

20. La formación continua en telesecundarias: aproximaciones para un modelo local de formación docente



ANDRÉS GONZÁLEZ ROSALES*

VALENTINA ACOSTA ROSALES**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.380.20>

Resumen

La educación es un derecho fundamental y actualmente es considerada una actividad esencial, ya que influye en el desarrollo económico del país; por lo tanto, los encargados de brindar esta actividad deben estar capacitados y actualizados. Para garantizar lo anterior, la formación continua de los profesores en México adquiere el estatus de derecho constitucional después de la reforma educativa de 2019, por lo tanto adquiere características de un bien público y el Estado debe garantizarla, ya que puede incidir positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el diseño y la implementación de las políticas educativas no es un proceso lineal, como se han desarrollado en la educación básica desde 1995 a la fecha en México, ya que se enfocan a satisfacer necesidades institucionales, reformas educativas, curriculares, promociones y ascensos, con lo cual muestran debilidades y críticas, dado que las características específicas de los principales actores pedagógicos: maestros, alumnos y escuelas, pocas veces son considerados en el diseño de acciones formativas; es decir, no se atienden las necesidades e intereses de los maestros; tampoco se consideran los con-

* Doctor en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7074-7378>; correo electrónico: andresgonzalezdpp@gmail.com

** Doctora en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores por la Universidad Pedagógica Nacional, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7632-7157>

textos donde se implementan los programas y modelos formativos, lo que limita su eficiencia, a pesar de las evidencias empíricas que señalan que los factores explicativos del logro de los aprendizajes de los estudiantes están asociados a variables contextuales y a la participación de los maestros en la toma de decisiones. Además, existen indicios que los modelos formativos desde la escuela y zona escolar generan saberes que se pueden utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que están permeados por las distintas visiones, experiencias y conocimientos de los maestros producto del contexto donde laboran. Por lo anterior, en esta investigación se analizaron los factores que intervienen en el proceso de formación continua de los maestros de telesecundaria de Michoacán, a fin de establecer las bases para un modelo local de formación docente. Se empleó el enfoque cualitativo, ya que se exploran opiniones, perspectivas y significados de los maestros del colectivo pedagógico de la zona escolar 014 de Tlalpujahua, Michoacán, desde la perspectiva de los participantes y en relación con su contexto. Se utilizó el método de investigación acción, ya que se buscó mejorar la formación docente de los maestros de telesecundarias desde su contexto local; para la obtención de la información de campo se aplicaron entrevistas grupales e individuales y para consensar y validar los resultados de la asamblea participante. Los hallazgos indican que los factores determinantes que limitan la formación continua de los maestros de telesecundaria son: el tiempo, los gastos económicos, cuestiones familiares, la movilidad de los docentes y la presión de los padres de familia. Se identificó como principal necesidad e interés de formación, la enseñanza de la asignatura de inglés, desde el nivel básico, mediante la organización docente en colectivo pedagógico a nivel zona escolar.

Palabras clave: *investigación acción, organización docente, política de formación.*

Introducción

La educación es un derecho humano que ayuda a transformar la vida de los habitantes de la sociedad y es el motor principal de su desarrollo (UNESCO,

2020a); por ello en México el artículo 3º constitucional garantiza el derecho de todas las personas a recibir una educación equitativa, inclusiva, intercultural, integral y de excelencia, desde inicial hasta el nivel superior, y establece como prioridad la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje (DOF, 2021); por lo anterior, la capacitación de los maestros es una prioridad para impartir una educación pertinente y fomentar el aprendizaje para toda la vida (UNESCO, 2015; 2020b); respecto a la formación continua de los maestros, el Estado debe garantizarla, ya que los profesores tienen “derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización” (DOF, 2021, p. 5); por lo tanto, las actividades formativas deben considerar a todos los maestros, independientemente del nivel educativo donde laboren.

En este sentido la educación a que se aspira y la formación continua de los maestros adquieren características de bien público, ya que los mexicanos y los maestros deben tener acceso a ellos y no admiten su exclusión (Parsons, 2009); de esta manera se conforma una relación dialéctica que se condiciona mutuamente, hecho que depende del contexto donde se desarrolla. Por lo tanto, se requieren políticas educativas incluyentes para atender de manera integral los problemas más acuciantes del sistema educativo: equidad, inclusión, calidad y excelencia (UNESCO, 2016; 2020a); sin embargo, su diseño e implementación no es un proceso lineal, como las políticas de formación que se han desarrollado en educación básica desde 1995 a la fecha, ya que se enfocan a satisfacer necesidades institucionales, reformas educativas, curriculares, promociones y ascensos, situación que muestra debilidades y críticas, dado que las características específicas de los maestros, alumnos y escuelas pocas veces son considerados en su implementación (Vezub, 2010), a pesar de que la educación básica es la base del aprendizaje para toda la vida (UNESCO, 2015), y las mejores decisiones pueden ser tomadas por las personas que están más cerca de los problemas (Carro et al., 2016).

Aunado a lo anterior, pocas veces se consideran las variables contextuales y la organización de los maestros, factores indispensables para establecer un cambio paradigmático de la formación docente y sus respectivas políticas y programas formativos (Imbernón, 2006), dado que el conocimiento y el aprendizaje están indisolublemente ligados a los contextos cul-

turales, sociales, ambientales e institucionales en los que se crea y reproduce (UNESCO, 2015), los cuales son relevantes para el diseño e implementación de políticas, programas y modelos de formación, ya que pueden explicar la pertinencia de los procesos formativos y de la educación que se les pide desarrollar durante el ejercicio de su práctica docente.

Respecto a telesecundaria y sus maestros, la mayoría de los programas de formación se han implementado de manera masiva, centralizada, vertical, uniforme y en cascada (Tapia y Medrano, 2016; Mendoza y Roux, 2016; Vezub, 2010; Santibañez, 2007), al aplicar modelos que no responden a las necesidades de los docentes, con poca duración y carecen de apoyo y seguimiento (Tapia y Medrano, 2016; Bazán et al., 2010; Vezub, 2010; OEI, 2006; Ramírez, 2005); es decir, los maestros son sujetos ajenos a su desarrollo profesional y formativo (SEP, 2017), por lo que quedan excluidos de las políticas de formación, a pesar de ser uno de los actores fundamentales y la columna vertebral de los sistemas educativos nacionales (UNESCO, 2020a), esenciales para alcanzar una educación de calidad y/o excelencia.

Por lo tanto, las políticas, programas y modelos formativos que se implementan no corresponden a las necesidades de los maestros en servicio (Mendoza y Roux, 2016; Fierro et al., 1999), a pesar de las evidencias empíricas que indican que los factores explicativos del logro educativo de los estudiantes en México están asociados a variables contextuales, así como la participación de los maestros en procesos de toma de decisiones y construcción de la cultura del centro (Chaparro y Gamazo, 2020). En este contexto es acuciante diseñar e implementar políticas, programas y modelos formativos incluyentes a fin de garantizar el precepto constitucional del derecho y acceso de los maestros a la formación, capacitación y actualización. Sobre todo porque en México no se cuenta con un programa de formación continua que responda a las necesidades de los maestros y las restricciones contextuales donde labora (INEE, 2018).

Además, el éxito o el fracaso en la implementación de los programas y modelos de formación continua dependen de la organización de los maestros, cuando existen en las escuelas o zonas escolares, ya que se trata de organizaciones culturales propias de los maestros. Sin embargo, son excluidos a pesar de ser una prioridad de la política educativa de México (PND, 2013; 2019). En este ámbito, Imbernón (2006) plantea un cambio paradigmático

de formación docente que permita transitar de modelos de capacitación y actualización a la creación de espacios propios. Por lo anterior, el objetivo de esta investigación fue analizar los factores que intervienen en el proceso de formación continua de los maestros de telesecundaria de Michoacán, con el fin de establecer las bases para un modelo local de formación docente.

Ya que existen indicios de que los modelos formativos desde la escuela y la zona escolar generan saberes válidos para enfrentar la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, renovar las estrategias didácticas y mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Vezub, 2010), debido a que son permeados por las distintas visiones, experiencias y conocimientos de los maestros producto del contexto donde se desarrollan (Santoiani y Striano, 2006). Es decir, las políticas, programas y modelos formativos deben ser pensados de manera integral desde los contextos y escenarios particulares, locales, afectados por problemas generales y específicos (Ortega, 2017; Santoiani y Striano, 2006), con la finalidad de adaptarlos a la práctica docente.

En cuanto al sustento teórico de la investigación, se basó en los principios de formación de Marcelo (1995) y la teoría del contexto (Santoiani y Striano, 2006). Es decir, se considera a la formación continua como un proceso continuo, que integra los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular; conectar los procesos formativos y el desarrollo organizativo de las instituciones escolares, integrar los contenidos académicos y disciplinares en la formación de los maestros, integrar la teoría y la práctica, mantener la coherencia entre la formación recibida y el tipo de educación a desarrollar, partir de las individualidades pero integrarlas en un programa de formación grupal y garantizar que los profesores cuestionen sus creencias y prácticas institucionales; por lo tanto, se requieren políticas, programas y modelos formativos incluyentes, a fin de considerar las necesidades y el contexto local de los maestros.

También se utilizó la teoría del contexto, en la cual se considera que los procesos de formación continua no son atribuibles únicamente a las capacidades del sujeto, dado que se trata de un proceso complejo, dialógico y situado en diferentes contextos de actividad. Por lo tanto no existe un espacio único, dado que cada contexto produce aprendizajes específicos y diferenciados en función de sus características (Grippio et al., 2010). Elementos

que regularmente no son considerados en los modelos de formación docente existentes dado que se implementan masivamente, son uniformes y utilizan el enfoque de implementación de arriba hacia abajo; este modelo, de acuerdo a González (2011) y Parsons (2009), corresponde al primer modelo de implementación de las políticas públicas e implica la toma de decisiones desde un centro decisorio único.

Metodología

La investigación se realizó en la zona escolar 014, ubicada al oriente del estado de Michoacán, México, colinda con los estados de Querétaro y Estado de México; abarca los municipios de Tlalpujahua y Contepec y se integra por 23 escuelas, de las cuales tres son unitarias, tres bidocentes, ocho tridocentes y nueve con organización parcialmente completa. En cuanto al colectivo pedagógico, se integra por nueve escuelas y 30 maestros. El enfoque utilizado fue el cualitativo, ya que se exploraron opiniones, perspectivas y significados de los maestros del colectivo pedagógico de la zona escolar 014 de Tlalpujahua. Se empleó el método de investigación acción, ya que se planteó como finalidad mejorar la formación continua de los maestros (Latorre, 2005; Elliot, 1990). En esta ocasión únicamente se presenta la fase de investigación que abarcó el diagnóstico de las necesidades e intereses de los docentes y su relación con la formación continua. Es decir, los intereses y necesidades formativas desde la perspectiva de los docentes, por lo que se considera la investigación un proceso interactivo entre el investigador y los maestros del colectivo pedagógico (Gurdián-Fernández, 2007), a fin de validar, avalar y consensuar los resultados obtenidos.

Las fuentes de información fueron: el colectivo pedagógico, los docentes de telesecundaria, los directores de escuela, los expedientes personales de los maestros y el programa anual de trabajo de telesecundaria 2019. La consulta se realizó a través de 15 sesiones del colectivo pedagógico de la zona escolar 014 de Tlalpujahua, durante un periodo de 10 meses (marzo-diciembre de 2019), el segundo y último viernes de cada mes, con un promedio de cuatro horas en cada sesión de trabajo, complementándose con visitas a los centros de trabajo de cada uno de los docentes.

Para el levantamiento de datos de campo se utilizó la consulta social, la consulta documental y la observación participante. Las técnicas que se utilizaron fueron: la entrevista semiestructurada (individual y grupal), la asamblea participante, la ficha de trabajo y la observación (individual y colectiva). Para el seguimiento de la investigación se utilizó el diario de campo, en el cual se hizo una narración de las sesiones del colectivo pedagógico, se incluyó la descripción del contexto mediante mapas, diagramas, cuadros y esquemas (Hernández et al., 2010). La recuperación de la información se realizó mediante la cámara fotográfica y la grabadora. Para validar la entrevista, se aplicó una prueba piloto a docentes de telesecundaria y la validación por expertos.

El análisis de las entrevistas consideró las transcripciones y la concentración en el procesador de textos de Word; la información de las observaciones se concentró en documentos de Word y se sistematizó; respecto a las fuentes de información documental se concentró en fichas de resumen en documentos de Word. La codificación de la información se realizó de manera deductiva e inductiva, ya que se emplearon categorías prefiguradas teóricamente y categorías emergentes provenientes de los datos de campo (Cresswell, 2013); así mismo, se emplearon conceptos clave (Mayring, 2014; Cresswell, 2013). La validación de la información se realizó mediante la triangulación de las fuentes de información: integrantes del colectivo pedagógico, maestros de la zona escolar y documentos personales de los maestros, y se consensuaron en asamblea participante. Finalmente, como parte del proceso investigativo (diagnóstico) sobre la formación continua de los maestros, se utilizó la metodología del marco lógico (MML), mediante un diagnóstico participativo con los integrantes del colectivo pedagógico (Bolívar, 2001), para identificar el problema de formación continua mediante el análisis estructurado de la situación problemática que los maestros desean intervenir, así como sus causas y efectos, para construir el árbol de problemas.

Resultados y discusión

Los resultados indican que los maestros desempeñan diferentes funciones: uno es enlace administrativo de la zona escolar, otra directora con descar-

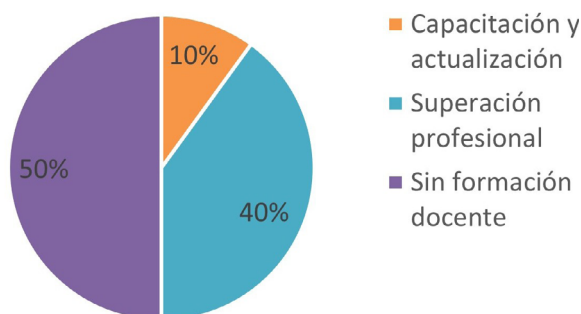
ga, cuatro son directoras o directores frente a grupo, 22 son docentes frente a grupo y dos son personal de apoyo a la educación. La antigüedad en el servicio oscila entre los cuatro y los 20 años, desempeñan diferentes funciones, principalmente administrativas, ya que las direcciones de las escuelas se turnan entre los maestros de la misma escuela, cada ciclo escolar o cada dos ciclos.

Las sesiones de trabajo iniciaban con la exposición del orden del día, la activación física y la mística en donde se realizan estiramientos, técnicas de respiración y coordinación; de acuerdo con el maestro DT-07, “cuando llegamos, lo primero que hacemos es la activación física”.

En cuanto a la estructura, la asamblea delegacional es máxima autoridad en la toma de decisiones, se integraba por todos los docentes de la zona escolar, los directores, el personal de apoyo a la educación, el enlace administrativo y el comité delegacional; la siguiente instancia es el enlace administrativo y el comité delegacional (secretario general y las carteras del comité), los encargados de la cartera de educación y cultura y en última instancia los maestros. Sin embargo, existe una autoridad horizontal, ya que cualquier integrante puede ser electo para desempeñar dichas funciones, y existe una responsabilidad compartida, ya que las tareas se asignan mediante acuerdos consensados en asamblea participante. Los motivos para organizarse en colectivo pedagógico, de acuerdo con la maestra DT-02, fue “para compartir experiencias y prepararnos para mejorar nuestra práctica docente”. La maestra DT-06 indica: “Porque más cabezas piensan más que una y entonces ya entre todos podemos aportar nuestro granito de arena”.

En cuanto a las actividades formativas que realizan los maestros son mínimas ya que cuatro de 30 docentes han tomado cursos en los últimos tres años en las asignaturas de inglés, español, ciencias sociales y las tecnologías de la información y comunicación. La modalidad de superación profesional es la formación continua predominante con un 40 % (12) y la modalidad en actualización y capacitación con un 10 %, ya que tres maestros se capacitan bajo esta modalidad, principalmente en inglés. Se encontró que el 50 % (15) de los docentes no realizó ninguna actividad formativa en los últimos tres años de servicio, como se muestra en la figura 1.

Figura 1. *Modalidades de formación docente continua de los maestros del colectivo pedagógico*



Fuente: elaboración propia de acuerdo con la información documental.

Por lo tanto, las actividades de formación continua para los maestros del colectivo pedagógico de la zona escolar 014 de Tlalpujahua tienen que implementarse bajo la modalidad de cursos de capacitación y actualización, dado que es la actividad formativa que tiene mayor aceptación entre ellos.

Respecto a los factores que limitan la formación continua de los maestros, se encontró que se deben principalmente a cuestiones económicas, el tiempo y la distancia de las instituciones formadoras; el docente DT-02 menciona: “Considero que es la económica, porque no se tienen a las escuelas accesibles y las que hay son privadas, además las colegiaturas son caras”. En ese mismo sentido, la maestra DT-01 comenta: “La distancia y el tiempo que se tiene que recorrer nos dificulta mucho, por el tiempo, dinero y demás cosas que se van complicando, ya que uno paga inscripciones y los materiales”. La maestra DT-03 menciona que “los cursos de inglés son caros, entonces lo económico influye en la formación de esta asignatura, pero también el tiempo, yo no voy a descuidar mi trabajo para ir a un curso si sé que voy a tener problemas con los padres de familia”. Concuerdan con Chung et al. (2009), quienes mencionan que los maestros en servicio carecen de tiempo para formarse continuamente y trabajar en colaboración.

Otro de los factores son la presión de los padres de familia, que también es importante. De acuerdo con DT-03, “la presión que hay con los padres de familia por las faltas en la escuela hace que les informemos y nos pongamos de acuerdo para que estén enterados de lo que estamos realizando”.

Acerca de la regularización laboral y administrativa, el maestro DT-04 menciona: “Durante mis años de servicio en telesecundaria yo estaba cubriendo interinados y no estaba regularizada mi situación laboral [...] esa fue mi limitante”. Las cuestiones familiares son un factor que se debe considerar. El maestro DT-05 menciona: “No he tomado cursos de formación por la familia, tengo niñas pequeñas y no me alcanza el tiempo”. Acerca de la movilidad de los docentes de su centro de trabajo a su lugar de residencia, dado que implica limitaciones de tiempo, la maestra DT-06 menciona que “antes muchos compañeros se quedaban en la zona y ahora viajan diario y así es difícil que se queden a tomar un curso [...] ya que siempre andan apurados”.

En relación con la triangulación de las fuentes de información consideradas para recabar los datos de campo (colectivo pedagógico, los maestros del colectivo y la consulta documental), concuerdan que la formación continua debe realizarse a través de cursos de capacitación y actualización, asistidos por expertos y mediante un programa específico que atienda las necesidades e intereses de los maestros de telesecundaria. Cabe mencionar que los resultados del diagnóstico también se consensuaron y refrendaron en asamblea participativa.

Para la construcción del modelo local para la formación continua, se realizó la síntesis para integrar las categorías identificadas en las entrevistas, los intereses de formación y la modalidad de capacitación más utilizada por parte de los profesores; una vez seleccionada la modalidad, se incluyeron las recomendaciones de los docentes, como realizarse en el colectivo pedagógico, que se incluyeran expertos y considerar estrategias y los contenidos de las diferentes asignaturas, existiendo semejanzas con el modelo de desarrollo profesional eficaz de Ingvarson et al. (2005) y complementado por Darling-Hammond et al. (2017). Para validar el modelo se utilizó el consenso de los maestros que integran el colectivo pedagógico, mediante la asamblea participante.

Por lo tanto, las políticas y programas de formación continua en telesecundaria no son un proceso lineal, ya que dependen de los elementos del contexto, por lo que implica la construcción de un modelo de formación continua desde el diagnóstico formativo de los docentes, sus intereses, necesidades y el dominio de los contenidos, a fin de implementar acciones de formación y modalidades de formación más acordes a sus

condiciones individuales y grupales. Ello concuerda con el INEE (2018), donde se menciona que en investigaciones internacionales la formación continua exitosa tiene las siguientes características: aprendizaje activo, enfoque en contenidos, duración prolongada y la participación colectiva de los maestros, y que de acuerdo con Hernández et al. (2020) y el INEE (2018), México aún no tiene un programa y modelo que responda a las necesidades de los maestros y además sea factible dentro de las restricciones contextuales del país.

Finalmente, para corroborar los resultados del diagnóstico se aplicó la MML. Mediante la participación directa de los maestros del colectivo pedagógico se construyó el árbol de problemas de los docentes, el cual indica que solo un 50 % de los maestros participó en actividades formativas, con un 83.3 % en sus diferentes modalidades de capacitación, actualización y superación profesional.

Conclusiones

Los factores determinantes que impiden a los maestros de telesecundaria asistir a actividades de formación de manera continua son: el tiempo, las cuestiones económicas y familiares, la movilidad de los docentes y la presión de los padres de familia del alumnado, así como las condiciones del contexto, que limita las expectativas que pueden tener los maestros de sus alumnos.

La investigación indica que no existen modelos universales de formación continua, sino que deben ser específicos y locales de acuerdo con el contexto socioeducativo en el que operan y se justifica la atención prioritaria a la práctica docente como medio para evaluar su eficiencia.

La organización propia de los docentes, como el colectivo pedagógico, facilita las actividades formativas, dado que los maestros se involucran directamente en la detección de sus necesidades formativas, la implementación y evaluación de las políticas y programas y además es fundamental para implementar las acciones de formación continua de los maestros en telesecundaria, lo cual establece las bases para cambiar las políticas, programas y modelos de formación docente desde un enfoque de capacitación y actualización, como se realiza actualmente, a la creación de espacios propios.

Agradecimientos

A los integrantes del colectivo pedagógico de la zona escolar 014 de telesecundarias de Tlalpujahua, Michoacán, México.

Referencias

- Bazán, A., Castellanos, D., Galván, G., y Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 83-100. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4739>
- Bolívar, A. (2001). *Documentar la realidad: Un diagnóstico ajustado a la intervención educativa*. Granada: Universidad de Granada. [https://www.google.com.mx/search?q=Bol%C3%ADvar%2C+A.+\(2001\).+Un+diagn%C3%B3stico+a-justado+a+la+intervenci%C3%B3n+educativa.+La+Muralla.+Madrid.+Espa%C3%B1a&oq=Bol%C3%ADvar%2C+A.+\(2001\).+Un+diagn%C3%B3stico+a-justado+a+la+intervenci%C3%B3n+educativa.+La+Muralla.+Madrid.+Espa%C3%B1a&q=chrome..69i57.2609j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com.mx/search?q=Bol%C3%ADvar%2C+A.+(2001).+Un+diagn%C3%B3stico+a-justado+a+la+intervenci%C3%B3n+educativa.+La+Muralla.+Madrid.+Espa%C3%B1a&oq=Bol%C3%ADvar%2C+A.+(2001).+Un+diagn%C3%B3stico+a-justado+a+la+intervenci%C3%B3n+educativa.+La+Muralla.+Madrid.+Espa%C3%B1a&q=chrome..69i57.2609j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- Carro, A., Hernández, F., Lima, J. A., y Corona, M. M. (2016). Formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala. *Educación*, 25(49), 7-28. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.001>
- Chaparro, A. A, y Gamazo, A. (2020). Estudio multinivel sobre las variables explicativas de los resultados de México en PISA 2015. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 28(26), 1-16. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4620>
- Chung, R., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., y Orphanos, S. (2009). Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad. United States. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad.pdf>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Desing. Choosing Among Five Approaches*. SAGE. United States of America. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2018/04/CRESWELLQualitative-Inquary-and-Research-Design-Creswell.pdf>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- DOF. (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata. <https://books>

- google.com.mx/books?id=eG5xSYGsdvAC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- González, T. M. (2011). *Estudio, análisis y elaboración de políticas públicas: una introducción a la disciplina* (p. 112). México: Pearson.
- Grippio, L., Scavino, C., y Arrúe, C. (2010). Aprendizaje y participación desde la perspectiva contextualista. Primer encuentro rioplatense sobre educación no formal. Universidad de la República. Argentina. https://www.academia.edu/1575591/Aprendizaje_y_participaci%C3%B3n_desde_la_perspectiva_contextualista
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Colección IDER. San José, Costa Rica.
- Hernández, L. M. (2011). Experiencias de formación e innovación en educación infantil, primaria y secundaria. En Maquilón, J. J. (Coord.). *La formación del profesorado en el siglo XXI*. España: Universidad de Murcia (pp. 1-20 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=684838>
- Hernández, S. H., Gómez, M. E., y Cabrera, Y. (2020). Fortalecer la formación docente como requisito para lograr la excelencia educativa en la 4T. En G. L. Reyes, H. C. Alaniz, y P. M. A. Olivo (Coords.). *En Educación y reforma en México: a propósito de la cuarta transformación*. Caracas, Venezuela: Ediciones del Solar. https://www.academia.edu/s/3330a2943b?source=ai_email
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-11. <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>
- Ingvanson, L., Meiers, M., y Beavis, A. (2005). Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-28. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales. México. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F226.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo/links/02e7e521f1a-3f866d2000000/Formacion-del-Profesorado-para-el-Cambio-Educativo.pdf
- Mayring, P. (2014). Qualitative Content Analysis-Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solutions. Klagenfurt, Austria. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssolar-395173>
- Mendoza, J. L., y Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional

- continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa*, 16(70), 43-59. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n70/1665-2673-ie-16-70-00043.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. (2006). Informe técnico: primera fase. Evaluación externa del programa nacional de actualización permanente para maestros en servicio (p. 89). México.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020a). Reunión global sobre la educación 2020. <https://es.unesco.org/sites/default/files/gem2020-extraordinary-session-concept-note-es.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020b). Inclusión y educación: todas y todos sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. París, Francia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? París, Francia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Ortega, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 43-62. <https://www.redalyc.org/html/270/27050422003/>
- Parsons, W. (2009). *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: Flacso, p. 816.
- Programa Nacional de Desarrollo [PND]. (2013). Programa Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República. http://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf
- Programa Nacional de Desarrollo [PND]. (2019, 12 de julio). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Ramírez, M. G. (2005). *La formación permanente de docentes en México. El caso del programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio*. Tesis de doctorado. unam. Repositorio Institucional: <http://132.248.9.195/pd2008/0627166/Index.html>
- Santibañez, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 305-335. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n032/pdf/N032O.pdf>
- Santoianni, F., y Striano, M. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). Formación docente continua: marco para el desarrollo de la formación docente continua. Educación básica. Ciudad de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/303684/Formacio_n_Continua.pdf

- Tapia, F. M., y Medrano, V. (2016). Modelos de formación continua de maestros en servicio de educación primaria: criterios e indicadores para su evaluación. México: inee. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B104.pdf>
- Vezub, L. F. (2010). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias. Buenos Aires, Argentina: iipe-unesco. http://www.ub.edu/obipd/docs/el_desarrollo_prof_docentecentrado_en_la_escuela.pdf

