



LA FORMACIÓN DOCENTE EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UNA EXPERIENCIA DIALÓGICA EN LA ZONA ESCOLAR PARA UNA PRÁCTICA EDUCATIVA TRANSFORMADORA

Clarisa Mariela Ceballos Duarte

Secretaría de Educación y Cultura
clarisamariela1976@outlook.com

Elia Josefina Corpus Alvarado

Secretaría de Educación y Cultura
eliacorpus@hotmail.com

Verónica Azucena García Sánchez

Secretaría de Educación y Cultura
veroazugarcias@hotmail.com

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Prácticas institucionales de acompañamiento

Tipo de ponencia: Intervención educativa sustentada en investigación



Resumen

La presente ponencia considera elementos centrales de la mejora continua, como el campo de acción formación docente, actores educativos y el ámbito zona escolar. Se trata de una intervención de formación durante las sesiones de Consejo Técnico de Zona y Consejo Técnico Escolar, coordinada por el supervisor y el director respectivamente; se basa en el modelo teórico de comunidades de aprendizaje. El objetivo principal es justificar con la teoría, y las estrategias de aprendizaje dialógico, el análisis de la propuesta curricular para educación básica y la construcción anticipada de un programa de gestión. Se empleó el método de revisión crítica de la literatura y el aprendizaje dialógico. Los participantes son 11 autoridades escolares, 90 profesores y 3 integrantes del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las escuelas de la supervisión escolar. Utiliza como instrumentos de evaluación el portafolio docente y la autoevaluación. El trabajo describe las fases inicial y de formación; destaca algunos resultados preliminares. En las conclusiones explica los principales hallazgos, como liderazgo compartido en comunidades de aprendizaje, el codiseño y la formación docente como acto externo a la escuela.

Palabras clave: Aprendizaje Dialógico, Comunidades de aprendizaje, Diseño de programas, Formación docente, Práctica educativa

Introducción

Esta ponencia, presenta una síntesis del modelo de trabajo realizado en una zona escolar de primaria estatal del estado de Sonora; donde convergen escuelas rurales y urbanas, tanto del sistema público como particular. Descansa en el modelo teórico de comunidades de aprendizaje y se efectuó durante las sesiones de Consejo Técnico de Zona y Consejo Técnico Escolar (CTE), ya que la transformación implica realizar adecuaciones con acciones que apoyen al profesorado en actividades de formación y de trabajo colegiado desde el punto de vista de los elementos centrales del proceso de mejora continua de la educación: 1. Campo de acción de formación continua, actores (autoridades escolares y profesores) 2. Ámbito de participación de la zona escolar (MEJOREDU, 2020).

Desde esta perspectiva, en el intercambio horizontal que promueven las comunidades de aprendizaje y el servicio de asesoría y acompañamiento de la zona escolar, un elemento central es el aprendizaje dialógico, el cual tiene como puntos clave la reflexión y la transformación. El diálogo se alinea con la psicología Vygotskiana y con la teoría crítica de Freire, porque se puede transformar el contexto y el currículum para potencializar el máximo aprendizaje para todas y todos los estudiantes (Valls y Munté, 2010). El enfoque sociocultural de Vygotsky afirma que el conocimiento es situado, es decir, que forma parte y es producto de la actividad, del contexto y de la cultura, donde desempeña un papel fundamental la mediación, la construcción colaborativa de acepciones y las herramientas de ayuda (Vera, s.f).

En México, ante las más recientes reformas en el ámbito educativo, se creó el Sistema Nacional de Mejora Continua en la Educación y con ello, surgieron transformaciones en la dinámica del CTE, donde se viene promoviendo un trabajo de formación docente in situ, horizontal y con una idea de mejora continua.

En el año 2014, para el fortalecimiento de la autonomía de gestión y el cumplimiento de la estrategia Sistema Básico de Mejora, se propuso atender las prioridades educativas a través de un documento abierto llamado Ruta de Mejora Escolar. Posteriormente, fue sustituido por el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), vigente en la actualidad en los centros escolares; que se define como un sistema de gestión escolar que representa a una propuesta realista y concreta, que plantea objetivos, metas y acciones dirigidas a fortalecer lo que está bien y resolver las problemáticas de forma priorizada en los tiempos establecidos (SEP, 2019).

Con un programa presente en las instituciones educativas, la Secretaría de Educación Pública, ha emitido mes por mes, una serie de orientaciones para la organización del Consejo Técnico Escolar y taller de formación continua para el análisis del plan y programas de estudios de la educación básica 2022, y además de eso, promueve el diseño de un programa analítico, que se presume, se utilizará en el ciclo escolar 2023-2024.

Lo anterior, ha provocado tensión y resistencia en los Consejos Técnicos de Zona y en los CTE, ya que directores y docentes han visto estos análisis y el diseño anticipado de un programa, como una carga adicional, ya que tienen la necesidad profesional de dar seguimiento a las acciones

del PEMC mensualmente; tal como menciona Sánchez (2008), “es necesario el seguimiento para controlar y evaluar la trayectoria, impacto y el resultado de acciones, estrategias y retroalimentaciones ejecutadas en la planificación” (p. 43).

En la formación docente, son los profesores, los principales destinatarios, sin embargo, las capacitaciones que han sido ofertadas al magisterio para fortalecer los aspectos de cambio se han venido promoviendo por empresas privadas, por edutubers reconocidos, es decir, aquel que educa a través de videos formativos y que los comparte en youtube (Ugalde y Gonzalez-Cabrera, 2022), o bien, a través de la capacitación que supervisores y directores han realizado en las sesiones de consejo técnico correspondientes.

El objetivo principal, es justificar con la teoría y las estrategias de aprendizaje dialógico, el análisis de la propuesta curricular para educación básica y la construcción anticipada del programa analítico, cuya visión es contextualizada, flexible y realista.

Los métodos empleados son el de revisión crítica de la literatura y el aprendizaje dialógico. Los participantes son 11 autoridades escolares, 80 profesores y 3 integrantes del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE) de la supervisión de la zona escolar.

Desarrollo

Las comunidades de aprendizaje representan una experiencia de transformación en las escuelas, independientemente, de donde se encuentren ubicadas, en una zona rural o urbana, ya que no necesitan de recursos adicionales para conseguir éxito (García, et al., 2012). Esta intervención se desarrolló en una zona escolar que contempla ambas localidades.

El campo de acción formación docente requiere de los actores educativos como elementos centrales para avanzar en la mejora, ya que los directores como autoridades escolares y los profesores, son portadores de conocimientos y experiencias; en tanto que los supervisores, son líderes en la zona escolar que no determinan lo que se hará en cada escuela, sino que es una figura cercana a las situaciones de los centros escolares a su cargo, “la supervisión escolar (supervisor y asesores técnico-pedagógicos), se integra a esta comunidad de aprendizaje para apoyar, asesorar y acompañar el desarrollo profesional y el mejor funcionamiento de las escuelas” (SEP, 2017, P.101).

García-Martínez et al., (2018), amplía el concepto a comunidades profesionales de aprendizaje, definición que se aprecia como un espacio donde existe una cultura de colaboración, que da protagonismo al profesorado para que trabaje juntamente en el diseño, análisis y desarrollo de los procesos pedagógicos.

La formación de los actores educativos, en procesos de mejora, debería entonces, ser permanente, para que pueda fortalecerse la enseñanza, la dirección o la supervisión escolar partiendo de

las condiciones y características de la comunidad y el contexto, donde los participantes puedan colaborar con sus pares y reflexionar sobre su práctica (MEJOREDUC, 2020).

A través del SAAE se ha venido promoviendo un trabajo de colaboración y construcción conjunta de propuestas con base en las circunstancias que enmarcan a las escuelas de la zona escolar. Los lineamientos del SAAE definen la asesoría como un proceso formativo que impulsa la autonomía de las escuelas y su mejora; implica la colaboración, el diálogo, el análisis colectivo y la participación (SEP, 2020).

En las comunidades de aprendizaje, las interacciones de sus integrantes a través del diálogo son tan importantes como los documentos que se analizan, por lo que aprender y fortalecerse, es un proceso activo; el aprendizaje dialógico toma en cuenta la diversidad de saberes, su enfoque es interdisciplinar, analiza las problemáticas, tiene como características principales la interacción y la comunicación, dirige el diálogo a la toma de acuerdos hacia ámbitos de la realidad para resolver problemas y aprender profundamente (Aubert, et al., 2010).

El ámbito de intervención de este trabajo se realiza en dos fases: Fase Inicial y Fase de formación de acuerdo a Montoya (2012).

1. Fase Inicial: se compone por tres subfases: sensibilización, investigación y toma de decisiones.

1.1 Sensibilización: En esta etapa, los directores y profesores tuvieron como actividad para el diálogo reflexivo, la narrativa de experiencias académicas y emocionales durante y después de la pandemia. Se hizo un consenso de las prioridades de cada centro educativo desde la óptica de los directores y profesores de la zona escolar.

1.2 Investigación: En este momento se abordó el diagnóstico integral, que más que una acumulación de datos y números, fue un informe con estructura de narrativa de la realidad en términos de aprendizaje, de contexto, de procesos, de reflexión y de resultados encaminado a una toma de decisiones colectiva que pudiera ayudar plenamente a los alumnos.

1.3 Toma de decisiones: Durante la reflexión del diagnóstico integral se planteó la integración de elementos para actualizar, complementar y profundizar el PEMC en torno a cuatro líneas de trabajo:

1. Contenidos Curriculares Indispensables.
2. Alfabetización Inicial.
3. Valores cívicos y éticos.
4. Seguridad escolar.

2. Fase de Formación: Esta etapa se ha estado implementando durante las sesiones de Consejo Técnico de Zona y de escuela, cada mes, en un ambiente de aprendizaje social, colaborativo y dialógico, donde se entiende a la formación como “el desarrollo del saber docente” (Clandinin y Connelly, 2004). En esta fase la tarea es analizar el plan de estudios de educación básica y participar en el codiseño del programa analítico de las escuelas.

En este aspecto la supervisión escolar cumple su función de brindar asesoría y acompañamiento a las escuelas a su cargo sin generar dependencia a lo que dice o piensa el supervisor escolar o el director, aunque ambos tengan la titularidad de presidentes en los consejos técnicos que dirigen, todo lo contrario, como mencionan Vaillant y Cardozo (2016), “independientemente de las intervenciones de aprendizaje profesional a las que recurran las y los profesores, tienen autonomía para aplicar lo que han aprendido” (p. 10).

Esta etapa de formación se ha ido desarrollando en el ciclo escolar en tres subfases:

2.1 Subfase: Teórico y conceptual

En esta etapa se tomaron en cuenta tres puntos: a) el PEMC, b) el programa analítico y c) el saber del docente para contrastar la información con la que se cuenta de cada elemento, integrarla y sustentar las aportaciones con argumentos. Posteriormente, en un cuadro comparativo se registró la información de ambos procesos y la experiencia de los colectivos.

En colegiado se logró conformar la idea general de que el programa analítico es un documento elaborado a partir de los saberes y experiencias de las figuras educativas de las escuelas, donde todas y todos pueden participar en el proceso de codiseño curricular, es decir, tiene un carácter horizontal que toma en cuenta el contexto social, natural, cultural y las necesidades e intereses de los alumnos.

Se procedió a hacer un análisis a la teoría para recuperar una definición de programa analítico, encontrándose una definición muy parecida a la que elaboraron los maestros:

Tobón (2023), dice que el programa analítico es el plan general de formación para el ciclo escolar en educación básica, por fase y grado, en el cual se determinan los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje que se van a lograr en los estudiantes, de forma organizada y en articulación con el contexto social y los problemas de la comunidad, a partir de los programas sintéticos y el codiseño y siguiendo los referentes del plan de estudios. (p.3)

El concepto “Codiseñar” elaborado colectivamente implica que participe la comunidad educativa, pero esencialmente adjudica la mayor participación a profesores y directores, pues en ellos recae de manera directa el proceso de enseñanza y de aprendizaje; resalta que se haga mención a otros actores en el codiseño, lo cual guarda relación con la particularidad de la mejora continua: “el carácter progresivo del proceso de mejora conduce inevitablemente a involucrar a más actores; la participación es ineludible para mejorar” (MEJOREDU, 2019, p.51).

2.2. Subfase: Pedagógico-curricular. El análisis fue en torno a los campos formativos, ejes articuladores, contenidos y procesos de aprendizaje para priorizar y hacer secuenciaciones con base en la realidad y el contexto porque “el trabajo de la escuela debe alinearse con las prioridades de los distintos niveles del sistema, pero desde su propia realidad, de acuerdo con su forma de operar” (INEE, 2018, p. 16).

2.2.1 Codiseño: La actividad en este punto fue la selección de contenidos y procesos de aprendizaje del programa sintético y otros contenidos relevantes de la comunidad. Se optó por el principio “crear sentido” del aprendizaje dialógico, de manera que los profesores compartieron sus experiencias, saberes y nociones acerca de los contenidos curriculares que han alcanzado los alumnos en el ciclo escolar actual; se consideró la gradualidad de los procesos de aprendizaje y el informe de la realidad del diagnóstico integral. El trabajo fue entre pares y por fase.

2.2.2 Temporalidad y contextualización de los contenidos: En este momento de interacción dialógica, los docentes pudieron revisar y establecer con sus compañeros de fase primeramente, y en plenaria posteriormente. La temporalidad de los contenidos y la contextualización fueron clasificados según su prioridad para la puesta en marcha en los tres trimestres del ciclo escolar: primer trimestre los de mayor urgencia, segundo trimestre los de mediana urgencia y para el tercer trimestre los menos urgentes.

2.2.3 Sistematización de los elementos del Programa Analítico. Para la organización de la información en el marco de un trabajo horizontal, el diseño de un formato se consideró como una ayuda técnica para sistematizar los elementos de manera flexible y consensuada, porque según menciona Del Valle (2015): “desde el aprendizaje dialógico, hacemos un proceso de alteridad, el otro aunque diferente, posee un conocimiento, y es desde ese compartir y esa interrelación que se construyen nuevos conocimientos y donde cada sujeto aporta para que eso sea posible” (p.228).

2.2.4 Vinculación de contenidos. Respecto a la vinculación de contenidos encaminados hacia el planodidáctico, se realizó una lectura crítica, en equipo, de las cuatro sugerencias metodológicas: Aprendizaje Basado en Proyectos comunitarios, STEAM basado en la Indagación, Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje Servicio; posteriormente se efectuó un debate donde cada equipo mostró argumentos y experiencias sobre su postura acerca de la pertinencia de las metodologías en sus escuelas.

2.3 Evaluación de la experiencia

2.3.1 Evaluación inicial. Se realizó en la fase inicial del trabajo de comunidades de aprendizaje mediante la sensibilización y la recuperación de información acerca de las características de los estudiantes, las fortalezas del colectivo y del contexto.

2.3.2 Evaluación formativa. Se llevó a cabo durante la fase de formación en correspondencia con los propósitos de cada sesión ordinaria de CTE. En el transcurso de las sesiones se pudieron identificar las dificultades que surgieron en cada actividad dialógica. La interacción entre supervisión con directores y profesores de la zona escolar en el proceso, permitió observar el nivel de avance respecto a los propósitos planteados en las orientaciones de CTE y su conexión con la práctica. Lo anterior dio lugar a modificaciones constantes al programa analítico principalmente, ya que si en un mes se avanzaba en algún constructo, para el siguiente CTE,

se corregía la actividad antecedente para dar pie a un trabajo más ordenado, completo y estructurado que proyectara utilidad y practicidad en los distintos contextos.

El instrumento de análisis del desempeño utilizado fue el portafolio, debido a que el profesor puede emplearlo para recoger evidencias de su trabajo para facilitar la reflexión sobre su propia práctica y como una herramienta de autoevaluación para su desarrollo profesional (Arbesú y Gutiérrez, 2014).

2.3.2 Autoevaluación. Para dar continuidad a la mejora continua con base en el compromiso y responsabilidad de directores y profesores, se utilizó la autoevaluación en tres secciones: a) Datos personales que incluían edad, años de servicio y años en la escuela b) aspectos de una comunidad de aprendizaje (Ver Tabla 1) y c) sobre la formación continua en el espacio de CTE (Ver Tabla 2).

A continuación se presentan algunos resultados preliminares, ya que esta intervención abarca hasta la sexta sesión ordinaria de CTE, es decir, faltan dos de ocho sesiones calendarizadas en el ciclo escolar.

- En la fase inicial, subfase investigación, se pudo determinar que el diagnóstico es inclusivo porque detecta áreas de oportunidad y fortalezas de la escuela para dar lugar al apoyo mutuo.
- La definición de programa analítico construida dialógicamente guarda semejanza con lo que expresan diversos investigadores.
- Resalta el rasgo inclusivo que se le añadió al programa analítico, debido a que permite la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa, tiene una base realista y utiliza metodologías de colaboración, participación y reflexión; además que permite la expresión libre de críticas, argumentos y propuestas para el afrontamiento de los problemas que se detecten en la escuela o en la comunidad.
- Respecto a las tensiones en torno a la formación sobre planes y programas no vigentes, algunas reflexiones se basaron en supuestos, no obstante, en la revisión teórica se encontró que para Bovill (como se citó en Santana y Perez 2020) hay distinciones entre la co-creación del currículo y la co-creación en el currículo; mientras que en la primera, se codiseña un programa antes de que inicie y en la segunda, se codiseña durante el desarrollo del programa. Lo que dio sentido al análisis de la propuesta curricular y el diseño del programa.
- El codiseño es participativo, ya que compromete a la comunidad educativa. Fue el momento más difícil en la fase de formación, tanto en la comprensión de términos, como en el diseño del programa.
- Acerca de la temporalidad de contenidos y procesos de aprendizaje se concluyó que es flexible.
- De la sección de datos personales de la autoevaluación se obtuvo que el 77.5% de docentes y directores tienen de 31 a 50 años de edad (ver figura 1). El 46.3% tiene más de 16 años de

servicio (ver figura 2) y el 26.2 % más de 11 años de antigüedad en el centro de trabajo (ver figura 3), lo cual pudiera ser de utilidad en otros estudios.

Conclusiones

Desde la perspectiva del elemento de mejora formación docente, los responsables de las escuelas y los profesores son los principales operadores de los modelos educativos y de los trabajos de gestión en las instituciones, lo que da lugar que a estos actores educativos se dirijan profundamente las acciones de asesoría y capacitación.

En congruencia con el modelo comunidades de aprendizaje, la formación de directores y profesores en el ámbito de participación y responsabilidad de la zona escolar va más allá de la interacción, ya que un primer hallazgo consiste en el liderazgo compartido entre los integrantes de CTE; de tal modo que el aprendizaje dialógico en comunidades de aprendizaje permite que los integrantes se conviertan en asesores o codiseñadores pedagógicos durante las sesiones; Bolívar (2015) lo traduce como liderazgo distribuido, donde aprenden alumnos y docentes en el contexto de trabajo, y donde se encuentran las líneas más prometedoras de mejora.

Se puede afirmar que hay una concordancia entre la teoría y las experiencias de las autoridades escolares y profesorado en las comunidades de aprendizaje, una vez que el punto de partida fueron los cuestionamientos, reflexiones e interacciones dialógicas acerca del diseño anticipado de programas, donde autores responden teóricamente que la “Comunidad de Aprendizaje, así, no resulta de la suma de intervenciones aisladas, o incluso de su articulación, sino que implica la construcción de planes educativos territorializados” (Torres, 2004); y donde la anticipación, como se pudo comprender, corresponde a una forma de codiseño.

Se puede decir que la educación dentro del criterio de mejora continua no se puede quedar en la adaptación a las problemáticas existentes, sino que los actores educativos desde su trinchera pueden transformar la práctica educativa. Al respecto tanto Freire como Vigotsky coinciden, “Freire plantea que no somos seres de adaptación sino de transformación” (Flecha. 1999, p.78). En tanto Vigotsky, fortalece la idea de no adaptarse a la situación actual del aprendizaje de los alumnos, sin dejar de considerarlos, como se hizo en el codiseño del programa analítico, pues esta teoría afirma “que el maestro no necesita esperar que las estructuras cognitivas estén preparadas en su desarrollo para ofrecer las nuevas experiencias de aprendizaje” (Trujillo, 2017, p.51).

Finalmente, este trabajo obtiene un segundo hallazgo en la autoevaluación, donde se reconoce que se aprende en comunidades de aprendizaje al interactuar dialógicamente con sus pares, sin embargo, los profesores y directores no reconocen al CTE como un espacio de capacitación, y ratifican que valoran su propio trabajo, el del supervisor de la zona escolar y el de sus compañeros *asesores*, pero definen a la formación como sinónimo de capacitación y

un acto externo a la escuela. “El saber descansa en los expertos y capacitadores que son la voz autorizada” (Vezub, 2013, p.7).

Tablas y figuras

Tabla1. Aspectos de comunidades de aprendizaje

Aspectos de una comunidad de aprendizaje que puedes localizar en el CTZ y CTE		
Respuesta de los docentes		%
Expresamos y compartimos experiencias con un Diálogo respetuoso con los colegas	48	60
Colaboración de todos para resolver problemáticas	5	6.25
Elaboración del PMCE donde se nombran responsables pero todos participan	4	5.0
Integrar a mas participantes como los padres, alumnos y gente de la localidad	2	2.5
Es un intercambio de experiencias al compartir y distribuir tareas	10	8.0
Detección de fortalezas y de situaciones problema	2	2.5
Se atiende asuntos de interés	1	1.25
Aprender nuevos temas con disposición	3	3.75
Es provechosa porque se analiza y se aprende con confianza	2	2.5
Espacio de reflexión de la practica educativa	2	2.5
El CTE no es una comunidad de aprendizaje	1	1.25

Tabla 2. Formación continua en el espacio de CTE

Formación continua en el espacio de CTE		
Respuesta de los docentes		%
La formación continua puede llevarse a cabo en el CTE	12	15.0
La formación continua se refiere a capacitaciones externas	43	53.75
La formación continua en la zona escolar es responsabilidad de cada uno	10	12.5
La supervisión escolar puede asesorar pero la formación continua le corresponde a expertos	13	16.25
Las comunidades de aprendizaje de las escuelas son un espacio de Formación	2	2.5

Figura 1. Rango de edad

1. En que rango se encuentra su edad

80 respuestas



Figura 2. Antigüedad en el servicio

2. Cuál es su antigüedad en el servicio educativo

80 respuestas

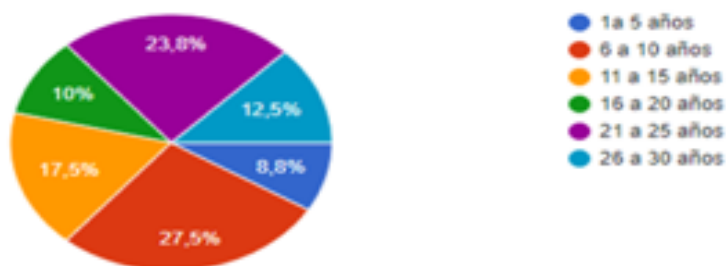
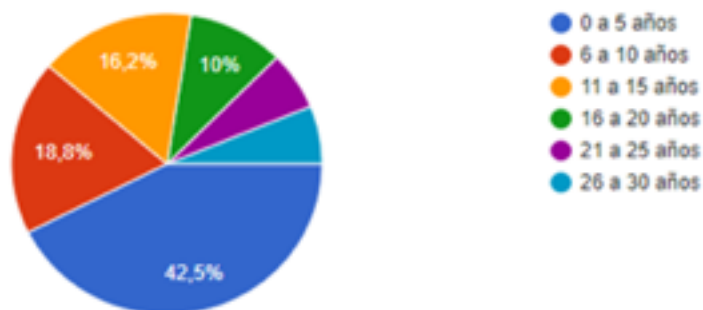


Figura 3. Antigüedad en el centro escolar

3. Cual es su antigüedad en la escuela donde labora

80 respuestas



Referencias

- Arbesú, M.I. y Gutiérrez, E. (2014). El portafolios formativo. Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia. *Perfiles, Volumen 36* (143), pp. 105-123. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229888007>
- Aubert, A., Flecha, A., Garcia, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona, España: Hipatia Editorial, S.A.
- Bolívar, A. (2015). *Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende*. doi:<http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2004). Knowledge, narrative, and self-study. En Loughran, J., Hamilton, M., LaBoskey, V. y Russell, T. (eds). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 575-600). Boston: Kluwer Academic Publishing
- Del Valle, C. (2015). El aprendizaje dialógico en la interacción socio-educativa: espacio vital en la producción de conocimientos. *Revista ciencias de la educación. Volumen* (26), pp. 226-242.
- Flecha, R. (1999). Actualidad pedagógica de Paulo Freire. *Ikastaria, Volumen* (10), pp. 75-81. Recuperado de: <https://core.ac.uk/reader/11502010>
- García, C., Lastikka, A.L. y Petreñas, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Volumen 17* (427), pp. 1-10.
- García-Ramírez, I., Higuera-Rodríguez, L. y Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido. Una Revisión Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen* (16) pp. 116-129
- INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Autoevaluación y autonomía escolar Principios y herramientas para la gestión*. Ciudad de México, México: Autores.
- MEJOREDU. (2020). *La mejora continua de la educación Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. Recuperado de: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>
- Montoya, J. (2012). *Las Comunidades de Aprendizaje: enfoque pedagógico que fomenta la participación familiar*. (Tesis de maestría). Universidad de Almería, España.
- Sánchez, M. (2008). Seguimiento y evaluación de planes y proyectos educativos: un reto y una oportunidad. *Omnia, Volumen 14*(3). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711121002>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua. Recuperado de: <https://www.cife.edu.mx/assets/material-nem-y-cte/orientaciones-mejora-continua.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la enseñanza obligatoria*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

- Tobón, S. (2023). Elaboración del Programa Analítico Paso a Paso. [Materiales para apoyar la elaboración del programa analítico]. CIFE Centro Universitario. Recuperado de: <https://cife.edu.mx/recursos/materiales-para-apoyar-la-elaboracion-del-programa-analitico/> [28 de abril de 2023].
- Torres, R.M. (2004). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona.
- Trujillo, L.M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Bogotá, Colombia: Fondo editorial Areandino.
- Ugalde, C. y González-Cabrera, C. (2022). Edutubers, influencers y TikTok en la educación a partir de la COVID-19. *Adolescentes en la era de las redes sociales*. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2022/259101/adolescentes-9-23.pdf>
- USICAMM (2020). Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica. Recuperado de: [Lineamientos_SAAE_Educacion_Basica_Final_28022020.pdf](#) (uscmm.gob.mx)
- Vaillant, D. y Cardozo, L. (2016). *Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula*. Doi: <https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259>
- Valls, R., & Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Volumen (24)*, pp.11-15. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180001>
- Vera, R. (s.f). *Proceso de Aprendizaje en Comunidades de Práctica*. AulaFacil. <https://www.aulafacil.com/cursos/psicologia/practica/proceso-de-aprendizaje-en-comunidades-de-practica-l8217>
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación, Volumen 6(1)*, pp. 97-124. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&tlng=es.