



Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 460-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898473

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: XIII Número: 1 Artículo no.:19 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre del 2025

TÍTULO: Retos de la formación continua de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) en Chihuahua.

AUTORES:

1. Dr. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval.
2. Dra. Evangelina Cervantes Holguín.
3. Dra. Cely Celene Ronquillo Chávez.

RESUMEN: Se analizan los retos de la formación continua reconocida por USICAMM en docentes de primaria en Chihuahua. Con 350 encuestas a docentes se identificó que 65% considera que las capacitaciones fortalecen sus competencias pedagógicas y 45% que los contenidos son genéricos y poco adaptados. Las principales barreras incluyen problemas de conectividad (58%), sobrecarga laboral (40%) y ausencia de seguimiento o acompañamiento pedagógico (55%). Mediante el análisis de informes del USICAMM, 15 entrevistas semiestructuradas con docentes y un grupo focal con nueve docentes de escuelas rurales y 11 de escuelas urbanas se evidencia la necesidad de formación contextualizada en comunidades indígenas, campos menonitas y comunidad Le Barón. Se recomienda flexibilizar capacitaciones, integrar acompañamiento pedagógico y reconocer la diversidad cultural y lingüística.

PALABRAS CLAVES: formación docente, nueva escuela mexicana, USICAMM, equidad educativa, diversidad cultural.

TITLE: Challenges of continuing education at the Teachers' Career System Unit (USICAMM) in Chihuahua.

AUTHORS:

1. PhD. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval.
2. PhD. Evangelina Cervantes Holguín.
3. PhD. Cely Celene Ronquillo Chávez.

ABSTRACT: This paper analyzes the challenges of continuing education recognized by USICAMM for primary school teachers in Chihuahua. Based on 350 teacher surveys, findings indicate that 65% believe training programs strengthen their pedagogical competencies, while 45% consider the content to be generic and poorly adapted. The main barriers include connectivity issues (58%), workload overload (40%), and lack of follow-up or pedagogical support (55%). Through an analysis of USICAMM reports, 15 semi-structured interviews with teachers, and a focus group with nine teachers from rural schools and 11 from urban schools, the study highlights the need for contextualized training in Indigenous communities, Mennonite settlements, and the Le Barón community. It recommends making training programs more flexible, integrating pedagogical support, and recognizing cultural and linguistic diversity.

KEY WORDS: teacher training, new Mexican school, USICAMM, educational equity, cultural diversity.

INTRODUCCIÓN.

El objetivo de la investigación es analizar la implementación y el impacto de la formación continua de docentes de educación primaria en el estado de Chihuahua en el marco del modelo educativo Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se consideran factores como la equidad en el acceso, la pertinencia cultural y la adecuación de los contenidos a las realidades socioculturales de comunidades urbanas, rurales e indígenas, así como las barreras estructurales que limitan su efectividad.

La investigación es de tipo mixto con un enfoque explicativo y descriptivo. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos permitió identificar tendencias generales sobre la formación docente en Chihuahua y profundizar en las experiencias y desafíos percibidos por el magisterio.

Tabla 1. Construcción del objeto de estudio.

Ejes analíticos	Teorías	Categorías e indicadores
Acceso y equidad en la formación continua: Desigualdades en la disponibilidad y aprovechamiento de oportunidades formativas, con énfasis en docentes de zonas rurales e indígenas.	Capital cultural y campo educativo (Bourdieu, 1997): Explica cómo el acceso desigual a la formación continua está mediado por factores estructurales, económicos y sociales.	Acceso a la formación continua. Indicadores: Número de docentes capacitados, acceso a plataformas digitales, disponibilidad de infraestructura tecnológica, distribución geográfica de los programas, disponibilidad de recursos formativos. Aplicación: Se analizarán las diferencias de acceso entre docentes urbanos y rurales mediante datos de la USICAMM y la encuesta aplicada.
Pertinencia sociocultural: Adecuación de los contenidos y estrategias formativas a los contextos locales y la diversidad cultural del estado.	Profesional reflexivo (Schön, 1983): Se analiza la manera en que los docentes integran la formación continua en su práctica mediante la reflexión en la acción.	Adecuación cultural de los contenidos formativos. Indicadores: Inclusión de conocimientos locales, pertinencia de estrategias didácticas, percepción sobre la contextualización de los cursos. Aplicación: Se evaluará la alineación de la formación con las necesidades socioculturales mediante entrevistas y revisión documental.

Impacto en la práctica docente: Aplicación de los conocimientos adquiridos en la enseñanza cotidiana y percepción de su utilidad.	Justicia de reconocimiento (Fraser y Honneth, 2006): Se analiza la inclusión de la diversidad cultural en la formación docente y la necesidad de una oferta de formación continua contextualizada.	Impacto en la práctica docente. Indicadores: Aplicación de conocimientos en el aula, cambios en metodologías, percepción de utilidad de la capacitación y seguimiento posterior a la capacitación. Aplicación: Se explorará la implementación de los aprendizajes en la enseñanza a través de entrevistas y grupos focales.
--	---	---

El presente estudio se fundamenta en las aportaciones teóricas de Bourdieu (1997) sobre el capital cultural en la educación, destacando cómo la posición de un individuo en el espacio social está determinada tanto por su capital económico como por su capital cultural. En este sentido, las diferencias simbólicas, expresadas en gustos y prácticas, operan como un lenguaje que marca la distinción social. El sistema escolar, lejos de ser un mecanismo de igualdad, no solo premia el mérito, sino que también reproduce y oculta las desigualdades de origen. Como señala Bourdieu (1997: p. 23), "el éxito escolar depende menos del talento individual y más del capital cultural heredado, el cual otorga ventajas a ciertos estudiantes desde su socialización temprana".

El sistema educativo desempeña un papel central en la reproducción de las desigualdades sociales, ya que valida, como mérito, lo que en realidad es producto de privilegios familiares y sociales. Según Bourdieu (1997: p. 43), "el sistema educativo contribuye a la reproducción de desigualdades al legitimar como mérito lo que en realidad es producto de privilegios sociales y familiares". Como advierte el autor, "las prácticas pedagógicas no son neutrales: favorecen a quienes poseen el capital cultural dominante,

convirtiendo la cultura escolar en una barrera para aquellos que provienen de otros entornos sociales" (p. 60).

Desde una perspectiva complementaria, Schön (1983) aporta la noción del profesional reflexivo, enfatizando que la enseñanza no se basa únicamente en la aplicación de conocimientos teóricos adquiridos en la academia, sino también en el saber-en-la-acción, que se desarrolla a través de la práctica. En este sentido, la capacidad de reflexionar sobre la acción docente permite a los educadores enfrentar situaciones inciertas y rediseñar sus estrategias pedagógicas. Schön (1983: p. 50) afirma que "el conocimiento en la acción es tácito y espontáneo, pero cuando el profesional enfrenta una situación incierta o novedosa, la reflexión en la acción se convierte en una herramienta clave para rediseñar su práctica".

La enseñanza, por lo tanto, no puede reducirse a la mera aplicación de técnicas, sino que requiere una actitud crítica y reflexiva por parte del docente. Schön (1983: p. 69) subraya que "los profesores no son meros aplicadores de técnicas, sino profesionales reflexivos que deben cuestionar sus propias prácticas y ajustar su enseñanza en función de los desafíos que surgen en el aula". En este contexto, la formación docente debe priorizar el desarrollo de la capacidad de reflexión, asegurando que los educadores comprendan sus propios procesos de enseñanza y sean capaces de adaptarlos a contextos cambiantes.

Desde la teoría del reconocimiento, Fraser y Honneth (2006) argumentan, que la justicia educativa no solo depende de la redistribución de recursos, sino también del reconocimiento de las identidades culturales. La exclusión simbólica y la falta de reconocimiento de comunidades y sujetos diversos contribuyen a la reproducción de desigualdades estructurales en el ámbito escolar; además, las instituciones educativas que refuerzan jerarquías culturales niegan el reconocimiento a ciertos grupos, perpetuando las desigualdades en el acceso y éxito escolar; por esto, un enfoque integral de equidad en la formación docente necesita considerar no solo la redistribución de oportunidades, sino también la transformación de los marcos culturales que definen qué conocimientos, habilidades y valores son legitimados.

DESARROLLO.

La formación continua y su impacto en la educación básica en México.

La formación continua es un elemento crítico de la calidad educativa en México. Con la creación en el año 2019 de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) como un organismo clave para promover procesos de capacitación docente en el país, se inició un cambio hacia un enfoque integral de las políticas nacionales de formación docente en el marco del modelo educativo Nueva Escuela Mexicana (NEM) implementado en septiembre de ese mismo año. El modelo educativo NEM se rige por los principios de equidad, inclusión, excelencia, formación integral, revalorización del magisterio, interculturalidad y educación para el bienestar con el propósito de transformar la educación pública en México.

El NEM reconoce la formación continua de las y los docentes como un componente esencial para garantizar una educación de calidad, equitativa y adaptada a las necesidades contemporáneas. Las políticas y los procesos de formación buscan garantizar que las y los docentes tengan acceso a oportunidades para el desarrollo de competencias profesionales, independientemente de su ubicación geográfica o contexto socioeconómico, promoviendo una educación inclusiva y plural.

La USICAMM se posiciona entre las políticas de formación docente como el organismo encargado de facilitar una formación continua para desarrollar y actualizar las habilidades docentes, el pensamiento crítico, la integración de saberes, la creatividad y la innovación educativa que mejoren los procesos educativos o resuelvan las problemáticas reales en cada escuela del país.

Entre los procesos orientados por la USICAMM se encuentra la implementación de la Estrategia Estatal de Formación Continua de 2020 a 2023 que orienta la formación de docentes de educación básica en el estado de Chihuahua, promoviendo el desarrollo de capacidades disciplinares, pedagógicas, didácticas y digitales. Esta estrategia considera las necesidades profesionales y los contextos regionales y locales de

las y los docentes chihuahuenses, impulsando la reflexión sobre sus prácticas para lograr una transformación efectiva en sus escuelas y en sus aulas.

Los informes de la USICAMM sobre la situación de la formación continua en educación básica en el periodo 2020 a 2023 destacan la precariedad e insuficiencia de recursos financieros, materiales, de infraestructura y de equipamiento para la formación continua del profesorado; asimismo, reconoce que la oferta no considera el contexto sociocultural ni el territorio específico en el que laboran los docentes, lo cual promueve diplomados, cursos, talleres y seminarios episódicos que no ofrecen oportunidades continuas de aprendizaje; además, desconoce los saberes y conocimientos docentes adquiridos durante su trayectoria profesional y tampoco reconocen las particularidades de la etapa profesional en que se encuentra cada docente. También esta oferta se dirige a los docentes en lo individual y generalmente en la modalidad en línea, lo que no fomenta el aprendizaje colaborativo.

La USICAMM crea en 2020 y lleva en 2021 a la puesta en marcha del programa Mejoredu con carácter de coordinación del sistema nacional de mejora continua de la educación. Dicho programa busca emitir los lineamientos para la mejora de los procesos de formación continua y desarrollo profesional docente en educación básica y en educación media superior generados a través de las instituciones de formación inicial del profesorado (universidades y escuelas normales) y otros centros académicos. Lo anterior desde lo denominado como formación continua situada, que considera movilizar al sujeto que deconstruye y reconstruye su práctica docente a partir de procesos reflexivos en colectivo, considerando el saber pedagógico adquirido a lo largo de la trayectoria profesional y de la vida de cada docente, atendiendo no solo el contexto donde se desarrolla la práctica docente, sino también el espacio sociocultural en que se desenvuelve (Mejoredu, 2024).

La formación docente se considera en dos partes a partir de este programa, la formación para la inserción de nuevos docentes y directivos, así como la formación de docentes y directivos en servicio. También se añade en el año 2023 la formación para el personal con funciones de acompañamiento pedagógico y la

formación en educación inicial no escolarizada. Se establecen para el año 2022 ocho talleres emergentes: El sentido de la tarea docente en tiempos de contingencia; Enseñanza y aprendizaje en tiempos de contingencia; Liderazgo directivo en tiempos de contingencia; Los equipos directivos en tiempo de contingencia; Arte, educación y emociones; Sistematización de la experiencia educativa; así como Mi inicio en la docencia. Se añaden dos talleres disciplinares: Docentes que leen y escriben. La lectura y la escritura en primero y segundo grado de educación primaria; Docentes que enseñan y aprenden resolviendo. Las matemáticas en primero y segundo grado de educación primaria (Mejoredu, 2024).

Para finales del año 2022 y principios de 2023 se reconoce la necesidad de que la estrategia de formación continua para los docentes de educación primaria conlleve al diseño, implementación y sistematización de proyectos de intervención educativa en los centros escolares con participación de los responsables de familia y de otros agentes de las comunidades. Se crea una oferta de encuentros, talleres y cursos sobre: Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple (CAM); Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad; Prácticas docentes que fortalecen puentes entre la escuela y las familias; Los docentes y los programas de estudio: nuevas miradas y nuevas relaciones; Repensar la niñez migrante para fortalecer la práctica docente; Creando culturas inclusivas en la comunidad escolar; Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y en primaria para mejorar el aprendizaje (Mejoredu, 2024).

Según las estimaciones del informe Mejoredu (2024) en el estado de Chihuahua, 70% del personal docente en la entidad ha cursado alguna opción formativa de las mencionadas al 2024. Cabe mencionar como indicador, que 75% del personal docente tiene una contratación de base en educación primaria. Esto último permite vincular la formación continua de docentes en servicio con las escuelas normales y con la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, dichas instituciones aparecen como los espacios con mayor participación en la impartición de los talleres emergentes y de apoyo a los proyectos

de intervención educativa para los docentes de educación primaria en el estado de Chihuahua (Mejoredu, 2024).

Desafíos y desigualdades en la formación docente en Chihuahua.

La USICAMM enfrenta desafíos en el estado de Chihuahua debido a las desigualdades educativas, culturales, lingüísticas y socioeconómicas entre la población chihuahuense. Por lo que el estado de Chihuahua enfrenta retos particulares en cuanto a la equidad en el acceso de las y los docentes a los programas de formación continua debido a su extensión geográfica y disparidades entre zonas urbanas y rurales.

Estudios como los de Cervantes, Gutiérrez y Ronquillo (2022) analizan la formación docente en Chihuahua durante desafíos sanitarios ante el Covid-19, destacando la resiliencia y adaptación docente en contextos adversos. Señalan que el profesorado de educación primaria en la Sierra Tarahumara tiene condiciones socioeconómicas y culturales que requieren adaptaciones específicas en los programas de formación continua avalados por la USICAMM en seguimiento a la Estrategia Estatal de Formación Continua de 2020 a 2023; además, el programa de formación de docentes en servicio de 2022 enfatiza que el ejercicio de la función docente implica diferentes desafíos, y cada profesional responde a estos a partir de su propia experiencia, lo cual es esencial en regiones con alta diversidad cultural como en la Sierra Tarahumara; sin embargo, persiste el reto de la adaptación de contenidos formativos a las realidades locales (Mejoredu, 2022).

Uno de los principales retos de las y los docentes de educación básica consiste en desarrollar su labor en contextos diversos y en constante cambio. Las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas, la globalización, las nuevas formas de acceso al conocimiento, así como la diversificación de la población escolar generan nuevos desafíos. A esto se suman la carga administrativa, el aumento de la violencia en las escuelas y la incertidumbre generada por la contingencia sanitaria por el virus SARS-CoV-2; asimismo, el Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026 para educación primaria establece que las

intervenciones formativas tienen como destinatarios al total de maestras, maestros y técnicos docentes que atienden los diferentes servicios en escuelas de organización completa y multigrado ya sea en primaria general, indígena, especial y para contextos migrantes de acuerdo con la reforma constitucional en materia educativa de 2019 de ofrecer una formación continua permanente y relevante para el profesorado en servicio y hasta su retiro (Mejoredu, 2022).

Se propone utilizar los conceptos de capital cultural y campo educativo de Bourdieu para analizar la manera en que las desigualdades estructurales influyen en el acceso a la superación profesional del profesorado de educación primaria en zonas urbanas y rurales del estado de Chihuahua. La formación continua enfrenta barreras estructurales que limitan el acceso equitativo a programas de capacitación, en particular, en zonas rurales: Sierra Tarahumara, Colonia Le Barón y Campos menonitas. Bourdieu (1997) señala que el capital cultural y las desigualdades inherentes a los campos educativos juegan un papel crucial en la perpetuación de estas disparidades. En este sentido, las y los docentes de zonas rurales, quienes poseen un capital cultural diferente al de sus pares urbanos, enfrentan mayores dificultades para acceder a oportunidades formativas que les permitan mejorar su práctica educativa.

Juárez (2024) señala que la formación docente en zonas rurales en México reflejó una creciente tensión entre las expectativas modernizadoras y las prácticas educativas reales. Se observó que los maestros rurales continúan siendo percibidos como técnicos transmisores de conocimiento, con énfasis en el dominio de contenidos y competencias didácticas; sin embargo, entrevistas realizadas con directivos, docentes y estudiantes evidenciaron una resignificación de su identidad profesional. También destacan la importancia de integrar estrategias que respondan a las necesidades culturales y sociales de las comunidades rurales, superando la visión técnica con una formación integral; además, el enfoque en la formación continua se reforzó mediante programas que promueven habilidades metodológicas y gestión escolar, aunque con limitaciones en la atención a la diversidad social y cultural.

Bourdieu (1997) sostiene que el capital cultural influye en las oportunidades educativas, lo que resalta la importancia de que las y los docentes reconozcan y valoren las diversas culturas presentes en el aula de clase. La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2022) propone un programa de formación docente que enfatiza la atención a la diversidad y la inclusión, el cual busca fortalecer las competencias docentes para atender a estudiantes de diversos orígenes culturales y necesidades educativas; además, la UNESCO (2017) enfatiza la necesidad de políticas educativas que promuevan la formación docente en contextos multiculturales para garantizar una educación de calidad para todos. Nieto (2010) subraya que la competencia cultural es fundamental para las y los docentes que trabajan en entornos diversos, ya que permite una mejor comprensión y apoyo a sus estudiantes.

Se emplea el concepto de profesional reflexivo desarrollado por Schön (1983) para comprender la manera en que las y los docentes integran los aprendizajes de la formación continua en sus prácticas pedagógicas; por lo cual, el docente reflexivo es aquel que adapta su conocimiento teórico a las necesidades prácticas del aula a través de la reflexión en la acción. En contextos rurales, esta capacidad es en particular relevante, ya que los docentes deben enfrentar condiciones adversas, como la falta de recursos tecnológicos y la diversidad cultural y lingüística de sus estudiantes.

La falta de adecuación de los contenidos formativos a las realidades sociales, culturales y lingüísticas de comunidades indígenas y minorías, como: la comunidad Rarámuri, la colonia Le Barón y los campos menonitas. Según la teoría del reconocimiento de Fraser y Honneth (2006), la justicia social no solo implica una distribución equitativa de recursos, sino también el reconocimiento de las diferencias culturales.

La población de docentes de educación primaria en el ciclo escolar 2020-2021 en el estado de Chihuahua fue de 36441 (15287 docentes en la enseñanza general, 927 en el contexto indígena y 227 en escuelas comunitarias). Por lo menos el 60% de las escuelas con docentes de la enseñanza general se encuentran en el contexto urbano, de media, baja y muy baja marginación; además, cuentan con los mejores

materiales, equipo e infraestructura, y tienen completo su personal docente. Mientras que las escuelas de los servicios indígena y comunitario se ubican principalmente en las localidades más pequeñas y de alta y muy alta marginación, que en muchas ocasiones no cuentan con un inmueble propio, y en gran medida, se sostienen mediante la participación de la comunidad (Mejoredu, 2022).

Según los informes estadísticos de la USICAMM de 2020 a 2023 para el caso de la educación primaria, en el estado de Chihuahua se generó un crecimiento de 35.14% (3289 docentes), incrementando la capacitación de 9360 docentes en el año 2020 a 12649 docentes en 2023. Lo anterior permite identificar que en el ciclo escolar 2020-2021, de 36441 docentes, 25.7% recibieron capacitación. Esto implica que hay 74.3% docentes de educación primaria que no reportan haber concluido cursos de formación continua en el estado de Chihuahua.

Metodología.

Se combinan técnicas cuantitativas para generalizar hallazgos y cualitativas para un análisis profundo de las percepciones y experiencias docentes mediante la aplicación de una encuesta a una muestra de 350 docentes de primaria en el estado de Chihuahua seleccionados mediante muestreo estratificado por localidad. Se aplicó un cuestionario estructurado con escalas Likert sobre percepción de logros y necesidades en formación continua; asimismo, se realizaron 15 entrevistas semiestructuradas con docentes chihuahuenses para profundizar en sus experiencias con capacitaciones promovidas por la USICAMM.

Se aplicaron técnicas de análisis interpretativo para explorar desde los procesos de formación docente la forma en que se responde a los desafíos de la formación continua en el estado de Chihuahua. Este análisis se basó en la revisión documental de informes de la USICAMM en Chihuahua y su alineación con las necesidades docentes. Se implementó de manera combinada un grupo focal con 15 docentes (seis del contexto urbano y nueve docentes del contexto rural) para triangular los resultados y crear una matriz de validación de los hallazgos.

Muestra.

Encuesta: 350 docentes de educación primaria (urbano, rural, indígena).

Entrevistas: 15 docentes (7 rurales, 8 urbanos).

Grupo focal: 15 docentes (6 urbanos, 9 rurales, incluyendo representación de comunidades indígenas, menonitas y lebaronas).

Técnicas aplicadas.

1. Encuesta estructurada: Evaluación del acceso, pertinencia y aplicación de la formación.
2. Entrevistas semiestructuradas: Profundización en experiencias y percepciones docentes.
3. Grupo focal: Integración de perspectivas y validación de hallazgos.

Resultados de la encuesta a docentes de educación primaria.

Se presentan los resultados de la encuesta aplicada a 350 docentes de educación primaria sobre las capacitaciones reconocidas por la USICAMM. Se encuentra que el 65% de las y los docentes consideró que los programas de formación contribuyen a fortalecer competencias pedagógicas específicas; sin embargo, el 35% reportó que los contenidos no se adecuan completamente a las necesidades del aula, en particular, en contextos rurales. Esto concide con el 45% de las y los docentes, quienes señalan que las capacitaciones tienden a ser genéricas y no siempre responden a problemáticas específicas como: atención a la población migrante o estrategias para la prevención de la violencia escolar.

Respecto a las barreras de acceso a la formación continua, el 58% de la muestra denuncian las dificultades para acceder a las plataformas digitales debido a problemas de conectividad, mismo que se agrava en zonas rurales; asimismo, el 35% de las y los docentes encuestados señalan que trabajan en escuelas primarias de zonas rurales en las que no hay acceso a la Internet; además, el 40% de las y los docentes sostiene que la complementa su labor como docente con otro trabajo adicional, lo que impide el tiempo para dedicarse a programas de superación profesional a través del posgrado y para realizar cursos avalados por la USICAMM.

Sobre el impacto de las capacitaciones del USICAMM, el 40% de las y los docentes señala que la falta de tiempo les impide participar en las capacitaciones; sin embargo, el 72% indicó que los conocimientos adquiridos han influido positivamente en su desempeño al mejorar sus competencias profesionales como docentes, aunque solo el 45% de las y los docentes reportó haber recibido seguimiento o acompañamiento posterior a haber concluido los cursos de capacitación docente.

Respecto a los retos de la USICAMM en Chihuahua, el 40% de las y los docentes señaló la falta de infraestructura tecnológica como una barrera importante y el 38% destacó que la falta de tiempo por la carga administrativa limita su participación efectiva en las capacitaciones; asimismo, el 47% mencionó que los programas no siempre consideran las particularidades culturales y educativas de la región de la Sierra Tarahumara.

Bourdieu (1997) sostiene que el acceso a los bienes culturales –incluida la formación profesional– está mediado por el capital cultural de los sujetos y por la estructura del campo educativo. En el caso de los docentes rurales e indígenas, la falta de acceso a infraestructura tecnológica y materiales didácticos adecuados limita sus oportunidades de capacitación; además, el campo educativo en el que se insertan los docentes en Chihuahua no solo está condicionado por la disponibilidad de recursos, sino también por las normas institucionales y las dinámicas de poder. En este sentido, los programas de formación tienden a replicar modelos homogéneos diseñados desde centros urbanos, sin considerar las especificidades de las comunidades rurales e indígenas. Este hallazgo refuerza la idea de que el campo educativo opera como un espacio de reproducción de desigualdades, en el que los docentes con menor acceso a capital cultural y tecnológico enfrentan mayores obstáculos para la profesionalización.

Resultados de las entrevistas semi-estructuradas.

Se entrevistó a 15 docentes del estado de Chihuahua (siete en escuelas en zonas rurales y ocho en escuelas en zonas urbanas), y es posible identificar experiencias y percepciones sobre la formación continua: Varios docentes reconocieron la formación continua como una oportunidad para actualizarse en metodologías

activas y herramientas digitales. Algunos docentes señalaron que las estrategias formativas han mejorado su confianza profesional y su capacidad para gestionar aulas diversas; asimismo, las y los docentes en zonas rurales resaltaron la falta de talleres presenciales y recursos técnicos que respondan a sus realidades. Hubo consenso en que la capacitación virtual no es completamente efectiva debido a la brecha digital y al limitado acompañamiento pedagógico. Se identificó una percepción de inequidad en la distribución de recursos y oportunidades de formación entre zonas urbanas y rurales.

Los testimonios de docentes mencionan la brecha digital y la falta de recursos en sus escuelas; además, consideran que la diversidad cultural no está considerada en la oferta de formación, por ende, reconocen la necesidad de formación contextualizada.

[...] aprendemos estrategias interesantes, pero a veces son difíciles de implementar en nuestras comunidades por falta de recursos básicos (profesora de primaria, Guadalupe y Calvo, Chih.).

[...] no hay Internet en la escuela, a veces se nos va la electricidad. Esto hace imposible concluir las capacitaciones (profesor de primaria, Sierra Tarahumara, Chih.).

[...] la oferta de formación continua en línea no siempre considera la diversidad cultural y lingüística de la comunidad lebarona. Es necesario contar con cursos de formación contextualizados a las necesidades de las niñas y los niños lebarones. No hay cursos que nos ofrezcan en inglés para que nosotras podamos estar seguras que estamos entendiendo el nuevo material de la nueva escuela mexicana, siempre nos hablan del NEM, pero son tantas las cosas que nos quedan muchas dudas (profesora de primaria, colonia Le Barón, Galeana, Chih.).

[...] no podemos competir en igualdad de condiciones con los colegas de las ciudades; aquí la formación continua parece una meta lejana (profesora de primaria, Sierra Tarahumara, Chih.).

[...] la carga administrativa que tenemos en esta ciudad nos deja poco tiempo para capacitarnos. Necesitamos módulos más flexibles y específicos para la gestión escolar (profesor de primaria, Ciudad Juárez, Chih.).

- [...] tenemos acceso a recursos digitales, pero la formación sigue siendo muy genérica. Necesitamos contenidos específicos para la realidad urbana y nuestras problemáticas sociales (profesora de primaria, Chihuahua capital, Chih.).
- [...] la oferta de formación es adecuada, pero debería incluir estrategias para atender a niños migrantes, que cada vez son más en nuestra región (profesor de primaria, Delicias, Chih.).
- [...] la cercanía con la frontera nos enfrenta a contextos binacionales. Sería útil una formación bilingüe español-inglés para nuestras aulas (profesora de primaria, Palomas, Chih.).
- [...] nos enfrentamos problemas de violencia en la comunidad. Necesitamos formación en manejo socioemocional tanto para alumnos como para docentes (profesor de primaria, Camargo, Chih.).
- [...] la mayoría de las capacitaciones no consideran la historia y cultura minera de nuestra comunidad. Necesitamos contenidos que se relacionen con la identidad local y que rescaten la historia local (profesor de primaria, Santa Eulalia, Chih.).
- [...] no tenemos buena conectividad, lo que limita nuestra participación en cursos en línea. Urge una modalidad híbrida que incluya visitas presenciales (profesora de primaria, Janos, Chih.).
- [...] la formación no aborda las necesidades de la comunidad menonita, quienes tienen características culturales y lingüísticas específicas (profesora de primaria, Nuevo Casas Grandes, Chih.).
- [...] aquí, la tecnología es limitada. Necesitamos capacitaciones presenciales que no dependan de plataformas digitales (profesor de primaria, Buenavenrúa, Chih.).
- [...] las escuelas rurales en esta región necesitan formación en prácticas multigrado, pero la oferta de USICAMM no se adapta bien a esta realidad (directora de primaria, Cuauhtémoc, Chih.).
- [...] los contenidos de formación deberían incluir estrategias pedagógicas bilingües en español y rarámuri. Actualmente, sentimos que nuestras necesidades no son reconocidas (profesor de primaria, Guachochi, Chih.).

Desde la perspectiva del profesional reflexivo de Schön (1983), la formación continua necesita permitir que los docentes integren el conocimiento en la práctica a través de la reflexión en la acción; sin embargo, los datos sugieren que los programas actuales tienen un enfoque predominantemente técnico, centrado en la transmisión de conocimientos sin una vinculación efectiva con los problemas reales del aula.

Análisis de los informes de resultados de laUSICAMM en Chihuahua.

Se evidenció tensiones entre los objetivos del programa y su implementación en Chihuahua. Aunque los documentos destacan avances en cobertura de formación continua, estos no necesariamente reflejan un impacto equitativo en las regiones más vulnerables; además, los materiales de formación suelen ser genéricos, lo que dificulta su aplicación en contextos culturalmente diversos como el de Chihuahua, donde existen escuelas primarias indígenas, de algunas comunidades afrodescendientes y de otras minorías como la comunidad Le Barón y los campos Menonitas.

Los reportes de laUSICAMM subrayan mejoras en indicadores de participación, pero no ofrecen datos específicos sobre la efectividad de las estrategias en diferentes contextos de las zonas escolares en el estado de Chihuahua. De acuerdo con los informes de resultados deUSICAMM (2023-2020), en el estado de Chihuahua, han participado en capacitaciones 2,500 docentes de educación básica. Se incrementó la participación en línea en 45% de 2020 a 2021, con mayores inscripciones en zonas urbanas. El acceso se concentra en tres ciudades: Chihuahua capital, Ciudad Juárez y Delicias. La zona rural tiene una menor presencia en regiones serranas como Guadalupe y Calvo, donde hay muy poca conectividad.

Sobre las colaboraciones institucionales.

LaUSICAMM en colaboración con otras instituciones de educación superior ofertan diferentes capacitaciones. Destaca la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua (IByCENECH) con el Diplomado en Gestión Escolar para Líderes Educativos y capacitaciones en Estrategias Didácticas, y la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) con la capacitación en Liderazgo Pedagógico y Gestión Escolar; así como la participación de docentes de la Universidad

Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) en el Diplomado en Educación Socioemocional. El Centro de Actualización del Magisterio (CAM) con el Diplomado en Estrategias Didácticas para Aulas Multigrado; además, de la Universidad Regional del Norte (URN) en apoyo a la capacitación en Liderazgo Escolar para Supervisores y en cursos sobre Innovación Educativa.

La formación en línea aumentó significativamente post-pandemia de la enfermedad por la COVID-19, en especial, en zonas urbanas con mayor acceso a tecnología. Entre las capacitaciones ofrecidas en el periodo de 2020-2023, destacan: Estrategias Didácticas en el Aula Multigrado (con participación semi-presencial de 350 docentes rurales ofertado en 2020); Uso de TIC para el Aprendizaje Significativo (con 800 participantes en la modalidad virtual dentro de la plataforma de USICAMM en 2020); Evaluación por Competencias en Educación Primaria (con 600 participantes en la modalidad semipresencial ofertado en 2021); Diplomado en Gestión Escolar para Líderes Educativos (con 450 directores y supervisores escolares ofertado también en 2021); Diplomado en Educación Socioemocional (180 participantes en modalidad híbrida, ofertado en 2022); Capacitación en Liderazgo Pedagógico para Supervisores Escolares (30 participantes en modalidad híbrida ofertada en 2022); Capacitación en Habilidades Digitales Docentes (400 participantes en modalidad híbrida ofertado en 2023); entre otros más.

Uno de los temas que más se abordó de manera directa y recurrente fue el modelo educativo Nueva Escuela Mexicana (NEM), bajo las siguientes temáticas (con una participación en total de 2760 docentes): Filosofía del NEM; Ética docente en el NEM; Proyectos socio-críticos en el NEM; Cambios en el paradigma de la práctica docente en el marco del NEM; Metodologías de la NEM para educación primaria; El NEM y los libros de texto gratuitos; Transiciones al modelo educativo del NEM; Habilidades digitales y el NEM; Retos de la docencia en el NEM; Estrategias para la implementación de la NEM en el aula; Innovación educativa en el NEM; Participación comunitaria en el NEM; Evaluación en el NEM; entre otros más.

La formación en educación especial fue recurrente con una participación presencial de 865 docentes en los siguientes cursos: Proyectos escolares de inclusión social; Mujeres, arte y discapacidad; Inclusión educativa en educación primaria; Estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura en alumnos con problemas de aprendizaje y lenguaje; Educación inclusiva para todas y todos; Estrategias de atención a la diversidad en el aula; Uso de tecnologías de apoyo en educación especial; Desarrollo de competencias socio-emocionales en estudiantes con discapacidad; Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidades; Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes; Atención educativa a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista; Intervención educativa en problemas de lenguaje y comunicación; Educación inclusiva y equidad de género; Métodos de enseñanza adaptados para alumnos con discapacidad visual; Técnicas pedagógicas para estudiantes con pérdida auditiva; Atención a estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH); Educación intercultural y atención a la diversidad lingüística; Técnicas de evaluación psicopedagógica en educación especial; Diseño universal para el aprendizaje (DUA) en educación especial; entre otros más.

Pinto, Castañeda y Sojos (2024) sostienen que el estado del conocimiento sobre formación docente en competencias digitales revela una clara escasez de estudios enfocados en el nivel de educación primaria en contraste con la educación superior. La capacitación docente en competencias digitales es insuficiente y la mayoría del profesorado de educación primaria presenta un bajo nivel en el uso de las TIC en sus clases; además, la pandemia de COVID-19 evidenció la necesidad urgente de mejorar estas competencias para adaptarse a la educación a distancia, pero también subrayó que los problemas de formación digital eran preexistentes. En lo referente a la tecnología educativa, sobresalen los temas: Video para el aprendizaje digital; Evaluación del aprendizaje y tecnologías digitales; Tecnologías digitales aplicadas a la educación; Multimedia para el aprendizaje digital; Podcast para el aprendizaje; Saberes digitales para los docentes; y Diseño de experiencias educativas virtuales.

Garza (2024) sostiene que la formación continua de las y los docentes noveles se ve enriquecido por programas de acompañamiento que les guían en sus primeros años de ejercicio profesional, ya que las dificultades a las que se enfrentan no dependen solo de su experiencia, sino de los contextos y dinámicas cambiantes en los que se desenvuelven. Destaca en el eje formativo de gestión escolar desde la mediación pedagógica, se contó de 2020 a 2023 con los siguientes cursos de formación continua con la participación de 159 profesores noveles chihuahuenses: Mentorías para docentes principiantes; Acompañamiento y tutoría docente; Aprendizaje entre pares; Modelos innovadores de la tutoría docente; Procesos de acompañamiento pedagógico en comunidades de aprendizaje; entre otras pláticas informales en Consejos Técnicos Escolares (CTE).

Análisis del grupo focal con docentes rurales y urbanos.

Fue necesario combinar el análisis del estudio con la aplicación de un grupo focal compuesto por seis docentes en zonas urbanas (dos de Ciudad Juárez, dos de Chihuahua capital y dos de Delicias) y nueve docentes de zonas rurales y de representación de la minoría mencionada (cuatro de la Sierra Tarahumara, dos de Colonia Le Barón y tres de Comunidades Menonitas). Lo anterior permitió integrar perspectivas complementarias que fortalecen el trabajo de campo. Los 15 participantes coincidieron en la necesidad de mayor flexibilidad en los programas para adaptarse a la carga laboral docente. También señalaron la importancia de estrategias de formación más prácticas y orientadas al aula. Los docentes en zonas rurales resaltaron las limitaciones de conectividad y propusieron formatos híbridos con visitas presenciales y disposición de materiales impresos; asimismo, los docentes rurales hicieron hincapié en la falta de apoyo institucional para implementar lo que han aprendido en sus comunidades.

A partir del grupo focal, cuatro docentes participantes de escuelas primarias en zonas rurales señalaron la necesidad de que la oferta de la USICAMM incluya contenidos contextualizados y la posibilidad de realizar prácticas supervisadas en entornos reales dentro de la Sierra Tarahumara. También propusieron crear módulos bilingües español-inglés, español-alemán y en lengua raramuli.

Las mujeres profesoras lebaronas de primaria son cuatro (adicional, hay cinco profesoras de primaria no lebaronas y una profesora de educación física que tampoco vive en la comunidad Le Barón) y atienden a una comunidad de 290 escolares, ellas no solo son madres de familia de algunos escolares, sino que pertenecen a la comunidad Le Barón. La docencia en primaria es exclusivamente femenina. La formación continua que toman es aquella que ofrece el supervisor escolar cuando visita la escuela y pocas veces toman cursos en línea reconocidos por la USICAMM que les recomienda el supervisor. Lo anterior coincide con lo encontrado por Rojas, Gutiérrez y Galván (2020).

Las mujeres profesoras menonitas de primaria son alrededor de 108 docentes distribuidas en 13 escuelas primarias localizadas en los asentamientos en Cuauhtémoc, Namiquipa, Riva Palacio, Galeana, Chihuahua capital, Rosales, Carichí, Bocoyna, El Valle de Zaragoza, Janos, Ascensión y Ciudad Juárez. La formación de las profesoras menonitas es fuertemente religiosa y la ética cristiana determina el rol docente dentro de la comunidad menonita. Por lo que las escuelas primarias menonitas recurren a contratar entre un 30% y un 40% de docentes con una formación inicial de licenciatura en educación primaria o licenciatura en educación que no son miembros de la comunidad menonita para responder a las exigencias gubernamentales.

La docencia en primaria es casi exclusivamente femenina; asimismo, la formación continua de las mujeres profesoras menonitas necesita incluir temas del NEM; asimismo, dos profesoras menonitas señalan la necesidad de adaptar su práctica pedagógica a recursos educativos y tecnológicos limitados. Mencionan que no cuentan con acceso a computadoras y no han recibido capacitaciones en competencias digitales, por lo que en la comunidad menonita pocas mujeres profesoras de primaria usan plataformas educativas o crean materiales educativos digitales.

El profesorado en zonas urbanas destacó la accesibilidad de los recursos digitales y una mayor oferta de talleres presenciales. En contraste, las y los docentes rurales señalaron brechas significativas en infraestructura, como la falta de espacios adecuados para preparar materiales de clase o conectarse a la

Internet; además, hay una diferencia entre las expectativas y necesidades formativas entre profesores noveles y profesores con más años de servicio. Los primeros se inclinan por herramientas digitales y habilidades docentes, mientras que los segundos priorizan contenidos sobre liderazgo educativo y gestión directiva.

Los resultados obtenidos evidencian que los programas de formación continua promovidos por la USICAMM han logrado impactos positivos en el desarrollo profesional docente, pero persisten desafíos estructurales, como la brecha digital y la falta de adecuación contextual en la zona de la Sierra Tarahumara del estado de Chihuahua.

El grupo focal revela que los docentes en contextos rurales y multigrado consideran que los cursos de formación no abordan la diversidad lingüística y cultural de sus estudiantes. Esta falta de contextualización dificulta la aplicación de los aprendizajes en la práctica pedagógica, lo que contrasta con el enfoque de Schön, quien plantea que la profesionalización docente debe surgir de la experiencia situada y de la capacidad del maestro para adaptar su enseñanza a las circunstancias específicas.

Discusión de los resultados generales del estudio.

El estudio también evidencia, que aunque la formación continua tiene un impacto positivo en la adquisición de nuevas estrategias pedagógicas, su efectividad depende de la capacidad de los docentes para aplicar estos conocimientos en el aula. Según la encuesta, el 65% de los docentes consideran que los cursos fortalecen sus competencias, pero solo el 50% reporta haber implementado cambios significativos en sus metodologías.

Desde la teoría de la justicia de reconocimiento de Fraser y Honneth (2006), este hallazgo puede interpretarse como un problema de falta de reconocimiento de la diversidad docente y de las condiciones en las que ejercen su labor. Fraser y Honneth (2006) argumenta que la justicia social no solo implica la redistribución equitativa de recursos, sino también el reconocimiento de las diferencias culturales y profesionales.

En este sentido, los programas de formación continua parecen operar bajo un modelo homogéneo que no toma en cuenta la experiencia profesional de los docentes ni las particularidades de sus comunidades; por ejemplo, los talleres emergentes y disciplinarios diseñados por la USICAMM no consideran los saberes locales ni la trayectoria docente como un capital valioso.

Desde la perspectiva de Bourdieu (1997), el acceso desigual a la formación es una manifestación de las barreras estructurales impuestas por el campo educativo. Schön (1983) enfatiza la necesidad de un enfoque reflexivo que permita a los docentes adaptar sus aprendizajes a su contexto, mientras que Fraser y Honneth (2006) destacan la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural y profesional en el diseño de programas formativos.

Para fortalecer la formación continua en el estado de Chihuahua, es fundamental diseñar estrategias que atiendan las necesidades específicas de los docentes en diferentes contextos. Esto implica promover una mayor descentralización en la oferta de capacitación, incorporar metodologías participativas que fomenten la reflexión sobre la práctica docente y reconocer el valor del conocimiento situado en las comunidades rurales e indígenas.

Tabla 2. Análisis y discusión de los resultados.

Categorías	Resultados	Recomendaciones
Acceso desigual a la formación.	35% de los docentes en zonas rurales carecen de acceso a internet en sus escuelas, lo que limita su participación en programas en línea.	Mejorar la equidad en el acceso: Es necesario garantizar infraestructura tecnológica en zonas rurales y ofrecer más opciones de formación presencial e híbrida.
Carga laboral y tiempo disponible.	40% de los docentes complementa su labor con otro empleo, lo que	Flexibilizar los programas: Diseñar capacitaciones con horarios adaptables a

	impide su dedicación a programas de formación profesional.	la carga laboral docente y con estrategias de aprendizaje más prácticas.
Pertinencia cultural insuficiente.	Los cursos no siempre incluyen estrategias específicas para atender a estudiantes migrantes, en situación de violencia o de comunidades indígenas y menonitas.	Diversificar la oferta formativa: Incluir módulos especializados en educación multigrado, atención a población migrante y estrategias bilingües en español, rarámuri e inglés.
Impacto en la práctica docente.	A pesar de las dificultades, 72% de los docentes percibe mejoras en su desempeño profesional.	Fortalecer el seguimiento post-capacitación: Implementar programas de acompañamiento para asegurar la aplicación efectiva de lo aprendido en el aula.

CONCLUSIONES.

Los programas de formación continua implementados por la USICAMM del 2020 al 2023 han logrado impactar positivamente en el desarrollo profesional de los docentes chihuahuenses, en especial, con el fortalecimiento de competencias pedagógicas y el uso de tecnologías educativas; sin embargo, las desigualdades estructurales, la falta de pertinencia sociocultural y el limitado impacto en la práctica docente son desafíos clave en la implementación de la formación continua en Chihuahua.

Los logros están desigualmente distribuidos, siendo los docentes de zonas urbanas los principales beneficiados debido a un acceso más fácil a los recursos tecnológicos y formativos; asimismo, la brecha digital fue un tema importante en las entrevistas y en el grupo focal, ya que se identificó como un desafío

significativo, sobre todo para las y los docentes en escuelas primarias localizadas en zonas rurales del estado de Chihuahua.

Las capacitaciones, aunque bien estructuradas en términos generales, presentan poca adaptación a los contextos específicos del estado de Chihuahua. En particular, en áreas de la Sierra Tarahumara de alta marginación, en la colonia Le Barón o en los campos menonitas. En estos contextos, los contenidos de las capacitaciones no pueden seguir siendo genéricos y no abordarse desde las necesidades culturales y lingüísticas locales; es por esto, que las y los docentes en zonas rurales destacaron la necesidad de incluir programas bilingües o adaptados a las lenguas originarias: raramuli, inglés o alemán.

En este sentido, las teorías de Bourdieu (1997) sobre el capital cultural y los campos educativos permiten comprender cómo estas desigualdades perpetúan brechas en el acceso y la calidad de la formación continua; asimismo, desde la perspectiva del docente reflexivo de Schön (1983), es evidente la necesidad de fomentar estrategias de capacitación que incluyan herramientas prácticas y adaptadas al contexto para que las y los docentes puedan integrar de manera efectiva lo aprendido en su práctica cotidiana.

En línea con la teoría del reconocimiento de Fraser y Honneth (2006), las políticas de formación docente deben ir más allá de la distribución de recursos y garantizar el reconocimiento de las diferencias culturales, lingüísticas y socioeconómicas que definen a las comunidades chihuahuenses. Es crucial avanzar hacia un modelo de formación continua que sea inclusivo, flexible y adaptado a las necesidades de las diversas realidades escolares del estado, promoviendo así una mayor equidad en el desarrollo profesional del magisterio y, por ende, en la calidad educativa que reciben las y los estudiantes.

Propuestas de mejora.

Como propuestas de mejora están

1. Incrementar la contextualización de los contenidos formativos.
2. Garantizar la accesibilidad tecnológica, particularmente en zonas rurales.
3. Diseñar programas que incluyan más flexibilidad en horarios y actividades.

4. Implementar estrategias que favorezcan el acompañamiento y la evaluación continua de los docentes capacitados.

Agradecimientos.

Los autores de este trabajo agradecen el apoyo recibido para la publicación de este artículo por parte del del Instituto de Innovación y Competitividad de la Secretaría de Innovación y Desarrollo Económico del Estado de Chihuahua".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.
2. Cervantes, E., Gutiérrez, P. y Ronquillo, C. (2022). La formación docente en el estado de Chihuahua: Entre el desafío sanitario y la resiliencia docente. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales*, 31 (61). México: UACJ. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2395-86692022000100089&script=sci_arttext
3. Fraser, N. y Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate político-filosófico. España: Morata.
4. Garza, J. (2024). Acompañamiento Pedagógico: Docentes Noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay. *Revista Española de Educación Comparada*, 44 (1), pp. 481-484. DOI:10.5944/reec.44.2024.38337
5. Juárez, O. (2024). La modernización de la formación del maestro rural en México: expectativas y resignificaciones. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(1). <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.620>
6. Mejoredu (2022). Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Educación Básica, Servicio en la función educativa. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/programa-docentes-servicio-eb.pdf>

7. Mejoredu (2024). Mejora de la formación continua y desarrollo profesional de docentes de educación básica y media superior. Avances 2020-2024. Memoria documental. México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/memorias/mejora-formacion-continua.pdf>
8. Nieto, S. (2010). Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives. Reino Unido: Routledge.
9. Pinto, B., Castañeda, J. y Sojos A. (2024). Competencias digitales en docentes latinoamericanos de educación primaria en los años del 2018-2022. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales, 9(1), pp. 49-57. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v9i1.5773>
10. Rojas, G., Gutiérrez, I. y Galván, L. (2020). La construcción de retratos biográficos de mujeres profesoras menonitas y lebaronas. En Gutiérrez, P., Cervantes, E., Rojas, G. y Galván, L. Investigación Educativa con Perspectiva de Género en Chihuahua, pp. 77-93. Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
11. Schön, D. (1983). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan. España: Paidós.
12. Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020-2023). Convocatorias y programas de formación continua, 2020, 2021, 2022 y 2023. México: Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). <https://usicamm.sep.gob.mx>
13. UNESCO (2017). Educación para los pueblos indígenas: Progresos y desafíos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246250>

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Pavel Roel Gutiérrez Sandoval.** Doctorado en Educación por la Universidad de Tijuana Cut. Departamento de Humanidades, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en la EMNCG. Profesor-Investigador. Nuevo Casas Grandes, México. Correo electrónico: pavel.gutierrez@uacj.mx ORCID: 0000-0003-0437-1549.

2. **Evangelina Cervantes Holguín.** Doctora en Educación por la Universidad de Tijuana Cut. Departamento de Humanidades, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en el ICSA. Profesora-Investigadora. Ciudad Juárez, México. Correo electrónico: evangelina.cervantes@uacj.mx ORCID:0000-0001-6980-22102.
3. **Cely Celene Ronquillo Chávez.** Doctora en Investigación por el Colegio de Chihuahua. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en el ICSA. Profesora-Investigadora. Ciudad Juárez, México. Correo electrónico: cronquil@uacj.mx ORCID: 0000-0002-7902-4544.

RECIBIDO: 4 de mayo del 2025.

APROBADO: 14 de junio del 2025.