

Profesionalización

situada del personal docente en Hidalgo: el papel de los Centros de Maestros

Situated teacher professional development in Hidalgo: the role of Teacher Centers

Recibido: 12/01/26

Aceptado: 04/06/26

Publicado: 09/06/26

María Teresa de Jesús Tapia Franco^{1*}

E-mail: teresaaatapi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4678-8477>

Denis Fernández-Álvarez²

E-mail: dfernandez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0451-7130>

¹Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

²Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba.

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Tapia Franco, M. T., y Fernández-Álvarez, D. (2025). Profesionalización situada del personal docente en Hidalgo: el papel de los Centros de Maestros. análisis crítico de los Centros de Maestros como eje de profesionalización contextualizada. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 11, e828. <http://rccd.ucf.edu.cu/index.php/rccd/article/view/828>

RESUMEN

La profesionalización docente constituye un componente esencial para la mejora educativa; sin embargo, los modelos tradicionales de formación continua suelen carecer de pertinencia contextual. Este artículo analiza el papel de los Centros de Maestros en Hidalgo, México, como espacios estratégicos para impulsar una formación continua situada que fortalezca la autonomía docente y resignifique la práctica profesional. El estudio, sustentado en una metodología mixta de carácter documental y participativo, examina antecedentes nacionales e internacionales y contrasta las necesidades formativas del magisterio con los principios de la Estrategia Nacional de Formación Continua 2025. Los hallazgos evidencian que los Centros de Maestros pueden articular procesos formativos contextualizados, coherentes con la realidad escolar y social de las y los docentes. Se concluye que su fortalecimiento institucional es clave para transformar la formación continua en un proceso dinámico, pertinente y orientado a la equidad y la excelencia educativa.

Palabras clave:

Formación continua situada; Profesionalización docente; Autonomía profesional; Resignificación; Desarrollo profesional.

ABSTRACT

Teacher professionalization is a key component of educational improvement; however, traditional models of continuous training often lack contextual relevance. This article analyzes the role of Teacher Centers in Hidalgo, Mexico, as strategic spaces to foster situated continuous professional development that strengthens teacher autonomy and re-signifies professional practice. Based on a mixed methodology combining documentary and participatory approaches, the study examines national and international precedents and contrasts teachers' training needs with the principles of the National Strategy for Continuous Training 2025. Findings indicate that Teacher Centers can articulate contextualized training processes aligned with the social and school realities of educators. It is concluded that strengthening these centers is essential to transform continuous training into a dynamic, pertinent process oriented toward equity and educational excellence.

Keywords:

Situated continuous training; Teacher professionalization; Professional autonomy; Re-signification; Professional development.

INTRODUCCIÓN

El logro de una educación de excelencia transita por las palabras de Imbernón (1989) al señalar que: “No se puede mejorar la calidad de la enseñanza sin asegurar una buena formación y actualización permanente de los docentes”.

El proceso de formación continua se refiere a las acciones en las que participa el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directiva o de supervisión y de Tutoría “a lo largo de su vida profesional, como un elemento clave para fortalecer sus conocimientos, saberes y experiencias, al incidir en la configuración de su práctica y, con ello, favorecer el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes” SEP (2025a, p2).

La intención de dicho proceso, es fortalecer las habilidades profesionales del personal educativo para que puedan cumplir con el mandato constitucional establecido en el Artículo Tercero:

“La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. SEP (2025a, p2).

A nivel mundial, la UNESCO considera a los docentes como elementos “clave en la configuración del futuro, liberando el potencial de cada alumno” (UNESCO, 2024), por lo cual, los formadores deben estar capacitados y motivados, ser capaces de trabajar colaborativamente, apropiarse de su autonomía profesional y ejercerla para tomar decisiones asertivas en torno a procesos situados para el desarrollo de los aprendizajes.

En México, la formación continua surgió en 1973, como parte de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio. En la década de los noventa se crea el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP), con el cual se establece una política educativa en materia de formación continua de maestras y maestros en el Sistema Educativo Nacional para que pudieran acceder a programas de formación, actualización académica, capacitación y/o proyectos de investigación que les permitan fortalecer los conocimientos, capacidades y competencias a fin de contribuir al logro de la idoneidad en la función” (SEP, 2025b).

El propósito es “lograr la formación integral de las y los docentes con el propósito de enriquecer su práctica profesional en beneficio de las y los alumnos mediante la Oferta de Formación Continua a la que acceden. Así como garantizar el establecimiento de mecanismos de vinculación, eficaces y eficientes entre las distintas instituciones, organismos y actores que concurren en la formación continua, a fin de posibilitar el acceso a servicios de formación docente de calidad, pertinentes, relevantes y equitativos que contribuyan a mejorar su labor docente” (SEP, 2025b. p.2).

El PRONAP se gestó “actividades regulares de capacitación, actualización y formación vinculadas con la promoción en Carrera Magisterial, y se establecen instancias estatales de actualización, así como 266 Centros de Maestros. En el año 2004, al sujetarse a Reglas de Operación, las entidades federativas iniciaron sus propios programas estatales, considerando sus necesidades, en un marco de federalización. A partir del 2005, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) adquirió un carácter normativo y estableció una relación de apoyo a los equipos estatales responsables de la formación continua”. En Hidalgo se abrieron 24 Centros de Maestros (SEP, 2025b).

En 2014, se constituyó el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), el cual “apuntaló la articulación de los esfuerzos desde la educación básica hasta la superior para la profesionalización docente” (SEP, 2025b).

A partir de la reforma educativa de 2019, la actual administración (2018-2024) reconoce la función esencial del magisterio en la transformación social y su revalorización, lo que implica el fortalecimiento de la formación continua y el acceso a un sistema integral de formación, capacitación y actualización. En el marco de la construcción de la Nueva Escuela Mexicana, y para garantizar la excelencia en el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes (NNA), desde la DGFC se ha impulsado el trabajo colaborativo entre maestras, maestros y directivos, a través de un esquema de formación docente entre pares y en colegiado, con el propósito de reflexionar respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando las realidades sociales y culturales de las diferentes regiones del país” (SEP, 2025b).

En el Estado de Hidalgo, por décadas, se han seguido los lineamientos de Formación Continua emanados a nivel nacional; actualmente, como resultado de diversas intervenciones formativas impulsadas por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC), se pretende realizar un diagnóstico puntual de las necesidades formativas del personal de las diversas regiones, para impulsar el diseño y operación de intervenciones formativas que resulten significativas, pertinentes, incluyentes y de excelencia.

Según Cáceres-Mesa et al. (2023), la formación docente en México enfrenta “una brecha entre el diseño de la política y su implementación real”. Como señalan los autores, “la política de formación docente presenta fallas estructurales en su ejecución territorial” (Cáceres-Mesa et al., 2023, p. 142). La autora señala que los modelos federales de formación docente “no logran responder con pertinencia a las condiciones reales del magisterio” (Cáceres-Mesa et al., 2023, p. 145).

Por lo anterior, el presente artículo, puntualiza cuestiones respecto al significado de los saberes y conocimientos sobre el por qué y para qué de la formación continua en el estado de Hidalgo.

MATERIALES Y MÉTODOS

En la actualidad de la educación mexicana, conforme a los cambios políticos y sociales que vivimos, implica tener una nueva mirada hacia los procesos de formación continua

del personal educativo, de tal manera que puedan resignificar el por qué y para qué de sus funciones, cuáles son los obstáculos que enfrentan y qué condiciones son necesarias para qué desde los Centros de Maestros, se pueda incidir en el logro de la autonomía profesional.

La intención de esta investigación es describir, analizar reflexionar y resignificar la necesidad de impulsar procesos de profesionalización situados, que vinculen la formación docente con la mejora de los entornos educativos, para con ello, como lo marca el Artículo 3° constitucional, coadyuvar de manera asertiva a que los procesos de desarrollo de los aprendizajes se basen en el “respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva” (Cámara de Diputados, 2013, art. 3°, párr. 2).

Analizar el requerimiento que sustenta la formación continua en las necesidades del Sistema Educativo Nacional (SEN) y la necesidad de considerar la experiencia resultante de la práctica cotidiana de las y los docentes es un elemento que coadyuvará al proceso de profesionalización situada, conectando los propósitos de la Estrategia Nacional de Formación Continua 2025 con las condiciones sociales y culturales de la escuela y comunidad en la que los docentes desempeñan su función como educadores; también, se analizan los retos y fortalezas que enfrentan las asesoras y asesores de los Centros Maestros para incidir en el logro de una formación continua situada con sentido social.

La metodología de investigación es documental, participativa, cualitativa, empleando “la investigación acción como herramienta para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación”; se asume apegarse a la postura socio-constructivista de la realidad social, generando espacios de diálogo entre los actores sociales para el diálogo, por lo cual, se propicia el análisis, la reflexión, la resignificación y el compartir responsabilidades respecto a la toma de decisiones para superar las problemáticas detectadas.

“La investigación acción constituye una opción metodológica de mucha riqueza ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación, que a su vez se convierten en coinvestigadores al participar activamente en todo el proceso investigativo y en cada etapa o eslabón del ciclo que se origina producto de las reflexiones constantes que se propician en dicho proceso” (Colmenares y Piñero, 2008, p. 105).

Como objeto de estudio se considera la formación continua por la que transitan las maestras y los maestros de educación básica en servicio, desde sus diversas funciones (docencia, técnica docente, directiva, de supervisión, de asesoría técnica-pedagógica, y de tutoría), a lo largo de su vida profesional, es un elemento clave que fortalece los conocimientos, saberes y experiencias, al incidir en la configuración de su práctica y con ello favorecer el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes (NNA).

En ese tenor, el presente artículo tiene la intencionalidad de proponer acciones argumentadas, orientadas a hacer

posible que la formación continua atienda las necesidades, los contextos y las realidades del magisterio. Para lograrlo, es de vital importancia proveer una formación de excelencia y equidad que contribuya a la mejora de las diferentes funciones de las maestras y los maestros.

Los actores sociales con quienes se dialogará durante el proceso de investigación, serán docentes, técnicos docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos de la Región Tulancingo y asesores académicos de la Dirección Estatal de Formación Continua (DFC).

Resultados y discusión

Sustentar la formación continua en las necesidades del Sistema Educativo Nacional es necesario para tener claridad, correspondencia y coherencia respecto al compromiso de contribuir a que los procesos educativos escolarizados sucedan en un ambiente de respeto irrestricto a la dignidad humana e igualdad sustantiva, contribuyendo genuinamente a que sean una herramienta para lograr un mejor nivel de vida personal y social.

Resulta ineludible respaldar la formación continua en la práctica docente, lo cual implica leer la realidad de las y los docentes. Desde el ciclo propuesto por Smyth (1991), este proceso atraviesa por las fases de descripción, explicación, confrontación y reconstrucción de la práctica, orientadas a problematizarla a la luz del contexto y de la teoría pedagógica.

A diferencia de este enfoque reflexivo-crítico centrado en el análisis de la práctica docente, Colmenares y Piñero (2008) retoman la investigación-acción como una herramienta metodológica que, además de comprender la realidad educativa, busca transformarla mediante la participación activa de los sujetos en procesos colectivos de análisis, diálogo y toma de decisiones, es decir, no solo interpretar la práctica, sino intervenir en ella de manera consciente y organizada (Colmenares y Piñero, 2008, p. 105).

La vinculación realizada entre la formación continua con base en las necesidades del sistema y su contextualización con base en las necesidades surgidas de la práctica docente, coadyuva al logro del objetivo general de la Estrategia Nacional de Formación Continua 2025: “Orientar la concreción de la política nacional en materia de formación continua de maestras y maestros de Educación Básica, considerando las necesidades profesionales, contextos regionales y locales, así como las problemáticas que emanan de su labor, con la finalidad de favorecer el desarrollo profesional docente y la transformación de su práctica, en el marco de los principios y fundamentos de equidad, excelencia y mejora continua de la educación”.

Por lo antes expresado, resulta importante considerar la práctica docente como eje de la formación continua situada, en la intención de:

“aprovechar y potenciar las capacidades institucionales; recuperar aprendizajes y experiencias nacionales, estatales y escolares, y desarrollar una política integral

y programas que tengan como eje la reflexión sobre la práctica, el trabajo colaborativo, el reconocimiento de la centralidad del trabajo de maestras y maestros y demás figuras educativas, así como la recuperación y fortalecimiento de sus conocimientos y saberes desde un enfoque situado" (MEJOREDUC, 2021, p.2).

Resignificar la articulación de la teoría con la práctica es relevante para quienes brindamos acciones de acompañamiento a diversos Colectivos Docentes, permitiendo reconstruir nuestras prácticas al fungir como agentes de formación continua, considerando que, el enfoque situado implica contrastar la realidad contextual de los educandos con la teoría, de tal manera que se comprenda, reflexione, sustente y resignifique la misión de, a través de la mejora de las capacidades de los educadores, contribuir al logro de una educación armónica e integral, con sentido de superación personal y social.

En consecuencia:

resignificar se trata de conducir a las maestras y los maestros a problematizar sobre su práctica desde la mirada particular del contexto en el que ejercen su labor y la recuperación de la teoría pedagógica, para explicar el porqué de su actuar, "en el sentido de desgranar los procesos pedagógicos más amplios que se escondían tras determinadas acciones" (Smyth, 1991, p. 282).

Además, este proceso les permite justificar las acciones que quieren seguir practicando y aquellas que desean cambiar. Explicar los actos cotidianos puede ser posible desde los contenidos que se abordan en la acción de formación, y que están apropiándose. Las decisiones que devengan de esta teorización han de orientar, mas no prescribir, sus futuras acciones desafiando los supuestos establecidos por lo consuetudinario (usos y costumbres) (SEP, 2025a).

Lo antes citado, impulsa lograr la concreción de la formación situada, con visión humanista en mi función como Coordinadora Académica de un Centro de Maestros, que implica impulsar la resignificación y reconstrucción del desarrollo profesional docente a través de diferentes intervenciones formativas pertinentes y relevantes mediante comunidades de aprendizaje en las que se movilizan colectivamente los saberes, experiencias y conocimientos, articulando de manera coherente propósitos, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje que atiendan las necesidades formativas, de tal manera que, al fortalecer su práctica, se impulsen mejores resultados de aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes.

En el Estado de Hidalgo, como plantea el Plan de Estudios 2022, se impulsa el enfoque humanista en la educación, pretendiendo: "una verdadera unidad nacional desde la diversidad de sus grupos, organizaciones, pueblos y sujetos", por lo cual, el "planteamiento curricular es pertinente con la diversidad social, territorial, lingüística y cultural del profesorado, así como de las y los estudiantes" (SEP, 2012, p. 9).

Cumplir con el enfoque humanista en los escenarios de aula, escuela y comunidad, implica una formación docente que impulse el desarrollo de capacidades que posibiliten

vivenciar el respeto irrestricto a la dignidad de todas y todos los mexicanos.

Zorrilla Fierro, manifiesta que:

"Los derechos humanos (DH) son un conjunto de principios que deben ser protegidos para todas las mujeres y hombres sin distinción alguna, en tanto son atributo de los seres humanos por el solo hecho de serlo. En este sentido, la educación, considerada el motor del desarrollo personal y social, adquiere relevancia como uno de los derechos humanos fundamentales" (Zorrilla Fierro, 2019, p. 2).

A partir de 1993, en el texto del artículo 3° Constitucional se establece que "la educación es un derecho de todos", y se responsabiliza al "Estado en sus tres órdenes de gobierno, la obligatoriedad y la gratuidad de la educación obligatoria, así como la no discriminación y el desarrollo humano" (INEE, 2019).

Latapí (2009) afirma que la calidad es una característica esencial de la educación que a su vez es objeto del derecho a la educación (DE). En palabras de Barba (2007), en la base del DE se encuentra el porqué de la educación, en tanto que las dimensiones de la calidad tienen un carácter instrumental, ya que orientan y ayudan a traducir lo que se afirma en el derecho en formas de acción, políticas y prácticas de gobierno.

Comprender lo anterior, da sentido al proceso de descripción, explicación, confrontación y reconstrucción que se impulsa en los "programas de formación continua y desarrollo profesional docente, a través de la formulación de intervenciones formativas y el diseño de las acciones de formación, con su correspondiente operación" (SEP, 2025a), de tal manera que, al desarrollar sus funciones, las y los asesores de los Centros de Maestros, tengan claridad respecto a para qué y cómo incidir en el logro de la autonomía profesional del personal educativo de su zona de influencia.

Actualmente, en el Estado de Hidalgo, con la participación de los Centros de Maestros, se ofrecen diversas intervenciones formativas, las cuales, según las opiniones obtenida mediante entrevistas, los participantes manifiestan que:

P1 (Docente): *"Los contenidos son interesantes, pero la manera en que se desarrollan no es la apropiada, las plataformas no responden... los asesores divagan, y luego, ya uno solo tiene que hacer los productos y subir a plataforma"*

P2 (Técnico docente): *"Todo muy bonito, pero venimos (a las sesiones presenciales) desde Apan, Huehuetla, San Bartolo y Tenango. Para los de Tulancingo..... bueno, pero para los demás, es dinero y más tiempo de viaje que lo que estamos en la sesión"*

P3 (ATP): *"Falta mucha información, que se coordinen entre los Centros de Maestros y los Departamentos. Cuando haya convocatorias, que publiquen la ficha informativa de los cursos, porque el título dice una cosa, y después... pues no es lo que se esperaba. Además, que haya lugar para todo, porque los cursos que me interesan, ya estaba agotado el cupo cuando traté de inscribirme"*

P4 (Supervisor): *"No, pues hay vengo, bien dispuesta, y para que nos hayamos pasado 3 horas platicando y medio"*

navegando en la plataforma, pues no. Mi tiempo no es para esto”.

P5: (jefa de sector): *“Todos estamos conscientes de la necesidad de actualizarlos, para tener claros los fines y metodologías, el problema son los horarios. Los maestros necesitan incentivos. Que los cursos sean dentro de un horario laboral. Para una educación como la de Finlandia, los maestros necesitan mejor trato y mejor sueldo. Y, en línea está bien, debemos desarrollar nuestras habilidades digitales, pero en las escuelas no hay conectividad, ese es otro problema)”.*

Lo anterior plantea a las y los asesores de los Centros de Maestros los retos de:

- Realizar un diagnóstico contextualizado y puntual de las necesidades formativas de las y los docentes, a partir de su realidad profesional, social, geográfica y económica, de tal manera que se pueda seleccionar una oferta formativa situada, pertinente y flexible en cuanto a contenidos y modalidades.
- Participar asertivamente para establecer mecanismos de vinculación, eficaces y eficientes entre las distintas instituciones, organismos y actores que concurren en la formación continua en la respectiva zona de influencia, a fin de posibilitar el acceso a servicios de formación docente de calidad, inclusiva y equitativa, que contribuyan a mejorar el quehacer docente.
- Establecer las condiciones y relaciones interinstitucionales para que las y los docentes vivan procesos de profesionalización con inclusión, equidad y respeto irrestricto a su dignidad personal e institucional.
- Contribuir a lograr el vínculo entre el derecho a la educación de los aprendices y el derecho a la formación continua del personal educativo.
- Diversificar los mecanismos de formación para los docentes de los lugares más apartados y las condiciones más complejas.

Para enfrentar los retos aludidos, el personal de Formación Continua que desempeña sus funciones de asesoría y acompañamiento en los Centros de Maestros del Estado de Hidalgo, como fortalezas para avanzar en la comprensión y concreción del enfoque de formación docente situada, cuenta con capacidades para participar en el diseño de programas de formación continua e intervenciones formativas pertinentes; pueden realizar tareas de diagnóstico, planeación, desarrollo, seguimiento y evaluación; son hábiles para desarrollar alternativas que permitan optimizar el uso de los recursos, acercando (de manera presencial o a distancia) la formación continua a las y los docentes desde los Centros de Maestros; diseñar materiales educativos y propiciar espacios de reflexión para la comprensión e implementación de los elementos del modelo educativo 2022; y también pueden promover espacios de intercambio de experiencias y la creación de redes de aprendizaje entre docentes.

Por lo antes mencionado, en el estado de Hidalgo, fortalecer la concreción del enfoque de formación situada requiere “una nueva mirada” para fortalecer de manera prioritaria el que los educadores:

- cuenten con condiciones factibles de formación, por ejemplo: tiempos, modalidades y lugares pertinentes (podemos observar conforme las listas de asistencia y evidencias gráficas, que, en la operación de la actual oferta Programa de Desarrollo Profesional Docente 2024, la asistencia es menor a un 50% a causa de que, participar en las intervenciones formativas presenciales implica trasladarse grandes distancias, erogaciones económicas y disposición de tiempo a contraturno o sabatino).
- reciban el apoyo de las autoridades educativas para establecer redes de aprendizaje para el contraste, la resignificación y reconstrucción de la tarea docente de manera permanente y continúa aprovechando las sesiones de CTE en las que durante el presente Ciclo escolar será posible elegir la temática, de tal manera que sean procesos formativos en los que se construya una perspectiva compartida y se adquieran compromisos conjuntos.
- reciban apoyo de los equipos de formación continua en los que, como un elemento sustancial de pertenencia, exista la disposición al análisis, reflexión y toma de decisiones que favorezcan la profesionalización de las y los maestros a partir de su contexto, experiencia y necesidades genuinas.
- puedan ser acompañados por los Centros de Maestros en los procesos de diagnóstico, desarrollo y retroalimentación de los procesos formativos. Lo anterior, requiere mejorar la infraestructura y equipamiento de los Centros de Maestros.

El análisis de los testimonios del grupo focal permitió identificar categorías clave vinculadas con la profesionalización situada, tales como la pertinencia de la oferta formativa, las condiciones institucionales, la mediación pedagógica y la motivación docente. Los participantes destacaron la necesidad de cursos contextualizados, pertinentes y accesibles, así como de un acompañamiento cercano desde los Centros de Maestros; por ejemplo, una docente señaló que: “los contenidos son interesantes, pero la manera en que se desarrollan no es la apropiada, las plataformas no responden” (p. 1).

Estos hallazgos reflejaron carencias en la gestión tecnológica y en la articulación institucional, coincidiendo con lo planteado por Imbernón (1989, p. 491), quien enfatizó que la formación continua debe partir de la realidad profesional del docente. Asimismo, las observaciones sobre la falta de conectividad y los horarios inadecuados evidenciaron inequidades estructurales, como también lo señala MEJOREDU (2021, p. 2), al afirmar que la profesionalización situada requiere condiciones equitativas y sostenibles.

La triangulación de los datos permitió establecer correspondencias entre las categorías emergentes y los principios de la Estrategia Nacional de Formación Continua 2025 (SEP, 2025a, p. 34), particularmente en la necesidad de recuperar los saberes locales y fortalecer el trabajo colaborativo. La Figura 1 muestra la relación entre los factores que influyen en la concreción de la profesionalización situada. A partir de la información obtenida, en la Tabla 1, se puede observar el resumen de las categorías emergentes del análisis cualitativo.

Tabla 1: Categorías emergentes del grupo focal.

Categoría	Descripción
Pertinencia formativa	Adecuación de los cursos a las necesidades reales del magisterio.
Condiciones institucionales	Disponibilidad de infraestructura, conectividad y tiempos laborales.
Mediación pedagógica	Rol del asesor como acompañante reflexivo en la práctica docente.
Motivación y reconocimiento	Valoración profesional y estímulos para la participación continua.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados discutidos revelaron que la profesionalización situada en Hidalgo se consolidó como un proceso de resignificación permanente, en el que la práctica docente se transformó mediante la reflexión colectiva y el acompañamiento profesional. Estos hallazgos coincidieron con los postulados de Smyth (1991, p. 282), quien destacó que la resignificación implica problematizar la práctica a partir del contexto, y con Imbernón (2007, p. 38), al señalar que el desarrollo profesional auténtico requiere reflexión y colaboración. En consecuencia, se concluyó que los Centros de Maestros desempeñaron un papel estratégico en la construcción de comunidades de aprendizaje, favoreciendo la autonomía profesional y la equidad educativa.

Sugerencias para futuras líneas de investigación

Las evidencias y reflexiones derivadas del estudio permiten vislumbrar diversas líneas de investigación orientadas a fortalecer la comprensión, aplicación y evaluación del enfoque de formación continua situada en el contexto educativo mexicano, particularmente en el Estado de Hidalgo, futuras investigaciones podrían profundizar en el impacto de la formación situada sobre los resultados de aprendizaje y en el diseño de modelos híbridos de acompañamiento que fortalezcan la innovación pedagógica en contextos rurales y urbanos diversos.

Se sugiere profundizar en los efectos del acompañamiento pedagógico situado sobre la transformación de la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. El texto analizado muestra que la resignificación de la práctica implica un proceso reflexivo de descripción, explicación, confrontación y reconstrucción (Smyth, 1991), el cual puede ser medido y descrito empíricamente a través de estudios longitudinales o de seguimiento de cohortes docentes. En este sentido, futuras investigaciones podrían explorar cómo la asesoría, tutoría y seguimiento en los Centros de Maestros impactan el desarrollo profesional y la autonomía docente en distintos niveles educativos.

Asimismo, se considera pertinente investigar las condiciones institucionales y contextuales que posibilitan o limitan la formación situada, tales como la infraestructura, la conectividad digital, los recursos financieros y el tiempo destinado a la actualización profesional. Los testimonios de los participantes reflejan problemáticas recurrentes vinculadas con la logística y el acceso a los cursos (“Los contenidos son interesantes, pero las plataformas no responden...”; p.

1), lo cual sugiere la necesidad de un abordaje más profundo sobre las brechas tecnológicas y geográficas que afectan la equidad en la formación docente (MEJOREDU, 2021).

Otra línea relevante consiste en analizar la relación entre la formación continua situada y la implementación del Plan de Estudios 2022, que, desde su enfoque humanista, promueve la equidad y la inclusión. Resulta necesario estudiar de qué manera las estrategias de formación continua se articulan con los principios curriculares de diversidad cultural, lingüística y territorial, así como con la recuperación de saberes locales (SEP, 2022). Este tipo de investigaciones podría ofrecer evidencia sobre la pertinencia y coherencia entre la política formativa y las prácticas escolares reales, generando propuestas de mejora desde una perspectiva situada.

De igual manera, sería valioso explorar las dinámicas de colaboración profesional en las comunidades de aprendizaje impulsadas desde los Centros de Maestros. La literatura sobre desarrollo profesional docente, Imbernón (2007) destaca que la construcción colectiva de saberes es un componente clave para la profesionalización auténtica. En consecuencia, se recomienda indagar cómo dichas comunidades promueven procesos de reflexión, diálogo y resignificación profesional, y qué factores inciden en su sostenibilidad a largo plazo.

Por otro lado, resulta oportuno desarrollar estudios comparativos entre distintos contextos —rurales, urbanos e indígenas— que permitan identificar variaciones en la implementación de la formación situada y su impacto en los resultados educativos. Estos análisis contribuirían a generar modelos diferenciados y flexibles que respondan a las necesidades de los diversos territorios, avanzando en la consolidación de una política formativa realmente inclusiva.

También, las futuras investigaciones podrían enfocarse en evaluar la eficacia de los modelos híbridos y digitales de formación continua, particularmente a partir de los aprendizajes derivados de la pandemia y de la expansión de las plataformas virtuales. Se propone valorar el grado en que estos entornos tecnológicos favorecen la colaboración, la reflexión sobre la práctica y la accesibilidad para el personal docente en zonas de difícil acceso, atendiendo así al principio de equidad establecido en la *Estrategia Nacional de Formación Continua 2025* (SEP, 2025a).

En suma, los hallazgos sugieren la necesidad de consolidar un corpus de investigaciones empíricas y teóricas que evalúen el impacto real del enfoque situado en la profesionalización docente, considerando sus dimensiones pedagógicas, institucionales, tecnológicas y ético-humanistas. Este tipo de estudios permitirá fortalecer la toma de decisiones en materia de política educativa y garantizar que la formación continua siga siendo un eje de mejora y equidad en el Sistema Educativo Nacional.

CONCLUSIONES

Ante los cambios políticos y sociales que vivimos, se hace necesaria una nueva mirada respecto a las acciones de profesionalización del personal educativo, de tal manera que, mediante procesos de descripción, explicación y

confrontación se resignifique el por qué y para qué de la formación continua, identificando los obstáculos que enfrentan y las condiciones necesarias para que, desde los Centros de Maestros, se pueda incidir en el logro de la autonomía profesional como un elemento sustancial para coadyuvar a la educación inclusiva, equitativa y de excelencia.

Los esfuerzos en formación docente en las regiones del Estado de Hidalgo, deben alinearse con objetivos nacionales a largo plazo, y también, responder a las necesidades locales, respetando la diversidad cultural y social, dándole sentido claro e intencional a las diversas acciones de profesionalización situada.

Lograr una educación inclusiva, equitativa y de excelencia, en cuyos procesos de desarrollo de los aprendizajes se logre el “respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva” (DOF. 2013, párrafo 2), requiere que el personal educativo participe en ofertas formativas situadas, que les permitan vincular las acciones de profesionalización con la creación de entornos educativos pertinente para el logro de dicha tarea.

En el Estado de Hidalgo, el personal de Formación Continua que desempeña acciones de acompañamiento, asesoría y tutoría desde los Centros de Maestros, es capaz de coadyuvar al logro de procesos de Formación Continua situada en armonía con los objetivos del SEN, requiriendo vinculación interinstitucional y mejorar de la infraestructura y equipamiento para seguir avanzando en los servicios de formación continua para coadyuvar a la excelencia educativa.

La formación continua es clave para mejorar la calidad educativa y para garantizar el derecho a una educación de excelencia. Los esfuerzos en formación docente deben alinearse con objetivos nacionales a mediano y largo plazo, y al mismo tiempo, responder a las necesidades locales, respetando la diversidad cultural y social de los diferentes contextos.

Los Centro de Maestros del Estado de Hidalgo, contribuyen a la profesionalización situada del personal educativo mediante la generación de diagnósticos contextuales, la facilitación de comunidades de aprendizaje reflexivas, el acompañamiento en el desarrollo y resignificación de la práctica docente, y la articulación normativa y técnica de esa formación con los marcos nacionales y estatales. Son espacios en los que se construyen colectivamente significados y se reconfiguran prácticas mediante procesos de reflexión, confrontación y reconstrucción profesional; se brinda acompañamiento continuo (asesoría, tutoría y seguimiento) que permite traducir los aprendizajes formales a acciones pedagógicas concretas; se vincula esa formación con trayectorias reconocidas y con los principios de equidad, inclusión y excelencia, dotando de legitimidad y sentido a la autonomía profesional, y se retroalimenta la política formativa desde lo local de manera vinculada a los propósitos educativos de nivel nacional.

Queda pendiente superar barreras logísticas (acceso, tiempo, plataformas), de coordinación interinstitucional y de infraestructura, para impulsar una transformación en la formación continua del personal educativo para coadyuvar

al logro de la excelencia educativa de todas y todos los aprendices.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cámara de Diputados. (2019). *Resumen del informe del derecho a la educación del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2019)* (pp. 2–7). https://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/inveeduc/resumen_informe_INEE_2019.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Artículo 3°). Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cáceres-Mesa, M. L., López-Meneses, K. D., Lizama-Carrasco, G. E., & Olvera-Mejía, T. M. (2023). *Las políticas de formación docente en México: ¿un problema de implementación? Universidad y Sociedad, 15*(1), 140–150. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3533>
- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus, 14*(27), 96–114. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=76111892006>
- Imberón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado: Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 6*, 487–499. <https://acortar.link/GJGgQL>
- Imberón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). La educación como derecho humano: Informe 2019. Autora principal: Margarita Zorrilla Fierro. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59386
- Latapí, P. (2009). *La calidad de la educación y su sentido ético*. Fondo de Cultura Económica.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC). (2021). *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021–2026* (p. 2). https://www.mejoredu.gob.mx/images/formacion_docente/plan_mejora_formacion_continua.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudios 2022 para preescolar, primaria y secundaria* (p. 9). https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos/plan_de_estudios_2022.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2025a). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2025* (pp. 2, 34). SEP. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/PRIORITARIO/ogEbiT2NIQ-estrategia_nal_de_formacion_continua_2025.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2025b). *Historia de la formación continua en México*. Secretaría de Educación Pública. <https://formacioncontinua.sep.gob.mx/historia>

Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275–300. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9809154>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024). *Informe mundial sobre los docentes: qué debes saber*. <https://www.unesco.org/es/articles/informe-mundial-sobre-los-docentes-que-debes-saber>