



HORA Y MEDIA ANTES DE SERVIR:

Prepare la masa. Caliente el horno a una temperatura

de 350° F. (175° C). Mientras tanto, prepare la salchicha

de media pulgada de espesor y póngala a cocinar en la

Sáquela del horno y póngala a cocinar sobre

lletas de papel en la greda. Déjela en la

a fuego mediano, cocine los puerros hasta que estén

suaves y dorados, más o menos 5 minutos.

Un batidor de alambre para la crema

de queso, la crema de queso y la crema

de queso. Eche

con un cuchillo

limpio

Gafavisores plasma

Prácticas Reflexivas del Docente en Formación¹

Reflective Practices of Teachers in Training

Práticas Reflexivas do Professor Estagiário

Autoras:

Bianca Yrcela Sánchez Zamudio²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9262-2613>

Maria Guadalupe Veytia Bucheli³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1395-1644>

Maritza Librada Cáceres Mesa⁴

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6220-0743>

Recibido: 30/09/2024

Publicado: 13/05/2025

DOI: 10.53995/rsp.v17i2.1749

Resumen

En el contexto educativo actual, caracterizado por constantes transformaciones, la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica representa un desafío clave en la formación continua del profesorado. El proceso reflexivo constituye un ejercicio de diálogo interno orientado al análisis crítico de experiencias, creencias personales y prácticas pedagógicas. Este artículo tiene como propósito analizar las prácticas reflexivas generadas por docentes de educación básica en el marco de un curso de capacitación. Se adoptó

¹ Artículo de investigación.

² Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; Especialista en Docencia, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; *Magíster* en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. sanchezzamudiobianca@gmail.com

³ Licenciada en Educación Primaria, Colegio Minerva; Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); Maestra en Educación, Universidad del Centro de México (UCEM); Doctora en Gestión Educativa, Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE); Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos, Universidad de Guadalajara (UdG); Posdoctora en Metodología de la Investigación, Socioformación y Desarrollo Humano, Centro Universitario de Innovación y Formación en Educación (CIFE); Posdoctora en Currículum, Innovación Pedagógica y Formación, Centro de Estudios de

Investigación para el Desarrollo Docente (CENID). maria_veytia@uaeh.edu.mx

⁴ Licenciada en Educación, Universidad Pedagógica Silverio Blanco Núñez, Cuba; Maestra en Educación, Universidad de Oviedo, España; Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Oviedo, España. maritza_caceres3337@uaeh.edu.mx.

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la *licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional*

un enfoque metodológico cualitativo con alcance descriptivo, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a 41 docentes del estado de Hidalgo. Los hallazgos revelan una profunda interconexión entre la práctica reflexiva del docente y la promoción de la igualdad de género en contextos escolares. Esto evidencia una actitud crítica, comprometida y consciente por parte de los participantes, quienes analizan sus propias creencias y prácticas con la intención de propiciar entornos educativos más equitativos, inclusivos y socialmente justos.

Palabras clave: formación continua, igualdad de género, desarrollo profesional, aprendizaje, docente.

Abstract

In the current educational context, characterized by constant transformations, the ability to reflect on one's own practice represents a key challenge in continuing teacher education. The reflective process constitutes an exercise of internal dialogue oriented to the critical analysis of experiences, personal beliefs and one's own pedagogical practices. The purpose of this article is to analyze the reflective practices generated by basic education teachers within the framework of a training course. A qualitative methodological approach with descriptive scope was adopted, through the application of semi-structured interviews to 41 teachers in the state of Hidalgo. The findings reveal a profound interconnection between the reflective practice of teachers and the promotion of gender equality in school contexts. This evidence shows a critical, commit-

ted and conscious attitude on the part of the participants, who analyze their own beliefs and practices with the intention of fostering more equitable, inclusive and socially just educational environments.

Keywords: continuing education, gender equality, professional development, learning, teacher.

Resumo

No atual contexto educativo, caracterizado por constantes transformações, a capacidade de refletir sobre a própria prática representa um desafio fundamental na formação contínua de professores. O processo reflexivo é um exercício de diálogo interno orientado para a análise crítica de experiências, crenças pessoais e práticas pedagógicas. O objetivo deste artigo é analisar as práticas reflexivas geradas por professores do ensino básico no âmbito de um curso de formação. Foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa de âmbito descritivo, através da aplicação de entrevistas semi-estruturadas a 41 professores do Estado de Hidalgo. Os resultados revelam uma profunda interligação entre a prática reflexiva dos professores e a promoção da igualdade de género nos contextos escolares. Isto evidencia uma atitude crítica, empenhada e consciente por parte dos participantes, que analisam as suas próprias crenças e práticas com a intenção de promover ambientes educativos mais equitativos, inclusivos e socialmente justos.

Palavras-chave: aprendizagem ao longo da vida, igualdade de género, desenvolvimento profissional, aprendizagem, professor/a.

Introducción

En el ámbito global, instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), han manifestado la importancia de mejorar la calidad de la educación en América Latina mediante la consolidación de la formación docente, con el objetivo de desarrollar las competencias necesarias y mejorar la práctica en el aula (OEI, 2013).

Estas organizaciones, desempeñan un papel esencial en la formulación, ejecución y seguimiento de políticas educativas centradas en el fortalecimiento del personal docente. A demás, según Ramírez-Silván y Aquino (2019), actúan como asesores, proporcionando orientaciones y recomendaciones a los gobiernos para mejorar la calidad educativa. Como respuesta a la demanda de consolidar la profesión docente, los sistemas educativos de diversos países, incluido México, han establecido desde hace algunos años políticas centradas en la atracción de mejores candidatos, el perfeccionamiento de los procesos de formación inicial y continua, así como en el impulso al desarrollo profesional.

Su relevancia ha aumentado en las agendas educativas (UNESCO, 2019), tal es el caso de la Agenda 2030 y sus Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados por la Asamblea General de Naciones Unidas. En particular, el ODS 4 destaca la necesidad de “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p.27), mientras el ODS 5 se centra en “Alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas” (p.25). Estas recomendaciones invitan a los docentes a participar en las oportunidades de aprendizaje permanente. Desde esta perspectiva, la formación continua se presenta como una valiosa oportunidad para reflexionar críticamente sobre sus prácticas educativas y, con ello, fomentar ambientes de aprendizaje igualitarios y respetuosos.

Martínez (2020), sostiene que el carácter universal de la Agenda 2030, permite adaptar los objetivos a las realidades global y local. Bajo este escenario, se han implementado políticas para el fortalecimiento del profesorado, las cuales experimentaron un impacto significativo debido a la emergencia sanitaria, ya que una de las medidas adoptadas para proteger a la sociedad fue la interrupción forzada de las actividades educativas.

El distanciamiento social, según Burgos-Videla *et al.* (2021), forzó a las instituciones educativas a desarrollar estrategias de adaptación para responder de manera ágil a los cambios y efectos provocados por el virus. Una de las estrategias fue la transición de los programas educativos presenciales hacia un formato virtual.

En el caso particular de México, el acuerdo 02/03/20 (DOF, 2020), determinó la interrupción temporal de las actividades educativas presenciales, lo que afectó considerablemente el proceso de formación continua. Las instituciones formadoras de docentes tuvieron que explorar modalidades alternativas para capacitar a maestras

y maestros. Esta situación, según Picón *et al.* (2020), evidenció un sistema educativo con deficiencias en infraestructura y cobertura tecnológica.

Es así que, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), a través de la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFC), presentó la *Estrategia Nacional de Formación Continua 2022* (ENFC), con el propósito de construir, junto con las Autoridades Educativas de los Estados (AEE), una oferta formativa que fortaleciera los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los docentes en México.

Bajo estas circunstancias, se ofertó el curso virtual *Igualdad de género en el aula: Proporcionar un ambiente seguro e inclusivo*, destinado a profesionales de educación básica del Estado de Hidalgo. Este programa se desarrolló bajo un formato modular y flexible, que permitió a los participantes avanzar a su propio ritmo y enfocarse en las áreas específicas de interés. Además, se ofreció una experiencia de aprendizaje personalizada a través de una plataforma de aprendizaje en línea (LMS), donde los docentes tuvieron acceso a una amplia gama de recursos educativos, que incluían infografías, presentaciones, videos, enlaces a sitios web relevantes, foros de discusión, entre otros.

Estos recursos fueron diseñados cuidadosamente para proporcionar una comprensión integral del tema y contribuir al logro del objetivo principal del curso: Propiciar la igualdad de género como parte de un derecho humano, a partir del eje articulador que plantea la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para formar niñas, niños y adolescentes bajo una perspectiva de género, así como la creación de ambientes de aprendizajes seguros e inclusivos.

El curso se enmarca bajo los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que propone una nueva visión educativa. Según el Grupo Parlamentario de Morena (2019), esta iniciativa busca rescatar y revitalizar el espíritu social mediante la transformación integral de los individuos; en consecuencia, es posible alcanzar un desarrollo nacional, caracterizado por la justicia social, la equidad, la inclusión, la democracia y la sostenibilidad.

La NEM, como proyecto educativo, busca elevar la calidad en términos de conocimientos y habilidades, así como desarrollar en los individuos la capacidad de cuestionar, analizar y comprender los fenómenos que los rodean (García, 2019). No obstante, como lo señala Ramírez (2024), su implementación ha sido un proceso complejo, debido a que requiere profundas transformaciones curriculares.

A pesar de ello, la mayoría de los docentes ha mostrado un fuerte compromiso con la NEM, y con apoyo de los programas formativos, han buscado nuevas formas de adaptar y promover metodologías innovadoras en beneficio de las niñas, niños, jóvenes y adolescentes (NNJA). En esta misma línea, la ENFC 2022 incorporó temas transversales para promover la igualdad entre mujeres y hombres mediante la sensibilización docente, con el fin de generar conciencia sobre la importancia de integrar la perspectiva de género en las prácticas pedagógicas (SEP, 2022).

Como se puede observar, este modelo educativo está influenciado por las directrices de organismos internacionales y busca abordar retos sociales contemporáneos

desde un enfoque humanista que promueve la equidad y la justicia social. En este sentido, se destaca la importancia de ofrecer una educación inclusiva y de calidad que brinde a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar los diversos retos sociales.

Esta situación, como señala Avitia (2019), pone a prueba las cualidades del docente reflexivo, pues se espera que actúe como un agente que trascienda las posturas políticas y epistemológicas prestablecidas, para evitar convertirse en un mero ejecutor de políticas externas. En cambio, el docente debe desarrollar una práctica profesional autónoma, creativa y eficaz.

En este contexto, la formación continua docente se vuelve crucial, ya que, según González-Fernández *et al.* (2019), permite desarrollar innovaciones pedagógicas que responden a las necesidades propias del entorno. Esta formación, en palabras de Quiroz (2015), abarca diversas dimensiones: la educativa (actualización curricular), la pedagógica (aplicación del conocimiento), la personal (crecimiento individual y profesional) e investigativa (transformación pedagógica). Cada una de estas dimensiones contribuye al desarrollo de habilidades profesionales de los docentes.

A lo largo de la historia, el término **formación continua** ha sido objeto de diversas conceptualizaciones que, como señala Vezub (2019), se reflejan en denominaciones como perfeccionamiento, formación permanente, actualización y formación en servicio, entre otras. Estas variaciones conceptuales han surgido como respuesta a las cambiantes demandas que la política educativa asigna al rol del docente, tanto en el contexto educativo como en el social. En este sentido, como menciona Reza (2019), la reflexividad emerge como una característica esencial que permite a los docentes atender estas demandas de manera más efectiva.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) define a la formación continua como un proceso dinámico orientado a mejorar y perfeccionar las habilidades y competencias del cuerpo docente. Esto implica, según Dussel (2020), que el trabajo docente está en constante transformación, impulsado por la práctica reflexiva. Esta práctica incluye compartir y dialogar sobre experiencias con la comunidad educativa, cuestionar el contenido de los espacios formativos y, sobre todo, redireccionar y reposicionar la práctica docente.

Según Sandoval (2020), la formación continua busca equipar al profesorado de recursos indispensables para afrontar la creciente complejidad de su labor educativa, especialmente en el marco actual de la llamada “nueva normalidad”. Esta realidad exige una constante actualización de contenidos, así como el fortalecimiento integral de las habilidades profesionales, los valores y la propia identidad de las maestras y los maestros en servicio, al tiempo que se reconoce y valora su vasta experiencia y conocimiento acumulado.

En esencia, se trata de generar espacios para la reflexión sobre la práctica docente, definida por Dewey (1998) como un proceso sistemático que implica la valoración tenaz y cuidadosa de cualquier sistema de creencias. En otras palabras, se refiere a la manera en cómo las personas se acercan y analizan su realidad, de tal

forma que la experiencia y la observación sirven como referentes para enriquecer su perspectiva (Pichardo, 2013).

Desde la perspectiva de Imbernón (2020), los docentes pueden apropiarse críticamente de la realidad educativa, superando la visión habitual que los consideraba receptores pasivos de conocimientos. Al hacerlo, se comprometen tanto con su propio desarrollo profesional como con el desarrollo integral de sus alumnos. Reflexionar activamente sobre la práctica docente implica adoptar una perspectiva crítica basada en el diálogo, en la cual se cuestionan las estructuras y dinámicas del entorno educativo. Este proceso favorece una educación más significativa y humanizada.

Metodología

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual, por su visión naturalista y cualitativa, analiza las acciones humanas y sus significados (Geertz, 1987). Desde esta perspectiva, se considera que las prácticas docentes, como acciones sociales cargadas de significado, son susceptibles de interpretación al tratarse de expresiones culturales. Dado que este estudio forma parte de una investigación doctoral más amplia, sustentada en una metodología cualitativa, con un nivel descriptivo, se asume que la realidad observada no es única, sino una construcción subjetiva, derivada de los procesos mentales y cognitivos de los individuos. De acuerdo con González (2001) esta construcción es un acto subjetivo, mediante el cual las personas atribuyen significados particulares a los fenómenos que experimentan. Dentro de las Ciencias Sociales, esta comprensión está relacionada con la interpretación, lo que implica que los sujetos participen de manera activa en la construcción de significados.

Se optó por este enfoque por considerarse el más adecuado para obtener una visión integral de la realidad, considerando las vivencias y los significados que las personas involucradas le otorgan, y situando al investigador en el mundo para estudiar los fenómenos en su contexto natural (Denzin y Lincoln, 2005). Desde el enfoque fenomenológico, esta investigación se propone analizar las prácticas reflexivas generadas por maestras y maestros durante el curso virtual “Igualdad de género en el aula. Proporcionar un ambiente seguro e inclusivo”, impartido en dos mil veintidós (2022) y dirigido a personal docente y directivo de educación básica en el Estado de Hidalgo. Este programa formativo tuvo como objetivo promover la igualdad de género como un derecho humano fundamental y se enmarca dentro del eje articulador de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que, a su vez, busca fomentar en estudiantes de educación básica una perspectiva de género, así como la construcción de ambientes de aprendizajes seguros e inclusivos.

Según Patton (1990), este enfoque se caracteriza por respetar la singularidad de cada caso, lo que permite aproximarse a las voces de los docentes, no como objetos de estudio, sino como sujetos activos en la construcción de significados sobre su propia práctica.

Por ello, para la recopilación de datos se aplicó una entrevista semiestructurada, debido a su capacidad para explorar profundamente las experiencias subjetivas de los

participantes de manera flexible (Flick, 2007). La construcción de la guía de preguntas para las entrevistas se llevó a cabo de manera sistemática, fundamentada en un análisis crítico y exhaustivo de investigaciones sobre formación docente e igualdad de género. Este proceso permitió delimitar tópicos centrales que sirvieron de base para el diseño de las preguntas, con el fin de indagar en profundidad las experiencias, obstáculos y percepciones de los entrevistados.

Participantes

La investigación incluyó a cuarenta y un (41) docentes del Estado de Hidalgo, de los cuales veinticinco (25) eran mujeres y dieciséis (16), hombres. La muestra abarcó un rango de edades de veinte (20) a setenta (70) años, con una predominancia de participantes en el rango de cuarenta (40) a cincuenta (50) años, con un total de veinte (20) individuos, lo que representa casi la mitad del total.

Los participantes desempeñaban diversas funciones dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN): principalmente docentes, con treinta y cuatro (34) participantes; cuatro (4) directivos; dos (2) ATP's; y un (1) supervisor.

Para ofrecer una perspectiva más integral de los diferentes contextos escolares, se consideró la procedencia de diversos niveles educativos. En este sentido, (17) participantes pertenecían al nivel telesecundaria; seis (6) y cuatro (4) docentes eran de secundarias generales y técnicas, respectivamente. En primaria general se incluyeron cinco (5) docentes y, en primaria indígena, dos (2). Finalmente, se entrevistó a cuatro (4) docentes de preescolar general, dos (2) representantes de educación especial y un (1) de educación física.

Una cuestión interesante que nutre la presente investigación es que la mayoría de los profesores que tomaron el curso provienen del municipio de Huejutla de Reyes, una zona rural con características socioeconómicas y culturales únicas en el Estado de Hidalgo.

Con el propósito de asegurar la exactitud de la información recabada y obtener pruebas concretas, se optó por organizar las narraciones en una matriz de *Microsoft Excel*. A cada participante se le asignó un código único y se procedió a transcribir las entrevistas, verificando la fidelidad del contenido como medida de calidad. Para ello, se generaron homoclaves como el siguiente ejemplo: "ESE_Boo" donde ESE indica entrevista semiestructurada, B representa educación básica y 00 señala el número de la entrevista.

El procedimiento para analizar los hallazgos de la investigación tomó como referente la metodología propuesta por Gibbs (2012), que sugiere iniciar con la codificación de fragmentos relevantes, identificar relaciones entre ideas similares y luego agruparlas en categorías. Para facilitar este proceso, se realizó una lectura minuciosa y detallada de los datos, seleccionando citas que capturaran los aspectos clave de las narraciones de los participantes. Este enfoque permitió definir con claridad las categorías de análisis.

Principales hallazgos y discusiones

Del proceso de codificación, realizado durante el análisis de resultados, se identificaron cuatro categorías: 1) valoración de la formación continua; 2) reflexión de la práctica docente; 3) formación en igualdad de género; 4) relevancia social de la formación. La descripción se complementa con fragmentos de narraciones citados con *homo claves* que hacen referencia a los participantes.

Categoría 1. Valoración de la formación continua:

Los sujetos entrevistados consideran la formación continua como una herramienta fundamental para su desarrollo profesional, especialmente en la mejora de competencias y destrezas. Además, perciben este proceso como una oportunidad para intercambiar experiencias y conocimientos con otros colegas, lo que contribuye a optimizar su práctica docente y a responder a situaciones emergentes del contexto social.

En este sentido, la ENFC 2002 sostiene que la formación continua, en su diseño, operación y resultados, debe impulsar el desarrollo profesional en las diversas funciones y contextos educativos (SEP, 2022). A continuación, se presentan testimonios ilustrativos que reflejan esta perspectiva:

Fue de relevancia afianzar conocimientos e innovar; sobre todo los conocimientos de la inclusión, igualdad de género, diversidad, equidad, derechos humanos [...] será tarea fundamental llevarlos constantemente al trabajo docente [...]. Este curso representa algo muy importante y valioso para el desarrollo de mi actividad docente, ya que con ello refuerzo y me siento empoderada a seguir luchando por la igualdad, equidad de género en todos los ámbitos en que se desenvuelven mis estudiantes [...]. El curso me brindó muchos conocimientos en relación a la igualdad que debe existir en la sociedad, la cual se propicia en las aulas. Me hizo reflexionar que, como docente, desempeño un papel fundamental para poder reducir las prácticas de desigualdad que se viven en las instituciones (ESE; B33, B9, B29).

Estos testimonios muestran cómo los procesos formativos impactan de manera significativa en la reflexión sobre la práctica de las maestras y maestros entrevistados. Por tanto, evidencian una valoración positiva, ya que gracias a ella pueden adquirir y fortalecer conocimientos y, con ello, transformar su práctica educativa, especialmente en temas cruciales como la igualdad de género.

Esta valoración sugiere que el curso, además de brindar información teórica, motivó a los participantes a reflexionar sobre su papel en la reducción de desigualdades educativas. Lo cual indica una internalización de los contenidos temáticos y una disposición para aplicarlos en su día a día.

Categoría 2. Reflexión la práctica docente:

Los docentes que participaron en este estudio expresan cómo la formación continua ha impactado positivamente en su práctica educativa, permitiéndoles reflexionar sobre

su rol y, con ello, encontrar vías para transformar su quehacer, a fin de responder a las necesidades actuales.

Tal como lo mencionan Trujillo, *et al.* (2019) el hecho de reflexionar activamente sobre las propias creencias, favorece la identificación de áreas de mejora y la adopción de actitudes para responder a las demandas variables de los alumnos y de la sociedad. Los siguientes testimonios son ilustrativos:

El curso nos invita a la reflexión de cómo podemos cambiar nuestra práctica docente, de poder transformarla con los elementos adecuados para poder brindar una educación que responda a los tiempos en que vivimos [...]. Como profesor es importante que estemos actualizados [...] para mí, el curso nos ha brindado material bibliográfico que permite tener un acercamiento claro al programa de estudios 2022, reflexionar y cuestionar nuestra labor docente [...]. Considero que el curso [...] me sirvió para fortalecer algunos conceptos que ahora puedo explicar de manera más sencilla y clara a mis alumnos, con el objetivo de que los apliquen en su vida diaria (ESE; B03, B38, B19).

En un primer momento, se observa que el curso invitó a los docentes a reflexionar sobre su labor, permitiéndoles adaptar sus métodos y enfoques al contexto inmediato. Además, se evidencia un entendimiento más profundo y aplicable de los principios del Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022, propuestos por la NEM, lo cual demuestra la consecución del objetivo de la acción formativa.

Categoría 3. Formación en igualdad de género:

Los sujetos consideran fundamental su formación en temas como la igualdad de género. La incorporación de este eje en la ENFC 2022 pretende promover prácticas incluyentes, de carácter decolonial, basadas en el reconocimiento de las diferencias, con el propósito de prevenir la generación de desigualdades (SEP, 2022). Al respecto, los docentes perciben a la formación como una herramienta que les permite promover la equidad en el aula, así como para enfrentar desafíos, como se observa en los siguientes testimonios:

El curso me brindó los elementos para reconocer la importancia de trabajar temas referentes a la igualdad y la equidad de género en los alumnos, ya que actualmente son temas que se han dejado un poco de lado ante la preocupación de que los alumnos dominen otros contenidos [...]. El curso de igualdad de género ha generado motivación, más compromiso a prepararme y poner atención especial a aquellas problemáticas que sabemos que están en la escuela, pero que a veces nos hacemos ciegos y sordos, como la discriminación, el racismo, etc. [...]. Los docentes tenemos un papel fundamental dentro de las escuelas con respecto a la igualdad de género, somos sin duda un referente y ejemplo que determina en gran parte el actuar y la conducta de los niños y niñas (ESE; B31, B07, B30).

Los testimonios revelan cómo la formación en igualdad de género ha fortalecido la conciencia y el compromiso de los docentes participantes, al reconocer su

papel en la enseñanza de valores y en la promoción de relaciones igualitarias entre los individuos. Además, los conocimientos adquiridos favorecen la creación de entornos educativos que cuestionan las desigualdades sociales actuales, enriqueciendo el proceso de enseñanza desde una perspectiva más justa y respetuosa.

Categoría 4. Relevancia social de la formación:

Los docentes que participaron en el curso reflexionan sobre la relevancia social de su rol en la promoción de la igualdad de género y en la erradicación de la discriminación y la violencia en la sociedad. Un aspecto clave para evaluar la eficacia de estas acciones formativas es el criterio de relevancia, propuesto por la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (MEJOREDU, 2022), que monitorea el impacto del trabajo en los procesos formativos en relación con el fortalecimiento de la práctica pedagógica. Al respecto, los participantes mencionan que:

La perspectiva de género [...] cuestiona los estereotipos con que somos educados y abre la posibilidad de elaborar nuevos contenidos de socialización y relación entre los seres humanos [...]. Considerando que, como mujer, me ha tocado vivir esa desigualdad de género en varios aspectos y ámbitos sociales [...] estos nuevos conocimientos sobre el tema me inspiran a seguir mejorando, pero sobre todo a saber que no he errado mi trabajo y que además tengo un soporte teórico que respalda mis acciones [...]. Este curso fue de gran importancia para quienes buscamos el desarrollo social, porque entendemos la necesidad de la existencia de un equilibrio donde se respete y valore el aporte que cada persona hace (ESE; B01, B11, B16).

Los fragmentos de las entrevistas subrayan la necesidad de contemplar temáticas como la perspectiva de género en los contenidos educativos. La relevancia del curso se evidencia en la capacidad de los docentes para implementar prácticas que fomenten la igualdad y la prevención de la violencia en el aula. Esto se debe, en gran parte, al respaldo teórico que ofrece el material del curso, el cual valida y refuerza estas nuevas posturas. Por ello, resulta esencial mantener temas como este en las futuras estrategias de formación continua.

Conclusiones

A lo largo de la historia en México se han implementado diversos proyectos educativos que han ejercido una influencia considerable en el desarrollo del SEN, como el Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022 que propone la NEM o la ENFC. Sin embargo, los resultados no han sido del todo alentadores, especialmente a raíz de la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19, que afectó múltiples aspectos sociales.

Desde hace ya algunos años, los organismos internacionales han reconocido al docente como un pilar esencial para el fortalecimiento de la calidad educativa. Estos actores se han enfrentado a diversos desafíos que han impactado su práctica educativa, lo que hace que la formación continua sea crucial para la eficacia educativa.

La formación continua abarca diversas dimensiones educativas, incluida la humana, caracterizada por la práctica reflexiva. Este enfoque busca desarrollar en los docentes habilidades que les permitan analizar la realidad educativa desde una perspectiva crítica, inmersa en un proceso dinámico de reflexión-acción-reflexión. Este ejercicio configura su labor y resulta indispensable para su crecimiento profesional y la mejora constante en el ámbito educativo.

En este sentido, los datos cualitativos analizados revelan una renovación constante de conceptos y postulados, así como una valoración crítica de las experiencias de los sujetos que participaron en el estudio. Por un lado, se observa una valoración positiva hacia la formación continua, especialmente en temáticas que afectan a la sociedad actual, como la perspectiva de género, lo que subraya la importancia de incluir estos temas en los planes educativos vigentes, equilibrándolos con las áreas tradicionales del conocimiento.

Asimismo, se evidencia la importancia de reconocer la responsabilidad docente en la transmisión de valores y actitudes hacia sus estudiantes, motivándolos a ser proactivos y conscientes de las problemáticas presentes en sus entornos educativos. Estos elementos reflejan la intención de transformar la práctica docente, entendiendo la reflexión como un proceso clave para adaptar los métodos educativos al contexto contemporáneo.

A manera de cierre, el trabajo de investigación aquí expuesto subraya la necesidad de privilegiar espacios para la reflexión sobre la práctica docente como medio para el desarrollo profesional. Este proceso reflexivo impulsa a las maestras y maestros, desde sus diversas funciones, a cuestionar y analizar su labor educativa, creando un ciclo de mejora continua que impacta la calidad de la enseñanza y enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

- Avitia, J. (2019). El nuevo modelo educativo bajo la mirada de la práctica reflexiva. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 77-89), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Burgos-Videla, C., Vázquez-Cano, E., López-Meneses, E. y Adaos-Orrego, R. (2021). Proyecto Difproret: Análisis de las dificultades, propuestas y retos educativos ante el COVID-19. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 17-34 <https://doi.org/10.46661/ijeri.5145>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas*.
- Denzin, N., & Lincoln, S. (Eds.). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.ªed.). Londres: Sage.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento*

- reflexivo y proceso educativo*, España: Paidós.
- DOF. (2020). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del sistema educativo nacional, así como aquéllas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. México: Gobierno de México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI · DGES* 6 (10). <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, J. (2019). Panorama de las reformas en educación básica. Del Plan de Once Años a la Nueva Escuela Mexicana (1970-2019). En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 15-24). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Geertz, C. (1987). Sistema Religion als kulturelles. *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, (696), 44-95.
- Gibbs, G., (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- González-Fernández, R., Zabalza-Cerdeiriña, M., Medina-Domínguez, M. y Medina-Rivilla, A. (2019). Modelo de Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil: Competencias y Creencias para su Capacitación. *Formación Universitaria*, 12(2) 83-96 <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v12n2/0718-5006-formuniv-12-02-00083.pdf>
- González M. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 15, 227-246. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence
- Grupo Parlamentario de Morena. (2019). *Reforma Educativa*. México: Senado de la República
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Curriculum*, 33, 49-67.
- Martínez M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>
- OEI (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y mejora de la educación*, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Londres. Sage.
- Pichardo, R. (2013). La reflexión y la experiencia como momentos esenciales en la construcción de una práctica reflexiva. *Pensamiento. Papeles De Filosofía*, (1), 187-201.

- Recuperado de <https://revistapensamiento.uaemex.mx/article/view/341>
- Picón, G., González, K., y Paredes, J. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *ARANDU UTIC*, 8(1), 139-153. Recuperado de: <https://www.uticvirtual.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/129/16>
- Quiroz, L. (2015). Fortalecimiento de la formación continua de los docentes desarrollado por el Municipio de Pisco - Región Ica. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12866/260>
- Ramírez, F. (2024). El arranque de la Nueva Escuela Mexicana: las experiencias iniciales de los profesores de la Secundaria General Núm. 40 de Guadalajara. *Diálogos sobre educación* (30), 1-16. <https://doi.org/10.32870/dse.voi30.1460>
- Ramírez-Silván, C., y Aquino, S. (2019). Los organismos internacionales y las políticas educativas de profesionalización docente de la educación normal en México. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 10(19), 71-89. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.515
- Reza, J. (2019). La práctica reflexiva: requisito indispensable para poner en marcha el modelo educativo vigente. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 103-114). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Sandoval, C. (2020). La Educación en Tiempo del Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativas Innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 9(2), 24-31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Formación docente continua. Marco para el desarrollo de la formación docente continua. Educación básica*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/303684/Formacio_n_Continua.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2022*. México. SEP. Recuperado de https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/DOCTOS%20ESTRATEGIA_N/s25XQ7yDqK-Estrategia%20Nacional%20de%20Formaci%C3%B3n%20Continua%202022.pdf
- Trujillo, J., Ríos, A. y García, J. (Coords.). (2019). *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (col. Textos del posgrado n. 4). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- UNESCO. (2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141-es.pdf>
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IIPE, Oficina para América Latina.