



MARCO CONCEPTUAL PARA EL DISEÑO DE UN MODELO DE FORMACIÓN EN LÍNEA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Graciela Cordero Arroyo

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo - Universidad Autónoma de Baja California

gcordero@uabc.edu.mx

María del Ángel Vázquez Cruz

Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales - Universidad Autónoma de Baja California

Vazquezm87@uabc.edu.mx

Edna Luna Serrano

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo - Universidad Autónoma de Baja California

eluna@uabc.edu.mx

Área temática: Procesos de Formación.

Línea temática: Metodologías y dispositivos de formación: tecnologías de la información y comunicación, prácticas profesionales, prácticas docentes, narrativa, investigación-acción.



Resumen

En México durante los últimos tres sexenios la formación continua de profesores de educación básica se ha desarrollado principalmente en la modalidad en línea. Sin embargo, el estudio de este campo es reciente en el país. Con la finalidad de contribuir al conocimiento sistemático de este campo se planteó un proyecto de investigación (CONACYT-A1-S-298 90) que tiene como propósito definir un modelo para este tipo de formación a partir del aseguramiento de la transferencia de los aprendizajes en el contexto profesional. En esta ponencia se presentan resultados parciales de la investigación, con el objetivo de identificar en la literatura especializada los componentes que se consideran relevantes en el diseño de programas de formación en línea para el aseguramiento de la transferencia del aprendizaje docente al aula. La metodología se basó en los planteamientos de Jabareen (2009) para construcción de modelos conceptuales, quien propuso un proceso de teorización, basado en la metodología de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990). Como resultado se identificaron tres categorías. El análisis mostró que en general existe acuerdo entre los autores con respecto a los elementos de los modelos, aunque se registran diferencias en la organización y nivel de definición de cada propuesta. Los resultados de este estudio pueden ser la base para el diseño de modelos de formación continua de profesores en línea en distintos contextos.

Palabras clave: educación básica, formación de profesores, educación virtual.

Introducción

La educación es un componente fundamental para la movilidad socioeconómica de los individuos y el desarrollo de los países en diversos ámbitos (ONU, 2015). En la calidad de la educación influyen distintos factores, uno de ellos es la efectividad de la enseñanza, la cual depende del docente. En los últimos 10 años, diversos organismos nacionales e internacionales han publicado orientaciones y recomendaciones para el diseño de políticas dirigidas a fortalecer la profesión (OCDE, 2018; Poggi, 2013; Unesco, 2013, 2020). Una de las dimensiones a las que refieren estos organismos es la formación de los profesores en servicio, objeto de estudio de esta ponencia

Las acciones de formación continua pueden incidir en diversos ámbitos de la práctica docente, sin embargo, su objetivo principal es mejorar los aprendizajes de los alumnos. Darling-Hammond et al. (2017) definen “el desarrollo profesional efectivo como un aprendizaje profesional estructurado que resulta en cambios en las prácticas docentes y mejoras en los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (p. 2).

La formación de profesores en servicio ha evolucionado de la mano del desarrollo tecnológico y hechos relevantes que acontecen en la sociedad. En la actualidad, las tecnologías de la información y comunicación (Tics) son un recurso cada vez más utilizado en los procesos de formación en servicio (Cordero y Cano, 2022). Las Tics ofrecen valiosas herramientas para la formación a distancia o en modalidad mixta, es decir, que combinan la formación presencial y el trabajo autónomo con recursos digitales (Castellanos, 2015).

En el caso de México, durante los últimos años la formación continua de los profesores de educación básica se ha desarrollado principalmente desde la modalidad en línea (Gárate y Cordero, 2019). En una revisión histórica de la formación continua a distancia para profesores en el país, León y Cordero (2022) identificaron que en los últimos tres sexenios el número de acciones en esta modalidad ha ido en aumento, a su vez el formato amplió la capacidad de atención.

Durante el año 2020, en el contexto de la pandemia, la Formación en Línea para Profesores de Educación Básica (Felpeb) se masificó. Esta modalidad fue una alternativa para mantener comunicación con los docentes y brindar atención a sus necesidades formativas ante la suspensión de actividades presenciales en las escuelas (Cordero, 2023; Rivera et al., 2021). Los dispositivos de formación en este contexto fueron diversos y se presentaron tanto en formato autoadministrable, como con apoyo de un experto; con comunicación sincrónica o asincrónica.

El estudio de la Felpeb en México es reciente (Cordero, 2023; Cordero y Cano, 2022; Gárate y Cordero, 2019; León y Cordero, 2022; Rivera et al., 2021) y aun escaso. A la fecha se carece de investigaciones que analicen los componentes asociados a la transferencia del aprendizaje docente en el aula de este tipo de estrategias formativas. De ahí que, se diseñó el estudio “Modelo de formación en línea para profesores de educación básica a partir del aseguramiento

de la transferencia del aprendizaje docente en el aula”, registrado con la clave A1-S-298 90 de la Convocatoria de Ciencia Básica Conacyt (CB2017-2018).

En esta ponencia se presentan resultados parciales del estudio mencionado anteriormente. La pregunta de investigación fue: según la literatura ¿cuáles son los componentes que se consideran relevantes en el diseño de programas de formación en línea para el aseguramiento de la transferencia del aprendizaje docente al aula? El objetivo de la fase de la investigación que se presenta en esta ponencia fue identificar en la literatura especializada los componentes que se consideran relevantes en el diseño de programas de formación en línea para el aseguramiento de la transferencia del aprendizaje docente al aula.

Desarrollo

Enfoque metodológico

El diseño del estudio es una adaptación de la propuesta para la construcción de un marco conceptual diseñado por Jabareen (2009). El autor sugiere partir desde la literatura, en un proceso de teorización, basado en la metodología de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990). El modelo comprende ocho fases, en esta ponencia se presentan los resultados de las primeras cuatro.

Fase 1: Exploración, mapeo y selección de las fuentes de información. Se realizó la búsqueda de documentos en base de datos académicas. Los criterios de selección fueron los siguientes:

- Publicados entre 2012 y 2022.
- Presentan propuestas de modelos conceptuales para la formación continua de profesores o desarrollo profesional docente, en la modalidad en línea, con apoyo de un experto, o en modalidad mixta (*blended*).
- Hacen una revisión sistemática de literatura o metaanálisis de trabajos de investigación.
- Se encuentran publicados en revistas indexadas o son reportes realizados por agencias especializadas.

Fase 2: Lectura extensa y cuidadosa. Se llevó a cabo la lectura de los textos y se identificaron los fragmentos que exponen modelos conceptuales u orientaciones para el diseño y desarrollo de programas de formación en línea. La información se procesó en el programa *Maxqda*, un software de análisis de datos mixtos que permite organizar y clasificar datos, codificar y categorizar, realizar análisis y generar reportes de resultados.

Fase 3: Codificación de los datos seleccionados e identificación de los conceptos inherentes o subyacentes al constructo estudiado. Se realizaron tres ciclos de codificación abierta, a partir de la asignación de etiquetas conceptuales (Jabareen, 2009; Strauss y Corbin, 1990).

En el último ciclo se revisaron nuevamente los códigos con la finalidad de descubrir en ellos conceptos de la literatura especializada en el tema.

Fase 4: Deconstrucción y categorización de los conceptos encontrados. En esta fase el objetivo fue deconstruir cada concepto; con la finalidad de identificar sus principales atributos y categorizar los conceptos de acuerdo a sus características y función ontológica, epistemológica y metodológica (Jabareen, 2009).

Resultados

En la fase de exploración y mapeo se seleccionaron seis textos. En la tabla 1 se presenta el número indicador que se le dio a cada texto en el estudio, los autores, el país donde se realizó el estudio y el método empleado en cada uno. Como se observa, los textos fueron publicados en países anglosajones. En México y Latinoamérica se carece de textos que propongan modelos u orientaciones para la formación en línea de profesores en servicio.

Tabla 1. Textos seleccionados para el análisis.

No.	Autor	País	Método
1	Philipsen et al. (2019)	Bélgica	Revisión sistemática con enfoque metaagregativo de 15 artículos.
2	Quinn et al. (2019)	Australia	Revisión sistemática de dos modelos considerados relevantes.
3	Darling-Hammond et al. (2017)	EUA	Revisión sistemática de 35 estudios empíricos.
4	Cordingley (2015)	Reino Unido	Revisión sistemática de ocho textos.
5	Surette y Johnson (2015)	EUA	Metaanálisis de 20 artículos académicos revisados por pares.
6	Australian Institute for Teaching and School Leadership (2014)	Australia	Revisión de 30 diseños de aprendizaje profesional, la mitad fueron en línea y la mitad cara a cara.

A partir de la codificación abierta de los elementos de los seis modelos seleccionados se identificaron tres categorías: (a) contextualización, (b) enfoque y estrategias de desarrollo profesional y (c) diseño y desarrollo del programa. En las siguientes líneas, se describen las categorías y códigos al interior de éstas y se indican los autores que se refieren a cada código.

Contextualización. Esta categoría se refiere a la importancia tomar en cuenta las características de las instituciones, profesores y estudiantes en el diseño del programa formativo para favorecer que sea oportuno, coherente, relevante y transferible a la práctica. Como se observa en la tabla 2, la categoría se dividió en cuatro códigos, los cuales se describen a continuación.

Tabla 2. Textos en la categoría contextualización.

Códigos	Textos
Características críticas	[1, 2, 5, 6]
Características institucionales	[1, 4, 6]
Necesidades de los estudiantes	[1, 4, 6]
Necesidades de los profesores	[1, 6]

Características críticas. Los autores hacen referencia a condiciones que favorecen que el contenido y el diseño del programa sea consistente con las políticas o iniciativas vigentes, así como con los conocimientos, necesidades y creencias del docente y que se consideran determinantes para la transferencia del aprendizaje de los profesores a su práctica, ya que se relacionan con la contextualización del programa, estas son: que sea oportuno [6], coherente [2, 5] y relevante [1, 2]; que esté centrado en el futuro [1] y se fundamente en la investigación reciente [6]; y que sea transferible a la práctica [1].

Características institucionales. Tres de los autores hacen referencia a la relevancia de la institución en la formación continua y la importancia de considerar en el diseño del programa: el modelo educativo, filosofía, objetivos, metas y necesidades de la institución a la que pertenece docente. Esto va en cuatro sentidos: vincular el programa con el plan y los objetivos de la institución [1, 6], contextualizar el programa para que sea coherente con la cultura de la escuela [1, 4] y contar con financiamiento [1].

Necesidades de los estudiantes. En concreto, tres autores señalan la relevancia de vincular el programa con las características de los estudiantes, de los profesores que participan en el programa, tanto con los objetivos de aprendizaje [1, 4, 6], como con los resultados educativos [6].

Necesidades de los profesores. Además, dos autores refieren a la importancia de considerar las características de los profesores: identificar las necesidades actuales y futuras [1, 6], comparar con otras experiencias de formación [1] y considerar sus creencias [1].

En esta categoría es importante señalar que, si bien Darling-Hammond et al. (2017) no define un elemento que en concreto se refiera al contexto, en la descripción de distintos componentes del modelo hace referencia al “contexto de la práctica del profesor”.

Enfoque y estrategias de desarrollo profesional. En los modelos revisados se plantean elementos de la didáctica que caracterizan a los programas exitosos de formación de profesores, en modalidad en línea. Se identificó que los autores proponen: enfoques didácticos, estrategias, metacompetencias y definen el rol del facilitador, como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Textos en la categoría enfoque y estrategias de desarrollo profesional.

Códigos	Textos
Enfoques didácticos	[1, 2, 3, 4, 5, 6]
Metacompetencias	[1, 3, 4, 5, 6]
Estrategias de acompañamiento	[1, 3, 4, 6]
Estrategias de trabajo colaborativo	[2, 3, 4, 5]
Rol del facilitador	[2, 3, 4, 6]

Enfoques didácticos. Este código refiere a las configuraciones que modelan el diseño del contenido, las actividades y las interacciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En todos los modelos los autores hacen referencia a este tópico, particularmente se refieren a tres enfoques: el aprendizaje activo [1, 2, 3, 4, 5], el enfoque del cambio educativo [1, 6] y el aprendizaje reflexivo [4].

Metacompetencias. En cuatro propuestas se hace referencia a procesos que se deben promover en los profesores para el logro de los aprendizajes en entornos virtuales de formación continua y su transferencia al aula, los cuales denominamos metacompetencias. Habilitan al docente para adaptarse continuamente, facilitan su aprendizaje constante, tanto a nivel cognitivo, porque permiten la asimilación y reorganización del pensamiento, como emocional porque libera su motivación por aprender (Reguant, 2011). En concreto los autores mencionaron: motivación [1], confianza [1], reflexión acerca de su práctica y el trabajo de sus estudiantes [1, 2, 5, 6], innovación [6], investigación e indagación [6], proactividad [5], nuevas soluciones [6], habilidades de alto nivel [6] y observación [6]. Resalta que varias de las metacompetencias corresponden a la propuesta del Australian Institute for Teaching and School Leadership (2014) [6] en particular dichos elementos forman parte de una categoría que denominan “enfoque al futuro”.

Estrategias de acompañamiento. Se refiere al apoyo presencial o a distancia que favorece el intercambio y retroalimentación con la finalidad de orientar a los docentes para que enfoquen su actuación en los elementos clave que influyen en los aprendizajes de los estudiantes (Mejoredu, 2023). En particular los autores mencionaron el acompañamiento [3, 6], el apoyo entre pares [1, 4] y la mentoría [6].

Estrategias de trabajo colaborativo. Cuatro modelos integran actividades en las que los profesores comparten experiencias, estudian, analizan o investigan de manera conjunta acerca de la propia práctica o de sus pares en un contexto institucional y social específico (Valliant, 2016). En particular se hace referencia a cinco estrategias: la colaboración en entornos de trabajo [3], el modelaje de prácticas efectivas [3], el dialogo profesional [4], la discusión entre pares [5] y el establecimiento de comunidades de aprendizaje [6].

Rol del formador. Como parte del enfoque didáctico también es necesario replantearse las cualidades con las que se espera que se conduzca el facilitador en un programa de formación continua, los autores destacan que debe ser reconocido como experto [3, 6] y ser especialista [4]. En cuanto al trabajo en el aula, se propone que sea un facilitador del aprendizaje [2] y se plantee su rol desde la perspectiva del cambio docente [1].

Diseño y desarrollo del programa. En los seis modelos se hace referencia a elementos del programa formativo que se definen en el proceso de diseño instruccional. Los códigos se presentan en un orden secuencial, que atiende a la lógica del proceso de diseño instruccional, como se puede observar en la tabla 4.

Tabla 4. Textos en la categoría diseño y desarrollo del programa.

Códigos	Textos
Contenido	[1, 2, 3, 4, 5, 6]
Tiempos	[1, 2, 3, 5]
Retroalimentación	[3, 5, 6]
Entorno tecnológico	[1, 2]
Objetivos	[1]
Procedimientos	[1]
Difusión	[1]
Evaluación	[1]

Contenido. La definición del contenido va en dos vertientes, en primer lugar, tres de los autores destacan que el programa debe centrarse en el conocimiento pedagógico disciplinar [2, 3, 5], es decir, las estrategias de enseñanza asociadas al contenido curricular que enseñan los docentes y que en concreto favorece la mejora de la práctica dentro de los contextos del salón de clases (Darling-Hammond et al., 2017). En segundo, dos autores acentúan el papel de la teoría, el conocimiento pedagógico en general [4, 6], en palabras de Cordingley (2015) la “comprensión del por qué las cosas funcionan y por qué no funcionan” (p. 245).

Tiempos. Los ambientes de aprendizaje en línea son una solución a los problemas de falta de tiempo para la formación continua de los profesores [1]. Philipsen et al. (2019) señalaron la importancia de considerar el calendario de enseñanza en la distribución de los tiempos del programa [1]. Cuatro autores destacan la relevancia de que el programa se lleve a cabo durante un periodo sostenido de tiempo [1, 2, 3, 5]. Darling-Hammond et al. (2017) enfatizaron que “el desarrollo profesional efectivo brinda a los maestros el tiempo adecuado para aprender, practicar, implementar, y reflexionar sobre nuevas estrategias que faciliten cambios en su práctica” (p. 4).

Retroalimentación. Este es un espacio de tiempo para que los profesores piensen, reciban, aporten y hagan cambios en su práctica facilitando la reflexión, se pueden ofrecer mientras los maestros analizan planes de clase, realizan una clase muestra o presentan videos de su práctica (Darling-Hammond et al., 2017). Generalmente, estas actividades se coordinan con un facilitador [1, 3], pero los autores han destacado la importancia de que esta actividad ocurra entre pares en los ambientes virtuales de aprendizaje profesional [3, 5, 6].

Entorno tecnológico. Se relaciona con la Selección de la plataforma en la que se diseña el programa formativo y las herramientas y recursos que la conforman, incluye el soporte técnico. Solo dos de los modelos hacen referencia a este código en particular los autores hacen referencia a cómo se realizará la entrega en línea, en particular en el diseño del programa de manera virtual [1], la definición de los objetos y herramientas de aprendizaje [2] y el soporte técnico para brindar apoyo tecnológico y retroalimentación a los profesores [3].

Objetivos. Definición de lo que se espera lograr en el programa formativo. La definición de los objetivos generales y específicos del programa [1] no se encuentra especificada de manera concreta en la mayoría de los modelos, sin embargo, a partir del análisis se pudo identificar que va de la mano de la selección de contenidos [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Procedimientos. Se refiere al diseño de las acciones específicas que guían el programa de formación en línea. Philipsen et al. (2019) señalan específicamente que diseñar los procedimientos significa transformar la base del programa a un curso en línea [1].

Difusión. Se relaciona con los procesos de socialización con otros colegas de lo aprendido en el programa de formación, incluye la formación en “cascada”. Philipsen et al. (2019) resaltaron la relevancia de que los profesores compartan con sus pares los conocimientos y habilidades desarrollados en los programas de formación con la finalidad de contribuir a la formación de sus pares [1], los autores se refieren al proceso que tradicionalmente se denomina formación en cascada (Gregory y Salmon 2013, como se citó en Philipsen et al., 2019).

Evaluación. Se identificó que solo Philipsen et al. (2019) incluyeron a la evaluación como uno de los elementos de su propuesta [1]. Los autores refieren a la evaluación del programa, con el objetivo de realizar adecuaciones y adaptarlo al contexto local y necesidades de los profesores.

Conclusiones

La revisión sistemática de literatura es una metodología que ha cobrado relevancia en distintas disciplinas, entre ellas la educación. Con respecto a la formación continua como objeto de estudio de trabajos que aplican esta metodología, se identificaron diversas publicaciones de países anglosajones que realizan análisis desde este enfoque, con la finalidad de proponer modelos para la formación de profesores a distancia o mixto. Por lo que podemos decir que este es un objeto de estudio reconocido en países como Estados Unidos, Bélgica, Australia y Reino

Unido. Sin embargo, en Latinoamérica, y en concreto en México, se carece de investigaciones con este propósito.

Un modelo es una guía que orienta la acción. En el caso de la Felbep un modelo puede ser una pauta que oriente la actuación de distintos actores que intervienen en el proceso. A las autoridades educativas les permite trazar una guía para el diseño de los programas de formación continua, evaluar la selección de éstos y valorar la transferencia del aprendizaje docente en el aula. A las instituciones formadoras las orienta en el diseño y desarrollo de los procesos formativos. Además, es una guía para la actuación de los formadores y es un referente para los participantes acerca de qué esperar de la formación en esta modalidad.

Como resultado de este estudio, los elementos de los modelos revisados se organizaron en tres categorías: (a) contextualización, (b) enfoque y estrategias de desarrollo profesional y (c) diseño y desarrollo del programa. Si bien, las categorías están claramente delimitadas, sus elementos se relacionan entre sí y el contenido de una influye en las otras. Todos los autores refirieron por lo menos a un código de dichas categorías, a excepción de un caso, ya que uno de los autores [3] no menciona ningún elemento de la categoría contextualización. En general, aunque la organización de las propuestas y su nivel de definición es diversa se identificaron elementos de acuerdo entre los autores, de los cuales destacan:

- La importancia de considerar las características institucionales [1, 4, 6] y las necesidades e intereses de los estudiantes [1, 4, 6] y profesores [1, 6] para el diseño de programas coherentes [2, 5] y relevantes [1, 2].
- El aprendizaje activo como enfoque didáctico del programa formativo [1, 2, 3, 4, 5].
- La propuesta de metacompetencias para los profesores, en particular de la reflexión acerca de la propia práctica docente y el trabajo de sus estudiantes como parte de los procesos del programa [1, 2, 5, 6].
- El enfoque en el trabajo entre pares, pues coinciden en que los programas deben incluir estrategias de acompañamiento [1, 3, 4, 5] y de trabajo colaborativo [2, 3, 4, 6], incluso hay autores que mencionan que la retroalimentación se debe dar entre iguales.
- La relevancia del contenido en el diseño del programa y proponen que debe centrarse en el conocimiento pedagógico disciplinar [2, 3, 5] y el conocimiento pedagógico en general [4, 6].

Con respecto a los elementos que forman parte de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, destacó que ninguno de los modelos considera la evaluación de los aprendizajes de los participantes. Aunque se refieren a la retroalimentación [3, 5, 6] y se entiende que ésta es parte de un proceso evaluativo habría que poner a discusión la importancia de incluir de manera textual la evaluación como parte del modelo. Solo uno de los autores se refirió a la evaluación, específicamente del programa [1].

Los resultados de esta investigación pueden ser un primer acercamiento al diseño de modelos de formación de docentes en servicio en distintos escenarios. En el caso de este estudio, la construcción de un modelo para la Felpeb adecuado al contexto de los profesores en el país requiere someter la propuesta a procesos de socialización y validación de los docentes, formadores y expertos en la materia.

Referencias

- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2014). *Designing Professional Learning* (Australian Institute for Teaching and School Leadership).
- Backhoff, E., y Pérez, J. C. (Coords.). (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS2013). Resultados México* (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación).
- Castellanos, M. (2015). ¿Son las TIC realmente, una herramienta valiosa para fomentar la calidad de la educación? UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244952>
- Cordero, G. (Coord.). (2023). *La formación en línea del profesorado de educación básica en México*. Newton https://www.researchgate.net/publication/368290353_LA_FORMACION_EN_LINEA_DEL_PROFESORADO_DE_EDUCACION_BASICA_EN_MEXICO
- Cordero, G., y Cano, E. (2022). Oferta de formación en línea para docentes en México y España. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521670731031/html/>
- Cordero, G., y Vázquez, M. (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*. Juan Pablos Editor. https://www.researchgate.net/publication/363330923_La_formacion_continua_del_profesorado_de_educacion_basica_en_el_sexenio_de_la_reforma_educativa
- Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education*, 41(2), 234–252. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1020105>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. En *Learning Policy Institute*. Learning Policy Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED606743>
- Gárate, M., y Cordero, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18, 209–221. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836garate10>
- Jabareen, Y. (2009). Building a Conceptual Framework: Philosophy, Definitions, and Procedure. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(4), 49–62. <https://doi.org/10.1177/160940690900800406>
- León, R., y Cordero, G. (2022). Revisión histórica de la formación continua a distancia para profesores en México. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 26(1), 327–348.

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2023). Nuevas miradas en el acompañamiento del asesor técnico pedagógico. Intervención formativa. https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/funciones_pedagogicas/Nuevas_miradas_acompanamiento_del_ATP.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). Guía para el desarrollo de políticas docentes. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226.locale=es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA. OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Philipsen, B., Tondeur, J., Pareja Roblin, N., Vanslambrouck, S., y Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: A systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>
- Poggi, M. (Coord.) (2013). Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225260>
- Quinn, F., Charteris, J., Adlington, R., Rizk, N., Fletcher, P., Reyes, V., y Parkes, M. (2019). Developing, situating and evaluating effective online professional learning and development: A review of some theoretical and policy frameworks. *The Australian Educational Researcher*, 46(3), 405–424. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-00297-w>
- Reguant, M. (2011). El desarrollo de las Metacompetencias pensamiento crítico reflexivo y autonomía de aprendizaje, a través del uso del e-diario en el practicum de formación del profesorado [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/83726/01.MRA_1de4.pdf?sequence=1
- Rivera, K., Cordero, G., y Reyes-Angona, S. (2021). Formación continua de docentes durante la contingencia sanitaria desde la perspectiva de directivos escolares. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1188–e1188. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1188
- Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria*.
- Surette, T., y Johnson, C. (2015). Assessing the Ability of an Online Environment to Facilitate the Critical Features of Teacher Professional Development. *School Science and Mathematics*, 115(6), 260–270. <https://doi.org/10.1111/ssm.12132>