

Desafíos de desarrollo profesional de formadores de docentes en una escuela normal veracruzana: estudio cualitativo e implicaciones para una maestría profesionalizante

Professional development challenges of teacher educators at a teacher education college in veracruz: a qualitative study and implications for a practice-oriented master's program

Recibido: 16 de junio 2026

Nancy **Toralva Contreras**

Evaluated: 25 de julio 2026

Autora corresponsal: ntoralva@msev.gob.mx

Aceptado: 26 de agosto 2026

<https://orcid.org/0009-0007-7754-0573>

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, Xalapa, Veracruz, México

Ana Graciela Cortés Miguel

angrcortes@msev.gob.mx

<https://orcid.org/0000-0003-3450-6117>

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, Xalapa, Veracruz, México

Gabriela Itzel Ayala Sánchez

gaayala@msev.gob.mx

<https://orcid.org/0000-0003-2167-9836>

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, Xalapa, Veracruz, México

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar los desafíos de desarrollo profesional percibidos por formadores de docentes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BCENV) y derivar implicaciones curriculares preliminares para

Como citar

Toralva, N., Cortés, A. G. y Ayala, G. I. (2026). Desafíos de desarrollo profesional de formadores de docentes en una escuela normal veracruzana: estudio cualitativo e implicaciones para una maestría profesionalizante. *Revista EDUCA UMCH*, 29, 97-123.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202629.401>

© Los autores. Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC - BY 4.0).



una maestría profesionalizante. Se desarrolló un estudio cualitativo descriptivo-interpretativo de alcance institucional. Entre marzo y abril de 2025 se realizaron tres grupos focales con 17 participantes seleccionados intencionalmente: seis docentes de incorporación reciente a la BCENV, seis con trayectoria prolongada en educación normal y cinco coordinadores de posgrado. Se empleó un guion semiestructurado. Las sesiones presenciales, de aproximadamente 90 minutos, fueron grabadas y transcritas; las transcripciones se organizaron en MAXQDA 24. Se aplicó un análisis temático reflexivo deductivo-inductivo con comparación entre las tres conversaciones. Se construyeron cuatro temas: práctica pedagógico-didáctica y doble mediación; tecnologías emergentes, inteligencia artificial y ética digital; investigación educativa y sistematización; y trabajo colegiado y liderazgo. El bienestar socioemocional, la asesoría, el acompañamiento y la tutoría se presentan como implicaciones formativas por explorar. Se concluye que las necesidades de aprendizaje profesional deben distinguirse de las condiciones que requieren decisiones de gestión. Los contrastes corresponden a un grupo por perfil y no demuestran etapas de desarrollo profesional. Los hallazgos orientan la formulación inicial del posgrado, pero no acreditan demanda, factibilidad ni efectividad y requieren validación curricular y análisis institucional.

Palabras clave: *formación de educadores de docentes; formación de docentes en activo; desarrollo profesional docente; investigación cualitativa; grupos focales.*

Abstract

The study aimed to analyze the professional development challenges perceived by teacher educators at the Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BCENV) and derive preliminary curricular implications for a practice-oriented master’s program. A qualitative descriptive-interpretive study with an institutional scope was conducted. Between March and April 2025, three focus groups were held with 17 purposively selected participants: six teacher educators recently appointed to BCENV, six with extensive experience in teacher education colleges, and five graduate program coordinators. A semistructured discussion guide was used. The face-to-face sessions, lasting approximately 90 minutes, were audio-recorded and transcribed; the transcripts were organized in MAXQDA 24. Deductive-inductive reflexive thematic analysis included comparisons across the three conversations. Four themes were constructed: pedagogical-didactic practice and double mediation; emerging technologies, artificial intelligence, and digital ethics; educational research and practice

ISSN: 2617 – 0337

systematization; and collegial work and leadership. Socio-emotional well-being, advising, mentoring, and tutoring are presented as educational implications to be explored. The study concludes that professional learning needs should be distinguished from conditions requiring management decisions. Comparisons concern one group per profile and do not establish stages of professional development. The findings inform initial program design but do not establish demand, feasibility, or effectiveness and require curricular validation and institutional analysis.

Keywords: *teacher educator training; in-service teacher education; teacher professional development; qualitative research; focus groups.*

Introducción

La calidad de la formación inicial docente depende, en buena medida, de quienes enseñan a enseñar. La experiencia en educación básica o el dominio de una disciplina constituyen recursos valiosos, pero no garantizan por sí mismos la capacidad de formar futuros docentes. El trabajo del formador exige comprender el aprendizaje profesional de adultos, modelar y hacer explícito el razonamiento pedagógico, articular teoría y práctica, acompañar trayectorias y producir conocimiento sobre la enseñanza. Por ello, la literatura reconoce a los formadores de docentes como un grupo profesional específico, con saberes, identidades y necesidades de aprendizaje que no se adquieren automáticamente al incorporarse a una institución formadora (Goodwin et al., 2014; Ping et al., 2018).

Una característica distintiva de esta profesión es que su objeto de enseñanza incluye la propia enseñanza. La literatura internacional la ha descrito como enseñanza de segundo orden: el formador enseña contenidos y, simultáneamente, modela cómo deberán ser enseñados por quienes se preparan para ejercer la docencia (Korthagen et al., 2005; Loughran & Berry, 2005; Murray & Male, 2005). Esta transición requiere transformar la identidad de docente de escuela en identidad de “docente de docentes”, así como aprender a explicar las decisiones, tensiones y fundamentos que suelen permanecer tácitos en la práctica experta (Swennen et al., 2010). Estudios recientes muestran que el desarrollo de esta competencia de segundo orden demanda dispositivos intencionales, acompañamiento y oportunidades para diseñar, observar y analizar modelos de enseñanza (Li et al., 2024; Liao et al., 2023).

El perfil profesional del formador es, además, multidimensional. Comprende capacidades pedagógicas, investigativas, digitales, colaborativas, éticas y

EDUCA UMCH, 29, julio - diciembre 2026

socioemocionales, condicionadas por las estructuras y culturas institucionales en las que se ejerce el trabajo (Castro-Durán et al., 2022; Cox et al., 2021). Una revisión sistemática exploratoria de estudios hispanoamericanos publicados entre 2009 y 2023 identificó dimensiones conductuales, actitudinales e intelectuales y propuso comprender el profesionalismo del formador como un proceso situado, configurado por la interacción entre agencia, condiciones de trabajo, reconocimiento y participación institucional (Hinostroza-Paredes & Scarlota, 2025). Esta perspectiva impide reducir el desarrollo profesional a cursos aislados o a déficits individuales.

En México, las escuelas normales forman parte de la educación superior desde 1984 y han incorporado responsabilidades de investigación, gestión académica, tutoría, difusión y vinculación, aunque estas funciones se despliegan bajo condiciones institucionales y políticas de profesionalización desiguales (Edel-Navarro et al., 2018). No obstante, la ampliación de funciones no siempre ha estado acompañada por políticas estables de profesionalización específicamente dirigidas a quienes forman docentes. El subsistema normalista mantiene tensiones entre su tradición histórica, las exigencias de la educación superior y las transformaciones curriculares, tecnológicas y sociales que atraviesan la formación inicial (Díaz-Barriga, 2021; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). Las trayectorias de los formadores son heterogéneas y se construyen mediante combinaciones variables de experiencia escolar, saber disciplinar, aprendizaje institucional e investigación (Ducoing & Fortoul, 2024; Lozano, 2016).

En este marco, la especificidad de los saberes requeridos para enseñar a enseñar continúa siendo una cuestión central de la formación normalista (Sandoval, 2009; Vezub, 2016).

Tres transformaciones intensifican estas exigencias. La primera es la expansión de tecnologías digitales e inteligencia artificial generativa, cuya integración demanda algo más que destreza instrumental: requiere una orientación centrada en las personas, protección de datos, reconocimiento de sesgos, preservación de la autoría, juicio pedagógico y capacidad para decidir cuándo no utilizar una herramienta (Miao & Cukurova, 2024; Miao & Holmes, 2023). La segunda es la necesidad de integrar investigación y docencia. En los formadores, una disposición investigativa comprende valorar la evidencia, leerla críticamente, reconocer problemas investigables y producir conocimiento sobre la práctica; su desarrollo depende tanto de capacidades personales como de tiempo, apoyo y oportunidades institucionales (Tack & Vanderlinde, 2014,

2019). La tercera es el carácter relacional del trabajo: la colaboración, el liderazgo, la tutoría y el bienestar no son complementos, sino condiciones para sostener el aprendizaje profesional.

Aunque existe un conocimiento creciente sobre roles y competencias de los formadores, persiste una brecha entre marcos generales y diagnósticos institucionales capaces de documentar cómo los propios actores interpretan sus desafíos. Esta evidencia es necesaria cuando una institución proyecta un programa de posgrado, porque permite vincular la propuesta con problemas de práctica sin confundir necesidades percibidas con demanda, factibilidad o efectividad. En el presente estudio, la expresión doble mediación pedagógica se emplea como denominación analítica contextual para interpretar, a la luz de la enseñanza de segundo orden, el testimonio sobre la planeación para dos niveles educativos. La contribución esperada no es atribuir originalidad universal al concepto, sino especificar cómo se configura en una escuela normal veracruzana y qué consecuencias preliminares podría tener para el diseño curricular.

En este marco, la BCENV inició en 2025 un diagnóstico para orientar el diseño de una Maestría en Formación de Formadores de Docentes. El objetivo fue analizar los desafíos de desarrollo profesional percibidos por sus formadores y derivar implicaciones curriculares preliminares para una maestría profesionalizante. La pregunta de investigación fue: ¿Qué desafíos de desarrollo profesional reconocen los docentes de incorporación reciente a la BCENV, los docentes con trayectoria prolongada en educación normal y los coordinadores de posgrado, ¿cómo convergen o difieren sus perspectivas y qué implicaciones curriculares iniciales pueden derivarse de ellas?

Método

Se desarrolló un estudio cualitativo descriptivo-interpretativo, de orientación contextual y alcance institucional. Los desafíos profesionales se entendieron como interpretaciones construidas en relación con trayectorias, funciones, interacciones y condiciones de trabajo; por ello, el estudio no buscó estimar prevalencias ni realizar generalizaciones estadísticas. Se eligieron los grupos focales porque permiten observar significados compartidos, divergencias y tensiones producidas en la interacción, sin presuponer consenso entre participantes (Pope & Mays, 2006). El análisis presentado se centra en los significados expresados durante las conversaciones; los extractos no permiten reconstruir secuencias completas de acuerdo o desacuerdo.

El análisis se situó en la tradición del análisis temático reflexivo. En este enfoque, los temas no se consideran entidades objetivas que “emergen” de manera automática, sino construcciones analíticas desarrolladas mediante una interacción sistemática y reflexiva entre corpus, pregunta, conceptos sensibilizadores y posicionamiento del equipo investigador (Braun & Clarke, 2006, 2021, 2022). El reporte se preparó con referencia a COREQ para entrevistas y grupos focales y a SRQR para estudios cualitativos (O’Brien et al., 2014; Tong et al., 2007). Estas guías se utilizaron para fortalecer la transparencia, no como escalas numéricas de calidad ni para atribuir procedimientos que no estuvieran documentados.

Contexto

El trabajo de campo se realizó en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BCENV), institución pública de educación superior dedicada a la formación inicial y continua de docentes en Xalapa, Veracruz, México. El estudio se inscribió en un diagnóstico institucional relacionado con la posible formulación de una Maestría en Formación de Formadores de Docentes. Esta finalidad orientó la selección de perfiles y la derivación de implicaciones curriculares, pero no predeterminó la aceptación del programa ni convirtió el estudio en una evaluación de factibilidad.

Participantes, muestreo y adecuación de la muestra

Entre marzo y abril de 2025 se conformaron tres grupos focales con 17 participantes seleccionados mediante muestreo intencional, considerando la antigüedad institucional, la trayectoria en educación normal, la función académica desempeñada y la participación voluntaria. La conformación de los grupos respondió a una estrategia de contraste entre tres posiciones institucionales: incorporación reciente a la BCENV, trayectoria prolongada en educación normal y responsabilidad de coordinación de posgrado. Los puntos de corte —hasta cinco años de permanencia en la BCENV y más de veinte años de trayectoria en educación normal— se establecieron como criterios operativos de selección y no como etapas del desarrollo profesional. Las trayectorias intermedias no fueron incluidas en esta estrategia de muestreo. Dado que los criterios utilizados corresponden a dimensiones distintas, la documentación disponible no permite confirmar que los perfiles fueran mutuamente excluyentes ni reconstruir con suficiente certeza el criterio aplicado ante eventuales coincidencias. Esta limitación se explicita y se considera

Desafíos de desarrollo profesional de formadores de docentes en una escuela normal veracruzana: estudio cualitativo e implicaciones para una maestría profesionalizante

al interpretar las comparaciones entre grupos, evitando atribuir las diferencias observadas exclusivamente a la antigüedad o a la trayectoria profesional.

Tabla 1

Conformación de los grupos focales y foco analítico

Grupo y perfil	Criterio	n	Foco analítico
GF1 · Incorporación reciente	≤ 5 años en BCENV	6	Ingreso, adaptación, inducción y necesidades iniciales.
GF2 · Trayectoria prolongada	> 20 años en educación normal	6	Trayectoria, continuidad de saberes y tensiones experiencia–innovación.
GF3 · Coordinadores	Gestión de programas de posgrado	5	Perspectiva curricular, institucional y de gestión de formación avanzada.

Nota. N = 17. Se realizó un grupo por perfil. Los grupos permiten contrastar posiciones institucionales, pero no representan etapas universales ni permiten inferir evolución lineal por antigüedad. Los códigos identifican solo el grupo de procedencia; la incorporación reciente a la BCENV no equivale a ser principiante en la docencia.

La muestra fue preespecificada por perfiles y no mediante un criterio prospectivo de saturación. Por tanto, no se afirma que la saturación haya determinado el cierre del trabajo de campo. El poder informativo propuesto por Malterud et al. (2016) se utiliza como orientación retrospectiva: el objetivo institucional, la especificidad de los perfiles y los referentes conceptuales permiten valorar una lectura situada. No obstante, la amplitud de los ámbitos examinados, un solo grupo por perfil y el detalle desigual de los extractos presentados limitan el contraste. El número de participantes y la duración de las sesiones no acreditan por sí solos suficiencia informativa ni representatividad.

La selección fue intencional y la participación voluntaria. La documentación disponible no permitió reconstruir completamente la convocatoria, los contactos, rechazos, retiros ni sus motivos. Por ello, no se estimaron tasas de participación y esta ausencia se reconoció como una limitación de reporte.

Equipo investigador y reflexividad

Las tres autoras estuvieron vinculadas a la BCENV, por lo que esta proximidad institucional se reconoció como una posible fuente de expectativas confirmatorias y

deseabilidad social. La documentación registró funciones de moderación y observación, pero no permitió atribuir las individualmente ni reconstruir completamente las relaciones previas con los participantes. Por ello, no se incorporaron datos retrospectivos no verificables y se mantuvo la separación analítica entre hallazgos e implicaciones curriculares.

El registro de campo identifica las funciones de moderación y observación, pero no permite atribuir las individualmente con suficiente certeza ni reconstruir de manera completa las credenciales específicas, la posición jerárquica o las relaciones previas de cada integrante con los participantes. Por integridad metodológica, no se asignan retrospectivamente datos no verificables. Para examinar el riesgo de sobreinterpretación, se compararon los tres perfiles, se separaron los hallazgos de sus implicaciones curriculares, dos autoras asumieron la curación y el análisis formal y una tercera revisó la coherencia de la estructura temática.

Técnica e instrumento

La información se produjo mediante tres grupos focales conducidos con un guion semiestructurado organizado en seis ejes sensibilizadores: a) identidad y funciones del formador de docentes; b) formación pedagógica; c) competencias digitales; d) investigación educativa; e) habilidades socioemocionales y liderazgo; y f) actualización en políticas educativas y normativa. Las consignas promovieron la discusión de experiencias, dificultades, recursos profesionales y expectativas de formación. Los ejes orientaron la conversación, pero no operaron como categorías cerradas ni garantizaron que todos los asuntos tuvieran igual densidad empírica.

El guion semiestructurado fue elaborado con apoyo técnico de colaboradoras reconocidas en los agradecimientos. La documentación disponible permitió identificar sus seis ejes, pero no disponer de la formulación íntegra de las preguntas aplicadas ni de sus posibles adaptaciones entre sesiones. Tampoco se contó con evidencia suficiente para afirmar la realización de un pilotaje formal o una evaluación cognitiva. En consecuencia, solo se reportaron los procedimientos verificables y se evitó atribuir al estudio actuaciones no documentadas.

Procedimiento

Las sesiones se realizaron presencialmente en la BCENV entre marzo y abril de 2025, con una duración aproximada de 90 minutos por grupo. Fueron grabadas y transcritas

íntegramente, y las transcripciones y notas se organizaron en MAXQDA 24. La documentación disponible permitió describir este procedimiento, aunque no efectuar un cotejo independiente entre audios, transcripciones y el proyecto de análisis.

No se dispuso de documentación suficiente para afirmar que se realizaron sesiones repetidas, devolución de transcripciones o revisión de interpretaciones con participantes. En consecuencia, estos procedimientos no se reconstruyeron retrospectivamente ni se presentaron como realizados.

Análisis de la información

Se efectuó un análisis temático reflexivo colaborativo con orientación híbrida deductivo-inductiva (Braun & Clarke, 2006, 2021, 2022). Los seis ejes del guion funcionaron como conceptos sensibilizadores, mientras que la codificación abierta permitió incorporar asuntos no previstos y reorganizar la estructura inicial. El propósito fue desarrollar interpretaciones coherentes y útiles para la pregunta de investigación, no calcular prevalencias ni demostrar acuerdo intercodificador. Por esta razón, no se utilizó un coeficiente de concordancia como criterio de calidad; el rigor se sustentó en coherencia metodológica, reflexividad y trazabilidad.

El proceso comprendió seis momentos: lectura y familiarización con las transcripciones, codificación inicial, comparación entre grupos, agrupación en temas provisionales, revisión y delimitación temática, y elaboración de una matriz analítica. La matriz editorial de esta versión permite relacionar los extractos publicados con las interpretaciones, pero no sustituye los códigos, memos ni decisiones históricas del análisis original.

Los seis ejes sensibilizadores se reorganizaron en cuatro temas. En la presentación se distinguen los núcleos ilustrados mediante testimonios de las implicaciones curriculares. La asesoría, el acompañamiento y la tutoría se proponen como articulación transversal entre práctica, investigación y aprendizaje colectivo; esta propuesta no demuestra que tales funciones hayan operado en todos los ámbitos. El bienestar socioemocional se mantiene como dimensión formativa por explorar, sin presentarlo como un diagnóstico independiente. Se atendieron convergencias, énfasis diferenciados y tensiones entre grupos, sin atribuir un análisis formal de casos negativos. El eje de políticas y normativa no tiene desarrollo autónomo en los resultados presentados; no se infiere por ello su irrelevancia.

Dos autoras asumieron la curaduría de datos y el análisis formal, mientras que la tercera revisó la coherencia temática y la correspondencia entre los hallazgos y su representación. Los extractos se seleccionaron por su pertinencia para ilustrar las interpretaciones, no por su frecuencia. Los testimonios se identificaron mediante códigos grupales —GF1, GF2 y GF3—, sin atribución individual, debido a que la documentación disponible no permitió una identificación retrospectiva verificable y se priorizó la confidencialidad. La trazabilidad del reporte se sustentó en la correspondencia explícita entre los extractos presentados, las interpretaciones desarrolladas y los límites analíticos señalados en el manuscrito.

Criterios de rigor y transparencia

La credibilidad puede examinarse mediante la grabación y transcripción reportadas, la comparación de conversaciones y los testimonios presentados. La descripción de la secuencia analítica y de la organización en MAXQDA 24 permite valorar la dependencia del proceso comunicado. La confirmabilidad se aborda explicitando la posición institucional y distinguiendo hallazgos de propuestas; la descripción del contexto, los perfiles y los límites del muestreo permite valorar la transferibilidad. Estos elementos no acreditan una interpretación única ni sustituyen el examen de los registros originales.

El estudio no documentó triangulación con entrevistas individuales, observaciones o documentos, ni devolución interpretativa sistemática a participantes. Asimismo, los códigos grupales impiden seguir variaciones intragrupales. Estas decisiones no se compensan mediante afirmaciones de saturación o consenso; se presentan como límites explícitos para que el lector valore el alcance de las inferencias.

Consideraciones éticas

El estudio contó con el Dictamen de Aprobación Ética N.º BCENV-CE-2025-02, emitido por el Consejo Técnico de la BCENV el 10 de febrero de 2025, antes del trabajo de campo. El alcance del dictamen se describió conforme a la documentación institucional disponible, sin atribuir al órgano condiciones no verificadas.

La participación fue voluntaria y se formalizó mediante consentimiento informado escrito. Los testimonios se presentaron mediante códigos grupales y los registros permanecieron bajo custodia restringida. Dado el carácter colectivo de los grupos focales, no pudo garantizarse confidencialidad absoluta entre participantes.

Resultados

El análisis presenta cuatro temas. La Tabla 2 relaciona la evidencia ilustrada por los extractos, los límites interpretativos y las implicaciones formativas propuestas. Las atribuciones se circunscriben a las conversaciones y pasajes mostrados, sin presumir posiciones uniformes de todos sus integrantes. Las propuestas curriculares se diferencian de los hallazgos y no equivalen a un plan de estudios validado.

Tabla 2

Síntesis de temas, evidencia, límites e implicaciones

Tema	Evidencia comparada	Límite	Implicación
1. Práctica pedagógico-didáctica y doble mediación	GF1: inducción, planeación, evaluación y doble destinatario. GF2: rotación y especialización.	Percepciones, sin evaluación de desempeño. No se ilustra aquí la posición de GF3. Doble mediación: categoría contextual.	Análisis de práctica, didácticas específicas, evaluación formativa y articulación normal–educación básica.
2. Tecnologías emergentes, IA y ética digital	GF1–GF2: actualización y rezago percibido. GF3: dimensión ética de las habilidades digitales.	No se midieron competencias ni infraestructura. Datos, autoría y recursos se proponen para discusión.	Alfabetización crítica en IA, diseño digital, ética, autoría, datos y evaluación de herramientas.
3. Investigación y sistematización	GF1: pregunta sobre investigar mientras se enseña. GF2: investigación como tarea adicional y escritura de la práctica.	Sin evaluación de productos o productividad; no se establece la causa principal ni la perspectiva de GF3.	Investigación situada, clínica metodológica, acompañamiento y comunidades de escritura.

Tema	Evidencia comparada	Límite	Implicación
4. Trabajo colegiado y liderazgo	GF1: fronteras de trayectoria y liderazgo de aula. GF2: aprendizaje en interacción. GF3: dimensión relacional.	No demuestra evolución por antigüedad ni un diagnóstico de bienestar. Un grupo por perfil limita el contraste.	Comunidades de aprendizaje, liderazgo distribuido, comunicación, mentoría y cuidado profesional.
Articulación propuesta: asesoría, acompañamiento y tutoría	Conexiones entre inducción, enseñanza de segundo orden, investigación de la práctica y aprendizaje con otros.	Propuesta interpretativa, no función implementada ni eficacia evaluada.	Escucha, preguntas, retroalimentación, seguimiento y derivación oportuna.

Nota. Síntesis interpretativa de los extractos presentados; no sustituye el corpus ni permite cuantificar la distribución individual de voces. El bienestar y la articulación tutorial se sitúan como propuestas por examinar. La ausencia de un extracto de un grupo no demuestra ausencia de esa perspectiva en el corpus.

Práctica pedagógico-didáctica y doble mediación pedagógica

Los participantes describieron una tensión entre la planeación como herramienta para anticipar, justificar y revisar decisiones y la planeación entendida como trámite administrativo. En GF1 se señaló que los formatos institucionales pierden sentido cuando la inducción se concentra en su cumplimiento y no en su función pedagógica:

“Es importante dar una capacitación a los compañeros que se van integrando sobre la utilidad que tiene [el plan semestral], porque, si no, seguimos viéndolo solo como requisito” (GF1).

Una segunda tensión se relacionó con el conocimiento didáctico del contenido. Los participantes distinguieron entre poseer un saber disciplinar y poder transformarlo en una propuesta enseñable, comprensible y evaluable:

“Yo sé escribir, pero no sé enseñar a escribir” (GF1).

La rotación de asignaturas fue interpretada como una barrera para consolidar especialidades pedagógico-disciplinares y acumular conocimiento de la enseñanza. Desde GF2 se expresó:

“Nos van cambiando de cursos cada que hay necesidad y no se logra una especialización” (GF2).

También se expresó una dificultad para comprender los procesos de construcción de instrumentos de evaluación. El extracto no permite precisar qué tipos de instrumentos estaban implicados ni cómo se utilizaban sus resultados:

“Muchas veces no se conocen los procesos para construir un instrumento de evaluación” (GF1).

El testimonio sobre “competencias de planeación duales” relaciona la enseñanza a estudiantes de educación superior con la preparación para enseñar en educación básica. Para evitar confundir esta exigencia con modelos de alternancia entre institución educativa y empresa, el estudio la interpreta como doble mediación pedagógica:

“Necesitamos competencias de planeación duales; es decir, tenemos que pensar en cómo aprenden los jóvenes de 18 a 22 años, pero, al mismo tiempo, vincular cómo aprenden los niños de educación básica” (GF1).

Los extractos de GF1 ilustran preocupaciones sobre inducción, planeación y evaluación, mientras que el de GF2 sitúa la continuidad de la especialización como una condición institucional. La comparación presentada se limita a esos pasajes: no se incluye un extracto específico de GF3 sobre articulación curricular. Esto no demuestra ausencia de esa perspectiva en los coordinadores ni permite establecer una evolución por antigüedad.

Tecnologías emergentes, inteligencia artificial y ética digital

El segundo tema articuló la actualización digital con la necesidad de criterios pedagógicos y éticos. GF1 y GF2 expresaron una percepción de rezago frente a las prácticas digitales del estudiantado:

“Necesitamos estar actualizados para llevarles el paso a los chicos, porque nos encontramos con retos tan grandes como la inteligencia artificial, que nos sobrepasa” (GF1).

“Hace falta capacitarnos, porque los muchachos nos rebasan en conocimiento y manejo de estas herramientas” (GF2).

Estas afirmaciones no constituyen una medición objetiva de competencia ni prueban que el estudiantado posea mayor dominio pedagógico. Expresan una comparación percibida y presión de actualización que deben examinarse críticamente. El extracto de GF3 amplía la cuestión hacia su dimensión ética:

EDUCA UMCH, 29, julio - diciembre 2026

“Es importante no solamente hablar de los desafíos técnicos y pedagógicos, sino éticos en las habilidades digitales” (GF3).

La lectura conjunta de estos testimonios sitúa la actualización técnica junto al juicio pedagógico y ético. La producción y curaduría de contenidos, la protección de datos, la autoría, la comunicación empática y las condiciones de infraestructura se retoman como ámbitos de discusión y posibles respuestas formativas. No se atribuyen a un perfil específico sin un segmento que respalde esa atribución ni se presentan como resultados de una auditoría tecnológica.

Investigación educativa y sistematización de la práctica

La investigación se problematizó en su relación con la docencia. GF1 formuló de manera directa una pregunta sobre la posibilidad de articular ambas tareas, sin precisar por sí sola la causa predominante de esa dificultad:

“¿Es posible investigar mientras se enseña?” (GF1).

En GF2, la discusión se desplazó hacia el estatus institucional de la investigación y la necesidad de sistematizar la experiencia profesional:

“Hay que cambiar esta mentalidad de que la investigación es un trabajo extra” (GF2).

“Una parte importante es escribir sobre nuestra propia práctica con honestidad” (GF2).

Los extractos de GF1 y GF2 cuestionan la separación entre investigación y docencia y permiten discutir la escritura sobre la práctica. No se presenta un segmento específico de GF3 que sostenga una caracterización adicional de su perspectiva. La interpretación curricular propone problematizar la práctica, diseñar estudios viables, analizar información, comunicar resultados y acompañar titulación. Estas son implicaciones posibles, no actividades evaluadas. Los pasajes no permiten determinar si predominan dificultades de formación, tiempo, incentivos o condiciones institucionales.

Trabajo colegiado y liderazgo

El cuarto tema reunió pertenencia profesional, colaboración y liderazgo. En GF1 se relató una descalificación hacia quienes proceden de otras instituciones; este pasaje ilustra una frontera de pertenencia y no caracteriza a toda la BCENV:

“Como viene de fuera, no sabe” (GF1).

En GF1 también se interrogó el compromiso personal con compartir y apoyarse en espacios colegiados. La siguiente autointerpelación permite discutir la participación, pero no establecer con qué frecuencia la colaboración depende de la voluntad individual:

“¿Qué tan comprometido estoy?, ¿qué tanto comparto con mis compañeros?, ¿qué tanto me apoyo en las academias y en las diversas reuniones que hay?” (GF1).

Los extractos de las tres conversaciones muestran énfasis diferentes: conducción del aula en GF1, aprendizaje mediante la interacción en GF2 y centralidad de la relación en GF3:

“Si bien yo voy a dar la clase, en ese momento yo soy su líder” (GF1).

“Se aprende más en el ejercicio, en la interacción con los otros, en estas comunidades de aprendizaje” (GF2).

“Hay una dimensión relacional que mueve todo el aprendizaje” (GF3).

La comparación permite interpretar distintas formas de situar el liderazgo y la colaboración, sin atribuirles causalmente a una trayectoria ni a todos los integrantes de un grupo. Los extractos sostienen una lectura sobre pertenencia y aprendizaje relacional, pero no acreditan un diagnóstico de desgaste, autocuidado o bienestar socioemocional. La comunicación asertiva, la convivencia, el cuidado profesional y las condiciones organizacionales para sostenerlos se mantienen como implicaciones que requieren una indagación específica.

Integración transversal propuesta: asesoría, acompañamiento y tutoría

La asesoría, el acompañamiento y la tutoría se proponen como articulación entre la inducción con sentido pedagógico, la enseñanza de segundo orden, la investigación de la práctica y el aprendizaje con otros. Estas conexiones pueden motivar orientación de proyectos, retroalimentación y acompañamiento entre pares. No demuestran que una función tutorial haya operado en todos los ámbitos ni que su eficacia se haya evaluado. La supervisión de prácticas, la asesoría de titulación y el apoyo a trayectorias se conservan como alternativas curriculares por examinar, no como experiencias adicionales constatadas mediante los extractos presentados.

Discusión

Los hallazgos permiten interpretar los desafíos de desarrollo profesional en relación con conocimientos pedagógicos, funciones académicas, trayectorias y condiciones institucionales, sin reducirlos a capacidades individuales. La ampliación de responsabilidades en las escuelas normales —docencia, investigación, tutoría, gestión y vinculación— exige dispositivos permanentes de formación, tiempo académico y reconocimiento organizacional. Esta interpretación coincide con la concepción multidimensional del formador planteada por Castro-Durán et al. (2022), Goodwin et al. (2014) y Ping et al. (2018).

La doble mediación pedagógica constituye la principal contribución analítica del estudio. Su valor no radica en proponer un concepto completamente nuevo, sino en precisar, dentro de la BCENV, que el formador debe enseñar a estudiantes de educación superior y, simultáneamente, hacer explícito cómo esos futuros docentes podrán adaptar la enseñanza a la educación básica. Esto exige transparentar el razonamiento que sustenta la planeación, la evaluación y las decisiones didácticas. En consecuencia, una propuesta de maestría profesionalizante podría considerar el análisis de clases, la microenseñanza, la observación, la coenseñanza y el examen de evidencias de aprendizaje, en concordancia con Sandoval (2009) y Vezub (2016).

Las necesidades tecnológicas deben interpretarse como un problema de juicio pedagógico y ético, y no solo de dominio instrumental. La competencia profesional implica decidir cuándo una tecnología aporta valor educativo, reconocer sesgos, proteger datos, preservar la autoría y evaluar críticamente los contenidos generados mediante inteligencia artificial. Esta perspectiva coincide con la orientación humanocéntrica de Miao y Holmes (2023) y con la evidencia sobre la agencia profesional digital de los formadores (Nagel et al., 2023), y evita tanto la adopción acrítica como el rechazo defensivo de las innovaciones.

En investigación educativa, los extractos problematizan su separación de la docencia. Esto permite discutir la formación metodológica junto con tiempo, mentoría, comunidades de escritura y oportunidades para investigar la práctica, sin establecer cuál de estas condiciones predomina. Por ello, una maestría debería integrar progresivamente la problematización, el diseño metodológico, el análisis y la comunicación científica, sin reducir la investigación al cumplimiento de indicadores institucionales. Esta interpretación es consistente con Edel-Navarro et al. (2018).

La identidad, la colaboración, el liderazgo y el bienestar deben entenderse como procesos relacionales. La diversidad de trayectorias puede enriquecer el trabajo académico, pero también generar fronteras profesionales si no existen lenguajes comunes, participación y reconocimiento mutuo. El trabajo colegiado requiere tiempo protegido, objetivos compartidos y reglas para gestionar desacuerdos; asimismo, el bienestar no puede reducirse al autocuidado individual, pues también depende de las cargas laborales, las relaciones de confianza y las condiciones organizacionales (Cox et al., 2021; Lozano, 2016). En este caso, el bienestar se plantea como una dimensión a explorar, no como un diagnóstico derivado directamente de los testimonios sobre colaboración.

La asesoría, el acompañamiento y la tutoría se proponen como posibles mecanismos integradores del aprendizaje profesional. Podrían vincular pedagogía, investigación, tecnología y colaboración mediante observación, retroalimentación y reflexión. Esta articulación fundamenta explorar una estructura curricular organizada alrededor de proyectos y productos progresivos; no permite establecer su superioridad frente a cursos independientes ni demuestra la eficacia de esos dispositivos.

En conjunto, los resultados permiten distinguir necesidades formativas de condiciones institucionales por examinar. La Figura 1 organiza esa distinción como un esquema heurístico y situado, no como una explicación causal. Una propuesta de maestría debe considerar que carga laboral, infraestructura, continuidad académica y reconocimiento institucional pueden requerir decisiones de gestión; algunas de estas condiciones necesitan diagnóstico complementario. El estudio ofrece una base inicial para diseñar y validar opciones de formación, sin demostrar demanda, factibilidad, sostenibilidad ni efectividad del programa.

Figura 1

Modelo analítico situado: temas e implicaciones propuestas



Nota. Esquema interpretativo de los cuatro temas, sus implicaciones propuestas y las condiciones institucionales por examinar. Las líneas organizan relaciones conceptuales; no representan causalidad, dependencia necesaria ni un modelo validado. El bienestar, la asesoría, el acompañamiento y la tutoría se sitúan en el plano propositivo. La asistencia de IA en la edición se declara al final del manuscrito.

Implicaciones curriculares preliminares

La traducción curricular debe conservar una cadena explícita entre desafío, capacidad, experiencia formativa y evidencia de aprendizaje. La Tabla 3 propone una arquitectura preliminar; las actividades y los productos sugeridos no fueron aplicados ni evaluados en este estudio. La propuesta deberá someterse a validación por expertos, análisis de demanda, revisión normativa, disponibilidad de personal, infraestructura, sostenibilidad financiera y consulta con estudiantes, egresados y escuelas asociadas.

Tabla 3

Implicaciones curriculares preliminares

Eje	Capacidad y experiencia formativa	Evidencia posible
Práctica pedagógico-didáctica y doble mediación	Planear, mediar y evaluar; transformar saber disciplinar en propuestas enseñables; modelar decisiones. Experiencias: análisis de clases, microenseñanza, secuencias, casos, observación y coenseñanza.	Portafolio razonado de intervención con evidencias de aprendizaje.
Tecnologías emergentes, IA y ética digital	Seleccionar y evaluar recursos; integrar IA con transparencia; proteger datos, autoría y agencia. Experiencias: laboratorio de diseño, curaduría, auditoría de herramientas y dilemas éticos.	Proyecto de innovación digital contextualizado y evaluado.
Investigación y sistematización	Problematizar la práctica; diseñar estudios viables; analizar, escribir y acompañar titulación. Experiencias: seminario-taller, clínica metodológica, comunidad de escritura y revisión entre pares.	Informe, artículo o producto investigativo con trazabilidad.
Trabajo colegiado y liderazgo; bienestar por explorar	Colaborar, liderar de forma distribuida, gestionar conflictos y activar redes de apoyo. Experiencias: comunidades de aprendizaje, mentoría, incidentes críticos y protocolos de convivencia.	Proyecto colegiado de mejora con seguimiento reflexivo.
Asesoría, acompañamiento y tutoría (articulación propuesta)	Escuchar, preguntar, retroalimentar, documentar trayectorias, establecer límites y derivar. Experiencias: tutoría de proyectos, supervisión, círculos de retroalimentación y bitácora.	Plan de acompañamiento aplicado y evaluado.

Nota. Propuesta interpretativa; las experiencias y productos enunciados son opciones de diseño, no intervenciones realizadas ni resultados obtenidos. No constituye un mapa curricular aprobado ni demuestra demanda, factibilidad o efectividad.

Limitaciones

El estudio se desarrolló en una sola institución y mediante muestreo intencional; por ello, los hallazgos no representan al conjunto de escuelas normales ni permiten generalización estadística. La selección contrastó perfiles de incorporación reciente, trayectoria prolongada y gestión de posgrado, sin incluir deliberadamente trayectorias intermedias. El poder informativo se utilizó como orientación retrospectiva, no como comprobación

EDUCA UMCH, 29, julio - diciembre 2026

de suficiencia, y la saturación no determinó el cierre. Se realizó un grupo por perfil: sus énfasis no pueden separarse completamente de la composición y dinámica de cada conversación. Los criterios de antigüedad institucional, trayectoria y coordinación no constituyen una escala homogénea de experiencia.

La participación voluntaria pudo favorecer autoselección. El registro metodológico disponible no permite informar con precisión el número de personas contactadas, rechazos o retiros, ni reconstruir de manera completa las credenciales, relaciones previas y posición jerárquica del equipo de campo. Estos vacíos se reportan expresamente en lugar de completarse mediante inferencias no verificables.

La pertenencia de las investigadoras a la BCENV y la relación del estudio con un posible programa de maestría pudieron influir en las preguntas, las respuestas y la interpretación. Las medidas de reflexividad y la separación entre hallazgos e implicaciones curriculares se orientaron a examinar esos riesgos, sin que pueda establecerse en qué medida modificaron las expectativas confirmatorias o la deseabilidad social.

Los grupos focales favorecen la interacción y el contraste, pero pueden inhibir posiciones minoritarias. Los códigos grupales evitan la identificación personal directa, aunque impiden seguir la distribución de voces entre participantes individuales. No se documentó devolución sistemática de transcripciones o interpretaciones ni triangulación con entrevistas, observaciones o documentos.

Las necesidades digitales e investigativas se interpretan a partir de percepciones, y el bienestar socioemocional se propone como asunto por explorar; no se aplicaron pruebas de desempeño, rúbricas externas, indicadores institucionales ni análisis de productos. El estudio contó con el dictamen institucional señalado y con consentimiento informado escrito; no obstante, la naturaleza colectiva de los grupos focales limita la confidencialidad absoluta entre participantes. Finalmente, el estudio orienta la formulación inicial de un posgrado, pero no establece demanda, factibilidad normativa, disponibilidad de recursos, sostenibilidad financiera ni efectividad futura.

Conclusiones

A partir de las conversaciones se construyeron cuatro temas: práctica pedagógico-didáctica y doble mediación pedagógica; tecnologías emergentes, inteligencia artificial y ética digital; investigación educativa y sistematización de la práctica; y trabajo colegiado

y liderazgo. Se trata de interpretaciones situadas, no de dimensiones medidas de competencia. El bienestar socioemocional y la articulación mediante asesoría, acompañamiento y tutoría se proponen como implicaciones a examinar, sin atribuirles una presencia empírica demostrada en todos los ámbitos.

El valor principal del estudio reside en traducir perspectivas de tres posiciones institucionales en un marco analítico situado y en contextualizar la enseñanza de segundo orden como doble mediación pedagógica en la escuela normal. Esta formulación permite comprender que formar docentes exige enseñar en educación superior y, simultáneamente, modelar y explicar la enseñanza destinada a otros niveles. Su aporte es empírico y contextual, no la atribución de novedad universal al concepto.

Los resultados respaldan la conveniencia de explorar una propuesta formativa integrada, basada en análisis de la práctica, agencia digital, investigación situada, colaboración y acompañamiento. Sin embargo, no demuestran que una maestría sea la única o la mejor respuesta, ni que el programa sea factible o efectivo. La decisión institucional requiere validación curricular, consulta ampliada, análisis de demanda, recursos, normativa y sostenibilidad.

El marco puede ser útil para otras instituciones con problemas semejantes, siempre que la transferencia considere diferencias históricas, organizacionales, normativas y culturales. La siguiente etapa debe contrastar las percepciones con otras voces, datos de desempeño y evidencia institucional, preservando la misma cautela inferencial que orientó esta revisión.

Declaraciones finales

Contribución de autoría según la taxonomía CRediT

Nancy Toralva Contreras (NTC): Conceptualización; Curaduría de datos; Análisis formal; Investigación; Metodología; Administración del proyecto; Redacción – borrador original; Redacción – revisión y edición.

Ana Graciela Cortés Miguel (AGCM): Conceptualización; Curaduría de datos; Análisis formal; Metodología; Redacción – borrador original; Redacción – revisión y edición.

Gabriela Itzel Ayala Sánchez (GIAS): Validación; Visualización; Redacción – revisión y edición.

EDUCA UMCH, 29, julio - diciembre 2026

Todas las autoras revisaron y aprobaron la versión final del manuscrito y asumen responsabilidad por la integridad del trabajo.

Responsabilidad ética

El estudio reporta el Dictamen de Aprobación Ética N.º BCENV-CE-2025-02, emitido por el Consejo Técnico de la BCENV el 10 de febrero de 2025, y las medidas de confidencialidad descritas en “Consideraciones éticas”. Se identifica el órgano emisor sin equipararlo con un comité independiente de ética en investigación.

Consentimiento informado

La participación fue voluntaria y se formalizó mediante consentimiento informado escrito. Antes de los grupos focales se comunicaron el propósito del estudio, el uso académico de la información, la posibilidad de no responder determinadas preguntas y el derecho a retirarse. Los datos fueron tratados de manera confidencial y se omitieron identificadores personales directos, considerando las limitaciones de confidencialidad inherentes a la interacción grupal.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener conflictos de intereses financieros. Reconocen un potencial interés institucional no financiero derivado de su afiliación a la BCENV y de la relación del estudio con el posible diseño de una maestría profesionalizante. Esta circunstancia fue declarada expresamente y considerada mediante reflexividad, diferenciación entre hallazgos e implicaciones curriculares y delimitación del alcance de las interpretaciones.

Financiamiento

El estudio no recibió financiamiento externo ni una subvención específica. La BCENV brindó facilidades institucionales y logísticas para la realización del trabajo de campo.

Disponibilidad de datos y materiales

Los audios, transcripciones y registros analíticos permanecieron bajo custodia restringida por razones de confidencialidad. Las solicitudes de acceso a materiales no identificables podrán dirigirse a la autora de correspondencia y serán evaluadas por las autoras y la institución responsable, dentro de los límites del consentimiento informado.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial generativa

Durante septiembre de 2026 se utilizó *ChatGPT* (OpenAI) para apoyar la revisión editorial y mejorar la claridad y consistencia del manuscrito. La herramienta no intervino en la recolección ni en el análisis original de los datos; la revisión y responsabilidad final correspondieron a las autoras.

Agradecimientos

Se agradece a las autoridades de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” por las facilidades institucionales brindadas para desarrollar el estudio. Asimismo, se reconoce la contribución técnica de Marysol García Piedra y Liliana de la Luz Trujillo Ortiz en la elaboración del guion, la organización de las sesiones y el procesamiento inicial de la información. Finalmente, se agradece a los formadores participantes por compartir sus experiencias y perspectivas.

Correspondencia

Nancy Toralva Contreras

Correo electrónico: ntoralva@msev.gob.mx

Referencias

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Castro-Durán, L., Fonseca-Grandón, G., Herrera-Gacitúa, Ó., Cid-Anguila, J., & Aillon-Neumann, M. (2022). Perfil del formador de formadores: Una revisión sistemática de literatura. *Educación y Educadores*, 25(1), e2514. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>

- Cox, C., Beca, C. E., Cerri, M., Meckes, L., & Ramírez, M. J. (2021). *Formadores de docentes en seis países de América Latina: Instituciones, prácticas y visiones*. OREALC/UNESCO Santiago y Universidad Diego Portales. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380227>
- Díaz-Barriga, Á. (2021). Política de la educación normal en México: Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 533–560. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200533
- Ducoin, P., & Fortoul, M. B. (Coords.). (2024). *Procesos de formación: La producción de investigación (2012–2021). Estados del conocimiento 8 (Vol. 2)*. IISUE-UNAM y COMIE. <https://doi.org/10.22201/iisue.9786077923558e.2024>
- Edel-Navarro, R., Ferra-Torres, G., & de Vries, W. (2018). El Prodep en las escuelas normales mexicanas: Efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 71–92. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.419>
- Goodwin, A. L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Tan, M. Y., Reed, R., & Taveras, L. (2014). What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284–302. <https://doi.org/10.1177/0022487114535266>
- Hinostroza-Paredes, Y., & Scarlota, N. (2025). El profesionalismo del formador de docentes en Hispanoamérica: Revisión sistemática exploratoria bilingüe. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 1–28. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.pfdh>
- Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers: Studies into the expertise of teacher educators—An introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 107–115. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.007>
- Li, X., Liao, W., Dong, Q., & Zhu, X. (2024). From teachers to teacher educators: An exploratory case study of non-university-based teacher educators improving their second-order teaching competency by developing model lessons. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104810. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104810>

- Liao, W., Li, X., Dong, Q., & Wang, Z. (2023). Non-university-based teacher educators' professional learning: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 136, 104374. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104374>
- Loughran, J. J., & Berry, A. K. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 193–203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.005>
- Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 136–161. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.22671>
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753–1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>
- Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.006>
- Nagel, I., Guðmundsdóttir, G. B., & Afdal, H. W. (2023). Teacher educators' professional agency in facilitating professional digital competence. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104238. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104238>
- O'Brien, B. C., Harris, I. B., Beckman, T. J., Reed, D. A., & Cook, D. A. (2014). Standards for reporting qualitative research: A synthesis of recommendations. *Academic Medicine*, 89(9), 1245–1251. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000388>
- OpenAI. (2026). ChatGPT [Large language model]. <https://chatgpt.com/>
- Ping, C., Schellings, G. L. M., & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003>

- Pope, C., & Mays, N. (Eds.). (2006). *Qualitative research in health care* (3rd ed.). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470750841>
- Sandoval, E. (2009). Los que forman a los maestros: Una asignatura pendiente. En E. Sandoval Flores, R. Blum-Martinez, & I. H. Andrews (Coords.), *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros: Una perspectiva desde América del Norte* (pp. 85–109). Universidad Pedagógica Nacional.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia nacional de mejora de las escuelas normales*.
<https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1–2), 131–148.
<https://doi.org/10.1080/19415250903457893>
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2014). Teacher educators' professional development: Towards a typology of teacher educators' researcherly disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 297–315.
<https://doi.org/10.1080/00071005.2014.957639>
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2019). Capturing the relations between teacher educators' opportunities for professional growth, work pressure, work-related basic needs satisfaction, and teacher educators' researcherly disposition. *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 459–477.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1628212>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357.
<https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial: La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1–14.
<https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>

Trayectoria académica

Nancy Toralva Contreras

Licenciada en Educación Primaria por la BCENV y maestra en Educación por el ITETM. Docente y directora de Escuelas Primarias. En Educación Superior ha realizado actividades sustantivas en UPV y BCENV. Coordinadora y coautora de ponencias y libros en el área de formación docente y tutoría. Galardonada con medallas, diploma de honor y condecoración a la Labor del Maestro Veracruzano.

Ana Graciela Cortés Miguel

Licenciada en Educación Preescolar por la BENV, maestra en Orientación Educativa por la UATx, especialista en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa por la UAEM y doctora en Educación por el Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamérica. Coautora de ponencias, libros, capítulos de libro y artículos relacionados con temas de cultura escolar, saberes docentes y procesos de formación.

Gabriela Itzel Ayala Sánchez

Maestra en Educación por la Universidad Central de Veracruz. Maestra en Ciencias Biológicas por la Universidad Veracruzana. Su trayectoria incluye una beca CONACYT y la participación como ponente en congresos nacionales e internacionales. Cuenta con el Reconocimiento al Perfil Deseable para Profesores de Tiempo Completo, período 2020–2026. Pertenece al Cuerpo Académico TIC en la Formación del Profesorado.