

REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA FORMACIÓN CONTINUA

*Profesores de secundaria en el contexto
de la Nueva Escuela Mexicana*

CLAUDIA NELLY AGUIRRE CARREÓN / OLIVIA MIRELES VARGAS

Resumen:

El propósito de este trabajo es develar el contenido y la organización de la representación social de la formación continua de las y los profesores de secundaria en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. La metodología para acceder al pensamiento de este colectivo, ubicado en Coahuila, México, fue de tipo mixta. Se reportan los primeros resultados derivados de un ejercicio de asociación de palabras –sistematizado con la técnica de redes semánticas naturales– y de un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas con el que se realizó un análisis de contenido. En los hallazgos se encontró que la representación de la formación continua está anclada principalmente a un enfoque instrumental, por lo que se necesitan acciones más sistemáticas y contundentes para consolidar el cambio que plantea el nuevo modelo.

Abstract:

The purpose of this paper is to examine the contents and organization of the social representation of in-service training among secondary school teachers in the framework of the New Mexican School. The methodology to access the beliefs of this group located in Coahuila, Mexico, was of a mixed type. The authors present the first results derived from a word association exercise -systematized using the technique of natural semantic networks- and from a questionnaire of closed and open-ended questions, which was used to carry out a content analysis. The results showed that the representation of in-service training is mainly rooted in an instrumental approach, and that more systematic and conclusive actions are needed to strengthen the shift outlined in the new model.

Palabras clave: formación continua; actualización docente; educación secundaria obligatoria; representación social.

Keywords: continuing education; teacher professional development; compulsory secondary education; social representation.

Claudia Nelly Aguirre Carreón: estudiante del Doctorado en Filosofía con acentuación en estudios de la educación de la Universidad Autónoma de Nuevo León en convenio con la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila. San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. CE: claudia.aguirrec@uanl.edu.mx / <https://orcid.org/0009-0008-8049-4528>

Olivia Mireles Vargas: investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Ciudad de México, México. CE: olivia.mireles@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-6868-6000>

Introducción

En México es habitual que en cada cambio de gobierno se ponga en marcha una nueva política educativa. De tal forma, en el sexenio inmediato anterior (2018-2024) se instauró lo que se conoce como la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que impactó por completo el sistema educativo nacional. Desde la versión oficial, se trata de una modificación radical, a partir de principios humanistas y comunitarios, que rechaza los principios individualistas generados por décadas de gobiernos neoliberales.

En cuanto a los planes y programas de estudio, los contenidos de aprendizaje se presentan organizados por campos formativos –Lenguajes; Saberes y pensamiento científico; Ética, naturaleza y sociedades; y De lo humano y lo comunitario–, la intención es hacer posible una integración curricular con proyectos interdisciplinarios que permitan una visión global y una reflexión crítica de la realidad (SEP, 2022).

En este modelo se observa también que el perfil del profesor(a)¹ cambia, pues se le reconoce su autonomía como un intelectual capaz de analizar, reflexionar y transformar su práctica a la vez que “construye relaciones pedagógicas con sus pares, estudiantes, familias y comunidad” (SEP, 2024a:6). En esta perspectiva se busca que el docente valore la diversidad cultural de nuestro país y se asuma como un agente de transformación social.

Con este nuevo ideario la reforma toca también los procesos de formación docente continua del personal en funciones. Estos cambios se plasmaron en lo general en las modificaciones del artículo 3º Constitucional y en lo particular en la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación, que en el artículo 12 señala a la letra que:

El Estado garantizará lo necesario para que dicho personal en la Federación, las entidades federativas y municipios, tengan opciones de formación, capacitación y actualización, cuyos contenidos serán elaborados con perspectiva de género, enfoque de derechos humanos, además de tomar en cuenta los contextos locales y regionales de la prestación de los servicios educativos, así como las condiciones de vulnerabilidad social (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019:5).

Es relevante observar que para dar cumplimiento a tal responsabilidad, la Secretaría de Educación Pública (SEP) instaló la Unidad de Promoción de

Equidad y Excelencia Educativa (UPEEE), entidad a la que se adscribió, a partir de 2019, la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFCDD). Estas instancias se encargaron de adecuar el Programa para el Desarrollo Profesional (Prodep) –que ha operado en la educación básica, media y superior desde 2014– a los lineamientos de la nueva política. A través de las reglas de operación de este programa se ha regulado el uso de los recursos públicos federales disponibles para la formación continua que, específicamente en educación básica, se habían destinado para el diseño y operación de las acciones formativas dirigidas a los docentes en servicio, tales como talleres, cursos y diplomados a disposición de los profesores de forma gratuita, cuya información se difunde a través de convocatorias públicas. Esta línea de trabajo continúa vigente, la participación en estas actividades es de carácter opcional y permanece vinculada a la entrega de constancias con valor en los puntajes que se asignan para la promoción horizontal y vertical en la carrera docente.

Es pertinente señalar que a partir de 2022, después de la crisis por la pandemia de covid-19 y con la finalidad de apuntalar los procesos de implementación del plan de estudios publicado ese mismo año, la Estrategia Nacional de Formación Continua –que es el instrumento de planeación anual mediante el cual se orienta la política nacional en este ámbito– comenzó a incorporar con mayor claridad los principios que sostiene la NEM y asumió algunas de las directrices planteadas por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) en el Plan de Mejora de la Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente 2021-2026. En esta estrategia se plantearon cambios de fondo con respecto al modelo tradicional de formación continua a partir de la adopción de un enfoque situado que se puso en marcha a través del diseño de programas e intervenciones que, en sintonía con los principios de la NEM, permitían poner en juego un modelo de formación más horizontal y contextualizado, que toma como punto de partida la reflexión de los docentes a partir de los saberes adquiridos en la práctica y se establece a mediano plazo.

A lo anterior se sumaron los llamados Talleres Intensivos de Formación Continua, que es una modalidad que se puso en marcha a través de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), cuya participación ha sido obligatoria para los profesores, se desarrolla en las escuelas y está a cargo de los directivos de cada plantel. Básicamente, surgieron para explicar los principios de la reforma a fin de que los profesores conocieran los nuevos programas

de estudio y los implementaran en las aulas. La estrategia inició en agosto de 2022 y continúa vigente. En esta modalidad no se entregan constancias de participación porque es una actividad de formación integrada al trabajo cotidiano de la escuela.

De tal manera, en los dos últimos años, la política de formación continua ha buscado transitar de un enfoque de formación instrumental en donde prevalece la capacitación, actualización y superación profesional (SEP, 2018), a una “nueva cultura” que tiene como eje un enfoque situado (SEP, 2024a). Desde la perspectiva oficial se pretende superar la visión predominante de que el docente tiene carencias y por lo tanto se le provee de conocimiento por parte de los expertos para superarse y profesionalizarse en cursos cortos, para transitar a la concepción de un docente que tiene requerimientos, que es agente de cambio en su contexto y que reflexiona sobre su práctica en procesos continuos de intervención en el aula (Mejoredu, 2021).

Este cambio en las estructuras significa una irrupción en el pensamiento social de los docentes de educación básica, pues durante por lo menos 30 años se consolidó una política de formación continua que ahora se transfigura. Por ende, es de esperar que haya iniciado un proceso de cambio en el que se modifican no solo los instrumentos de planeación institucional, sino los mecanismos que proyectan acciones y prácticas que resultan ajenas o desconocidas para el profesorado. Es así como se parte del supuesto de que la formación continua, siendo un objeto relevante para el colectivo, está incorporando novedades que se anclan a saberes arraigados, no se trata de una incorporación directa o mecánica, sino de un proceso en el que los agentes construyen sus significados, opiniones, valores y actitudes, de tal manera que los cambios estructurales se condensan en las representaciones sociales.

En este contexto, los docentes de educación básica, específicamente en el nivel secundaria, enfrentan grandes retos de cara a la reforma y los procesos de formación continua subyacentes, que derivan de sus precarias y complicadas condiciones laborales, así como de la organización, planificación escolar y contratación por asignaturas, a lo que se suma una formación profesional heterogénea (Sandoval, 2001).

De tal manera, la investigación que aquí se reporta² partió de la siguiente pregunta: ¿cuál es el contenido y la organización de la representación social de los profesores de secundaria sobre la formación docente continua

en el marco de la Nueva Escuela Mexicana?, en el entendido de que las representaciones son un constructo social que se articula como un saber común que guía las prácticas en un escenario de cambio.

Acercamiento a la teoría de las representaciones sociales y ruta metodológica

La teoría de las representaciones sociales es un recurso teórico metodológico que permite acceder al pensamiento de sentido común, es una vía para conocer las interpretaciones, sentidos y significados que se construyen en un grupo social sobre un objeto que se torna importante en un contexto dado. Moscovici (1979:18) indica que una representación social es “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social”. De tal manera, cuando se estudian representaciones sociales no se trata solo de un cúmulo de opiniones, juicios y creencias que van y vienen azarosamente, que se enlistan o se recuperan a través de un censo, sino que, más bien, aluden a una estructura articulada en un núcleo en donde se ordenan significados que los sujetos atribuyen a un objeto particular que tiene relevancia en un colectivo.

Lo anterior ocurre en un proceso de socialización en el que la información nueva se difunde, dispersa, reelabora, circula y se incorpora a esquemas anteriores, lo que da lugar a conocimiento socialmente elaborado, esto es en síntesis lo que en la literatura se conoce como los procesos de objetivación y el anclaje (Jodelet, 1986).

Otra característica de las representaciones sociales es que se componen de tres dimensiones: información, actitud y campo de representación. La primera considera lo que saben los actores acerca del objeto representado, a partir de lo que dialogan con su colectivo, la información que reciben, así como los mensajes que circulan en los medios y redes de comunicación. La actitud se trabaja en vinculación con las emociones, en tanto se trata de una valoración global que los sujetos tienen del objeto en cuestión, misma que orienta sus prácticas. Por último, el campo de representación es la imagen o modelo que el grupo expresa en su discurso y se identifica como el conocimiento de sentido común ordenado y jerarquizado que han construido en sus interacciones cotidianas.

Con los ejes teóricos enunciados se formularon los siguientes supuestos: que la formación continua es un objeto de representación que concierne al

magisterio en tanto grupo social que se ve afectado por los cambios que se introducen en cada reforma; que a lo largo de las últimas tres décadas las acciones que emanan de los documentos rectores de la política educativa han permeado el pensamiento social de los profesores que, como colectivo, va incorporando información nueva, para después interpretarla y dotarla de sentido en el contexto particular; lo que finalmente se traduce en representaciones sociales que orientan las acciones particulares y colectivas frente a las propuestas que emanan de la estructura.

En esta investigación se adoptó, de manera primordial, lo que se conoce como enfoque procesual que permite explorar la construcción simbólica sobre el objeto de representación. No obstante, también se reconoce que las representaciones sociales son un conjunto organizado de conocimiento de sentido común que tiene un orden y una jerarquía, es decir, una estructura. A partir de lo anterior, se diseñó una estrategia metodológica de tipo mixto que se describe a continuación.

En primer lugar se hizo una revisión documental de las políticas educativas en México a partir de la segunda mitad del siglo XX para comprender el contexto y la categoría “formación continua” en el campo de la docencia.

A partir de ese proceso, se diseñaron los instrumentos de acopio para el trabajo de campo. Se incluyó un ejercicio de asociación de palabras para explorar el campo de representación. En este se solicitó a los profesores que escribieran cinco palabras que les vinieran a la mente vinculadas con “formación continua” para que después les asignaran un número para ordenarlas jerárquicamente de acuerdo con la importancia que les atribuyen. Asimismo, se elaboró un cuestionario con interrogantes sobre las tres dimensiones de la representación social para conocer qué sabían de este objeto, cuáles eran sus fuentes, qué significado le otorgaban y cuál era su actitud o valoración al respecto (Mireles Vargas, 2019). En el mismo instrumento se solicitaron datos generales como edad, sexo, antigüedad laboral y formación inicial.

Respecto de los criterios de inclusión, los participantes debían cumplir con los siguientes: ser profesores en activo e impartir clases en el nivel secundaria en escuelas públicas del estado de Coahuila, México, durante el ciclo escolar 2023-2024.

La aplicación de los instrumentos descritos se realizó a través de Google Forms para poder acceder a las diferentes regiones geográficas del estado: sureste, centro-desértica, carbonífera, norte y laguna.

Las respuestas obtenidas en el ejercicio de asociación de palabras se sistematizaron con la técnica de redes semánticas naturales propuesta por Valdez Medina (2002), que consiste básicamente en evidenciar los conceptos asociados a la palabra estímulo y las relaciones existentes entre los mismos, a partir de procesar aritméticamente la frecuencia de las menciones y el grado de importancia otorgado por los participantes en la jerarquización. Para obtener el peso semántico se multiplicó la frecuencia de aparición por la jerarquía obtenida para cada una de las palabras, así se obtuvo el valor M . Finalmente, se consiguió el grupo de las palabras definidoras con el mayor puntaje, es decir con el mayor peso semántico, mismas que representan el centro mismo de la red o núcleo figurativo. Por último, se calculó la distancia semántica, entre la palabra con mayor peso y las siguientes para determinar la cercanía o lejanía de una palabra frente al objeto de representación, lo que evidencia una estructura jerárquica.

Las respuestas del cuestionario se capturaron de manera textual, para después hacer una lectura minuciosa y establecer categorías de acuerdo con las recurrencias del grupo en función de los elementos encontrados en la red semántica. Con fines de sistematización e identificación de los participantes se les asignó un número consecutivo antecedido por una letra “D” (docente).

Finalmente, la interpretación se hizo al amparo de la teoría de las representaciones sociales, tomando en cuenta las tres dimensiones: información, actitud y campo, el contexto actual, los antecedentes históricos, así como las particularidades de los participantes.

La formación continua: una representación cimentada en el enfoque instrumental

Caracterización general de los participantes

En la investigación participaron 165 docentes frente a grupo del nivel de secundaria que laboraban en instituciones públicas en alguna de las regiones geográficas del estado de Coahuila. Colaboraron 107 mujeres, 57 hombres y una persona más que se abstuvo de definir su sexo. La mayoría, 67.88%, se situó entre los 30 y 50 años, 24.85% tenía más de 50 años y solo 7.27%, menos de 30. En cuanto a su formación inicial, 112 cursaron una licenciatura normalista, 41 una licenciatura o ingeniería universitaria, cuatro personas señalaron no haber concluido sus estudios de licenciatura y ocho no especificaron su formación. Cabe resaltar que

38.78% contaba con estudios de posgrado en diferentes especialidades, entre las que destacan la educación, la investigación y la docencia. Respecto de los años de experiencia docente, 9.71% refirió estar en los primeros cuatro años de servicio; 58.78% manifestó tener entre 5 y 19 años de servicio, es decir, estar en una etapa posterior a su periodo de inserción y lejos aún de una etapa de jubilación, mientras que un 31.51% contaba con más de 20 años de servicio, lo que significa que habían experimentado por lo menos tres reformas educativas y recorrido la última etapa de su trayectoria profesional.

Se incluyeron representantes de todos los campos formativos del plan de estudios de la educación secundaria, a cargo de asignaturas tales como: Español, Matemáticas, Inglés, Biología, Física, Química, Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética, Artes, Tecnologías, Educación Física y Educación Socioemocional/Tutoría. Los profesores impartían clase en alguno de los tres grados de educación secundaria, debe considerarse que por sus condiciones laborales algunos daban clases en varios grupos, en diferentes escuelas y en dos o tres grados distintos.

Campo de representación: relevancia de la actualización

Del ejercicio de asociación de palabras derivaron 825 respuestas que, como ya se apuntó, se procesaron utilizando la técnica de redes semánticas naturales. El valor J, que hace alusión al total de palabras definidoras diferentes, fue de 206, lo que muestra la riqueza semántica de la red. De ahí se estableció la jerarquía de mayor a menor a partir del peso semántico; el núcleo de la red se definió con las ocho palabras que tuvieron más de 25 menciones y que constituyen, como diría Moscovici (1979:45), el “corazón colectivo”. Los resultados se presentan en la tabla 1.

Se observa que la palabra que predomina por el número de menciones y por la importancia que otorgan los participantes es “actualización”, a primera vista concentra los significados de la formación continua para los docentes que participaron en esta indagación. Llama la atención que hay una distancia semántica considerable entre la primera y la segunda palabra de la red, lo que identifica con mayor claridad el predominio del vocablo “actualización” en el núcleo de la representación y ubica al resto de las palabras definidoras como elementos adyacentes que tienen una relación complementaria. Esto constituye un dato relevante en sí, porque afirma la preponderancia de la actualización en el contenido de la representación

social y, a la vez, da pauta para observar las relaciones de significado que se tejen con las otras palabras mencionadas.

TABLA 1

Núcleo de la red: “Formación docente continua”

Palabras definidoras	Frecuencia	Peso semántico M	Distancia semántica VFMG
Actualización	104	386	100
Aprendizaje	48	181	46.89
Preparación	43	151	39.11
Capacitación	35	132	34.19
Conocimiento	39	116	30.05
Mejora	39	101	26.15
Superación	25	85	22.02
Innovación	27	82	21.24

VFMG: valor de la frecuencia del peso semántico del grupo.

Fuente: elaboración propia.

Para un análisis más detallado se tomó la decisión de agrupar estas ocho palabras en dos grandes categorías semánticas, por un lado, los vocablos “actualización”, “capacitación”, y “superación”, que refieren directamente a *políticas de formación docente continua* que tienen presencia en la historia educativa del país y se vinculan con modelos de formación que, en su momento, respondieron a necesidades del sistema. Por otra parte, se agruparon los vocablos que se asocian con las expectativas de los participantes, es decir, con los *resultados esperados del proceso de formación*: “aprendizaje”, “preparación”, “conocimiento”, “mejora” e “innovación”.

En el análisis de la primera categoría semántica, *políticas de formación docente continua*, se observa que, para la mayoría de los participantes, la formación continua equivale a la actualización, lo que para ellos significa “estar al día” en cuestiones como programas de estudio, metodologías y

materiales didácticos, tecnologías del aprendizaje y sobre todo seguir los cambios estructurales derivados de las reformas. En sus palabras la formación docente continua es: “una oportunidad para actualizarse, crecer personalmente, enriquecerse y enriquecer a los demás; en el caso de la docencia, enriquecer a los alumnos” (D056); “estar siempre actualizado y a la vanguardia con los nuevos programas” (D103).

Este primer hallazgo se puede comprender si se considera que al menos desde la década de los noventa del siglo pasado las políticas de formación docente continua se centraron directamente en la actualización. Al respecto es importante recordar que, derivado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica implementado en 1992, se creó el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM), un año después se transformó en el Programa de Actualización del Magisterio (PAM), mismo que tuvo dos objetivos fundamentales: implementar una estrategia de formación permanente en el país para los maestros en servicio y familiarizarlos con los nuevos planes y programas de estudio de educación básica que se presentaron ese año. Para 1996, se implementó el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), el cual se considera como la política de formación continua con mayor alcance que ha existido en México, ya que se extendió hasta 2008 (INEE, 2017).

Con la transformación del Pronap al Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio a finales de 2008, el término “actualización permanente” fue sustituido por los conceptos “formación continua” y “superación profesional”, se buscaba consolidar una visión integral y permanente de estos procesos. Sin embargo, los documentos de política en el ámbito de la formación docente continua siguieron utilizando el término “actualización” de manera indiscriminada incluso hasta el sexenio pasado, muestra de ello es que la acción puntual 3.2.2 del Plan Sectorial de Educación 2020-2024 menciona lo siguiente:

Garantizar la oferta de formación, capacitación y actualización profesional de docentes, técnicos docentes, asesores técnicos pedagógicos, directivos y supervisores de educación básica y media superior, con énfasis en el desarrollo de capacidades disciplinares, pedagógicas, didácticas y digitales (SEP, 2020: 221).

A lo anterior se debe agregar que desde que fue creado el Programa de Carrera Magisterial en 1993, los “cursos de actualización” quedaron fuertemente vinculados con los sistemas de promoción (Martínez Olivé, 2010), que se han asumido desde entonces como una oportunidad de los docentes de educación básica para adquirir puntajes y aspirar a una mejora salarial. De ahí que estén tan familiarizados con el término y con los dispositivos de formación convencionales.

Con lo dicho hasta aquí se puede inferir que la formación continua se arraigó en el pensamiento social de los profesores a través de los programas de actualización con dos connotaciones principales: responder a las propuestas curriculares en cada cambio de sexenio y acumular puntos para participar en los programas de mejora salarial.

Para continuar con el análisis de las palabras agrupadas en la primera categoría semántica, es preciso señalar que los participantes vinculan la formación continua también con la “capacitación”, llama la atención porque esta denominación procede de las políticas de formación docente de los años cuarenta del siglo pasado, cuando se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1944. En aquel entonces, la mayoría de los maestros en ejercicio no contaba con una formación específica para la docencia y se adoptó este enfoque meramente instrumental y vinculado a contextos industriales, mismo que hace alusión a procesos de entrenamiento, adiestramiento o aprendizaje de procedimientos y técnicas estandarizadas para incrementar la productividad y la competencia laboral. A pesar de que este concepto ha sido cuestionado por los expertos en el campo, ya que remite a una visión muy limitada de la formación (Cordero Arroyo y Vázquez Cruz, 2023; Ducoing Watty, 2024), el uso tan generalizado de este término en el argot docente y en los propios documentos de política educativa explican que aún persista en la representación social de los profesores. Para algunos, la formación continua se refiere a: “capacitación y actualización constante para mejora de la práctica profesional” (D096); “Es la capacitación de acuerdo con el modelo educativo implementado en las escuelas” (D070); “capacitación para saber más sobre el tema” (D160).

La siguiente palabra ligada a la actualización y capacitación, es “superación”. Este término se comenzó a utilizar en la década de los noventa junto al adjetivo “profesional” y desde su origen estuvo relacionado con todos los ámbitos laborales, no solo con el ejercicio docente. Con las tendencias

de modernización y el advenimiento del siglo XXI, la sociedad comenzó a plantear que la formación inicial no podía considerarse suficiente para toda la trayectoria laboral de una persona, ya que con el tiempo los conocimientos adquiridos perdían vigencia. Los descubrimientos, las innovaciones, los nuevos conocimientos generados día con día hicieron necesario pensar en acciones de “mejoramiento”, “perfeccionamiento” o “superación profesional”, que originalmente fueron relacionadas con estudios formales posteriores a la formación básica. Conviene observar, que antes de 1983 la formación inicial de los docentes en las escuelas normales era equivalente al nivel de bachillerato técnico y para obtener la licenciatura, los maestros en servicio tenían que cursar estudios en la Normal Superior o en la Universidad Pedagógica Nacional.

Con el tiempo, la connotación de superación profesional dejó de estar ligada a los estudios formales, en esta se incluyeron también diversas modalidades –como cursos, diplomados, especializaciones– cuyo objetivo era perfeccionar las competencias laborales, por lo que se vinculó directamente con la actualización. Además, se debe considerar que el término superación alude también a vencer obstáculos y mejorar resultados, por lo que tiene una relación intrínseca con las aspiraciones personales, con el deseo de crecer y mejorar. Al respecto, los participantes opinaron que la formación continua es:

[...] una estrategia que permite a los docentes la oportunidad de superarse y actualizarse para estar mejor preparados para los cambios que se presentan en su práctica docente (D058).

[...] constancia en el estudio de los docentes, la superación del mismo docente, la continuidad con la que se va a preparando y actualizando para mejorar su metodología de trabajo (D074).

[...] la superación personal, trabajar mejor y fluir más en las clases (D125).

Lo dicho hasta aquí, da cuenta de que el contenido de la representación social de la formación continua incluye tres palabras cuya definición remite a diferentes momentos históricos, algunos muy lejanos pero que han pervivido en el colectivo y se han pasado por diferentes generaciones del gremio. Es importante insistir que a lo largo de este proceso los documentos normativos de la política educativa han preservado el uso de los términos

“capacitación” y “actualización” como equivalentes de la formación. Además, como se mencionó anteriormente, siguen vigentes las acciones de formación convencionales, mismas que se desarrollan a la par de las nuevas propuestas.

La segunda categoría semántica agrupa las palabras: “aprendizaje”, “preparación”, “conocimiento”, “mejora” e “innovación”; aluden a los productos esperados como efecto de la formación continua. Es así como los docentes se asumen dentro de los procesos formativos como sujetos que buscan prepararse, es decir, adquirir nuevos conocimientos para innovar y mejorar su práctica. A partir de las respuestas recuperadas del cuestionario podemos afirmar que reconocen que su profesión es compleja, que cada generación les plantea desafíos y necesitan acceder a nuevas herramientas metodológicas. Identificaron claramente que como profesionales requieren del aprendizaje permanente, de una actualización constante, de seguirse preparando a lo largo de su trayectoria, es decir, reconocen que los procesos de formación continua son inherentes a su ejercicio profesional. Se observan algunas expresiones donde los docentes reconocen la vinculación de la formación continua con el aprendizaje, la preparación, el conocimiento, la mejora y la innovación:

Es la preparación constante de un docente para ofrecer un servicio de calidad siempre dispuesto a dar lo mejor de sí con mayores conocimientos y habilidades (D008).

Innovación basada en capacitación continua para un mejor desempeño profesional (D126).

Es el aprendizaje constante, mediante el cual mejora nuestro conocimiento, habilidades e incluso cambios de actitud positiva para desempeñar el trabajo diario (D157).

Sin embargo, los docentes continúan familiarizados con el modelo de formación que surge y se planea desde instancias externas, es decir, esperan cursos impartidos por expertos en metodología o contenidos. Lo anterior se explica, como se ha mencionado, por el desarrollo histórico de las políticas de formación continua. Como consecuencia, se observa que sus concepciones siguen muy vinculadas a los dispositivos de formación tradicionales como cursos, talleres y diplomados, sustentados en la dinámica tradicional de actualización, en la interpretación del plan de estudios y en metodologías de didácticas específicas acordes con el modelo en turno. Como ejemplo de

lo anterior, algunas voces de los participantes que expresan sus aspiraciones en cuanto a la formación continua:

Capacitación a los docentes, pero de expertos y que sea objetiva y no subjetiva (D036).

[...] que los cursos los dé personal especializado en la materia que nos ayude a entender mejor este nuevo plan de estudios (D037).

[...] que nos expliquen a fondo y desglosado el plan de estudios y programa por materias con gente especializada y cómo enlazar los libros de texto con lo anterior (D115).

En síntesis, la formación continua se objetiva en la concepción histórica instrumental entendida principalmente como actualización, capacitación y superación, lleva consigo la aspiración de obtener aprendizajes, conocimientos, mejora e innovación, a partir de acciones formativas (cursos, diplomados, talleres) impartidas por expertos en la materia.

Información: diversidad de fuentes y centrada en la oferta

Una representación social surge de las interacciones en el grupo, de las conversaciones formales e informales que se dan entre sus integrantes. A través de los diálogos, se transmite información, se comparten convicciones, posturas y opiniones que forman parte del discurso del gremio sobre el objeto del que se habla; además, cada uno de los participantes alimenta su bagaje sobre el tema, mismo que comparte y enriquece en las siguientes oportunidades de interacción, sentando las bases de una representación social.

En este sentido, en la investigación se exploraron las fuentes y los medios a través de los cuales circula la información sobre la formación docente continua. La información primaria surge en las instancias oficiales encargadas de la formación continua, se plasma en documentos oficiales que se remiten a la estructura educativa y se difunden a través de recursos digitales en páginas electrónicas o por correo institucional. Dicha información, a decir de los participantes, circula en el entorno inmediato, es decir, en las pláticas entre colegas, en las reuniones del Consejo Técnico Escolar, así como en voz de los directivos de la escuela. Los participantes señalaron que para acercarse a la información es común acudir a las redes sociales, primordialmente a Facebook o Whatsapp tanto en cuentas oficiales como

en grupos de particulares, comunidades escolares o agrupaciones sindicales. A lo anterior se suman las comunicaciones a través de sus coordinadores académicos, personal de los Centros de Maestros, representantes sindicales o medios de comunicación social. Solo algunos participantes comentaron que acuden a consultar directamente las páginas y portales oficiales.

Esto muestra que en los mecanismos de socialización de la información participan diferentes actores, que las fuentes de información están muy diversificadas, de tal manera que los medios digitales cada vez ocupan un lugar más importante en la difusión y expansión de la información sobre la formación continua. Lo anterior abona en el proceso de objetivación de las representaciones sociales, ya que de toda esa información circulante se elige la que adquiere sentido de acuerdo con experiencias previas en lo individual y lo colectivo.

Además de las fuentes de información, en esta dimensión conviene identificar el contenido que los profesores reciben y comparten respecto del objeto de representación; en ese sentido, encontramos que lo que circula entre el gremio, principalmente, son avisos formales y convocatorias oficiales de la oferta disponible; es decir, información sobre las diferentes opciones formativas que están al alcance y que los profesores pueden elegir como parte de sus actividades, entre otras, cursos, seminarios, talleres o intervenciones formativas.

Lo anterior significa que la información que los participantes reciben, de la que disponen y significan con respecto a la formación continua se circumscribe primordialmente a la difusión específica de actividades a las que se puede acceder de manera gratuita y voluntaria. Esto ha contribuido, en parte, a que los profesores continúen anclados a la formación continua como actualización, capacitación y superación, tal como se mencionó anteriormente, porque prácticamente no se consultan directamente los documentos de la política ni las estrategias de formación continua publicadas por las instancias oficiales.

Por otro lado, es importante señalar que conocer y valorar la oferta de formación disponible en estos dos últimos años ha favorecido que, además de mencionar los dispositivos convencionales, los participantes hayan empezado a incorporar al pensamiento social otro tipo de modalidades y actividades formativas asociadas al nuevo enfoque, aunque todavía no aparezcan en el núcleo de la representación. Con la sistematización de las respuestas del cuestionario se observa que mencionaron algunas actividades de autoformación,

entre ellas: autoconocimiento, autoestudio, autoevaluación, metacognición, observación, indagación, lectura, análisis, reflexión y preparación. Asimismo, se enunciaron actividades colegiadas, por ejemplo, las reuniones del CTE, intercambios de experiencias de práctica, comunicación, colaboración, socialización con su colectivo; incluso hablaron de experiencias más formales como los círculos de trabajo colaborativo, las redes de profesionales y las comunidades de aprendizaje. Las acciones de acompañamiento, apoyo, asesoría, retroalimentación y tutorías también fueron mencionadas.

Lo anterior muestra que, aunque prevalece en el colectivo el reconocimiento de las acciones formativas a través de los dispositivos convencionales que se han usado históricamente, poco a poco se comienza a abrir paso, en el pensamiento común, la incorporación de las acciones personales y colectivas de formación continua que son propuestas por la NEM. Además, la mayoría de los profesores participantes (76.96%) comienzan a considerar el CTE como un espacio propicio para la formación, entre otras razones porque: “Analizamos diversas situaciones y compartimos experiencias” (D004); “Que mejor que el colectivo que conoce las necesidades del centro de trabajo tenga el espacio para compartir y resolver dudas” (D011); “Por qué es el único espacio que tenemos libre sin estar frente a grupo” (D035).

Esto es un dato relevante, porque el CTE estaba destinado a otros fines, y a partir de la implementación de los Talleres Intensivos en los que participan obligatoriamente todos los profesores en activo, se está generando un cambio, pues se retomó la posibilidad de ocupar este espacio y tiempo en actividades formativas de carácter colectivo (SEP, 2024b).

Otra fuente de información sobre la formación docente continua, como es de suponer, son las propias actividades de formación que se ofertan en el estado, y que son de participación voluntaria, se entiende que desde 2022 se han orientado principalmente a dar a conocer la propuesta de la NEM y empezar a difundir las nuevas modalidades de formación docente, como las “intervenciones formativas”, propuesta de Mejoredu para el cambio de paradigma de formación docente en el marco de la NEM. En este sentido, 154 profesores (93.3%) afirmaron haber acudido por lo menos a una actividad formativa de manera voluntaria en los últimos dos años. Asimismo, 68 participantes (41.21%) indicaron que conocen y han participado en “intervenciones formativas”.

Una cuestión que resalta es que frente a la pregunta, ¿hacia dónde consideras que se están orientando las políticas de formación docente

continua? la diversidad de respuestas es abrumadora. No se puede hablar de consenso o de mayoría, lo que indica que la información todavía está dispersa, las respuestas apuntan en direcciones distintas que van desde reconocer que están orientadas hacia aspectos académicos y organizacionales, hasta valoraciones político-ideológicas; como ejemplo, algunas respuestas fueron: “hacia el dominio de la NEM”, “hacia el plan de estudios, hacia lo digital, a lo socioemocional, a fortalecer los conocimientos docentes, a mejorar la enseñanza”, “a la libertad en la práctica docente”, “al desarrollo de conocimientos y competencias”, “hacia la escuela de calidad”, “la modernización”, “a lo político partidista”, “a lo que diga el gobierno”, “las considero poco efectivas ya que son bastante ambiguas”, “no hay un rumbo definido”.

En síntesis, la dimensión de información de la representación social sobre la formación docente continua en el marco de la NEM se publica desde fuentes oficiales en múltiples medios digitales que están al alcance de la mano de los docentes y se divulga a través de diversas voces pues proceden de colegas, autoridades escolares o representantes sindicales; no obstante, a pesar de los múltiples mecanismos de circulación de la información, los principios del nuevo enfoque todavía no llegan con la amplitud y fuerza necesaria para instalarse en el pensamiento colectivo. Esto se debe, por una parte, a que la información que circula primordialmente refiere a la oferta de opciones, y solo los profesores que deciden participar en alguna de las actividades de formación o acudir a las fuentes primarias son quienes amplían sus referentes y conocimientos en torno a las nuevas propuestas; por otra parte, se puede pensar que el grupo magisterial es muy endógeno y tiende a reproducir sus estilos, visiones y prácticas.

Emociones y actitudes: carga valorativa positiva

De acuerdo con Cuevas Cajiga y Gutiérrez Vidrio (2021), en el campo de las representaciones sociales las emociones están estrechamente ligadas a la actitud, pero no son sinónimos, en tanto el componente emocional es más amplio y complejo. En ese sentido, las emociones perfilan la actitud que refiere a la carga valorativa que asignan los sujetos (profesores) al objeto de representación (formación continua), se trata de una toma de posición que puede ser a favor o en contra, pero que siempre estará vinculada al contexto. Es importante señalar que tanto las emociones como las actitudes desempeñan un papel importante en la definición de las prácticas.

En los resultados del cuestionario se encontró que las emociones principales de los participantes –respecto de las actividades de formación continua en el marco de la NEM– en orden decreciente fueron: confundido, interesado, motivado, estresado, comprometido y receptivo. Se puede comprender que los profesores sintieran confusión en un proceso de transformación en el que se rompen esquemas anteriores. Vinculado a lo anterior, el estrés puede derivarse de las exigencias del cambio curricular, pues los docentes han tenido que modificar sus estrategias didácticas en su día a día, sin tener información clara y suficiente. No obstante, se obtuvieron más respuestas de emociones consideradas con carga positiva que señalan que el cambio es un incentivo y que están comprometidos a participar.

Con respecto a las opiniones que expresan un juicio de valor sobre la formación continua que se desarrolló en el marco de implementación de la NEM, 51.51% de los profesores la reconocen como excelente, oportuna, buena, atinada, de utilidad, adecuada, ya que ayuda a mejorar la práctica; 30.30% señaló que fue de nivel regular, fragmentada, carente de relación con la práctica, mala, confusa y tediosa; 16.37% planteó que hacen falta mayores oportunidades de formación, experiencias más prácticas y permanentes. Finalmente, 1.81% se abstuvo de externar su postura. Como se observa, la mayoría expresó una opinión favorable hacia el objeto de representación, un tercio de los participantes manifestó una opinión desfavorable, una porción menor no fue contundente en sus respuestas y prefirió señalar algunas carencias o faltas.

En general, los participantes reconocieron la importancia de la formación docente continua, ya que la consideraron como parte fundamental para la mejora de la práctica. Las respuestas se orientaron en tres grupos:

- 1) La mayoría (88.48%) consideró que la formación continua es muy importante. Los participantes señalaron que es motivante, les aporta novedades, requieren estar actualizados, les permite tener un mejor desempeño y ser más competentes, les aporta a su práctica docente, pueden disipar dudas, atender mejor a los alumnos, les brinda estrategias y métodos para mejorar la práctica y poder avanzar dentro del sistema educativo; asimismo, consideran que en cualquier profesión es imprescindible, fortalece su trabajo profesional, les permite adaptarse al cambio, conocer los nuevos planes y programas, aprender y obtener nuevos conocimientos, reflexionar sobre la práctica y les ayuda a mejorar

e implementar nuevas estrategias para el desarrollo de competencias profesionales.

- 2) Un pequeño porcentaje (10.30%) la considera medianamente importante, los maestros explicaron que: no les reditúa, no les pagan por actualizarse, están muy saturados de trabajo, no la consideran útil, la aplican poco, deben enfocarse en la atención a los alumnos, tienen que atender a su familia o están por jubilarse.
- 3) Solo dos personas (1.22%) señalaron que la formación continua no les parecía importante, comentaron que desde su punto de vista “no se aterriza” o simplemente “no les gusta”.

Cabe señalar que las expresiones de los docentes son juicios y valoraciones intersubjetivas que se han formado a partir de las experiencias que han vivido a lo largo de su trayectoria, de aquello que han experimentado individual y socialmente a lo largo de los años de pertenecer al gremio, así como de sus condiciones laborales particulares. Esto último es relevante porque genera aspiraciones y demandas que expresan su deseo de contar con tiempo disponible específicamente para las acciones de formación, mayores incentivos económicos, acompañamiento y la comprensión de la complejidad del trabajo en el aula. Aquello que los profesores refieren como parte de sus necesidades respecto de las políticas de formación docente se resume en los siguientes testimonios:

Sobre todo gestionar el tiempo, soy docente de tres escuelas en ambos turnos y cada una tiene necesidades distintas [...] Trabajar el proyecto de cada una es titánico a la hora de planear y ejecutar, pero he aprendido a ver qué actividades embonan con cada problemática. Sé que nos han brindado muchos cursos, pero la verdad sabemos que la praxis e implementación es diferente en el aula (D030).

Un incentivo económico para los docentes de nivel básico que efectivamente realicen actividades de formación continua (D081).

Más consideración hacia los profesores, pues muchos tenemos tiempo limitado y reducen el tiempo que tenemos con nuestras familias, deberían darnos días libres para tomar estos cursos (D162).

Es importante considerar a los docentes en su circunstancia, pues las valoraciones, juicios y opiniones que emitieron se gestaron desde el lugar

institucional que caracteriza la profesión docente en este nivel educativo, trabajar en secundaria es dar clase a diferentes grupos, en distintas escuelas, tener contratos por hora con cierta inseguridad y precariedad laboral; así, sus posturas muestran el punto de vista sobre el que se edifica la vida social de un sector específico.

Para finalizar este apartado, y cumplir con el objetivo propuesto, es preciso esquematizar la representación social encontrada para observar las tres dimensiones en conjunto (figura 1).

FIGURA 1

Dimensiones de la representación social de “formación docente continua”

<p>Sujetos: Profesores de educación secundaria en activo</p>		
<p>Objeto de representación: Formación docente continua</p>		
Campo de representación	Información	Emociones y actitud
Anclada a términos históricos de la política de formación docente continua: actualización, capacitación, superación, mismos que refieren a una concepción instrumental de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación entre diversos actores; autoridades, representantes sindicales, colegas • Circula en diferentes medios de comunicación, sobre todo digitales • Centrada en la oferta • No se consultan los documentos de política educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores se sintieron confundidos y estresados, pero también motivados e interesados. • Valoraciones divididas: la mayoría se orienta a favor, pues consideran que ha sido excelente, oportuna y atinada. En contra, expresan que ha sido regular, fragmentada y confusa. • Se considera muy importante.
<p>Contexto: implementación de la NEM y el plan de estudios 2022</p>		

Fuente: elaboración propia.

Consideraciones finales

Estudiar las representaciones sociales permite acceder al conocimiento de sentido común de un grupo y mostrar el pensamiento social en el que se

edifica la vida cotidiana, esto es relevante en el terreno educativo porque es una vía para acceder a los sentidos y significados que se asignan a los objetos educativos, lo que posibilita la comprensión de las prácticas docentes en los procesos de cambio.

Con el supuesto anterior, se consideró relevante estudiar las representaciones sociales de la formación docente continua en el marco de la más reciente reforma educativa conocida como la Nueva Escuela Mexicana, con el objeto de conocer cómo piensan los profesores del nivel secundaria al respecto y poder comprender, a la postre, cómo se articulan el contexto, las políticas educativas, así como las estrategias en el ámbito de la formación docente continua en la actualidad, con este gremio que tiene sus particularidades.

El hallazgo más general evidencia que la formación docente continua se encuentra anclada a una concepción instrumental de la formación, vinculada directamente y en primer lugar a la actualización, así como a la capacitación y a la superación; esto deriva de una historia propia de la formación docente continua en nuestro país que se ha ido configurando desde los años cuarenta del siglo pasado. Es relevante observar que a través de varias generaciones se han reproducido ciertas ideas al interior del colectivo, lo cual puede explicarse, por un lado, por el peso de la unidad del magisterio como grupo social y, por otro, porque las acciones, estrategias y políticas en este ámbito a lo largo de los años no han sido suficientemente contundentes para lograr la transformación.

En este sentido, se pudo observar que la propuesta de cambio del paradigma de la formación docente continua –implementado a partir de 2022– no ha terminado de consolidarse, para los profesores no hay clara diferencia entre las propuestas del pasado y la actual porque la operación simultánea de distintas líneas de trabajo entre las que se mantienen estrategias vinculadas con los modelos y dispositivos tradicionales ha generado confusión. Esto se considera una razón fundamental para que el pensamiento social del magisterio siga anclado al enfoque instrumental pues para los docentes es lo conocido, lo que ha operado por muchos años, lo seguro y lo que se ha estilado para responder al cambio en cada sexenio.

Aunado a lo anterior, aunque en otros estudios se han documentado las condiciones laborales de los profesores de secundaria, que se caracterizan por ser poco o nada favorables para impulsar procesos de formación continua, no se han tomado medidas al respecto, prevalece el esquema de los contratos por horas clases, esto los obliga a emplearse en diferentes centros

de trabajo, lo que implica que todo el tiempo están frente a grupo; así, los tiempos y espacios institucionales dedicados a la formación continua se reducen a la participación en los talleres del CTE, y es preciso considerar que el profesor que divide su jornada laboral en dos o tres escuelas no puede participar simultáneamente en todas.

Una cuestión más es que el gremio no está accediendo a la información directa sobre las características del enfoque de formación docente continua que promueve la reforma. A pesar de la disponibilidad en los medios digitales de las políticas y estrategias propuestas –por ejemplo, en la página de la SEP–, lo que le llega cotidianamente al profesor es un tipo de material para promocionar la oferta disponible en su sector. Lo que evidentemente no es suficiente.

Por último, es preciso señalar, que los profesores le otorgan un alto nivel de importancia a la formación docente continua, porque es útil para resolver los problemas que se presentan en su práctica cotidiana. Quienes han participado voluntariamente en alguna acción formativa consideran que ha sido buena y oportuna; no obstante, la falta de tiempo y la escasez de oportunidades para conseguir un incentivo económico en los programas de promoción, merman las posibilidades reales de comprometerse con una actividad que demanda tiempo y atención.

A partir de evidenciar las relaciones entre la representación social de este grupo y las condiciones macrosociales que se conjugan y que actúan como condiciones de producción, conviene emitir una serie de recomendaciones para los tomadores de decisiones si lo que se pretende, por parte de la autoridad educativa, es dar continuidad al cambio de paradigma en la formación docente en aras de consolidar el enfoque situado y la autonomía en el ejercicio de la profesión:

- 1) Se requiere de mayor claridad y articulación en las políticas nacionales de formación continua, así como garantizar una congruencia con el resto de las políticas docentes, principalmente las relacionadas con las condiciones laborales de los maestros, la carrera docente y los programas de acompañamiento académico.
- 2) Fortalecer las condiciones institucionales para consolidar el enfoque situado en la formación docente continua, reconociendo la importancia de involucrar a los maestros en procesos sistemáticos de reflexión y

problematización sobre la práctica en y desde los contextos individual, colectivo, áulico y comunitario. Para ello, resulta indispensable que se amplíen los espacios y tiempos institucionales dedicados a la formación continua.

- 3) Consolidar la formación de los equipos académicos encargados del diseño, operación y evaluación de la formación continua en los principios del nuevo paradigma, y favorecer su vinculación con el personal de asesoría y acompañamiento pedagógicos propios del sistema educativo, a fin de sumar esfuerzos en la formación docente que se imparte dentro y fuera de la escuela.
- 4) Intensificar las estrategias de divulgación dirigidas a los docentes para destacar los beneficios individuales y sociales de transitar al enfoque situado de la formación.

Es previsible que la transición de un enfoque instrumental, que ha estado enraizado en las políticas de formación docente continua por más de treinta años, a uno situado sea lenta y requiera mayor tiempo para consolidarse, pero no solo se requiere esperar, sino como se mencionó, se necesitan acciones institucionales de gran calado que consideren el pensamiento del profesorado, sus condiciones laborales y los requerimientos de su práctica, con la intención de contribuir a fortalecer la autonomía, la formación y el desarrollo profesional de los docentes.

Asimismo, es pertinente que el profesorado reflexione sobre la responsabilidad individual que implica la autonomía docente, pues requiere, en principio, reconocerse como profesional de la enseñanza, comprometerse con su formación continua, participar en ejercicios de reflexión y problematización de su práctica y a partir de ello tomar decisiones que mejoren su desempeño en las aulas.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² El trabajo aquí presentado forma parte de una investigación más amplia desarrollada dentro del programa académico del doctorado de Filosofía con acentuación en estudios de la educación en la Universidad Autónoma

de Nuevo León en convenio con la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila. Parte de los hallazgos derivan de una colaboración profesional realizada en el marco de una estancia de investigación en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Referencias

- Cordero Arroyo Graciela y Vázquez Cruz, María del Ángel (2023). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa (edición revisada)*, Ciudad de México: Newton.
- Cuevas Cajiga Yazmín y Gutiérrez Vidrio Silvia (2021). “Emociones y representaciones sociales de maestros debutantes de la Ciudad de México”, *Trayectorias*, vol. 23, núm. 53, julio-diciembre, pp. 257-279.
- Ducoing Watty, Patricia (2024). “La fragmentación del proceso formativo: en búsqueda de la integración de la denominada formación continua con la formación inicial”, en G. De la Cruz Flores y A. L. Gallardo (coords.), *La educación en el sexenio 2018-2024. Miradas desde la investigación educativa*, Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- H. Congreso de la Unión (2019). “Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación”, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf
- INEE (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la Reforma Educativa*, Ciudad de México: Instituto Nacional de Evaluación para la Educación.
- Jodelet, Denisse (1986). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en S. Moscovici (coord.), *Psicología social II: pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, pp. 469-494.
- Martínez Olivé, Alba (2010). “La construcción política de la profesionalización docente en México”, en D. Andrade, J. O. Bordón, M. Cavrozza, A. Didriksson, C. Lessard, A. Martínez Olivé, A. Morduchowicz, J. Rubiano de la Cruz, J. C. Tedesco y M. I. Vollmer, *Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno*, Ciudad de México: Unesco, pp. 165-215. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189512>
- Mejoredu (2021). *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Disponible en: https://www.mejoredu.gob.mx/images/formacion_docente/plan_mejora_formacion_continua.pdf
- Mireles Vargas, Olivia (2019). *Representación social de la excelencia académica. Un estudio en el posgrado de la UNAM*, Ciudad de México: Instituto Nacional de Evaluación para la Educación. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/representacion-social-de-la-excelencia-academica-un-estudio-en-el-posgrado-de-la-unam>
- Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires: Huemul.
- Sandoval Flores, Etelvina (2001). “Ser maestro de secundaria en México. Condiciones de trabajo y reformas educativas, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 25. pp. 83-102.
- SEP (2018). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2018*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP (2020). “Programa Sectorial de Educación 2020-2024”, *Diario Oficial de la Federación*, 6 de julio. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=559620
- SEP (2022). “Anexo del acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria”, *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf
- SEP (2024a). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2024*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2024b). “ACUERDO número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08%2F04%2F2024&print=true
- Valdez Medina, José Luis (2002). *Las redes semánticas naturales, uso y aplicación en psicología social*, Ciudad de México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Artículo recibido: 28 de noviembre de 2024

Dictaminado: 25 de marzo de 2025

Segunda versión: 24 de abril de 2025

Aceptado: 30 de abril de 2025