

Necesidades formativas de docentes para afrontar el fracaso escolar

Teacher training needs to for coping school failure

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i33.1586>

Pedro Damián Zamudio Elizalde*

Resumen

El presente trabajo de investigación busca trazar una ruta de formación profesional continua a partir de la identificación de necesidades formativas que permitan al profesorado del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos, en Baja California (CECyTE B.C.) ayudar al estudiantado a afrontar de manera favorable las manifestaciones de fracaso escolar que experimentan en su trayectoria educativa. Desde un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo e interpretativo, se desarrollaron cinco grupos focales organizados por regiones: Región A: Mexicali; Región B: Tijuana; Región C: San Quintín, San Felipe y Rosarito; Región D: Tecate y; Región E: Ensenada. El análisis socioespacial permitió identificar tres núcleos formativos principales, uno relacionado con los saberes y conocimientos que permitan fortalecer la enseñanza y el aprendizaje disciplinar; otro relacionado con conocimientos y habilidades para la formación integral del estudiantado (habilidades socioemocionales y de convivencia); y otro más, que permita definir e implementar acciones institucionales para superar las diversas manifestaciones de fracaso escolar.

Palabras clave: necesidades formativas – formación docente – profesorado – afrontamiento – fracaso escolar.

Abstract

The present work seeks to trace a route of continuous professional training based on the identification of training needs that allow the CECyTE B.C. teachers in Baja California to help the students to face in a favorable way the manifestations of school failure that they experience in their education. Through a qualitative approach with a descriptive and interpretive design, five focus groups organized by regions were created: Region A: Mexicali; Region B: Tijuana; Region C: San Quintín, San Felipe and Rosarito; Region D: Tecate and; Region E: Ensenada. Socio-spatial analysis allowed us to identify three main training cores: one related to knowledge, which allows us to strengthen disciplinary teaching and learning, another related to knowledge and skills for the comprehensive training of the students (socio-emotional and coexistence skills), and another, that allows us to define and implement institutional actions to overcome the various manifestations of school failure.

Keywords: training needs – teacher training – teachers – coping – school failure.

* Doctor en Educación. Líneas de investigación: representaciones sociales y procesos de formación en educación media superior. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. pedro.zamudio@uas.edu.mx

Introducción

La crisis sanitaria reciente ha transformado paulatinamente la dinámica de los sistemas educativos originando una nueva cotidianidad. Las instituciones y los actores educativos enfrentan distintas problemáticas lo suficientemente complejas como para emprender dispositivos de análisis que permitan comprender, diseñar, implementar y evaluar los procesos educativos.

El sistema educativo mexicano no se escapa de lo anterior, recientemente la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) publicó el análisis de los principales indicadores educativos con el propósito de ofrecer una panorámica acerca de la situación de la educación en el país. Los hallazgos más importantes del ciclo escolar 2021-2022 señalan a la Educación Media Superior (EMS) como el tipo educativo que más problemas relacionados con el fracaso escolar tiene, algunos ejemplos son: *a)* extraedad grave, 7.5% del estudiantado presenta esta condición, los cuales cuentan con mayores tasas de reprobación, interrupción y suspensión de sus estudios; *b)* la tasa de aprobación fue de 78.7% al final del ciclo y 87.8% después del periodo de regularización; *c)* la tasa de desafiliación escolar¹ fue de 11.6% de jóvenes (más de medio millón desafiados) que dejaron de acudir a la escuela antes de concluir el nivel educativo; *d)* en cuanto a la eficiencia terminal, una tercera parte de los estudiantes que se matriculó experimentó fenómenos de reprobación o interrupción temporal o definitiva de sus estudios que les impidió mantener una trayectoria regular (MEJOREDU, 2023).

Asimismo, numerosos estudios dan cuenta de las dificultades que presentan los docentes para hacer frente a distintos problemas educativos relacionados con el fracaso escolar, entre los que destacan: *a)* problemas de disciplina que afecta el rendimiento académico (Carhuas *et al.*, 2023; Saco *et al.*, 2022); *b)* aspectos didácticos y curriculares como metodologías centradas en la transmisión de conocimientos y propensas a la homogenización (López-Gil *et al.*, 2022); *c)* dificultades para consolidar los preceptos de la educación inclusiva y la atención a la diversidad del estudiantado (Paz-Maldonado, Flores-Girón, 2021; Santos-González, 2022); entre otros. Consecuentemente, el profesorado carece de estrategias que permitan abordar las distintas manifestaciones de fracaso que experimenta el alumnado en el contexto escolar, limitándose a canalizar al estudiantado a los servicios de apoyo como el departamento de orientación educativa o tutorías (Zamudio, Malaga, 2023).

En este sentido, cobra relevancia la revisión de los sistemas educativos y, especialmente, la del docente y sus procesos de formación para adecuarse a dinámicas contingentes (sanitarias, sociales y políticas). En las últimas décadas, el profesorado de EMS ha experimentado distintas disposiciones para mejorar su formación; por una parte, se desarrollan políticas enfocadas en mejorar la calidad, por ejemplo, aumentar los años de formación inicial en la docencia, modifi-

¹ MEJOREDU (2023) utiliza el concepto de desafiliación escolar como sustituto del término abandono, por considerar que, este último, responsabiliza al estudiantado de la interrupción de sus estudios, sin tomar en cuenta los factores del contexto social, económico, familiar e incluso escolar, los cuales actúan como barreras que obstaculizan la concreción de trayectorias educativas completas.

car planes y programas de estudio, actualizar las competencias docentes, entre otras. Por otra parte, se ponen en práctica distintos mecanismos de evaluación de la docencia, por ejemplo, exámenes, estímulos al desempeño o sistemas de puntuación relacionados con la actualización docente (Vaillant, Manso, 2021; Vezub, 2013). Adicionalmente, se ha identificado que la oferta formativa para docentes de EMS cuenta con una proporción mínima de asignaturas o temáticas orientadas a atender las necesidades educativas específicas derivadas de las problemáticas de este tipo educativo (González, Guerra, 2021).

No obstante, uno de los principales retos que enfrenta la formación del docente de EMS es superar el supuesto de homogeneidad del profesorado y el modelo hegemónico de formación, el cual aspira a formar al docente a través de dispositivos diseñados por expertos, sin tomar en cuenta las necesidades formativas sentidas por el profesorado en su contexto de práctica profesional (Ducoing, 2013a; Imbernón, 2020). En este marco, de acuerdo con Di Scipio (2022), se identifican dos tendencias en la formación docente: *a)* los procesos de formación permanente desde la exterioridad y, *b)* la formación permanente como un proceso continuo de reflexión.

Frente a estas dos tendencias, Imbernón (2007) propone replantear la formación docente desde un modelo que permita la participación del profesorado, lo cual implica reflexión y análisis sobre la práctica. Este autor destaca el factor de la contextualización en la formación, ya que el profesorado se desarrolla en un contexto social e histórico característico que determina su práctica y que, necesariamente, requiere de constantes reajustes.

Con esta idea, MEJOREDU (2022) plantea procesos de formación continua para docentes de EMS, en los cuales se pretende recuperar conocimientos y saberes construidos por docentes a lo largo de su trayectoria profesional. El propósito central de la propuesta de la Comisión es avanzar hacia un enfoque de formación situada, el cual se materialice en intervenciones formativas, es decir, un conjunto de acciones sistematizadas, alineadas a los objetivos de un programa de formación, que articulen la práctica docente y la teoría para favorecer la construcción de saberes y conocimientos a partir de la reflexión y el trabajo colaborativo de docentes.

En definitiva, el enfoque de formación situada constituye una alternativa al modelo hegemónico de actualización, capacitación y transmisión de información externa que se ha establecido en la EMS en México (Ducoing, 2013b; Ducoing, Fortoul, 2013). Por lo anterior, este trabajo de investigación tiene como propósito trazar una ruta de formación profesional continua, bajo la lógica de núcleos de formación que permitan al profesorado del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos en Baja California (CECyTE B.C.) ayudar al estudiantado a afrontar de manera favorable las distintas manifestaciones del fracaso escolar en su trayectoria educativa.

Los términos de organización de este trabajo son los siguientes: 1) se describe el proceso metodológico, el cual está integrado por la delimitación de un diseño con enfoque cualitativo, la caracterización de los participantes, la selección de los grupos focales y la integración del guion de entrevista, la explicación del procedimiento y la técnica de análisis de los datos reco-

lectados; 2) se presentan los resultados del análisis del referente empírico a partir de regiones previamente delimitadas, señalando las necesidades de formación sentidas por el profesorado y la ruta de formación profesional docente a partir de núcleos de formación de acuerdo con las necesidades del contexto de la investigación; y 3) se plantean algunos comentarios a manera de conclusiones.

Método

Diseño

Esta investigación se planteó desde un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo e interpretativo. Para llevar a cabo esta etapa del proyecto de investigación se desarrollaron cinco grupos focales organizados por regiones: Región A, Mexicali; Región B, Tijuana; Región C, San Quintín, San Felipe y Rosarito; Región D, Tecate y; Región E, Ensenada. Esta delimitación territorial se realiza en concordancia con el enfoque socioespacial, el cual pretende enfatizar la importancia que tiene el lugar o la región donde se generan ciertos fenómenos educativos y su relación con las variables del entorno social (Ángeles, Mejía, 2020; González, Guerra, 2021).

Participantes

Se consideró la participación de 20 docentes² que pertenecen a distintos planteles de las regiones antes señaladas. La muestra fue seleccionada por conveniencia y estuvo integrada por 11 mujeres (55%) y 9 hombres (45%) con una media de edad de 41.15 años (DT= 8.73). En la tabla 1 se observa la caracterización de la muestra, la cual destaca el género, los años de servicio como profesor de CECyTE B.C., los antecedentes y la ruta de actualización profesional y formación continua.

Tabla 1. Características sociodemográficas de los participantes

Características	Regiones				
	Mexicali	Tijuana	San Felipe, San Quintín y Rosarito	Tecate	Ensenada
Género					
Masculino	2	2	2	1	2
Femenino	2	1	3	3	2
Años de servicio					
Entre 1 y 5	2	1	2	0	1
De 6 a 14		1	2	4	1

² Para este trabajo de investigación, el término docente se refiere a maestras, maestros y agentes educativos como orientadores, tutores y técnicos académicos que participan en la formación del estudiantado de CECyTE B. C.

Más de 15	2	1	1	0	2
Formación profesional					
a) Biología y Química	1	0	0	0	0
b) Ciencias de la Conducta y la Educación	2	1	0	2	1
c) Humanidades	0	1	0	0	1
d) Ciencias Sociales	0	1	3	1	2
e) Ingenierías y Desarrollo Tecnológico	1	0	2	0	0
f) Técnico	0	0	0	1	0
Posgrado					
Sí	2	0	2	0	2
No	2	3	3	4	2
Formación continua					
Sí	4	2	4	2	4
No	0	1	1	2	0

Nota. N= 20.

Técnicas e instrumentos

Para recolectar el referente empírico se desarrollaron grupos focales en los que se empleó un guion de entrevista. Los grupos focales permitieron obtener información con base en la experiencia del colectivo de docentes acerca de las necesidades formativas para hacer frente al fracaso escolar (Escobar, Bonilla-Jiménez, 2017). Para construir el guion de entrevista se siguieron las recomendaciones de Rodas y Pacheco (2020), quienes señalan como aspectos importantes: construir un grupo de preguntas relevantes al tema, que permita recoger información específica al explorar con cierta profundidad actitudes, sentimientos y creencias al interactuar con otros sujetos.

El guion exploró los siguientes ejes temáticos: *a)* datos generales del entrevistado; *b)* antecedentes de formación profesional y continua; y *c)* experiencias actuales relacionadas con el afrontamiento al fracaso escolar. Se realizaron cinco sesiones de grupos focales siguiendo la organización por regiones mencionada anteriormente.

Procedimiento

Se realizó una presentación del proyecto de investigación a las autoridades de CECyTE B.C. Una vez otorgada la autorización, se definió la estrategia para integrar los grupos focales, la cual

pretendió asegurar la participación de profesores de las regiones ya mencionadas. El equipo de trabajo de CECyTE B.C., contactó a los posibles participantes y socializó el consentimiento informado con el profesorado seleccionado. Las sesiones de grupos focales se desarrollaron a través de la plataforma *Zoom*, las cuales tuvieron una duración promedio de una hora, cada sesión fue videograbada para su posterior transcripción y análisis siguiendo las recomendaciones de Kowal y O'Connell (2014).

Análisis de los datos

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante Análisis de Contenido (AC), el cual se define como un método de investigación que permite hacer inferencias replicables y válidas a partir de textos a los contextos de su uso (Krippendorff, 2004). En este sentido, las características del AC que facilitan el análisis del referente empírico son: *a)* la descripción sistemática del significado de los datos cualitativos a partir de una cierta secuencia de pasos, independientemente del objetivo y el material de investigación; *b)* la reducción de la cantidad de material a analizar, es decir, colocar el foco de análisis en aquellos aspectos que guardan relación con los objetivos de investigación; y *c)* la flexibilidad, pues las categorías que emergen del referente empírico pueden ser resultado de la combinación de conceptos teóricos o de los datos empíricos (Schreier, 2014).

El tipo de análisis seleccionado fue el deductivo-inductivo propuesto por Mayring (2000). En primer lugar, se definieron las categorías a partir de los antecedentes teóricos. Posteriormente se trabajó el material textual y se asignaron dichas categorías a los segmentos de texto, las cuales fueron tentativas debido a que se deducen al profundizar en el análisis de los datos. La confirmación de las categorías se logró mediante la verificación, realimentación y subsunción de las subcategorías en categorías principales, este proceso continuó hasta llegar al punto de saturación (Schreier, 2014).

Resultados

En esta sección se presentan los resultados del análisis del referente empírico recolectado a partir de grupos focales con docentes de CECyTE B.C., en los cuales se recuperan saberes y conocimientos que han construido a lo largo de su trayectoria profesional. En primer lugar, se enuncian las necesidades de formación organizadas a partir de las regiones previamente seleccionadas. En segundo lugar, se exponen los núcleos de formación mediante la organización sistemática de las necesidades formativas, así como las posibles rutas que permitan subsanarlas.

Necesidades formativas

Con respecto a la Región A: Mexicali, las temáticas señaladas por los docentes fueron diversas, entre ellas se destacan las siguientes: *a)* conocer a sus estudiantes, de manera concreta, los docentes señalaron la necesidad de saber la forma en que aprenden los estudiantes, así como las estrategias de enseñanza para jóvenes con Barreras al Aprendizaje y la Participación (BAP); *b)* en

relación con el componente emocional, los docentes enfatizaron la necesidad de saber acerca del manejo de las emociones en el aula y las estrategias que permitan desarrollar habilidades emocionales en los estudiantes para afrontar el fracaso escolar; *c*) en relación a la convivencia escolar, se destaca la gestión de los problemas de violencia escolar y diversidad de género; *d*) habilidades de comunicación efectiva con el estudiantado; y *e*) acerca de la planeación y organización del trabajo en el aula, los docentes destacan tres necesidades concretas, en primer lugar, la gestión del tiempo durante la sesión de clase; en segundo lugar, el desarrollo de habilidades para una práctica centrada en el aprendizaje; en tercer lugar, el tratamiento didáctico del contenido disciplinar.

Por otra parte, el análisis del referente empírico del grupo focal realizado con docentes de la región B: Tijuana, permitió identificar las siguientes temáticas de formación: *a*) *coaching* educativo, que permita favorecer la motivación, el empoderamiento (desarrollar y fortalecer capacidades) y el éxito escolar del estudiantado; *b*) estrategias didácticas vinculadas a las características del estudiantado; *c*) en relación con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), profundizar en su uso educativo, además de impulsar las TIC como plataforma para generar redes de colaboración entre docentes; *d*) identificar problemas socioemocionales del estudiantado; *e*) aplicación y valoración de instrumentos que permitan conocer tres aspectos concretos acerca del estudiante, en primer lugar, indicadores de riesgo de fracaso escolar; en segundo lugar, orientación vocacional a alumnos de tercer grado, y; en tercer lugar, fortalezas, debilidades y áreas de mejora.

El grupo focal destinado a la Región C, estuvo integrado por docentes de los municipios de San Quintín, San Felipe y Rosarito. A partir del análisis del discurso de los docentes se identificaron las siguientes temáticas: *a*) conocer a los estudiantes, de manera concreta, se señaló imprescindible comprender el entorno del estudiante, sus características psicológicas, sociales y culturales que permitan diseñar estrategias de enseñanza alineadas a las formas en que aprenden los jóvenes de EMS; *b*) habilidades de comunicación y retroalimentación; y *c*) identificar indicadores de riesgo de abandono, así como participar en el diseño y planeación de estrategias contra este problema educativo.

El análisis de la información obtenida en el grupo focal de la Región D: Tecate, permitió destacar diversas áreas formativas que fueron señaladas por los docentes en los siguientes términos: *a*) atención de la diversidad, específicamente, estrategias de enseñanza y didácticas especiales para jóvenes con BAP; *b*) estrategias didácticas relacionadas con la disciplina que imparten; *c*) conocimiento y habilidades para desarrollar la práctica docente centrada en el aprendizaje del estudiantado; y *d*) habilidades comunicativas y desarrollo de competencias interpersonales (empatía, confianza, motivación, generación de vínculo positivo con el alumnado).

Finalmente, el grupo focal integrado por docentes del municipio de Ensenada conformó la Región E. Durante la sesión de entrevista, el profesorado señaló las siguientes necesidades

de formación: *a)* formación *in situ*, concretamente se reconoce que es indispensable mejorar las estrategias didácticas y, a su vez, vincularlas con el contexto en el que se desarrolla el estudiantado; *b)* generar ambientes óptimos para el aprendizaje; *c)* planificación y organización del trabajo académico para mejorar los indicadores de fracaso escolar; *d)* estrategias para manejar el estrés laboral; y *e)* en relación con el estudiantado, los docentes señalaron tres necesidades clave: en primer lugar, mejorar su participación en la construcción del proyecto de vida; en segundo lugar, estimular el pensamiento creativo, crítico y lógico mediante intervenciones didácticas; y en tercer lugar, establecer canales adecuados de comunicación con el alumnado.

En suma, el análisis de contenido del referente empírico permitió dilucidar las principales necesidades formativas. Es importante destacar que algunas temáticas son transversales, por ejemplo, conocer a los estudiantes de EMS, no obstante, los aspectos que se pretenden conocer responden a las particularidades del contexto en el que desarrollan su práctica los docentes. De manera que, mientras en las regiones A (Mexicali) y C (San Felipe, San Quintín y Rosarito) los docentes señalaron como necesidad fundamental conocer la forma en que aprenden los estudiantes, en la Región B (Tijuana), el discurso se centró en conocer el aspecto socioemocional del alumnado. Este resultado en particular, muestra la importancia de considerar los intereses y condiciones específicas del contexto en el que los docentes llevan a cabo su práctica al momento de establecer propuestas formativas.

Núcleos de formación por región

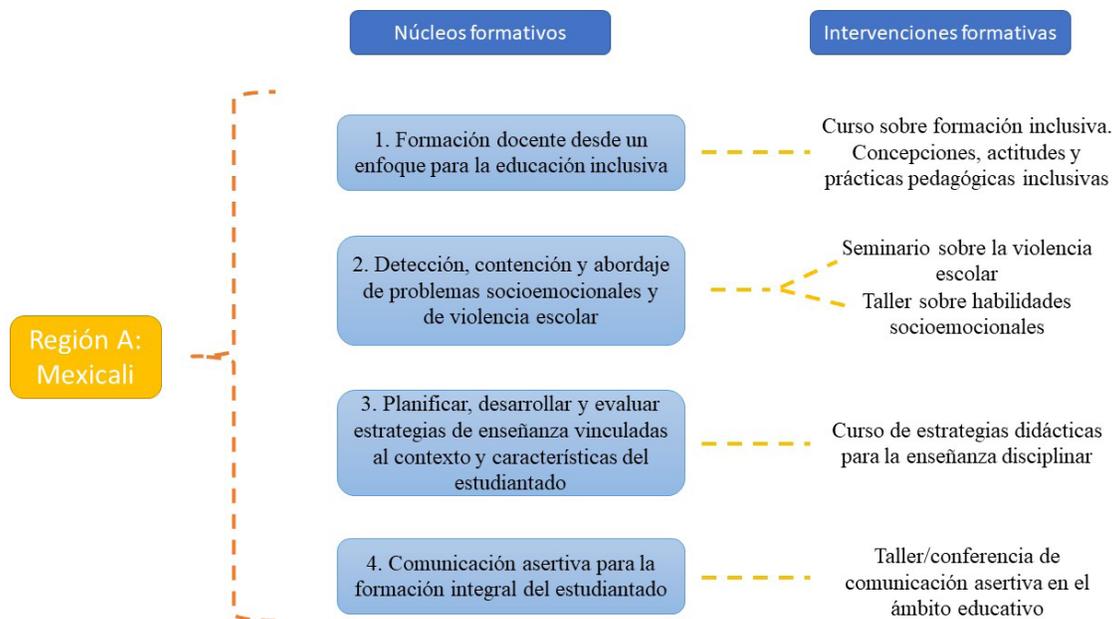
Los núcleos de formación articulan temáticas afines que fueron señaladas por los docentes como necesidades formativas dentro de su contexto. La propuesta de este informe sienta sus bases en las recomendaciones realizadas por MEJOREDU (2022), donde se destaca que los programas de formación para docentes de EMS requieren el diseño de intervenciones formativas³ donde el punto de partida es la problematización de la práctica a partir de la reflexión. A continuación, se presentan las posibles rutas que permitan atender los problemas educativos específicos que presentan los docentes. Las autoridades de CECyTE B.C. podrán hacer una valoración y priorización de los problemas y núcleos aquí presentados.

En este sentido, para la Región A: Mexicali, se proponen cuatro núcleos formativos, los cuales se presentan en la figura 1 y se nombraron de la siguiente manera: 1) Formación docente desde un enfoque para la educación inclusiva; 2) Detección, contención y abordaje de problemas socioemocionales y de violencia escolar; 3) Planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza vinculadas al contexto y características del estudiantado; y 4) Comunicación aserti-

³ Las cuales se definen como “acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo del programa de formación, que generan constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, la resignificación y el fortalecimiento de los saberes y conocimientos y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes” (MEJOREDU, 2022: 33).

va para la formación integral del estudiantado. Asimismo, las posibles intervenciones formativas para abordar los aspectos de mejora de la práctica docente se organizan en torno a cursos, seminarios y talleres sobre formación inclusiva, violencia escolar, habilidades socioemocionales, estrategias didácticas y comunicación asertiva.

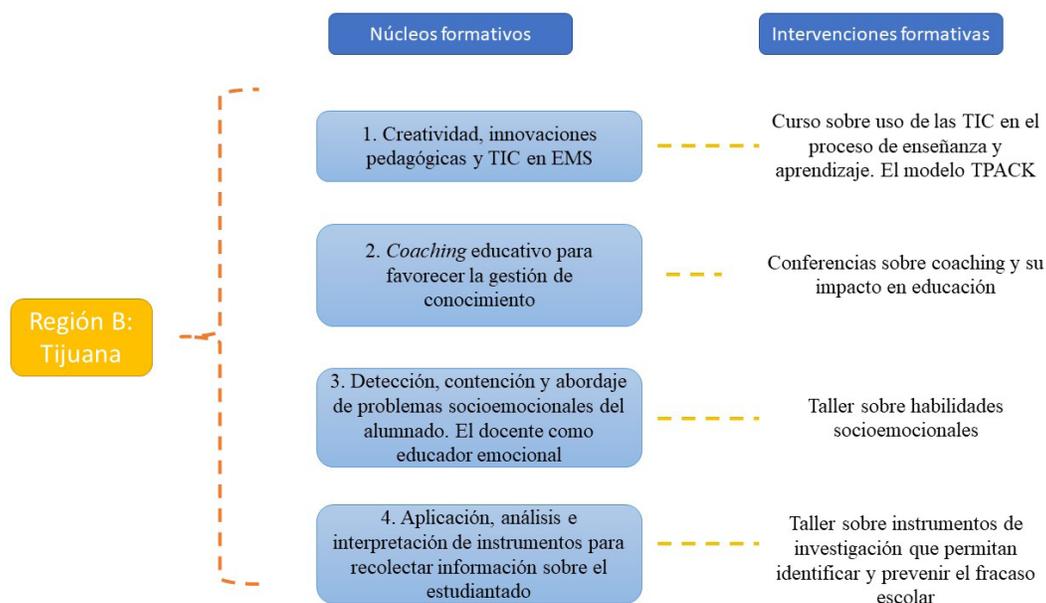
Figura 1. Organización de núcleos e intervenciones formativas para docentes de Mexicali



Por su parte, la figura 2 muestra tanto núcleos como intervenciones formativas propuestas para la Región B: Tijuana. En primer lugar, los núcleos formativos que sintetizan los aspectos de mejora y los propósitos formativos de docentes son los siguientes: 1) Creatividad, innovaciones pedagógicas y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en EMS; 2) *Coaching* educativo para favorecer la gestión de conocimiento; 3) Detección, contención y abordaje de problemas socioemocionales del alumnado, el docente como educador emocional; y 4) Aplicación, análisis e interpretación de instrumentos para recolectar información sobre el estudiantado. En segundo lugar, se sugiere que las intervenciones formativas sean organizadas en cursos, conferencias y talleres que permitan profundizar en: el uso práctico de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del modelo de Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido (TPACK,⁴ por sus siglas en inglés); el *coaching* educativo; las habilidades socioemocionales de estudiantes, y el uso de instrumentos de investigación que permitan obtener información relevante para identificar y prevenir las diversas manifestaciones de fracaso escolar.

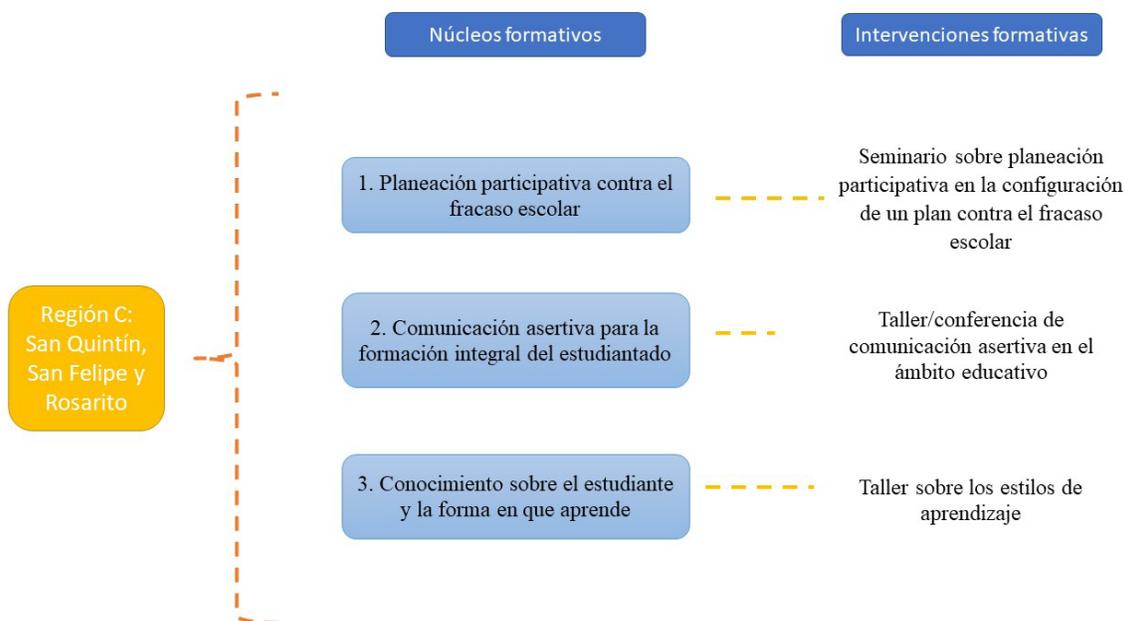
4 Technological Pedagogical Content Knowledge.

Figura 2. Organización de núcleos e intervenciones formativas para docentes de Tijuana



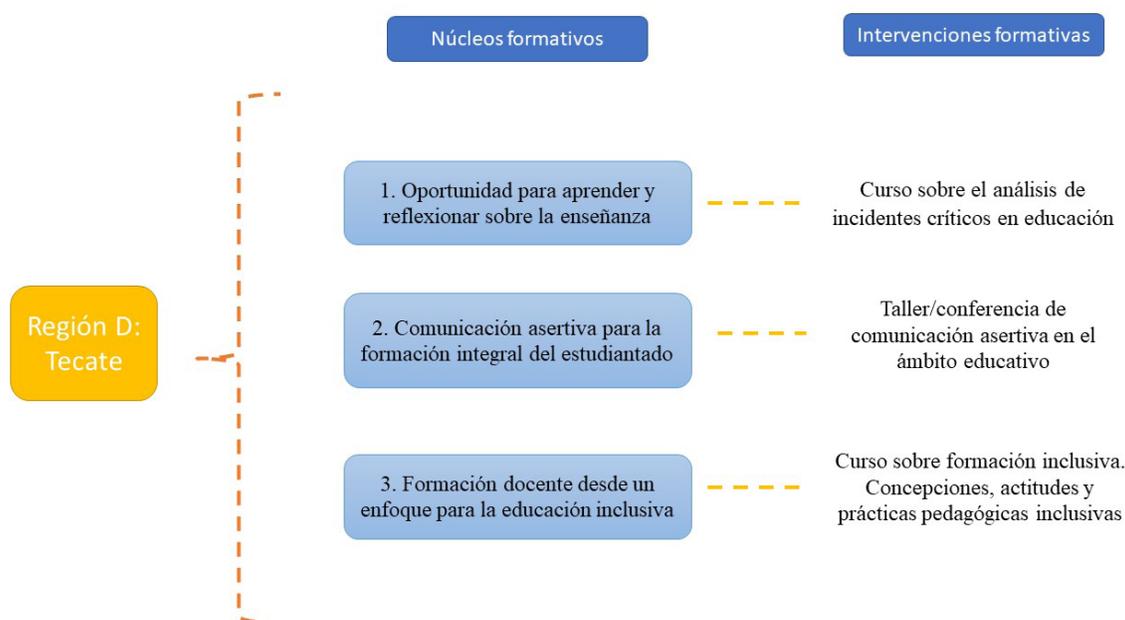
En relación con la Región C: San Quintín, San Felipe y Rosarito, la figura 3 muestra una organización de tres núcleos formativos en los siguientes términos: 1) Planeación participativa contra el fracaso escolar; 2) Comunicación asertiva para la formación integral del estudiantado; y 3) Conocimiento sobre el estudiante y la forma en que aprende. Las intervenciones que se proponen para cumplir con las necesidades formativas de los docentes de esta región se plantean como conferencias, talleres y seminarios acerca del diagnóstico, establecimiento de un plan para afrontar el fracaso escolar de estudiantes y seguimiento de los estudiantes en riesgo y con fracaso escolar; comunicación asertiva, y estilos de aprendizaje del estudiantado de CECyTE B.C.

Figura 3. Organización de núcleos e intervenciones formativas para docentes de San Quintín, San Felipe y Rosarito



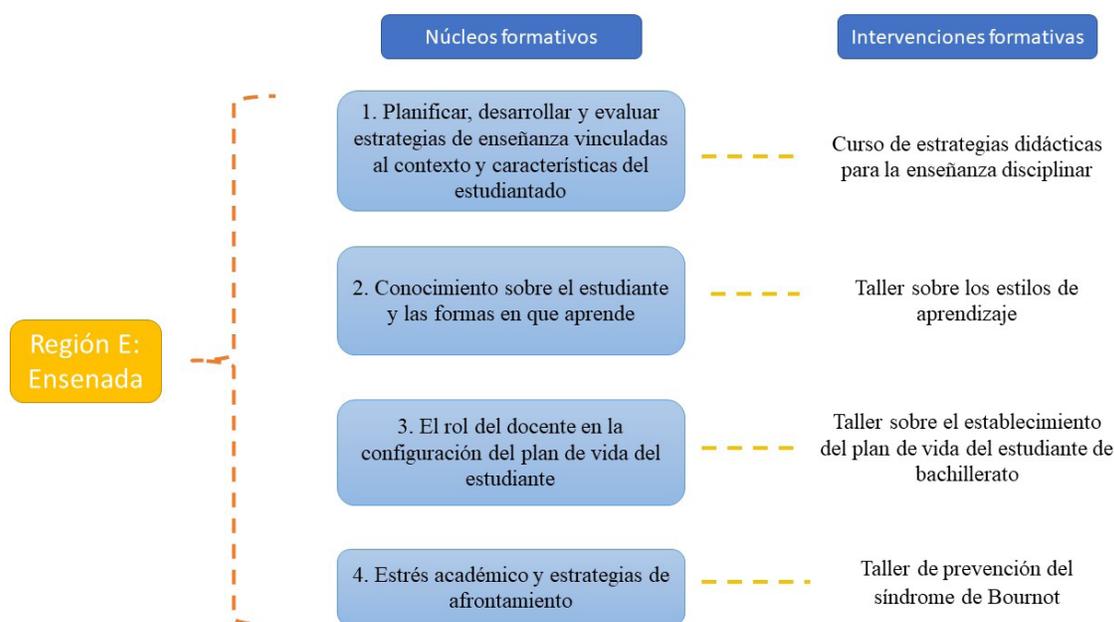
Con respecto a la Región D: Tecate, la figura 4 permite identificar los tres núcleos formativos en los que se sintetizó el discurso de los docentes: 1) Oportunidad para aprender y reflexionar sobre la enseñanza; 2) Comunicación asertiva para la formación integral del estudiantado; y 3) Formación docente desde un enfoque para la educación inclusiva. Es importante destacar que las Regiones A y D comparten los núcleos 2 y 3, por lo tanto, se sugieren intervenciones formativas similares, mismas que pudieran llevarse a cabo de manera conjunta entre los docentes de ambos municipios, con el propósito de optimizar tiempo y recursos. Además de lo anterior, se plantea una intervención formativa destinada a incidir sobre el primer núcleo formativo, la cual pretende el diseño de un curso de incidentes críticos en educación, que permita a los docentes reflexionar en torno a problemáticas específicas de su propia práctica.

Figura 4. Organización de núcleos e intervenciones formativas para docentes de Tecate



Finalmente, en la figura 5 se identifican los núcleos formativos conformados para la Región E: Ensenada. En este municipio, los aspectos de mejora de la práctica docente se agruparon de la siguiente manera: 1) Planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza vinculadas al contexto y características del estudiantado; 2) Conocimiento sobre el estudiante y las formas en que aprende; 3) El rol del docente en la configuración del plan de vida del estudiante; y 4) Estrés académico y estrategias de afrontamiento. Las intervenciones formativas propuestas se organizan en un curso sobre estrategias didácticas para la enseñanza de la disciplina que se imparte, así como tres talleres, uno sobre estilos de aprendizaje, otro acerca del establecimiento del plan de vida y otro más sobre la prevención del síndrome de estrés laboral (*Burnout*).

Figura 5. Organización de núcleos e intervenciones formativas para docentes de Enseñada



En suma, es importante señalar que las intervenciones formativas se sugieren a partir de talleres, cursos, diplomados, seminarios o conferencias que pueden haber sido ofertados con antelación por el CECyTE B.C., en colaboración con otras instituciones de educación superior, e incluso por la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (Cosfac) de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). No obstante, durante las discusiones dentro de los grupos focales, los docentes señalaron que muchas de las temáticas fueron abordadas de manera general, sin tomar en cuenta sus experiencias y saberes previos, por lo que los programas de formación no les interpeló lo suficiente para reconstruir sus prácticas áulicas.

Consideraciones finales

Una de las principales características de la formación de docentes de EMS en México radica en la pretensión de formar al otro a través de modelos estandarizados (Ducoing, 2013b). Esta situación invita a reflexionar en torno al rol que desempeñan tanto institución educativa como docente en la configuración de dichos procesos formativos. En este sentido, el propósito de este trabajo de investigación pretendió la implicación de docentes en el trazo de una ruta de formación profesional continua, de acuerdo con núcleos, a partir del análisis de los aspectos de mejora de la práctica del profesorado de CECyTE B.C.

El análisis de contenido del referente empírico recolectado durante los grupos focales aportó datos relevantes que ponen en evidencia las necesidades formativas expresadas por los docentes. Los principales núcleos formativos construidos a partir del análisis integran, en primer

lugar, saberes y conocimientos que permitan fortalecer la enseñanza y el aprendizaje, haciendo énfasis en los recursos de apoyo para la práctica docente y en el conocimiento de la disciplina a enseñar, lo anterior en el marco de las TIC aplicadas a la educación; en segundo lugar, conocimientos y habilidades para la formación integral del estudiantado, de manera particular, acciones formativas para el desarrollo de habilidades socioemocionales que permita la convivencia en ambientes sanos, acompañamiento a estudiantes en la construcción de un plan de vida y establecer canales de comunicación adecuados con el alumnado; en tercer lugar, saberes y conocimientos para la mejora en colaboración, en concreto, este núcleo formativo destaca el reconocimiento de los elementos contextuales que permitan definir acciones institucionales para superar las diversas manifestaciones de fracaso escolar.

Los resultados de este informe destacan la importancia de la formación *in situ*, a través de intervenciones formativas, las cuales integran distintos componentes, como son: a) problematización de la práctica; b) determinación de los aspectos de mejora y propósitos formativos; c) definición de contenidos; d) selección e implementación de dispositivos formativos; e) acompañamiento pedagógico; y f) monitoreo de la intervención formativa. No obstante, el alcance de este trabajo de investigación permitió abordar solo los primeros dos componentes, por lo que se sugiere avanzar en la concreción de las etapas subsecuentes siguiendo las recomendaciones emitidas por MEJOREDU (2022), en el documento titulado *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026*.

En suma, el presente reporte de investigación analizó las necesidades formativas de docentes de CECyTE B.C. desde una perspectiva socioespacial. La aproximación cualitativa de este trabajo permitió dilucidar los ámbitos de mejora de la práctica docente a partir de la reflexión de los participantes en grupos focales. Las respuestas de los docentes favorecieron la construcción de núcleos formativos que condensan los saberes y conocimientos para abordar las situaciones problemáticas experimentadas por los docentes en su contexto laboral y, con ello, sugerir posibles intervenciones con el propósito planear un programa formativo de mediano plazo.

Las tareas pendientes se refieren a aspectos fundamentales relacionados con la definición de contenidos específicos que movilicen los saberes docentes; la implementación de los dispositivos formativos sugeridos; el acompañamiento pedagógico mediante acciones de tutoría; y el establecimiento de mecanismos de valoración en el que se recuperen las voces de docentes y que permitan la retroalimentación del proceso formativo. Lo anterior plantea un desafío para la institución educativa, pues sugiere una reconfiguración sobre la formación permanente del profesorado de EMS que, en la mayoría de los casos, no cuenta con formación inicial en la docencia.

Referencias

Ángeles, D.; G. Mejía (2020). Análisis socioespacial de los Institutos Tecnológicos federales de la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, L(3), 47-68. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.128>

- Carhuas, G.; V. Cáceres; Á. Salvatierra (2023). Causas, efectos y prevención del bullying escolar en niños y adolescentes. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1319-1334. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.594>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación Media Superior*. México: MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docentesems/programa-docentes-servicio-ems.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. México: MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2023.pdf>
- Di Scipio, D. (2022). La formación permanente y sus bases operativas: Una construcción desde los aportes del docente. *IV Congreso Internacional de la Universidad Nacional de Educación*. Ecuador. <http://congresos.unae.edu.ec/index.php/ivcongresointernacional/article/view/441>
- Ducoing, P. (2013a). Nociones de formación. *Procesos de formación 2002-2011, Vol. I*. México: ANUIES/COMIE, 47-106. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formación-Vol.1.pdf>
- Ducoing, P. (2013b). *Procesos de formación 2002-2011, Vol. I*. México: ANUIES/COMIE. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formación-Vol.1.pdf>
- Ducoing, P.; B. Fortoul (2013). *Procesos de formación 2002-2011, Vol. II*. México: ANUIES/COMIE. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formación-Vol.-2.pdf>
- Escobar, J.; I. Bonilla-Jiménez (2017). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. [http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/957/1/Gupos focales una guía conceptual y metodológica.pdf](http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/957/1/Gupos%20focales%20una%20gu%C3%ADa%20conceptual%20y%20metodol%C3%B3gica.pdf)
- González, J.; P. Guerra (2021). La formación inicial y continua para la docencia en educación media superior: Un análisis socioespacial y de los planes de estudio de la oferta educativa en instituciones de educación superior en México. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-11. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1955.pdf>
- Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 145-152. <https://doi.org/10.15366/reice2007.5.1.007>
- Imbernón, F. (2020). La formación permanente del profesorado. Algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Crónica. Revista de Pedagogía y Psicopedagogía*, 5, 103-112. <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/93>

- Kowal, S.; D. O'Connell (2014). Transcription as a Crucial Step of Data Analysis. En Flick, U. (ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. SAGE, 64-78. [https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider68/resources/methodology/uwe_flick_\(ed\)-_the_sage_handbook_of_qualitative\(z-lib-org\)-\(1\).pdf?sfvrsn=db96820_2](https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider68/resources/methodology/uwe_flick_(ed)-_the_sage_handbook_of_qualitative(z-lib-org)-(1).pdf?sfvrsn=db96820_2)
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology* (Segunda ed.). USA: SAGE.
- López-Gil, M.; F. Amores; R. Vázquez-Recio (2022). Profesorado y alumnado ante el fracaso y el abandono educativo: Encuentros y desencuentros. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 657-666. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.76477>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- Paz-Maldonado, E.; H. Flores-Girón (2021). Actitud del profesorado universitario hacia la inclusión educativa: Una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27(e0008). <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008>
- Rodas, F.; V. Pacheco (2020). Grupos focales: Marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Saco, I.; I. González; M. Rodríguez; P. Bejarano (2022). Detección de necesidades formativas para el abordaje de conductas disruptivas en futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 15-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.524541>
- Santos-González, M. (2022). Atención a la diversidad e inclusión educativa: Formación inicial del profesorado y autopercepción de competencias. *Ciencia y Educación*, 6(3), 7-20. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i3.pp7-20>
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. En Flick, U. (ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. SAGE, 170-183. [https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider68/resources/methodology/uwe_flick_\(ed\)-_the_sage_handbook_of_qualitative\(z-lib-org\)-\(1\).pdf?sfvrsn=db96820_2](https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider68/resources/methodology/uwe_flick_(ed)-_the_sage_handbook_of_qualitative(z-lib-org)-(1).pdf?sfvrsn=db96820_2)
- Vaillant, D.; J. Manso (2021). Formación inicial y carrera docente en América Latina: Una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1). http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006
- Zamudio, P.; S. Málaga (2023). Afrontamiento del fracaso escolar: Un estudio desde la perspectiva del profesorado. *Sinéctica*, e1477(60). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-008)