



EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DESDE UNA CONCEPCIÓN QUE RELACIONA LA TEORÍA Y LA PRAXIS EN ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS DE UNA ZONA ESCOLAR

Clarisa Mariela Ceballos Duarte
Escuela Primaria Elisa W. De Beraud

Paola Guadalupe Palafox Yanes
Escuela Primaria Profr. Gustavo Rivera

Beatriz Ivonne Cota Rivera
Escuela Primaria Ernesto Salazar Girón

Área temática: Procesos de formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos (niños, adolescentes, jóvenes).

Tipo de ponencia: Reporte de investigación final.

Resumen: En la presente ponencia se puede encontrar literatura sobre el desarrollo profesional, se hace un especial énfasis a las apreciaciones que los propios docentes realizan sobre este tema y lo que para ellos significa la formación continua y el impacto de ésta en los estudiantes.

Se trata de un comparativo entre la teoría recogida en la investigación y los referentes empíricos derivados de las apreciaciones que emitieron los participantes, los cuales forman parte de la plantilla docente de una zona escolar estatal del medio urbano.

Este reporte sigue una metodología cualitativa cuyo método es investigación-acción, se basa en la recolección de datos mediante la entrevista semiestructurada, así como de observaciones y análisis de lecturas en el afán de investigar el tema en cuestión desde dos perspectivas: la teoría y los sujetos de estudio, éstos últimos representados por 45 maestros de la zona escolar estatal, que corresponden a su vez al 30% del personal docente que la conforman. Los resultados se logran apreciar a través de técnicas de análisis como inducción analítica, tipológico y enumeración, donde la técnica de validación de datos fue la triangulación de los hallazgos encontrados, en los cuales sobresale la importancia de que la autoridad educativa como responsable de la oferta de programas de capacitación debe apoyarse en las opiniones de los docentes frente a grupo a través de consensos, la continuidad de las capacitaciones y la pertinencia en la educación, así como la valoración de la capacitación in situ que surge desde la escuela y para la escuela, acorde a los diagnósticos escolares y a los intereses propios de los profesores.

Palabras clave: Actualización, Consejo técnico escolar, desarrollo profesional, programas de capacitación, formación.

Introducción

“El maestro es un profesional del conocimiento, obligado a estar atento a su continua evolución tanto en las disciplinas que enseña como en las ciencias del aprendizaje” (Latapí, 2003, p.15). Desde esta perspectiva, el presente trabajo se titula: El desarrollo profesional del docente desde una concepción que relaciona la teoría y la praxis en escuelas primarias públicas de una zona escolar. Tiene como objetivo general relacionar la teoría encontrada sobre desarrollo profesional y contrastarla con la percepción que tienen los docentes entrevistados sobre el tema desde su realidad respecto a las necesidades de capacitación.

A partir de la Reforma Educativa, el interés del docente por asistir a programas de capacitación fue disminuyendo, años atrás, con el programa de carrera magisterial, uno de los aspectos obligatorios era la acreditación a cursos estatales y nacionales, los profesores de educación básica podían ser acreedores de estímulos económicos al obtener los mejores logros en su desempeño y con ello, mejorar las condiciones de vida, laborales y sociales, entre otros beneficios plasmados en los lineamientos de este programa de promoción horizontal.

Con la puesta en práctica de la investigación se pretende dar respuesta a las preguntas ¿cuáles son los motivos para la elección de programas de capacitación?, ¿qué utilidad tiene el Consejo Técnico Escolar en el desarrollo profesional? y ¿cuáles son las barreras que enfrenta el profesor en su desarrollo profesional?

Una problemática que resalta es el desconcierto hacia las políticas públicas que han hecho decrecer la motivación del docente para continuar preparándose, y con ello enfrentar los retos educativos que se presentan a diario en las escuelas, lo cual permite hacer la hipótesis acerca de: que la autoridad educativa no realiza consensos en las escuelas con los profesores en servicio para la elección de temas para la oferta de cursos y capacitaciones que han de impartirse a los docentes de nivel primaria, y, por otro lado, el poco aprovechamiento del Consejo Técnico Escolar como espacio de desarrollo profesional donde el arraigo que prevalece en los centros escolares de la zona contribuye a que las actitudes de apatía hacia los cursos de formación sean de manera generalizada, lo que conlleva a una cultura pedagógica poco abierta a las disposiciones de la autoridad en cuanto a formación continua se refiere.

Para fines del presente estudio, se consideraron las opiniones que emite el propio docente, pues él es el responsable en el salón de clases de que se lleve a cabo eficazmente el proceso de enseñanza y aprendizaje, es quien está cara a cara con los estudiantes y con las familias. Fullan, M. (2001) afirma: “El desarrollo del docente y el desarrollo del alumno están en relación recíproca, ... La relación entre el bienestar y desarrollo del docente y del alumno descubren que uno y otro se benefician con un crecimiento simultáneo... Los docentes deben moverse ellos mismos para crear los ambientes de aprendizaje profesionales que necesitan” (p.148).

Desarrollo

Enfoque Teórico

Es importante primeramente conceptualizar el término desarrollo profesional docente, el cual es polisémico, complejo y multidimensional. Es una noción que tiene que ver con el aprendizaje y remite al trabajo, se trata de un trayecto e incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; la idea se relaciona con la formación de los docentes y opera sobre las personas, no sobre los programas. Civarolo (como se citó en Vaillant y Marcelo, 2015).

La formación permanente (capacitación) del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y las poblaciones que atiende. (Camargo et al. 2004).

Existen elementos teóricos que permiten la reflexión sobre el desarrollo profesional para una educación inclusiva y de calidad como la siguiente aportación:

Lo que actualmente ocurre con el desarrollo profesional docente repercute profundamente en la vida de los estudiantes de hoy y de las décadas venideras. Y, sin embargo, los procesos de diseño y formulación de programas de formación en servicio tratan sobre todo de solucionar cuestiones acuciantes inmediatas o de encontrar modos más eficaces para mantener la práctica establecida en lugar de configurar el largo plazo y que el desarrollo profesional de los docentes se produce cuando éstos construyen conocimiento relativo a la práctica propia o de los demás. Para que dicha construcción se produzca, los profesores trabajan en comunidades de docentes, analizan y teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. En tal sentido asumen su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo basado en la igualdad, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos (Vélaz y Vaillant s/f).

El documento Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica para la Evaluación del Desempeño Ciclo Escolar 2018-2019 establece en la Dimensión 3: “Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.” Tal dimensión cuenta con parámetros e indicadores que afirman que un docente de Educación Primaria que se desempeña eficazmente debe, para el ejercicio de la docencia, comprender que su labor también implica capacidades para reflexionar sobre su propia práctica; además de poseer habilidades para la indagación sobre temas de enseñanza y aprendizaje, para aprender de su experiencia personal y organizar su propia formación continua a lo largo de su vida profesional; así como, demostrar disposición para el trabajo colaborativo con sus colegas en asuntos académicos. Esta misma dimensión, con sus respectivas características se establece en el documento Perfiles, Parámetros e Indicadores para docentes y técnico docentes para el concurso de oposición para el ingreso a la educación básica ciclo escolar 2019-2020.

El Modelo Educativo Para la Enseñanza Obligatoria (2017) establece que es clave que la formación continua se imparta mediante dos mecanismos complementarios. El primero consiste en el aprovechamiento de la oferta con que cuentan actores e instancias nacionales, estatales y locales para generar opciones educativas relevantes y pertinentes, que atiendan los problemas específicos de las escuelas y los maestros.

El segundo mecanismo de formación continua se sitúa directamente en las escuelas. El objetivo de esta estrategia in situ consiste en que las escuelas se conviertan en comunidades de aprendizaje que hagan de la reflexión colectiva sobre la vida escolar y la práctica pedagógica un trabajo inherente a la profesión docente y al quehacer diario de las escuelas.

La supervisión escolar (supervisor y asesores técnico-pedagógicos- SATE) se integra a las comunidades de aprendizaje para apoyar, asesorar y acompañar el desarrollo profesional y el mejor funcionamiento de las escuelas y en la misma dirección aprovechar el espacio de socialización y de trabajo colaborativo que brinda el Consejo Técnico Escolar. Como menciona el documento Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos técnicos Escolares (SEP, 2017, p.9) "Promover el desarrollo profesional docente en un ambiente de colaboración, confianza y respeto, a través de la reflexión, el intercambio de conocimientos y experiencias entre los docentes de la escuela o con colegas de otros planteles".

Estos momentos de encuentro en sus diferentes modalidades, deben ser el lugar más oportuno para el análisis de lecturas como estrategia que fortalezca el desarrollo profesional en base a las necesidades propias de cada contexto, donde no se vea solamente una simple asimilación de conocimientos sino la construcción de una cultura pedagógica que parte de la autonomía de gestión de cada escuela, para que desde la inherente realidad escolar se asuma la responsabilidad de la propia práctica que emerge de las reflexiones constantes, y, del trabajo colegiado.

Metodología

A partir de las reflexiones, se considera importante tomar en cuenta las opiniones de los docentes frente a grupo, conocer la importancia que tiene el desarrollo profesional para los profesores en la actualidad. Se aplicó una entrevista semiestructurada en marzo de 2019, con el objetivo de conocer las concepciones que tienen los profesores respecto a este tema, haciendo énfasis en los motivos que tienen para elegir los programas de capacitación, el aprovechamiento del Consejo Técnico Escolar en su preparación profesional, así como las barreras que enfrentan en los procesos de formación continua. La muestra representa a 45 docentes de 148, equivalente al 30% de la plantilla adscrita a la zona escolar, de todos los grados de educación primaria, de 4 escuelas de organización completa del medio urbano, de la Ciudad de Hermosillo, Sonora.

A partir de los niveles de concreción del paradigma de Guba y Lincoln (2005), el presente estudio se desarrolla desde un supuesto epistemológico centrado en lo constructivista e interpretativo en relación al

investigador y lo investigado, y un supuesto metodológico que recupera la investigación cualitativa, ya que “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández, 2010, pág. 8); un supuesto ontológico, lo cual pretende partir de una realidad dinámica. El método de estudio que se utilizó es la investigación-acción (Elliot, 2005), la cual pretende generar una intervención para mejorar la práctica docente, cuya injerencia del objeto de estudio parte de la interpretación de las entrevistas semiestructuradas implementadas. El muestreo fue no probabilístico: “la selección se hace por conocimiento previo de los sujetos y es el investigador quien decide llegar a unos u otros, según su criterio” (Del Cid y Sandoval 2011).

Las técnicas de análisis de datos que se utilizaron son: inducción analítica, (Goetz y LeCompte, 1987); análisis tipológico, Goetz y LeCompte (1987, p. 189); y, enumeración. Las técnicas para la validación de datos son triangulación (Glasser y Strauss, 1967), la cual permite una mayor reflexión sobre el dato recolectado, para evitar anticipar conclusiones.

Las entrevistas fueron transcritas y se empleó el procedimiento inductivo para el análisis del dato cualitativo. Con la segmentación y categorización a partir de los patrones recurrentes, se definieron 10 categorías, organizadas en 31 familias, que aluden a la totalidad de reactivos que conforman el instrumento.

Sujetos

Los participantes tenían que cumplir con una característica específica: ser maestros de escuelas públicas frente a grupo. En total fueron 45 docentes que laboran desde primero hasta sexto grado de educación primaria de cuatro escuelas de una misma zona escolar localizada en la ciudad de Hermosillo, medio urbano.

Análisis de resultados

Los hallazgos encontrados se derivan en 10 categorías: grado académico, fecha de la última capacitación, temática de formación, motivo de la capacitación, utilidad del Consejo técnico, medio de capacitación, tiempo dedicado al desarrollo profesional docente, impacto en el aula del desarrollo profesional docente, motivación autónoma, barreras que enfrenta para el desarrollo profesional; de las cuales se desprenden los patrones recurrentes que a continuación se analizan.

En las entrevistas realizadas a los docentes se logró interpretar que el 53.3% tiene una antigüedad de entre a 16 a 20 años de servicio en el mismo centro escolar. El 56.6% tiene grado académico de licenciatura y lo que los motiva a elegir capacitación profesional tienen que ver con lo que la autoridad educativa local disponga (figura 1). Además, el 64.5% prefiere que la capacitación sea presencial mientras que el 9.6% eligió la modalidad en línea para la capacitación permanente (figura 2). La última capacitación que remiten los datos, expresan que la recibieron hace de 1 a 3 años, lo que representa el 75% de las entrevistas (figura 3).

Con respecto a la temática de formación más reciente que han recibido los maestros, la respuesta más recurrente fue acerca del tema las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el cual es importante

pues tiende a desarrollar las competencias digitales de los docentes, indispensables en las sociedades del conocimiento, ya que complementan y enriquecen los ambientes de aprendizaje.

En cuanto al motivo para elegir la capacitación más reciente el 56.6% manifiesta que fue por disposición de la autoridad educativa, mientras que el 36.6% expresa que fue por decisión personal (figura 4). Como menciona Perrenoud (2004) es importante como docentes desarrollar la competencia de organizar la propia formación continua, lo cual favorecerá al perfil docente: “saber organizar la propia formación continua es, por consiguiente, mucho más que saber elegir con discernimiento entre varios cursos en un catálogo...” (P.136).

Acerca de la pregunta sobre qué modalidad prefieren para su formación profesional, el 64.5% menciona que prefiere la modalidad presencial, mientras que el 22.5% expresa que es el Consejo Técnico Escolar la modalidad apropiada y solo el 9.6% a través de plataforma en línea.

En cuanto al tiempo que se dedica al desarrollo profesional durante un mes, el 28.1% contesta reiteradamente que es de 1 a 5 horas en el lapso mencionado (Figura 5).

En lo que se refiere a la utilidad que tiene el Consejo Técnico Escolar en el desarrollo profesional, a través de pregunta abierta se obtuvieron diversidad de respuestas, donde se puede advertir similitudes en 4 familias, derivadas de las respuestas arrojadas por los docentes de la zona escolar, ya que un 17.7% expresa que el Consejo Técnico Escolar es un medio para adquirir estrategias de mejora y apoyo en el aula (Tabla 1). Así lo expresa una de las docentes entrevistadas:

Me gusta aprovechar ese tiempo para compartir experiencias con mis compañeros, y de igual modo aprender nuevas estrategias que puedo implementar en mi grupo. (19PRI-F39-S18M-U).

Con un 13.3% coinciden tres respuestas a esta misma pregunta donde las argumentaciones se refieren a: 1. Expresar y compartir experiencias para atender fortalezas y áreas de oportunidad. 2. Lugar para compartir experiencias y 3. Espacio de reflexión del quehacer docente. Estas expresiones son concepciones sustanciales que se relacionan con la teoría, ya que se puede observar la aceptación del Consejo Técnico Escolar como “el órgano colegiado de mayor decisión técnico-pedagógica de cada escuela, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de aprendizaje de todos los alumnos de la escuela” (SEP, 2017 p. 4).

En cuanto al efecto del desarrollo profesional en la práctica educativa del docente, éste hace énfasis que el principal impacto es en la mejora del quehacer educativo, pues los resultados expresan un 33.32% en esta concepción, mientras que el 15% afirma que es en el proceso de aprendizaje donde se logra mayor impresión (Tabla 2). El resto de las respuestas son variadas y giran en torno a: plan y programas, actualización, rutinas, reflexión, resolución de problemas; no obstante, hubo una sola persona que respondió que el desarrollo profesional no tiene consecuencia, pues se puede conocer mucho, pero no ponerlo en práctica. Dos respuestas ejemplifican la situación:

Muchas veces estamos muy desarrollados profesionalmente, pero desconocemos el quehacer del trabajo en el aula (19PRI-F27-S05M-U).

Si son temas de relevancia o necesidades actuales que se relacionan con problemas que tenemos en la escuela o en el salón, me permite aplicarlos en apoyo a los alumnos (19PRI-F31-S05M-U).

Al preguntar a los docentes en la entrevista sobre qué los motiva a desarrollarse profesionalmente, el 26.66% respondió que son los alumnos su principal fuente de motivación, mientras que el 17.7% señala que es la propia superación profesional lo más relevante. Un docente entrevistado respondió:

Me motiva ser mejor docente frente a grupo y sobre todo, lograr óptimos resultados con mis alumnos. (19PRI-M36-S05M-U).

En cuanto a las barreras que enfrentan los docentes para su desarrollo profesional, el 33.3% contestó que no existe un estímulo económico para la formación continua o para grado académico, seguido de la falta de oferta educativa con el 11.11%, así como la falta de tiempo 11.11% (Tabla 3). Entre la diversidad de respuestas obtenidas se pueden encontrar: económicas, equipamiento tecnológico, asuntos personales, carga administrativa, desmotivación, falta de apoyo de padres, así como política educativa. En relación a esta categoría llaman la atención las respuestas de tres docentes sobre las barreras que enfrentan:

Falta de diversidad de cursos (que sean presenciales) y el tiempo. (19PRI-F41-S05M-U).

Las barreras son los cambios en materia de educación (19PRI-M34-S05M-U).

No hay aumento de sueldo, son costosos y no se obtiene mucho a cambio (19PRI-F40-S05M-U).

Confirmando lo anterior, es fundamental el desarrollo profesional para el impacto de la mejora de la práctica docente y del aprendizaje de los alumnos, considerando que “sería importante que cada vez más los profesores se sintieran responsables de la política de información continua e intervinieran en ella de forma individual y colectiva en los procesos de decisión.” (Perrenoud 2004, p.137).

Conclusiones

Desde la perspectiva de los profesores y en concordancia con la literatura analizada, el desarrollo profesional docente es una necesidad que debe atenderse con prontitud para cerrar brechas existentes en el ámbito educativo, especialmente en la zona escolar estudiada. Sin embargo, para que el concepto de profesional capaz de guiar y participar activamente en la comprensión de los estudiantes, sus motivaciones, intereses y formas de aprender que se le ha asignado al profesor en el plan de estudios vigente, se considera

que el docente debe ser enfilado en la misma línea de valoración que se le da al estudiante, acentuar la importancia de su función en la sociedad, no solo en el discurso sino en la práctica, donde la autoridad realice consensos para seleccionar la oferta educativa que ha de ofrecer a los maestros de nivel primaria en sus diferentes modalidades y sedes, para elevar la motivación del docente en la elección de los cursos y/o temas de su interés pues se sienten olvidados en lo que a programas de actualización se refiere.

El Consejo Técnico Escolar merece reconocimiento, pues el desarrollo profesional no es estrictamente un sinónimo de escolaridad o de cursos eventuales cuya finalidad sea única y exclusivamente fortalecer las competencias docentes, sino que es primordial invertir en la confianza al trabajo autónomo que se puede realizar desde este espacio, ya que considera la realidad que vislumbra cada centro escolar, donde la exclusividad de las actividades a seguir no dependan de una guía estandarizada diseñada por personal preparado en este ámbito, pero ajeno a la singularidad de cada plantel, sino todo lo contrario; la flexibilidad, la pertinencia y el diálogo como características principales, porque el desarrollo profesional y la mejora de la escuela son dos conceptos que deben verse de manera articulada.

Finalmente, sobre las barreras que enfrenta el docente en su desarrollo profesional, existen coincidencias en la cultura pedagógica que predomina en esta zona escolar, la cual arroja elementos de apatía y desconfianza hacia las políticas públicas en educación, específicamente en el tema de formación continua, lo cual es una limitante, pues el docente tiende a sopesar la actualización al evitar acudir a las capacitaciones sobre temas que la autoridad educativa local oferta a las escuelas y no procura desde hace años un mayor grado académico, ya que no obtiene remuneración económica que compense los esfuerzos que junto con el factor tiempo y una oferta no alineada a sus intereses influyen de manera negativa en la toma de decisiones que tienen que ver con su formación.

A pesar de lo anterior, es grato resaltar que los profesores de esta zona sí ubican al alumno como el centro del quehacer educativo y reconocen el interés superior de la niñez por encima de sus propias necesidades. Por lo tanto, “No olvidemos que los tiempos políticos son más cortos que los pedagógicos, por eso la importancia de los consensos y de la continuidad de los equipos” (Vélaz y Vaillant s/f).

Es posible afirmar, que el desarrollo profesional depende en gran manera de la autoridad educativa cuando ésta decide qué capacitaciones son las que enlistará en la oferta, pero es también una decisión que debe surgir de las continuas reflexiones en y durante la praxis educativa, donde cada uno, con el liderazgo que cada quien posee, sea capaz de regular su propia formación y colaborar con su colectivo en prácticas académicas dentro de la comunidad de aprendizaje de la cual forme parte, para contribuir en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, de la escuela en general y al logro de la profesionalización del magisterio.

Tablas y figuras

Las siguientes tablas y figuras fueron elaboradas por las autoras con base en las entrevistas realizadas.

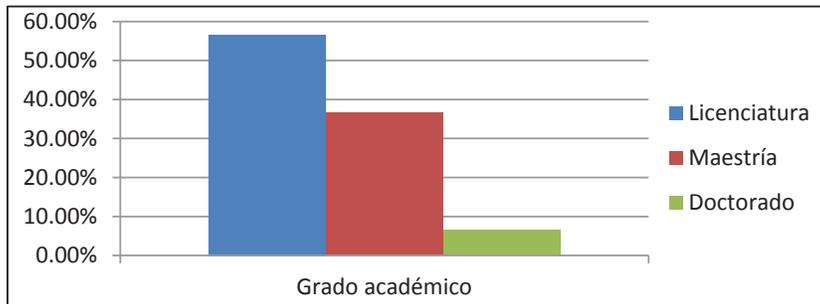


Figura 1

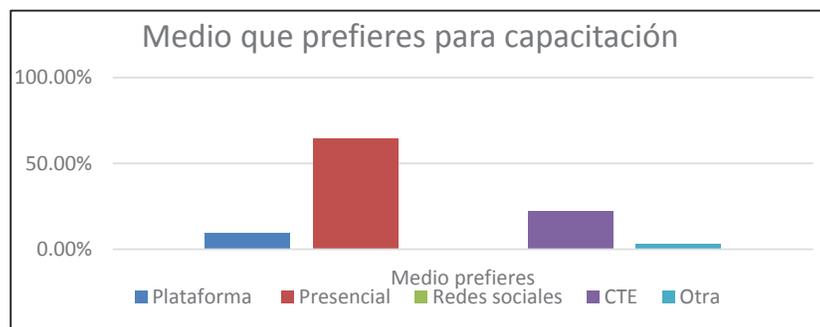


Figura 2

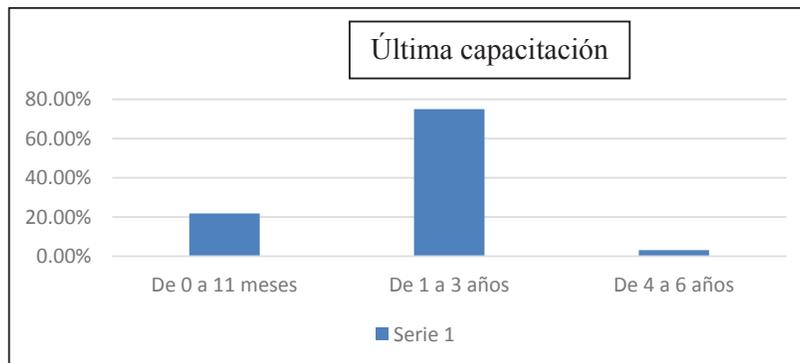


Figura 3

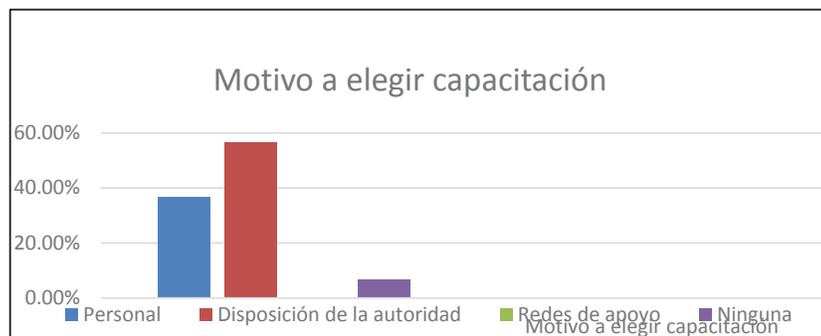


Figura 4



Tabla 1.

Utilidad del CTE		
	Respuesta de los docentes	%
Expresamos y compartimos experiencias para atender fortalezas y áreas de oportunidad	6	13.3
Información de autoridades	4	8.88
Establecimiento de la ruta de mejora	2	4.44
Adquirir estrategias para mejorar mis clases y apoyo a los alumnos	8	17.77
Lugar para compartir experiencias	6	13.3
Detección de áreas de oportunidad personales y alumnos	2	4.44
Se atiende asuntos de interés con más calma	2	4.44
Desarrollar conocimiento y habilidades para mi formación	2	4.44
Es muy provechoso	1	2.22
Espacio de reflexión del quehacer docente	6	13.3
Las pláticas me son de utilidad en la práctica	2	4.44
Muy poca utilidad	2	4.44
Para conocer avances	2	4.44

Tabla 2.

¿De qué manera tu desarrollo profesional impacta en tu práctica educativa?		
	Respuesta de los docentes	%
Actualización	4	8.88
Plan y programas	3	6.66
Suma importancia engloba todo	3	6.66
Cambiar rutinas (Paradigmas)	1	2.22
Práctica docente/Mejora	8	33.32
Práctica reflexiva	3	6.66
Impacto positivo	4	8.88
Resolución de problemas	3	6.66
Procesos de aprendizaje/Mejora	7	15.55
No impacta pues se puede conocer mucho profesionalmente pero no ponerlo en práctica	1	2.22
En el diseño de estrategias	1	2.22

Tabla 3.

Barreras que enfrentan para la capacitación		
Tiempo	5	11.11
Económico	15	33.3
Falta de información	4	8.88
Falta de oferta	5	11.11
Falta de apoyo de padres de familia	3	6.66
Equipamiento tecnológico	2	4.44
Asuntos personales	3	6.66
Carga administrativa	3	6.66
Plan y programas no estructurados adecuadamente	3	6.66
Desmotivación	1	2.22
Políticas	1	2.22

Referencias

- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. y Garavito, C. Las necesidades de formación permanente del docente Educación y Educadores, núm. 7. Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia (2004)
- Civarolo, M. “El desarrollo profesional y su incidencia en la tarea del maestro” (2016), recuperado en:
<https://www.magisterio.com.co/articulo/el-desarrollo-profesional-y-su-incidencia-en-la-tarea-del-maestro>.
- Del Cid, A., Méndez, R. y Sandoval, F. (2011) Investigación. Fundamentos y metodología. Segunda edición. México. Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
- Elliot, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. Cuarta edición, Madrid, España. Ediciones Morata.
- Fullan M. y A. Hargreaves (2001). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. México, SEP/Amorrorrtu editores.
- Hernández R., Fernández C., y Baptista P. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1987). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, España: Ed. Morata.
- Glasse, B.G. y Strauss A.(1967) The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Nueva York: Aldine.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2005) The Sage Handbook of Qualitative Research California: Sage.
- Perrenoud, P. (2004). “Diez nuevas competencias para enseñar”. México. SEP/GRAO.
- SEP-1999. Cohen, D. Cómo aprenden los niños. México, D.F. Editorial SEP
- SEP-2003 Latapí, P. Cuadernos de discusión 6. México, D.F. Editorial SEP.
- SEP-2018. Perfil, parámetros e indicadores Docentes y Técnicos Docentes en educación básica.
- SEP-2017. Modelo Educativo Para la enseñanza obligatoria. México, Editorial SEP.
- SEP-2017. Acuerdo Número 15/09/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica.
- SEP-2017. Los lineamientos Generales para la Prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en Educación Básica. Recuperado de
http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/LINEAMIENTOS_SATE.pdf
- Vélaz y Vaillant. (s/f). Aprendizaje y desarrollo Profesional docente. Madrid, España. Fundación Santillana.