necesidad de formación continua del profesorado de carreras de Ingeniería. *Pedagogía Universitaria*, 11(4).
- Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Canalseb (2009). Entrevista al Doctor Juan Manuel Martínez García, Coordinador del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. <http://canalseb.wordpress.com/2009/07/22/entrevista-al-doctor-juan-manuel-martinez-garcia-coordinador-del-programa-nacional-de-ingles-en-educacion-basica> [Consult: Sept. 2011]
- Castillo, E., & Montes, M. (2012). Enfoques y modelos de la a formación de profesorado en la Sociedad del Conocimiento. *Red de investigacion educativa en Sonora*, 4(11), 48-61.
- Chang, E. and Simpson, D. (1997) *The Circle of Learning: Individual and Group Processes*.

- Educational Policy Analysis Archives, 5 (7). <http://olam.ed.asu.edu/epaa>
- Cifo, G. (2001). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Octaedro.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Ediciones Morata.
- Concepción, P., Fernández, M., & González, D. (2015). Estudio descriptivo de las necesidades de formación docente del profesorado universitario novel. *Pedagogía universitaria*, 20(2), 1-22.
- Consejo Técnico Escolar. (2019). Retrieved from <https://educacionbasica.sep.gob.mx/site/cte>.
- Cruz, A. (2010). Aspectos que satisfacen al profesor de secundaria. *Innovación y experiencias educativas*, 27.
- Cruz, G., & Arimatea, J. (2008). La calidad de la gestión académico administrativa y el desempeño docente en la Unidad de Post-Grado según los estudiantes de maestría de la Facultad de Educación de la UNMSM.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Díaz Barriga, Frida (2002). «Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente». *Perfiles educativos*.
- Díaz-Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 36(143), 142-162.
- Dirección general de formación continua, actualización y desarrollo profesional de maestros de*

- educación básica*. [online] Available at: <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/> [Accessed 1 Nov. 2019].
- Ershler, A. R. (2003). La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto. In *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 193-208). Octaedro Editorial.
- Feo, R. (2011). Una mirada estratégica a la formación docente de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 2-13.
- Fernández-Aquino, O. 2018. Cuestionario sobre Formación Continuada de Profesores
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas: conceptos, teorías y métodos*. Anthropos.
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*.
- García Garduño, J. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1275-1283.
- García, J., & Héctor, M. (2019). El conocimiento profesional docente y el discurso pedagógico de la primera mitad del siglo XX. Una contrastación con el perfil, parámetros e indicadores del desempeño de los profesores de educación básica en México.
- González Jiménez, R. M. (2009). De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (finales del siglo XIX y principios del XX): un estudio de género. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 747-785.

- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa, vol. II. *Madrid, Editorial.*
- Hansson, B. (1999). Interdisciplinarity: For what purpose?. *Policy Sciences*, 32(4), 339-343
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2014• Hernández, R. *Metodología de la Investigación. 6a Edición, Mc Graw Hill, México.*
- Huberman, M. (1995). O ciclo da vida profissional dos professores. En Nóvoa, A. et al. (1), *Vidas de professores. 49(1)*, 100-116. *American Sociological Review.*
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). Los docentes en México: informe 2015
- Jadue, G. (2000). Algunas características familiares y de la escuela que contribuyen a la etiología de la tensión emocional. *Revista de Psicología, 18(1)*, 69-85.
- Jaramillo, J. (2018). Estilos de crianza y la personalidad en adolescentes (trabajo de titulación). UTMACH, Unidad Académica de Ciencias Sociales, Machala, Ecuador.
- Karlqvist, A. (1999). Going beyond disciplines. *Policy Sciences*, 32(4), 379-383.
- King, N., Mietz, L. y Ollendick, T. (1995). Psychopathology and cognition in adolescents experiencing severe test anxiety. *Journal of Clinical child Psychology, 24*, 49-54.
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice.* Routledge.

- Lasswell, Harold. (1996). La concepción emergente de las ciencias de política. En: Luis Fernando Aguilar Villanueva. El estudio de las políticas públicas (pp. 105-118). México D.F.: Miguel Ángel Porrúa
- León, G.A., Contreras C. R. & Moreno, D. (2016): Probando modelos interdisciplinares inclusivos en la dependencia de Internet en Jóvenes. Nuevas variables asociadas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 616-631. doi: 10.4185/RLCS-2016-1112
- León, G. (2015). Transformaciones en el campo de estudios de la Comunicación en América Latina. Perspectivas epistemológicas y éticas en torno a la generación, la apropiación y la divulgación del conocimiento científico-académico. *Convergencias Comunicativas*, 4-2
- Luna, M. (2005). El rol de los docentes en el cambio educativo. *Revista PRELAC*, 1, 170-173.
- Maldonado, J. (2015). Proyecto de capacitación docente. México: Enciclopedia Libre. Ministerio de Educación (2012). Marco de buen desempeño docente. Lima
- Marcelo, C. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: PPU.
- Marcelo García, C. (1989). Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos. Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- McArthur, T. (2001). World English and world Englishes: Trends, tensions, varieties, and standards. *Language teaching*, 34(1), 1-20.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Pearson educación.

- Méndez, T. P. (2000). *La investigación social. Problemática metodológica para el estudio de la educación*. CD. MEX: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de La Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica*. Universidad Sur colombiana: 1–216.
- Newell, William H. (2001). *A Theory Of Interdisciplinarity Studies*. Miami. Miami University School of Interdisciplinary Studies. *Issues In Integrative Studies*. No. 19, pp. 1-25 (2001).
- Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Caracas, Vanezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Pérez Gómez, A. (1993). La formación del docente como intelectual comprometido. *Revista Signos*, 8(9), 1993.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. [online] Available at: [https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND\\_2013-2018.pdf](https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf) [Accessed 1 Nov. 2019].
- Repko, A. F. (2008). *Interdisciplinary research: Process and theory*. Sage.
- Reyes, J. (2006). Educación, Interdisciplinaridad y pedagogía. *Artículos Pampedia*, (3), 22-26.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Ernst Klett Sprachen.
- Richert, E. S. (2003). Excellence with justice in identification and programming. *Handbook of*

- gifted education*, 3, 146-158.
- Roux, R. & Mendoza-Valladares, J. (2014). *Desarrollo Profesional Continuo de los Docentes: Teoría, Investigación y Práctica*. El Colegio de Tamaulipas.
- Sáenz, C., & Lebrija, A. (2014). La formación continua del profesorado de matemáticas: una práctica reflexiva para una enseñanza centrada en el aprendiz. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 17(2), 219-244.
- Santomé, J. T. (1991). La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales. In *Sociedad, cultura y educación: homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón* (pp. 481-504). Universidad Complutense.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa.
- Secretaría de Educación y Cultura. (s.n.) *Programa Sectorial de Educación y Cultura: Todos los Sonorenses Todas las Oportunidades*. Retrieved from <http://estrategia.sonora.gob.mx>
- Serrano Rodríguez, R. (2013). Identidad, profesionales, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria.
- Shulman, L. S. (2011). CONOCIMIENTO Y ENSEÑANZA: FUNDAMENTOS DE LA NUEVA REFORMA.
- Shulman, L. (2005). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Siguán, M., & Blanck, J. G. (1987). *Actualidad de Lev S. Vigotski* (Vol. 3). Anthropos Editorial.

- Szostak, R. (2012). The interdisciplinary research process. Case studies in interdisciplinary research, 3-19.
- Tamayo, M. (2003). Tamayo.(2003). *El proceso de la investigación científica*, 4, 110-172.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa.
- Torres, R. M. (2004). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?. *Revista colombiana de educación*, (47).
- UNESCO, U. (2015). Banco Mundial. *Declaración Mundial sobre la Educación para todos*.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional* (Vol. 15). Octaedro.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2009). Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar. *España: Editorial Narcea*.
- Valdivieso Guerrero, T.S. y Gonzáles Galán, M.Á. (2016). Competencia Digital Docente: ¿Dónde estamos? Perfil del docente de educación primaria y secundaria. El caso de Ecuador. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 49, 57-73.
- Vite, H. R. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 5(9).
- Vygotsky, L. (1987). Zone of proximal development. *Mind in society: The development of higher psychological processes*, 5291, 157.



## 8 Anexos

El Artículo 33.- Corresponde a la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica con los siguientes puntos:

- I. Proponer la regulación del sistema nacional de formación continua, actualización de conocimientos, capacitación y superación profesional de los maestros de educación básica.
- II. Proponer lineamientos generales para la definición de los programas de regularización de los docentes acorde a los niveles de desempeño que determine el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación conforme a lo previsto en la ley.
- III. Proponer los requisitos mínimos para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el Servicio Profesional Docente en la educación básica.
- IV. Participar en la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente en la elaboración de propuestas.
- V. Garantizar con las autoridades educativas locales que la oferta de formación continua cumpla con lo previsto.
- VI. Impulsar, junto con las autoridades educativas locales y unidades administrativas de la Secretaría de Educación Pública, que el personal docente pueda elegir los programas o cursos de formación en función de sus necesidades y resultados en los procesos de evaluación donde participen.

### GLOSARIO DE SIGLAS

**CAAEV** Comité Académico de Apoyo a la evaluación.

**CNSPD** Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

<b>CONACULTA</b>	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
<b>CONACYT</b>	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
<b>CONADE</b>	Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte.
<b>CTE</b>	Consejo Técnico Escolar.
<b>DFDD</b>	Dirección de fortalecimiento al desarrollo docente.
<b>DGAFPD</b>	Dirección General Adjunta de Formación y Profesionalización Docente.
<b>DGFCADPMEB</b>	Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica.
<b>INEE</b>	Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
<b>PND</b>	Plan Nacional de Desarrollo.
<b>PNIEB</b>	Programa Nacional de inglés en Educación Básica.
<b>PSE</b>	Programa Sectorial de Educación.
<b>PSE</b>	Programa Sectorial de Educación.
<b>SATE</b>	Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela.
<b>SEP</b>	Secretaría de Educación Pública.
<b>SNFC</b>	Sistema Nacional de Formación Continua.
<b>SPD</b>	Servicio Profesional Docente.

<b># de informante</b>	<b>Perfil</b>
<b>41</b>	Mujer 6 a 15 años de experiencia Maestría
<b>53</b>	Mujer Más de 25 años de experiencia Licenciatura en ciencias sociales
<b>58</b>	Hombre Más de 25 años de experiencia Licenciatura
<b>63</b>	Hombre 16 a 25 años de experiencia Licenciatura en informática
<b>142</b>	Hombre 6 a 15 años de experiencia Licenciatura en Educación
<b>153</b>	Hombre 16 a 25 años de experiencia Licenciatura
<b>199</b>	Hombre 16 a 25 años de experiencia Licenciatura en Ciencias Naturales
<b>200</b>	Mujer 16 a 25 años de experiencia Maestría basada en competencias
<b>245</b>	Hombre 16 a 25 años de experiencia Licenciatura
<b>255</b>	Mujer 6 a 15 años de experiencia Licenciatura en Educación Secundaria – asignatura: español
<b>263</b>	Hombre 0 a 5 años de experiencia Licenciatura en Administración (planeación estratégica)
<b>297</b>	Hombre 0 a 5 años de experiencia Licenciatura