

Capítulo 7. La autoformación como estrategia para afrontar la precariedad laboral, ante el reto de participar en el codiseño curricular del plan 2022 de formación docente inicial

Odilón Moreno Rangel
Oliverio Jesús Gálvez García

Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.7](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.7)

Resumen

La precariedad laboral afecta a docentes de nivel superior en México, incluyendo normales, debido a políticas neoliberales, impactando su vida y participación académica. Este reporte de investigación usa estudios de caso y auto etnografía para analizar estrategias docentes ante esta condición. Se estudian dos profesores de la Escuela Normal Superior Pública de Hidalgo con 20 años en precariedad. La investigación destaca la autoformación como resistencia en el codiseño curricular del plan 2022, en las licenciaturas de Formación Ética y Ciudadana y Telesecundaria.

Palabras clave

Autoformación docente, codiseño curricular, estrategias de afrontamiento, precariedad laboral

Introducción

El codiseño curricular es un proceso que implica la participación activa de los docentes en la creación de programas de estudio, lo cual requiere de habilidades profesionales y condiciones laborales favorables. En el caso del profesorado en situación de precariedad laboral, las posibilidades y profundidad para participar efectivamente en este tipo de procesos, se ven altamente comprometida, ya que su condición puede indicar menores oportunidades de desarrollo profesional. La investigación en cuestión se centra en dos profesores que son sujetos de estudio y también investigadores, lo que añade una dimensión autoetnográfica al análisis.

La precariedad laboral se define como la falta de estabilidad y derechos laborales, lo que incluye contratos temporales, sueldos bajos, la ausencia de prestaciones y seguridad social. En el ámbito educativo, esta situación tiene consecuencias negativas tanto para los docentes como para el estudiantado, ya que afecta la calidad de la enseñanza y la capacidad del profesorado para innovar. Según Rivera y Guerra (2021), la precariedad laboral docente se manifiesta en la falta de reconocimiento profesional, inestabilidad en el empleo y la sobrecarga de tareas administrativas, lo cual limita su participación en procesos de mejora educativa. Esta situación se agrava cuando los profesores son llamados a participar en procesos de codiseño curricular, los cuales demandan compromiso y esfuerzos adicionales que no siempre pueden asumir debido a sus condiciones laborales.

El objetivo principal de esta investigación es analizar las estrategias de afrontamiento que los profesores en situaciones de precariedad laboral desarrollan para enfrentar los retos que implica su participación en el codiseño curricular planteado institucionalmente como obligatorio. Para ello, se utilizan métodos de investigación cualitativa, específicamente el estudio de caso, complementado con la metodología de autoetnografía.

Uno de los aspectos clave que esta investigación busca abordar es cómo los profesores en condiciones de precariedad logran desarrollar estrategias que les permitan participar efectivamente en el codiseño curricular, a pesar de las dificultades. Estas estrategias pueden incluir la búsqueda de apoyo entre colegas, la flexibilización de sus horarios y la “negociación” de sus responsabilidades laborales. Según Anaya (2019), los docentes en condiciones de precariedad a menudo deben gestionar múltiples responsabilidades laborales, así como las demandas de los procesos de mejora educativa, lo que requiere una alta capacidad de adaptación y resiliencia.

La investigación aún está en proceso y no se ha llegado a conclusiones definitivas. Sin embargo, se espera que los hallazgos contribuyan a mejorar la comprensión de cómo el profesorado normalista afronta sus condiciones laborales y su impacto en el codiseño curri-

cular. Además, se espera que los resultados proporcionen recomendaciones para mejorar las políticas laborales y educativas, con el fin de garantizar que los profesores en condiciones de precariedad laboral puedan participar efectivamente en los procesos de mejora educativa. Díaz Gómez (2019), sostiene, es fundamental que las políticas educativas aborden las condiciones laborales del profesorado ya que estas tienen un impacto directo en su capacidad para participar en procesos de innovación y mejora educativa.

La investigación también tiene el potencial de aportar nuevas perspectivas sobre el uso de la metodología de autoetnografía como método de investigación en el ámbito educativo. Al combinar este enfoque con el estudio de caso, se espera proporcionar una visión más completa y matizada de las experiencias de los profesores en condiciones de precariedad laboral. Según Hernández et al. (2023), la autoetnografía ofrece una oportunidad singular para explorar las experiencias subjetivas de los docentes en contextos de precariedad, lo que permite una comprensión más profunda de los desafíos que enfrentan. En este sentido, la investigación en curso no solo tiene relevancia para el campo de la investigación educativa, sino también para el desarrollo de nuevas metodologías de investigación.

Revisión de la Literatura

Los artículos analizados abordan estrategias individuales que los trabajadores, específicamente docentes, implementan para afrontar la precariedad laboral. En términos metodológicos, los autores emplearon enfoques cualitativos, entrevistas estructuradas y análisis de contenido para identificar patrones de afrontamiento en diferentes contextos. Por ejemplo, Segovia-Quesada et al. (2020) investigaron la resiliencia docente en escuelas rurales mediante estudios de caso, mientras que Rodríguez Vieira y Marín Díaz (2023) exploraron la integración de tecnologías desde la autoformación, utilizando observación participante.

Las estrategias individuales de afrontamiento de la precariedad laboral son definidas como prácticas o recursos personales que los trabajadores emplean para superar desafíos asociados a la inseguridad laboral, buscando estabilidad emocional, social y profesional. Estas estrategias incluyen resiliencia, autoeficacia, habilidades socioemocionales, creatividad y motivación intrínseca (Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019; Navarro & Aragón, 2020).

Comparando las estrategias mencionadas, se observa que la resiliencia aparece como un eje común en los estudios de Segovia-Quesada et al. (2020) y Franco López (2021), destacándose como un recurso clave frente al estrés laboral. Sin embargo, mientras Rodríguez Vieira y Marín Díaz (2023) priorizan la autoformación tecnológica, López Martínez et al. (2009) destacan la creatividad y el humor como herramientas fundamentales en la enseñan-

za. La autoeficacia, mencionada por Navarro y Aragón (2020), se relaciona con la capacidad de planificar y ejecutar tareas de manera efectiva, diferenciándose del enfoque en habilidades socioemocionales que resalta Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia (2019).

La autoformación se presenta como una estrategia central que integra las demás. Rodríguez Vieira y Marín Díaz (2023) enfatizan que la adquisición continua de conocimientos permite a los docentes desarrollar resiliencia, autoeficacia y creatividad, elementos esenciales para enfrentar la precariedad laboral. Además, la autoformación fomenta habilidades socioemocionales, como el manejo del estrés y la empatía, al tiempo que refuerza la motivación intrínseca al conectar la enseñanza con objetivos personales y profesionales. Las estrategias individuales ya revisadas, aunque diversas, convergen en la autoformación como un eje articulador. Este proceso permite a los trabajadores adaptarse a contextos laborales adversos, combinando competencias emocionales, tecnológicas y creativas que fortalecen su capacidad de afrontamiento frente a la precariedad laboral.

Metodología

Para la investigación se emplean los métodos de estudio de caso y la autoetnografía. El primero permite un análisis detallado y contextualizado de las experiencias de los sujetos de estudio. Este enfoque metodológico es especialmente útil en situaciones como la presente, donde se busca entender fenómenos complejos en contextos específicos. Según Yin (2020), “... el estudio de caso es una estrategia de investigación que se utiliza cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos” (p. 18). En este caso, los fenómenos de precarización laboral y participación en el codiseño curricular están íntimamente ligados y el estudio de caso permite capturar esta relación de manera detallada.

Como ya se dijo, para este trabajo también se decidió emplear la metodología autoetnográfica, ya que los sujetos investigadores igual son sujetos de estudio. Esta perspectiva combina elementos autobiográficos con el análisis crítico, permitiendo que los investigadores reflexionen sobre sus propias experiencias en relación con los fenómenos estudiados. De acuerdo con Bochner y Ellis (2016), la autoetnografía es una forma de investigar que reconoce al investigador como parte integral del fenómeno que se está estudiando, lo que permite una reflexión más profunda sobre las dinámicas del poder, la subjetividad y la resistencia. En este sentido, la metodología resulta especialmente adecuada para el análisis de las estrategias de afrontamiento que han desarrollado los investigados.

Por otra parte los instrumentos y técnicas del diario y el análisis documental son herramientas clave en la investigación cualitativa. El diario consiste en un registro sistemático de observaciones, reflexiones y experiencias, utilizado para capturar tanto datos objetivos

como impresiones subjetivas del investigador. Por su parte, el análisis documental implica examinar materiales escritos, visuales o audiovisuales con el propósito de identificar patrones, contextos y significados relevantes para el fenómeno estudiado.

Ambos coinciden en su uso dentro del estudio de caso y la autoetnografía, ya que permiten explorar de manera detallada contextos específicos y perspectivas individuales. En el estudio de caso, se emplean para comprender las dinámicas particulares de un fenómeno; en la autoetnografía, sirven para reflexionar sobre las experiencias personales dentro de un contexto cultural.

Los sujetos de investigación en este estudio son dos profesores de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo (ENSUPEH) que han estado en situación de precariedad laboral. Desde los primeros años del siglo XXI, estuvieron bajo contratos de honorarios asimilados a sueldos, lo que significa un sueldo bajo y sin prestación laboral alguna. En septiembre de 2023, ambos fueron basificados con “medio tiempo”, en una de las claves más bajas en el subsistema de normales, lo que no impide que los efectos de su precarización vivida sigan presentes. La basificación fue lograda con el apoyo de la administración de la sección 15 del SNTE en funciones al momento de escribir este trabajo, tras años de estar demandando justicia laboral. Sin embargo, ahora se acercan más a una situación de pobreza laboral. Su participación en el codiseño inicia en el 2022 en las licenciaturas de Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana y en la de Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. Estos sujetos no solo son de estudio, sino que también asumen el rol de investigadores, ya que participan activamente en el proceso de reflexión crítica sobre sus experiencias laborales y su involucramiento en el codiseño curricular. La doble posición, como sujetos y agentes de la investigación, enriquece el análisis, permitiendo una perspectiva profunda sobre los retos que enfrenta el profesorado normalista en este contexto de precarización.

El contexto laboral y académico de los sujetos de investigación está marcado por las condiciones estructurales que afectan al profesorado de las Escuelas Normales en México, caracterizadas por bajos salarios, contratos temporales y falta de acceso a derechos laborales plenos. La precarización laboral en este sector educativo ha sido un fenómeno ampliamente documentado en la literatura reciente. Rojas (2019), por ejemplo, señala que la precarización de los docentes en las instituciones de educación superior tiene un impacto directo en su capacidad de planificación y participación en procesos de innovación educativa. En este sentido, los profesores de este estudio, a la fecha de la presentación de este trabajo, enfrentan los efectos de las limitaciones que vivieron por muchos años y que fueron desde la inseguridad económica hasta la inestabilidad laboral.

La hipótesis de trabajo que guía esta investigación parte de que los profesores en condiciones de precariedad laboral, específicamente en el contexto de las Escuelas Normales de México, desarrollan estrategias de afrontamiento particulares que les permiten participar en procesos complejos como el codiseño curricular, a pesar de las adversidades. Estas estrategias no solo responden a la necesidad de superar los retos inherentes a la precarización, sino que también permiten una agencia pedagógica que resulta fundamental en la adaptación y transformación de los programas educativos, como el Plan 2022 de formación inicial docente.

Las herramientas de recuperación de información de campo incluyeron análisis documental y diarios de campo autoetnográficos. El análisis documental se centra en la revisión de los materiales curriculares y administrativos relacionados con el Plan 2022, así como en los documentos laborales que reflejan la precarización del profesorado en las Escuelas Normales. Por su parte, los diarios de campo autoetnográficos son una herramienta clave para capturar las reflexiones personales de los sujetos de investigación sobre sus propias experiencias.

A través de estas herramientas, el estudio busca identificar las formas en que los profesores han desarrollado estrategias para enfrentar los retos que plantea la precarización laboral, y cómo estas estrategias influyen en su participación en el codiseño curricular.

La validez de la investigación se fundamentó en la aplicación de técnicas de triangulación interdisciplinaria y de teorías. La triangulación interdisciplinaria se aplicó para combinar enfoques de diferentes campos del conocimiento como la sociología, la educación y los estudios laborales. Esta estrategia resultó esencial para comprender las múltiples dimensiones de la precariedad laboral que enfrentan los docentes normalistas, y cómo esta situación impacta en su capacidad para participar activamente en el codiseño curricular. Según Denzin (2009), la triangulación interdisciplinaria aumenta la validez de un estudio al integrar diferentes disciplinas, proporcionando una visión más holística del fenómeno investigado. En este caso, se consideraron teorías sobre la precarización del trabajo docente, junto con enfoques educativos sobre el codiseño curricular, para generar un análisis que abordara tanto los aspectos estructurales como los subjetivos de la experiencia docente.

Para abordar la triangulación de teorías, se utilizaron perspectivas que permitieron contrastar y complementar los hallazgos. Se emplearon, por ejemplo, teorías de la precarización laboral desde un enfoque crítico, como las propuestas por Martínez et al. (2019), quienes señalan que la precarización no es un estado individual, sino una condición estructural que afecta a la fuerza laboral en general, particularmente en sectores educativos donde la estabilidad laboral es limitada. Desde esta óptica, los investigadores-docentes reflexionaron sobre cómo la inseguridad laboral afectaba su participación en el codiseño curricular, no solo

en términos de carga de trabajo, sino también en el reconocimiento institucional y las oportunidades de formación. Al triangular esta teoría con enfoques de la pedagogía crítica, como los propuestos por Giroux (2020), se profundizó en cómo la falta de estabilidad y el trabajo precarizado limitan de cierta manera la agencia de los docentes.

Resultados

En el análisis de las estrategias de afrontamiento utilizadas por el profesorado normalista que enfrenta precariedad laboral, se identificó la autoformación como una estrategia de resistencia clave para participar en el codiseño curricular de programas 2022 de formación inicial docente. Esta estrategia surge como respuesta a las limitaciones impuestas por la falta de estabilidad y seguridad laboral, así como por las deficientes condiciones materiales. Los dos profesores normalistas en situaciones de precariedad laboral, implementaron la autoformación como una herramienta para hacer frente a los desafíos de su contexto profesional y esto se convirtió en vía de resistencia frente a las barreras que les impedían participar plenamente en el proceso de codiseño curricular. La autoformación, entendida como la capacidad del docente para dirigir su propio aprendizaje de manera autónoma y autoformativa, les permitió desarrollar las habilidades necesarias para el codiseño curricular y mantenerse actualizados en las tendencias educativas a pesar de las dificultades laborales. Tal como mencionan Aneas et. al. (2019), la autoformación es una práctica de resistencia frente a las condiciones laborales precarias, ya que permite al profesorado adquirir herramientas necesarias para continuar con su desarrollo profesional sin depender de las estructuras institucionales. Esta estrategia, por lo tanto, constituye una forma de afrontamiento que también puede ser vista como una forma de empoderamiento profesional en un entorno hostil. A decir del informante 1 “Al inicio de los semestres me asignaban los cursos que les parecían indicados, sin que necesariamente tuvieran en cuenta mi perfil y experiencia laboral. No recuerdo manifestar mi rechazo a tal arbitrariedad, me parecía más algo emocionante, un desafío porque tenía que estudiar y aprender cosas nuevas. En tanto que otros compañeros, creo yo con el respaldo de que estaban basificados, rechazaban los espacios curriculares que les tenían considerados porque decían no saber de los contenidos. Por eso para mi, enfrentarme a la investigación documental para el diseño de programas no fue difícil.” (Comunicación personal, agosto de 2022)

Los docentes en situación de precariedad suelen estar desvinculados de los recursos institucionales formales para el desarrollo profesional, lo que limita su acceso a habilitaciones y actualizaciones. Sin embargo, la autoformación les brinda la oportunidad de contrarrestar estas carencias al buscar y gestionar de forma independiente su acceso a conocimiento actualizado y relevante. Según Hernández y Flores (2021), la autoformación se convierte en un acto de resistencia ante la precariedad, pues proporciona al docente las competencias que las

instituciones no le ofrecen, también reafirma su rol como profesional autónomo. En este sentido, la autoformación se posiciona como respuesta activa y creativa ante la falta de recursos institucionales.

El codiseño curricular del Plan 2022 requería que el profesorado participara activamente en la elaboración de nuevos enfoques y estrategias pedagógicas. Sin embargo, los docentes precarios enfrentaban la barrera de no contar con el apoyo institucional adecuado, pero sí la exigencia. La autoformación les permitió no solo mantenerse al día con las nuevas demandas curriculares, sino también desarrollar habilidades críticas para incidir en el proceso de codiseño. De acuerdo con el informante 2: “Me parece que ese hábito de estudiar y leer continuamente para tener dominio de nuevas temáticas, influyó de manera determinante en poder participar en el codiseño. Esta tarea implicaba buscar, leer y contrastar de forma crítica fuentes de información acerca de los contenidos de los cursos en que participaba”, (Comunicación personal, septiembre del 2023). Como indican Camargo et al. (2004), el profesorado precario, a través de la autoformación, logra adaptar y desarrollar su propio conocimiento, lo cual es esencial para contribuir en procesos tan complejos como el codiseño curricular.

Uno de los mayores retos que enfrentan los docentes en precariedad laboral es la falta de tiempo y espacio para el desarrollo profesional debido a la inestabilidad en sus contratos. La autoformación, sin embargo, es flexible y puede adaptarse a las circunstancias individuales del profesorado, permitiéndoles avanzar en su aprendizaje en momentos que ellos mismos determinan. Según Aneas et al. (2019), la autoformación ofrece al profesorado una alternativa para seguir formándose en medio de la inestabilidad laboral, ya que no depende de un tiempo o espacio específico, sino de la voluntad y el esfuerzo del docente. En este sentido, la autoformación no solo desafía las limitaciones impuestas por la precariedad, sino que también se ajusta a las condiciones de trabajo irregulares. Según el informante 1, “Uno de mis principales recursos para participar en el codiseño, fue el dispositivo móvil y diferentes aplicaciones para localizar y analizar información. Este proceso lo hacía, en no pocas ocasiones en los trayectos en transporte público de ida y vuelta de mi casa a la escuela”, (Comunicación persona, noviembre del 2023).

Otro aspecto importante de la autoformación como estrategia de resistencia es que fomenta el desarrollo de una red de colaboración auténtica entre docentes en situaciones similares. En el caso de los dos profesores normalistas estudiados, ambos compartieron sus avances y materiales de autoformación, creando un espacio de apoyo y colaboración mutua que les permitió avanzar de manera conjunta. De acuerdo con el informante 2, con referencia al informante 1, declara: “Al terminar la jornada laboral o en un descanso entre clases, es usual que conversemos en tono crítico acerca de los contenidos, estrategias y materiales que

están contemplados en los cursos que trabajamos. También es frecuente que nos confiemos las dificultades que tenemos para formar, así como los desafíos que enfrentamos. Toda esta experiencia, creo que también la recuperamos en el codiseño”, (Comunicación personal, febrero del 2024). Como explican Krichesky y Murillo (2018), la autoformación, cuando se realiza de forma colaborativa, no solo refuerza el aprendizaje individual, sino que también fortalece los lazos de solidaridad entre docentes, lo cual es crucial en contextos de precariedad laboral. Esta red de apoyo les proporcionó a los docentes un sentido de comunidad, camaradería y resistencia colectiva frente a las dificultades laborales.

La autoformación, además, no solo beneficia al docente a nivel individual, sino que también impacta de manera positiva en el alumnado. Al mantenerse actualizados y desarrollar nuevas habilidades, los docentes autoformados pueden implementar prácticas pedagógicas innovadoras con sentido crítico que benefician directamente a los futuros profesores que formarán en el aula. Tal como señala Córlica (2020), la autoformación del profesorado en condiciones de precariedad laboral no solo es un acto de resistencia, sino que también contribuye a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participan. Esto subraya el valor de la autoformación no solo para la supervivencia profesional del docente, sino también para la mejora educativa en general.

Es importante destacar que la autoformación tiene un componente político, ya que permite al profesorado precario posicionarse críticamente frente a las políticas educativas que generan las condiciones de precariedad. A través de la autoformación, los docentes desarrollan habilidades técnicas, también un marco teórico y crítico que les permite cuestionar las estructuras que perpetúan la precariedad. Aneas (2019), sostiene que la autoformación es una estrategia de resistencia que permite al profesorado adaptarse a las condiciones de precariedad y desarrollar una conciencia crítica sobre las causas estructurales de su situación. De esta manera, la autoformación se convierte en una herramienta tanto de supervivencia como de lucha política.

La participación en el codiseño curricular también significó una oportunidad para que los docentes precarios demostraran sus habilidades y compromiso profesional, a pesar de las adversidades. A través de la autoformación, estos docentes superaron las barreras impuestas por su situación laboral y contribuyeron de manera significativa al proceso de construcción curricular. Como señala Aristizábal (2019) la autoformación permite al profesorado en condiciones de precariedad mejorar sus habilidades y reafirmar su identidad profesional frente a las instituciones y colegas.

Para terminar con este apartado, la autoformación, al ser una práctica autodirigida, fortalece la autonomía profesional del docente y le permite mantener el control sobre su desarrollo profesional. En un contexto de precariedad laboral, donde muchas veces se les niega a los docentes la posibilidad de acceder a capacitaciones formales, la autoformación les devuelve el poder sobre su propio proceso de formación. De acuerdo a Escudero et al. (2017), la autoformación es una práctica que permite al profesorado precario retomar el control de su desarrollo profesional, lo que les otorga un sentido de agencia frente a las condiciones laborales adversas. Este sentido de agencia es crucial para que el profesorado precario pueda seguir participando activamente en el ámbito educativo, a pesar de las dificultades.

Discusión

Una de las principales críticas que se le hace a la autoformación como estrategia de resistencia es que, en contextos de precariedad laboral, esta puede convertirse en carga adicional para el profesorado, quien ya de por sí enfrenta una sobrecarga laboral. De acuerdo con Castilla et al. (2021), las condiciones de trabajo precarizadas generan que los docentes destinen tiempo fuera de su jornada laboral para formarse, perpetuando así la normalización de la falta de apoyo institucional. Esto implica que los profesores tienen que lidiar con la insuficiencia de recursos materiales y financieros y con la exigencia de autogestionar su actualización profesional, lo que en muchos casos les coloca en una situación de vulnerabilidad tanto personal como profesional.

Asimismo, se cuestiona la efectividad de la autoformación cuando no está respaldada por políticas educativas que aseguren una actualización pertinente y contextualizada. Según lo expuesto por Hurtado et al. (2019), la autoformación sin un acompañamiento adecuado por parte de las instituciones educativas tiende a ser desorganizada y puede no responder a las necesidades reales del entorno educativo. En el caso del codiseño curricular del plan 2022 de formación inicial docente, la falta de un programa de formación docente institucionalizado para acompañar el proceso puede traducirse en currículos que no necesariamente se ajusten a las demandas del contexto sociocultural en el que se desarrollan.

Además, la autoformación puede profundizar y normalizar las desigualdades existentes entre los docentes que cuentan con más recursos y aquellos que están en condiciones de mayor precariedad. Este fenómeno ha sido señalado por autores como Ortiz y Zacarías (2021), quienes sostienen que la autoformación, en un contexto de desigualdad, favorece a quienes ya poseen mayor capital cultural y económico, dejando en desventaja a quienes carecen de los medios para acceder a materiales y cursos de formación de calidad. En este sentido, la autoformación podría exacerbar las disparidades entre el profesorado, dificultando

una participación equitativa en el codiseño curricular y, por ende, afectando la consistencia y coherencia del plan educativo.

También, se ha argumentado que la autoformación puede invisibilizar la responsabilidad del Estado y de las instituciones educativas en la formación continua del profesorado. A este respecto, Delgado (2019) afirma que al promover la autoformación, se desplaza la responsabilidad de la actualización docente hacia los individuos, mientras que el sistema educativo se desentiende de proveer los mecanismos adecuados para garantizar una formación continua de calidad. Esto podría tener efectos negativos en la participación del profesorado en procesos tan cruciales como el codiseño curricular, ya que, al no contar con el respaldo institucional adecuado, su implicación puede verse limitada por la falta de recursos y apoyo.

Finalmente, un aspecto importante identificado fue la relación entre la precariedad laboral y la motivación para la autoformación. Los profesores reconocen que, en contextos de estabilidad laboral, las oportunidades de formación son mayores, pero también lo es la dependencia hacia el sistema institucional. En contraste, la precariedad genera una mayor urgencia por adquirir conocimientos y habilidades que les permitan mantenerse competitivos y ser reconocidos, incluso sin el respaldo de un contrato formal. Según Barbosa y Ávila (2022), la precarización laboral empuja a los docentes a la autoformación como una necesidad para garantizar su supervivencia profesional y su permanencia en el campo educativo.

Conclusiones

La autoformación, proceso autónomo de aprendizaje continuo, fue identificada como una respuesta proactiva a las limitaciones estructurales que enfrentan los docentes sujetos de estudio. Derivado de lo anterior es posible plantear una aproximación a la aceptación del supuesto de investigación. Ante la carencia de recursos, espacios formativos adecuados y condiciones laborales óptimas, los profesores se ven obligados a construir su propio camino formativo. Como señalan Rico-Gómez y Ponce (2022), la autoformación se convierte en un acto de resistencia, donde el docente se adapta a las condiciones adversas, redefine su rol y su potencial formativo. De esta manera, los profesores resisten la precariedad y generan nuevas formas de participación que, de otro modo, serían inaccesibles bajo las condiciones laborales en las que se encuentran.

Una de las principales limitaciones de este estudio fue el reducido número de sujetos de investigación, pues impide generalizar los hallazgos a toda la comunidad docente normalista. Sin embargo, los casos analizados proporcionaron información valiosa sobre las formas en que los docentes, a través de estrategias individuales y colaborativas, afrontan la falta de estabilidad laboral y profesional. A pesar de la subjetividad que implica el que los investiga-

dores sean también los sujetos de estudio, esto permitió un análisis profundo de las experiencias vividas, aportando una perspectiva interna, personal pero real sobre los mecanismos de resistencia.

En resumen, la autoformación se destacó como estrategia fundamental para que los docentes normalistas participen activamente en el codiseño curricular, pese a las adversidades que presenta la precariedad laboral. Esta investigación pone en evidencia que, aunque los docentes enfrentan enormes retos, su capacidad para generar soluciones autónomas como la autoformación les permite no solo resistir, sino también contribuir de manera significativa en procesos tan complejos como el diseño curricular.

Referencias

- Aneas-Novio, C., Sánchez-Rodríguez, J., & Sánchez-Rivas, E. (2019). Valoración de la formación del profesorado: Comparativa entre autoformación y formación presencial. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, (21), 94-108. <https://www.redalyc.org/journal/2815/281559468005/html/>
- Aristizábal Fúquene, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (46), 189-204. <https://www.redalyc.org/journal/6142/614264675011/html/>
- Barbosa-Bonola, V., & Ávila-Carreto, A. (2022). El trabajo docente ante el Covid-19: un acercamiento desde la precariedad laboral del profesor de asignatura. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1266. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1266
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62824428004>
- Bochner, A. P., & Ellis, C. (2016). *Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories*. Routledge.
- Camargo Abello, M., Calvo M., G., Franco Arbeláez, M. C., Vergara Arboleda, M., Londoño, S., Zapata Jaramillo, F., & Garavito Prieto, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7(1), 79-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708>
- Castilla-Gutiérrez, S., Colihuil-Catrileo, R., Lagos-Hernández, R., & Bruneau-Chávez, J. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 166-179. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.11>
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>

- Delgado Coronado, S. (2019). Perspectivas en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: Una mirada desde los actores en una universidad mexicana. *Panorama*, 13(24), 35-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343960948004>
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3rd ed.). Routledge.
- Díaz Gómez, E. R. (2019). Educación para la empleabilidad: enfoque de la investigación educativa. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 10(19), 221-238. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.715
- Escudero Muñoz, J. M., Cutanda López, M. T., & Trillo Alonso, J. F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 83-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489005>
- Franco López, J. A. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (64), 151-179. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a7>
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Hernández Aragón, M., & Flores Hernández, A. (2021). La formación docente desde el enfoque crítico-social. Entre la reproducción y la resistencia. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1(31), 27-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384565126003>
- Hernández Aragón, M., Libreros Galicia, E. D., & Ocampo Tallavas, M. I. (2023). La formación docente desde las expresiones autoetnográficas de los formadores normalistas. *Praxis Educativa*, 27(1), 1-16. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270107>
- Hurtado Chiqui, Y. M., Mendoza Ureta, R. S., & Viejó Vintimilla, A. B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660910009>
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466007>
- López Martínez, O., Sevilla Moreno, A., & Ruiz Esteban, C. (2009). ¿Por qué la creatividad y el sentido del humor en la educación? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 281-289. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34>

- Marroquín González, M. T. (2020). Análisis de las relaciones conceptuales de la identidad y la práctica profesional docente. *Sinergias Educativas*, 5(2), 45-58. <https://mail.sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/42/81>
- Martínez-Licerio, K. A., Marroquín-Arreola, J., & Ríos-Bolívar, H. (2019). Precarización laboral y pobreza en México. *Análisis Económico*, 34(86), 113-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41360954006>
- Navarro, I., & Aragón, A. (2020). Estrategias de afrontamiento y autoeficacia en el profesorado de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1-12. <https://www.redalyc.org/journal/559/55969798011/html/>
- Ortiz Huerta, M. G., & Zacarías Gutiérrez, M. (2021). El capital cultural del profesorado en los procesos de inclusión educativa. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 12, e1166. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1166
- Rico-Gómez, M. L., & Ponce Gea, A. I. (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 77-101. https://scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000100077&script=sci_abstract
- Rivera, L., González, R., & Guerra, M. (2021). Expulsados de la seguridad: Precariedad docente en México. *Trabajo y Sociedad*, 22(37), 569-587. <https://www.redalyc.org/journal/3873/387368391030/html/>
- Rodríguez Vieira, M. G., & Marín Díaz, J. (2023). Resiliencia del docente universitario: una mirada desde la labor pedagógica y tecnológica. *Educación en Contexto*, 9(18). <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/210>
- Rojas Carrasco, O. A. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. *Revista Científica*, 4, 54-67. <https://www.redalyc.org/journal/5636/563662173004/html/>
- Segovia-Quesada, S., Fuster-Guillén, D., & Ocaña-Fernández, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 411-436. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.20>
- Yin, R. K. (2020). *Case study research and applications: Design and methods* (6.^a ed.). Sage Publications.