

# 19

## **PROFESIONALIZACIÓN**

**SITUADA DEL PERSONAL DOCENTE EN HIDALGO: EL PAPEL  
DE LOS CENTROS DE MAESTROS**



# 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

María Teresa de Jesús Tapia-Franco<sup>1</sup>

E-mail: [teresaaatapi@gmail.com](mailto:teresaaatapi@gmail.com)

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

Denis Fernández-Álvarez<sup>2</sup>

E-mail: [dfernandez@ucf.edu.cu](mailto:dfernandez@ucf.edu.cu)

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

<sup>1</sup> Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

<sup>2</sup> Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Tapia Franco, M. T. de J., & Fernández-Álvarez, D. (2026). Profesionalización situada del personal docente en Hidalgo: El papel de los centros de maestros. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 183-191.

Fecha de presentación: 18/12/2025

Fecha de aceptación: 23/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

### RESUMEN

La profesionalización situada del personal docente constituye un eje estratégico para la mejora educativa, particularmente en contextos caracterizados por desigualdades territoriales, sociales y culturales. No obstante, los modelos tradicionales de formación continua han mostrado limitaciones para responder con pertinencia a las realidades escolares. Este artículo tiene como objetivo analizar, describir y explicar el papel de los centros de maestros en el estado de Hidalgo, México, como dispositivos institucionales para impulsar procesos de formación continua situada que fortalezcan la autonomía profesional docente y favorezcan la resignificación de la práctica. El estudio se sustenta en una metodología cualitativa de carácter documental y participativo, apoyada en el análisis de referentes teóricos nacionales e internacionales y en la recuperación de experiencias del magisterio. Los hallazgos evidencian que los Centros de Maestros poseen un potencial significativo para articular procesos formativos contextualizados, siempre que cuenten con condiciones institucionales, infraestructura y mecanismos de acompañamiento adecuados, en coherencia con la Estrategia Nacional de Formación Continua 2025 y el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana. Se concluye que fortalecer a los Centros de Maestros resulta clave para transformar la formación continua en un proceso pertinente, reflexivo y orientado a la equidad y la excelencia educativa.

### Palabras clave:

Formación continua situada, profesionalización docente, autonomía profesional, resignificación, desarrollo profesional.

### ABSTRACT

The situated professionalization of teaching staff constitutes a strategic axis for educational improvement, particularly in contexts characterized by territorial, social, and cultural inequalities. However, traditional models of continuing education have shown limitations in responding appropriately to school realities. This article aims to analyze, describe, and explain the role of the Teacher Centers in the state of Hidalgo, Mexico, as institutional devices to promote situated continuing education processes that strengthen teachers' professional autonomy and foster the redefinition of teaching practice. The study is based on a qualitative, documentary, and participatory methodology, supported by the analysis of national and international theoretical references and the collection of teaching experiences. The findings show that Teacher Centers have significant potential to articulate contextualized training processes, provided they have adequate institutional conditions, infrastructure, and support mechanisms, in alignment with the 2025 National Strategy for Continuing Education and the humanistic approach of the New Mexican School. It is concluded that strengthening Teacher Centers is key to transforming continuing education into a relevant, reflective process oriented toward equity and educational excellence.

### Keywords:

Situated continuous training, teacher professionalization, professional autonomy, re-signification, professional development.

## INTRODUCCIÓN

En el contexto global contemporáneo, los sistemas educativos enfrentan desafíos complejos vinculados a la equidad, la excelencia y la justicia social. La educación se reconoce no solo como un derecho fundamental, sino también como un mecanismo estratégico para promover la inclusión y el desarrollo integral de las sociedades (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2024). En este sentido, la profesionalización del personal docente adquiere un papel central, dado que los maestros y maestras son los agentes directos de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, responsables de transformar las experiencias educativas en oportunidades significativas para niñas, niños y adolescentes (Darling-Hammond et al., 2017). La formación continua del profesorado no se limita a la adquisición de conocimientos técnicos, sino que constituye un eje estratégico para fortalecer la autonomía profesional, promover la reflexión crítica sobre la práctica y garantizar que la educación responda a las necesidades específicas de los contextos escolares y comunitarios (Imbernón, 2007).

A nivel internacional, diversos estudios han demostrado que los enfoques tradicionales de formación docente, basados en programas estandarizados y descontextualizados, muestran impactos limitados en la mejora de la práctica educativa. En contraste, los programas situados, que integran la reflexión sobre la práctica, la colaboración profesional y la resolución de problemas reales, producen resultados más sostenibles en el desarrollo profesional docente y en los aprendizajes de los estudiantes (Darling-Hammond et al., 2017). En contextos europeos y anglosajones, autores como Bolívar (2012); Imbernón (2007); y Timperley et al. (2007) coinciden en la relevancia de enfoques reflexivo-críticos, el acompañamiento continuo y el aprendizaje colaborativo como pilares fundamentales de una profesionalización efectiva, que reconoce al profesorado como sujeto intelectual capaz de analizar y transformar su práctica desde el contexto.

Desde la perspectiva latinoamericana, la pertinencia contextual es especialmente relevante, dado que los sistemas educativos suelen estar atravesados por profundas desigualdades sociales, culturales y territoriales (Tenti Fanfani, 2014). La diversidad de realidades escolares y comunitarias hace que los enfoques homogéneos de formación docente resulten insuficientes o incluso contraproducentes, al reproducir inequidades existentes y limitar la capacidad del profesorado para adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades de sus estudiantes. En este sentido, Vaillant & Marcelo (2015) destacan la importancia de los espacios institucionales de acompañamiento y trabajo colegiado para consolidar procesos de desarrollo profesional sostenibles, que fortalezcan la autonomía y la colaboración docente.

En México, la formación continua del personal docente se ha desarrollado históricamente como un instrumento

para mejorar la calidad educativa y profesionalizar al magisterio. Desde la creación de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio en 1973 y, posteriormente, del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP) en la década de 1990, el país ha buscado establecer mecanismos de capacitación, actualización y formación académica para fortalecer los conocimientos, habilidades y competencias del profesorado (México. Secretaría de Educación Pública, 2025b). La creación de los Centros de Maestros y, más adelante, del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), ha consolidado un marco institucional destinado a articular los esfuerzos nacionales con las necesidades locales, promoviendo un enfoque integral que considere la práctica docente en su dimensión profesional, ética y social (México. Secretaría de Educación Pública, 2021).

No obstante, investigaciones recientes muestran que persisten desafíos estructurales en la implementación de estos programas. La brecha entre el diseño de la política educativa y su aplicación efectiva en los distintos territorios limita la pertinencia y el impacto de las acciones formativas (Cáceres-Mesa et al., 2023; Sánchez-Zamudio et al., 2024). La dispersión geográfica de las escuelas, la diversidad socioeconómica y cultural, las limitaciones de infraestructura y conectividad, así como las cargas laborales del personal docente, constituyen barreras que afectan la continuidad, profundidad y relevancia de la formación. En este sentido, los Centros de Maestros emergen como espacios estratégicos capaces de articular procesos de formación continua situada, siempre que cuenten con condiciones institucionales, acompañamiento pedagógico adecuado y estrategias de colaboración profesional que permitan contextualizar la formación y recuperar la voz del magisterio (México. Secretaría de Educación Pública, 2021, 2025a).

El estado de Hidalgo representa un caso paradigmático para el análisis de la profesionalización situada, debido a su heterogeneidad territorial, social y cultural. La región combina zonas urbanas, rurales e indígenas, con diferencias significativas en infraestructura educativa, conectividad digital y condiciones socioeconómicas del magisterio, lo que complejiza la implementación homogénea de las políticas nacionales (México. Secretaría de Educación Pública, 2021, 2025a). En este contexto, los Centros de Maestros pueden funcionar como dispositivos institucionales capaces de atender las particularidades locales, generar comunidades de aprendizaje profesional y promover la resignificación de la práctica docente, fortaleciendo la autonomía y la reflexión crítica del profesorado (Cáceres-Mesa et al., 2023).

El presente artículo se propone analizar críticamente el papel de los Centros de Maestros en Hidalgo como ejes de profesionalización situada del personal docente de educación básica. El estudio busca describir las

condiciones contextuales, territoriales e institucionales en las que se desarrollan las acciones de formación continua, identificar problemáticas y necesidades del magisterio hidalguense y explicar cómo estos centros pueden contribuir a mejorar la práctica educativa, articulando la política nacional con las realidades locales y promoviendo procesos educativos con equidad, excelencia y enfoque humanista (Imbernón, 2007; México. Secretaría de Educación Pública, 2021). De esta manera, la investigación se inscribe en un debate académico que reconoce la centralidad del contexto, la colaboración profesional y la reflexión crítica en el desarrollo docente, a fin de garantizar una educación pertinente, inclusiva y transformadora.

## MATERIALES Y MÉTODOS

En coherencia con los objetivos del estudio, la metodología adoptada se orienta a analizar, describir y explicar la profesionalización situada del personal docente en el estado de Hidalgo, así como el papel de los Centros de Maestros como dispositivos institucionales de formación continua. Para ello, se privilegia un enfoque cualitativo, documental y participativo, que permite comprender de manera profunda las condiciones contextuales, territoriales e institucionales en las que se desarrollan las acciones formativas, así como recuperar la voz y la experiencia del magisterio como insumos centrales del análisis (Colmenares & Piñero, 2008; Imbernón, 2007). La investigación se articula con los principios de la Estrategia Nacional de Formación Continua 2025, enfatizando la atención a necesidades profesionales contextualizadas y el fortalecimiento de la autonomía docente (México. Secretaría de Educación Pública, 2025a).

El escenario educativo mexicano, caracterizado por cambios políticos y sociales recientes, requiere una mirada renovada hacia los procesos de formación continua del personal docente. Es necesario que las maestras y los maestros resignifiquen el por qué y para qué de sus funciones, identifiquen los obstáculos que enfrentan y reconozcan las condiciones que favorecen la incidencia de los Centros de Maestros en el logro de la autonomía profesional. La presente investigación tiene la intención de describir, analizar, reflexionar y resignificar la necesidad de impulsar procesos de profesionalización situada, que vinculen la formación docente con la mejora de los entornos educativos y promuevan aprendizajes basados en un enfoque de derechos, inclusión y equidad.

Asimismo, se busca analizar los requerimientos que sustentan la formación continua en función de las necesidades del Sistema Educativo Nacional (SEN), considerando la experiencia derivada de la práctica cotidiana de los docentes. Este enfoque permite conectar los objetivos de la Estrategia Nacional de Formación Continua 2025 con las condiciones sociales y culturales de las escuelas y comunidades donde los docentes desempeñan su labor. De manera complementaria, se examinan los retos

y fortalezas que enfrentan los asesores de los Centros de Maestros para garantizar que los procesos de formación continua tengan un sentido social y contextualizado.

La investigación adopta un enfoque socio-constructivista, apoyándose en la investigación-acción como herramienta metodológica para estudiar la realidad educativa, profundizar en su comprensión y, al mismo tiempo, contribuir a su transformación. Este enfoque genera espacios de diálogo entre los actores sociales, propiciando la reflexión conjunta, la resignificación de prácticas y la corresponsabilidad en la toma de decisiones para superar las problemáticas detectadas.

Como objeto de estudio se considera la formación continua de los maestros de educación básica en servicio, incluyendo diversas funciones: docencia, técnica docente, dirección, supervisión, asesoría técnico-pedagógica y tutoría. Esta formación constituye un elemento clave para fortalecer los conocimientos, saberes y experiencias del personal docente, impactando directamente en la configuración de su práctica y, por ende, en el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes (NNA).

El presente artículo, por tanto, tiene la intencionalidad de proponer acciones argumentadas que permitan que la formación continua atienda de manera efectiva las necesidades, contextos y realidades del magisterio. Para lograrlo, se enfatiza la importancia de ofrecer una formación de excelencia y equidad, que contribuya a mejorar las distintas funciones de los docentes y a fortalecer su desarrollo profesional integral.

Finalmente, los actores sociales involucrados en el proceso de investigación serán docentes, técnicos docentes, directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos de la Región Tulancingo, así como asesores académicos de la Dirección Estatal de Formación Continua (DFC). La interacción con estos actores permitirá generar información cualitativa significativa, que sirva para comprender los procesos de profesionalización situada y aportar recomendaciones pertinentes para la mejora de la formación continua en el estado de Hidalgo.

## 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 & 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 & Piñero, 2008).

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 (México. Secretaría de Educación Pública, 2021).

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.

Lo anterior, considerando que:

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).

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" (México. Secretaría de Educación Pública, 2022). 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 (2019), 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" (p. 2).

Desde las reformas constitucionales de finales del siglo XX, la educación se reconoce como un derecho fundamental cuya garantía recae de manera indelegable en el Estado, en todos sus niveles de gobierno. Este mandato no se limita a asegurar el acceso formal al sistema educativo, sino que exige generar condiciones reales para su ejercicio efectivo en contextos atravesados por desigualdades sociales, territoriales y culturales persistentes.

En este marco, la calidad educativa no puede entenderse como un atributo accesorio ni como una responsabilidad transferible a los sujetos escolares, sino como una obligación sustantiva del propio Estado, estrechamente vinculada con el enfoque de derechos humanos y la búsqueda de la excelencia con equidad. De ahí que las políticas públicas y las acciones institucionales deban orientarse hacia procesos formativos situados, pertinentes e inclusivos.

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”, 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 obtenidas 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 actualizarnos, 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” (P1).

Estos hallazgos reflejaron carencias en la gestión tecnológica y en la articulación institucional, coincidiendo con lo planteado por Imberón (1989), 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 la Secretaría de Educación Pública (2021), 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 (México. Secretaría de Educación Pública, 2025a), particularmente en la necesidad de recuperar los saberes locales y fortalecer el trabajo colaborativo. 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.

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), quien destacó que la resignificación implica problematizar la práctica a partir del contexto, y con Imberón (2007), 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...”; P1), lo cual sugiere la necesidad de un abordaje más profundo sobre las brechas tecnológicas y geográficas que afectan la equidad en la formación docente (México. Secretaría de Educación Pública, 2021).

Otra línea de análisis prioritaria consiste en problematizar la relación entre la formación continua con enfoque situado y la implementación real del currículo vigente, cuya orientación humanista plantea desafíos concretos en términos de equidad e inclusión. Más allá de su formulación normativa, resulta necesario examinar de manera crítica cómo las acciones formativas dirigidas al personal docente logran —o no— articularse con los principios curriculares asociados a la diversidad cultural, lingüística y territorial, así como con la recuperación de los saberes construidos en los contextos escolares y comunitarios. Este ejercicio analítico permitiría identificar tensiones, vacíos y posibilidades de mejora entre la política formativa y las prácticas educativas cotidianas, aportando elementos para el diseño de propuestas formativas contextualizadas, pertinentes y con sentido social, acordes con las realidades del magisterio y de las comunidades a las que sirve.

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* (México. Secretaría de Educación Pública, 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

- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.
- 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, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96–114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Imbernón, 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://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117680.pdf>
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó.
- México. Secretaría de Educación Pública. (2021). *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021–2026*. [https://wikicolbach.cba-chilleres.edu.mx/lib/exe/fetch.php?media=wiki:deapo\\_se\\_2023:plan\\_mejora\\_formacion\\_continua.pdf](https://wikicolbach.cba-chilleres.edu.mx/lib/exe/fetch.php?media=wiki:deapo_se_2023:plan_mejora_formacion_continua.pdf)

México. Secretaría de Educación Pública. (2025a). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2025*. [https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/PRIORITARIO/ogEbiT2NIQ-estrategia\\_nal\\_de\\_formacion\\_continua\\_2025.pdf](https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/PRIORITARIO/ogEbiT2NIQ-estrategia_nal_de_formacion_continua_2025.pdf)

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

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

Sánchez-Zamudio, B. Y., Cáceres-Mesa, M. L., & Moreno-Tapia, J. (2024). Percepciones docentes sobre la formación continua en igualdad de género durante la contingencia sanitaria. *Sophia Research Review*, 1(2), 15-21. <https://doi.org/10.64092/sj2zqx87>

Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275–300. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf>

Tenti Fanfani, E. (2014). *La condición docente: Análisis comparado de la profesión docente en América Latina*. Siglo XXI Editores.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development*. Ministry of Education.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.

## Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

## Contribución de los autores:

María Teresa de Jesús Tapia-Franco, Denis Fernández-Álvarez: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

## Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.