

¿Cómo aprende el magisterio? Análisis de la formación continua de docentes de secundaria en la Ciudad de México¹

How Do In-Service Teachers Learn? An Analysis of Continuing Professional Development among Secondary Educators in Mexico City

Martín Rubén Ibarra Olguín

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), México

Resumen

La formación continua es un tema tangencial en la agenda de los diferentes gobiernos en México, situada entre modelos que acercan estos procesos a la escuela y otros que los ubican fuera de ella. En este artículo se plantea la siguiente pregunta: ¿qué factores posibilitan u obstaculizan que los procesos de formación continua pasen de un modelo instrumental a uno basado en el desarrollo? Para responder, se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a 20 docentes de educación secundaria en la Ciudad de México, quienes compartieron sus experiencias en la materia. El argumento principal es que existen tres factores asociados al cambio: la capacidad de las y los docentes para reflexionar sobre su práctica, las interacciones que ocurren al interior de las escuelas y el contexto institucional que enmarca estas relaciones. Los resultados muestran que estos procesos se desarrollan en solitario y en comunidades fragmentadas que impiden el tránsito hacia una formación continua basada en el desarrollo.

Palabras clave:

Formación continua, educación secundaria, reflexividad docente, comunidades profesionales de aprendizaje

1 Este artículo es resultado de mi tesis de maestría titulada "El desarrollo profesional docente en secundaria: entre el trabajo en solitario y las comunidades fragmentadas" presentada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede México.

Abstract

Teacher training is a tangential issue on the agenda of the different governments in Mexico, which is situated between models that bring these processes closer to school and others that place them outside of it. This article asks the following question: What factors enable or hinder continuous training processes from moving from an instrumental model to one based on development? To answer it, semi-structured interviews were applied to 20 secondary education teachers in Mexico City, who shared their experiences on the subject. The main argument is that there are three factors associated with change: the capacity of teachers to reflect on their practice, the interactions that occur within schools, and the institutional context that frames these relationships. The results show that these processes develop alone and in fragmented communities that prevent the transition towards continuous training based on development.

Keywords:

Continuing Professional Development, Secondary Education, Teacher Reflexivity, Professional Learning Communities

INTRODUCCIÓN

La formación de las y los maestros en servicio ha sido un tema tangencial en las agendas educativas de los diferentes gobiernos en México a lo largo de la historia, a pesar de la importancia que tienen el impacto de su educación en los aprendizajes del estudiantado (Valenti Nigrini, & Briseño Fabián, 2020). Los esfuerzos de los distintos gobiernos mexicanos han estado centrados en atender otras problemáticas relacionadas con el magisterio, a saber, el control del acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, de los salarios e incentivos y la evaluación docente, por mencionar algunos. En materia de formación continua, se construyó un sistema basado en cursos, talleres de actualización y estudios de posgrado fuera de la escuela, asociado fuertemente a incentivos económicos y de carrera docente. Sin embargo, paralelamente a este modelo, en las diferentes legislaciones en la materia, se ha ido insertando la idea de una formación continua que recupere los contextos y saberes particulares de las y los maestros, y propicie la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo al interior de las escuelas.² El primero es conocido como modelo instrumental, mientras que el segundo se ha llamado modelo centrado en el desarrollo (Ferrerres, & Imbernón, 1999; Tenti Fanfani, 2007; Vezub, 2004).

2 Los trabajos de Imbernón (Imbernón, 1999, 2001, 2021) son un ejemplo del desarrollo de este enfoque, en donde el colectivo docente es capaz de reflexionar sobre su práctica y gestionar colaborativamente su aprendizaje.

Este cambio en la forma de entender la formación continua ha generado tensiones a la hora de conceptualizarla, del papel que juega quien enseña en estos procesos y los fines que debe tener en función de los resultados de aprendizaje del cuerpo estudiantil. En el actual sexenio, por ejemplo, coexisten los dos modelos de formación continua, uno materializado en la Estrategia Nacional de Formación Continua y otro en los Programas Nacionales de Formación Continua, propuestos por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU).³ Ambos modelos suponen acciones, recursos y estrategias diferentes, pues implican posicionar la formación continua en ámbitos diferentes: pasar de tomar acciones de formación fuera de la escuela para acercar estos procesos a la realidad en la que viven las y los docentes y recuperar problemas relacionados con su práctica cotidiana.

Este cambio de perspectiva supone también modificar radicalmente estructuras y rutinas escolares heredadas del pasado, que determinan en gran medida el funcionamiento de los centros escolares y las interacciones entre diferentes actores del fenómeno educativo. Según la literatura especializada, acercar los procesos de formación continua a la escuela implica dos procesos fundamentales: propiciar la reflexividad docente sobre su práctica y fomentar el trabajo colaborativo como mecanismo para identificar necesidades del colectivo docente. En este trabajo, el foco de interés son las escuelas, por ende, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿qué factores propician u obstaculizan transitar de un modelo instrumental a uno centrado en el desarrollo en las escuelas secundarias de la Ciudad de México? Lo anterior con el objetivo de comprender cómo se experimentan estos cambios en un nivel micro, específicamente entre profesorado de secundarias públicas de la Ciudad de México y analizar los factores que permiten o inhiben el cambio de un modelo instrumental a uno centrado en el desarrollo.

Los sujetos de estudio fueron profesoras/es de secundaria, porque este nivel de educación básica presenta características muy particulares que lo diferencian de los niveles de primaria y preescolar: el currículo está dividido por asignaturas y áreas de especialidad; existen diferentes figuras educativas al interior del mismo (personal directivo, subdirectivo, docente, técnico docente y, en algunos estados de la República, jefaturas de enseñanza); el profesorado proviene de diferentes instituciones de educación inicial (escuelas normales o universidades); está contratado bajo diferentes esquemas: algunos/as tienen plaza, otros/as son eventuales y la mayoría está contratada por horas. Así pues, este nivel educativo presenta características muy particulares que llevan a los procesos de formación docente a adquirir dimensiones poco abordadas hasta ahora.

3 Estas estrategias están centradas en dos formas de entender la formación continua. La Estrategia Nacional está enfocada en la oferta de cursos y talleres (*acciones de formación*), mientras que los Programas están dirigidos a la reflexión sobre la práctica (*intervenciones formativas*).

El nivel de secundaria ha sido poco estudiado por la literatura especializada a pesar de las peculiaridades mencionadas anteriormente. Sandoval Flores (2001) identificó que el trabajo del magisterio de secundaria se caracteriza por desarrollarse de manera aislada. La excesiva carga de actividades, el escaso tiempo que tienen para profesionalizarse y las condiciones laborales (como su tipo de contratación, la necesidad de trabajar en varias escuelas, entre otras), impiden el intercambio de experiencias al interior de la escuela. Diversos estudios han mostrado que los sistemas de formación continua se encuentran descontextualizados, desarticulados, con cursos de baja calidad y talleres ofertados y con políticas públicas que tienen poco impacto en la resolución de los problemas públicos relacionados con el tema (Cordero Arroyo et al., 2021; Cordero Arroyo, & Vázquez Cruz, 2022; Guevara Niebla, 2016; Marcelo, & Vaillant, 2015; Ornelas, 2008; Romero Gonzaga, 2018, 2022; Vaillant, 2014). Otros trabajos han analizado las condiciones en los centros escolares donde se insertan este tipo de políticas y han identificado tensiones entre la estructura de las escuelas y las innovaciones planteadas (Ezpeleta, 2004, 2004b), con resistencias entre los docentes. Así pues, las y los profesores responden de manera diferente a los cambios propuestos por los diferentes gobiernos (Yilmaz, & Kilicoglu, 2013; Lessard, 2010). Estas investigaciones han identificado que el personal directivo es clave para desencadenar los procesos (Hupe, & van Kooten, 2015), en tanto, el cuerpo docente tiene poder discrecional para tomar decisiones (De Almeida et al., 2022; De Oliveira, & De Lacerda, 2021) y para reinterpretar los sentidos de las políticas (Bernardi, & Nemcovsky, 2016; Petrelli, 2014; Rojas, & Leyton, 2014).

En este estudio se analiza qué factores propician o no la reflexividad docente y el trabajo colaborativo en las escuelas secundarias de la Ciudad de México para transitar de un modelo instrumental a uno centrado en el desarrollo. Con tal fin, se llevaron a cabo 20 entrevistas semi-estructuradas a docentes de secundarias generales y técnicas del poniente de la Ciudad de México. Durante estos ejercicios se trataron temas relacionados con sus experiencias acerca de cómo conciben la labor docente, la formación continua, la reflexividad sobre su práctica y el trabajo colaborativo con sus pares.

El argumento establece que el cambio de modelo de formación continua, desde un enfoque instrumental hacia uno centrado en el desarrollo, responderá a tres variables: la capacidad de las y los docentes de reflexionar sobre su práctica, las interacciones dentro de los centros escolares entre diferentes actores educativos y las propiedades sistémicas que articulan la vida escolar. La primera de ellas estará relacionada con las creencias, motivaciones, significaciones y emociones que experimentan en su trabajo cotidiano; las interacciones estarán condicionadas por la comunicación entre pares, el ambiente colaborativo y la conformación de comunidades de aprendizaje entre actores y actoras escolares; por último, las propiedades sistémicas se relacionarán con el ambiente escolar, las rutinas heredadas y los marcos normativos en los que se enmarcan estas actividades en los centros escolares. Los hallazgos de esta investigación muestran que el proceso de cambio entre ambos modelos está

caracterizado y obstaculizado por una idea de la formación continua como un proceso individual, con pocas oportunidades para el intercambio con otras/os docentes, comunidades fragmentadas entre el colectivo docente y con propiedades sistémicas que inhiben el cambio al reproducir herencias del pasado para mantener el *status quo*.

En el siguiente capítulo se describe el marco conceptual, así como el diseño metodológico de la investigación. Posteriormente, se muestran los hallazgos y se discute su relevancia teórica y empírica. Por último, se presentan las conclusiones de la investigación, así como las nuevas vertientes de estudio acerca de este tema.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

La formación continua es un proceso que se ha denominado de diferentes formas y ha respondido a distintas necesidades dentro de los sistemas educativos del mundo: ha sido caracterizado como capacitación, actualización, superación profesional, profesionalización y más recientemente como desarrollo profesional (Vezub, 2004). En este trabajo, se entenderá la formación continua como “todas las actividades en las que participan los docentes durante el curso de una carrera y están diseñadas para mejorar su trabajo” (Day, & Sachs, 2004, p. 3). La literatura especializada ha identificado dos modelos de formación continua, uno instrumental y otro basado en el desarrollo. El primero la conceptualiza como un proceso remedial, en el que se deben subsanar las deficiencias en la formación inicial que tienen las y los maestros o actualizar los contenidos curriculares producto de los cambios en los sistemas educativos, por consiguiente, este proceso es entendido desde la actualización y la capacitación (Vezub, 2004). Desde este punto de vista, se busca la estandarización de los procesos de capacitación, pues sigue una lógica instrumental, en la cual es necesario garantizar que los mismos contenidos lleguen a la mayor cantidad de docentes, asegurando el control de los contenidos que se imparten en las escuelas. El cuerpo docente, por su parte, es concebido como “un ejecutor a ser entrenado para el uso eficaz de los procedimientos de enseñanza” (Vezub, 2004, p. 5).

Este modelo de formación continua fue criticado desde la academia porque generó diversas problemáticas, entre las que se cuenta el fenómeno del credencialismo, el cual consiste en que la formación continua está asociada a incentivos de carácter económico y laboral, en consecuencia, las y los docentes prefieren acumular cursos (credenciales) sin establecer necesariamente un vínculo con su práctica docente (Guevara Niebla, 2016). Otra crítica muy fuerte es que este modelo de formación supone que el profesorado juega un rol pasivo en su aprendizaje, pues es una especie de depositario del conocimiento que se genera en otro lado. Los cursos y talleres en cascada suponen que una persona experta tiene que capacitar a las y los docentes, quienes deberán replicar esos conocimientos en su aula. Por último, una crítica importante está relacionada con la descontextualización de los conocimientos que el

profesorado adquiere en este modelo, pues no parten de la identificación de sus necesidades y de las problemáticas a las que se enfrenta en su labor cotidiana. En este sentido, la formación continua es un proceso individualizado, aislado del contexto y de las relaciones que la o el profesor establece con otros miembros de los colectivos escolares.

El modelo centrado en el desarrollo (Ferrerres, & Imbernón, 1999; Imbernón, 2021), implica una respuesta diferente al problema de la profesionalización docente. De entrada, supone que la persona docente es profesional activa y reflexiva, capaz de pensar las problemáticas de su entorno y sus necesidades de formación, hacerse cargo de su propio aprendizaje y modificar su práctica profesional a partir de esa reflexión. En este enfoque, no es un actor/a pasivo/a, sino un agente activo que promueve su propio aprendizaje en función de las necesidades de su práctica. El proceso de aprendizaje deja de ser aislado para convertirse en un proceso comunitario, es decir, en donde hay diálogo, reflexión y retroalimentación de otros/as actores/as de la escuela. Así, el origen de la formación continua se ubica en la escuela, como el espacio donde se generan las interacciones entre diferentes actores y se gestiona el aprendizaje del colectivo docente (Imbernón, 2021; Vezub, 2004).

Este debate supone varios cuestionamientos teóricos: ¿cómo se conceptualiza la labor docente? ¿Qué papel juega la escuela como espacio donde se pueden o no desarrollar estos procesos? ¿Cómo se genera la colaboración entre diferentes actores/as escolares? Estos cuestionamientos exigen repensar el proceso por el cual un/a docente en servicio aprende y, sobre todo, cuál es la finalidad de ese aprendizaje. Otro aspecto crucial es entender cómo está estructurada la vida escolar y cuáles son los factores que posibilitan o no transitar de un modelo instrumental a uno centrado en el desarrollo, pues un cambio de esa magnitud implica cuestionar fuertemente los supuestos de la profesión docente.

Las bondades del enfoque de formación continua centrado en el desarrollo han sido estudiadas en diversos contextos. D'Angelo y Lossio (2011) encontraron que la colaboración entre docentes e investigadores/as universitarios/as denota procesos reflexivos entre profesores/as que les permitieron generar nuevas propuestas de enseñanza y contribuir así a una mejora en los aprendizajes del estudiantado. Lupión Cobos y Martín Gámez (2016) destacaron la importancia de la colaboración para la innovación en el aula, pero encontraron que era necesaria la participación de profesionales experimentados/as y un acompañamiento constante al profesorado en estos procesos. Sánchez Rivas y Triguero Florido (2014) observaron que el trabajo colaborativo propició incrementos en el grado de aprendizaje del estudiantado, su predisposición a trabajar en distintos proyectos y su motivación para trabajar en clase. García-García et al. (2019) apuntaron la importancia de conectar estos programas con actividades prácticas y situaciones reales dentro del aula.

Pensando en la cultura organizacional, las investigaciones reconocen que el trabajo colaborativo propicia una mejora en los aprendizajes, tanto de las y los docentes como de las y los estudiantes, sin embargo, reconocen que las culturas de las escuelas son obstáculos para el trabajo colaborativo, no fomentan el uso de estrategias innovadoras y estimulan poco al cuerpo docente y estudiantil, por lo que es necesario introducir mecanismos que promuevan la participación y el intercambio entre pares (Tomás et al. 2006; Torrecilla-Sánchez et al., 2017).

Las investigaciones también han identificado que las preocupaciones, concepciones, motivaciones y creencias de las y los docentes tienen un impacto en la forma en la que gestionan su formación continua. González-Weil et al. (2014) reconoció la importancia de construir visiones conjuntas acerca de la práctica, para lo cual son necesario ambientes de respeto mutuo y apoyo. Ravanal Moreno et al. (2021) identificaron la importancia que tienen las preocupaciones docentes para impulsar su formación, específicamente las relacionadas con los aprendizajes del estudiantado con necesidades educativas especiales, la disponibilidad de cursos que puedan atender esas exigencias y por abarcar los temas del programa. Pontes et al. (2013) identificaron que las y los docentes valoran el dominio cognitivo competencial, relacionado con conocimientos prácticos y competencias concretas. Vázquez Bernal et al. (2010) reconocieron que los marcos psicológicos y curriculares son resistentes a los cambios a lo largo del tiempo.

Como se puede apreciar, estos trabajos han establecido que el modelo de formación continua centrado en el desarrollo está basado en tres variables fundamentales: las propiedades sistémicas del entorno escolar; las interacciones entre diferentes actores/as al interior de la escuela; y las creencias, motivaciones, aspiraciones y valoraciones que hacen las y los docentes de los procesos de formación continua. De esta manera, estas variables influyen en el proceso por el cual se pasa de un modelo instrumental a uno centrado en el desarrollo, ya que el cambio de enfoque será aceptado o no en función de que: a) las y los docentes lo valoren positivamente, es decir, sus creencias, motivaciones y aspiraciones estén alineadas con los fines de ese modelo, propiciando la reflexión sobre su práctica; b) las interacciones dentro de la escuela fomenten un ambiente propicio para la comunicación, organización e intercambio entre pares, que posibilite a su vez el trabajo colegiado y el establecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje; y c) que las rutinas, marcos normativos y cultura escolar propicien espacios para llevar a cabo estos procesos al interior de las escuelas.

La primera variable, denominada “reflexividad docente”, consiste en creencias, emociones y motivaciones que tienen las y los docentes respecto de la profesión en general y de la formación en particular. Ávalos (2010) y Priestley y Biesta (2013) identifican que esta dimensión está formada por las características individuales y

profesionales del cuerpo docente. Las características individuales se refieren a las creencias, emociones y motivaciones, mientras que las características profesionales están relacionadas con las significaciones acerca del valor social de la profesión y las percepciones acerca de sus condiciones laborales. Las creencias son definidas como la forma en que las y los docentes conceptualizan la docencia, su importancia y qué fines persigue. Tardiff (2013) propone tres etapas en el desarrollo de la profesión docente: la docencia como vocación, la docencia como oficio y la docencia como profesión. Por su parte, las motivaciones se refieren a todos aquellos aspectos que impulsan seguir preparándose. Avidov-Ungar (2016) y Avidov-Ungar y Herscu (2019) clasifican estas motivaciones en dos tipos: intrínsecas y extrínsecas. Las primeras se refieren al desarrollo de las y los docentes como una responsabilidad personal, un compromiso con sí mismas/os y con su profesión; mientras que las segundas se relacionan con incentivos externos, como alcanzar un grado académico, recibir reconocimiento de otras personas y obtener credenciales de su formación. Por último, las emociones están relacionadas con su estado anímico durante estos procesos. Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler (2017), así como Shapiro (2010), proponen que existen emociones positivas y negativas, las cuales pueden incentivar o no las decisiones de formación que toman las y los docentes.

La segunda variable, denominada “interacciones dentro de la escuela”, se refiere a la forma en que las y los docentes se relacionan con otros miembros del colectivo escolar. Esta dimensión es importante porque permite el establecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje dentro de la escuela, que posibilitan al cuerpo docente intercambiar puntos de vista sobre su práctica y organizarse para tomar decisiones de formación dentro de la escuela, por lo que implica “el reconocimiento de que los saberes de los docentes se desarrollan activamente en procesos de intercambio con sus pares” (Calvo, 2014, 112). De esta manera, las interacciones de las y los docentes pueden ser formales e informales: charlas profesionales, lectura e indagación de temáticas, detección de necesidades formativas, toma de decisiones reflexivas, entre otras. Las modalidades que Calvo (2014) identifica son mentoría, acompañamiento, observación de la práctica, redes de colaboración, pasantías y prácticas colaborativas. Imbernón (2020) identifica tres tipos de mecanismos de interacción dentro de las escuelas: compartir dudas y problemas, apreciación de las problemáticas comunes y búsqueda de soluciones a esas problemáticas. Kraft y Papay (2014) encontraron que los ambientes profesionales colaborativos pueden facilitar o limitar el aprendizaje del cuerpo docente en la escuela. Estos ambientes propicios se caracterizan por la existencia de una cultura de respeto y colaboración (Calvo, 2019; Martín Romera, & García Martínez, 2018), de espacios informales de colaboración e intercambio entre docentes (Calvo, 2019) y por la presencia de líderes de instrucción que orienten los procesos de formación dentro de la escuela. Gubbins et al. (2017) identificaron que los procesos de formación continua se potencian cuando otros miembros del colectivo escolar, como padres y madres de familia, participan de la toma de decisiones y exigen rendición de cuentas.

La tercera variable, denominada “propiedades sistémicas”, se refiere al contexto institucional en el que se desenvuelve el profesorado, compuesto por normas y procedimientos diseñados para la toma de decisiones y el funcionamiento del sistema educativo, en concreto, la escuela. Priestley y Biesta (2013) consideran que esta variable se puede observar mediante la opinión docentes acerca de los programas gubernamentales y la percepción de utilidad que tienen estos programas en la práctica profesional docente. En ese sentido, se refiere a las normas establecidas, rutinas heredadas del pasado y formas de organización de la escuela y de la actividad docente.

METODOLOGÍA

Esta investigación se basa en una metodología cualitativa a partir de entrevistas semi-estructuradas a 20 docentes de escuelas secundarias públicas (generales y técnicas) del oriente de la Ciudad de México. Estos instrumentos permitieron conocer a profundidad las percepciones e ideas del profesorado respecto de su profesión y de sus procesos de formación continua. La aplicación de los instrumentos tuvo lugar entre enero y febrero de 2021, de modo que el trabajo de campo estuvo fuertemente condicionado por los efectos de la pandemia de COVID-19, en consecuencia, los criterios de selección de profesoras/es estuvieron determinados por la disposición de ellas y ellos en las escuelas visitadas. Todas las entrevistas se realizaron dentro de su horario de trabajo y en sus horas de servicio⁴, por consiguiente, su duración fue de 50 minutos en promedio y al interior de las escuelas visitadas.

La selección de casos se realizó mediante un muestreo intencionado (Bernard, & Ryan, 2009; Curtis et al., 2000) a partir de los siguientes criterios: los años de servicio, el tipo de asignatura que impartían y su formación inicial, con la intención de tener una muestra lo suficientemente diversa, capaz de reflejar a las comunidades docentes. En este proceso, las personas directoras de las escuelas visitadas intervinieron activamente para seleccionar a las y los docentes, dado que hubo un alto ausentismo debido a la pandemia. Este trabajo se llevó a cabo en cinco escuelas secundarias, cuatro generales y una técnica, seleccionadas por un criterio de conveniencia, pues fue donde se pudo gestionar el acceso debido a las limitaciones de la pandemia. Todas las escuelas se ubican en el oriente de la Ciudad de México, por lo que comparten características sociodemográficas.

Para llevar a cabo la aplicación de las entrevistas, se diseñó un guion a partir de las tres dimensiones de análisis: la reflexividad docente, las interacciones dentro de la escuela y las propiedades sistémicas. En la primera parte se les preguntó acerca de

4 Las horas de servicio son espacios dentro de la jornada escolar donde las y los docentes no están frente a grupo y destinan su tiempo a otras actividades que sean solicitadas por los equipos directivos.

sus creencias, motivaciones, emociones y valoraciones acerca de la profesión docente. El segundo apartado contenía preguntas relacionadas con las formas de comunicación dentro de sus escuelas, el ambiente de trabajo y la relación con diferentes actoras/es escolares, como personal directivo y docente. En el último apartado se incluyeron preguntas que abordaban las formas de organización escolar, las políticas de formación docente, las juntas de Consejo Técnico y los principales obstáculos para profesionalizarse.

Por último, la estrategia de interpretación de datos utilizada fue el análisis temático (Braun, & Clarke, 2006, 2019, 2021), que consiste en un método para identificar temas en las narrativas de las personas entrevistadas y, a partir de ellos, construir un relato con base en las experiencias individuales y los contextos sociales. Esta estrategia establece una secuencia para identificar los temas en las entrevistas: en primer lugar, se definieron códigos iniciales a partir del marco teórico; en segundo lugar, se identificaron estos códigos en los textos analizados; en tercer lugar, se cotejaron los códigos y se agruparon de acuerdo con las respuestas encontradas; finalmente, se elaboró una narrativa que diera cuenta del proceso analizado. Se utilizó el software MAXQDA para facilitar el análisis de la información y llevar a cabo dicha estrategia.

RESULTADOS

En esta sección se presentarán los resultados de la investigación. En primer lugar, se describirán algunas características observadas de las escuelas visitadas, con la intención de contextualizar los hallazgos. En segundo lugar, se presentarán los resultados organizados de acuerdo con las variables mencionadas en el apartado anterior: la reflexividad docente, las interacciones dentro de la escuela y las propiedades sistémicas. Por último, se discutirán los resultados a la luz de las teorías consultadas.

En general, las escuelas visitadas presentaban las características descritas por Sandoval (2001): los cuerpos docentes provenían de diferentes instituciones de formación inicial, principalmente de escuelas normales y universidades; estaban contratados bajo diferentes regímenes laborales: trabajadoras/es con base o interinatos; todas las personas entrevistadas trabajaban por horas y un número considerable trabajaba en por lo menos dos escuelas diferentes, por ejemplo, docentes de educación física podían trabajar en dos o más escuelas o desempeñarse en dos turnos en la misma escuela, por lo que su jornada de trabajo se desarrollaba entre las 7:00 de la mañana y las 6:00 de la tarde. Otra característica importante observada fue que las y los docentes formaban grupos dentro de la escuela de acuerdo con diferentes criterios: si eran normalistas o universitarios, si habían ingresado por medio de examen o por otras vías, de acuerdo al número de años de servicio, o de acuerdo con su cercanía o no al sindicato. Las condiciones materiales de las escuelas fueron diversas: algunas contaban con espacios físicos formales de intercambio, como las salas docentes, pero en otras escuelas estos espacios habían sido suprimidos por personal directivo

de manera intencional. Los espacios en que maestros/as interactuaban eran pocos, los recreos y durante sus horas de servicio, aunque la mayoría pasaba la mayor parte de la jornada escolar dentro de sus aulas asignadas.

La reflexividad docente

Respecto a la variable “reflexividad docente”, las respuestas de las personas entrevistadas permiten ubicar las creencias de la profesión en lo que Tardiff (2013) llama la docencia como oficio, aunque presentan fuertes rasgos de la docencia como vocación. Las y los docentes conciben el oficio docente con cuatro características: proviene de una tradición familiar, por lo que continúan con una vocación heredada; el magisterio tiene una misión que cumplir: compartir, conocer, transmitir y actualizar los conocimientos del estudiantado; son personas expertas en su materia, pero juegan diferentes roles: persona psicóloga, acompañante, formador/a, orientador/a, etcétera; la docencia cumple una función social, pues permite formar a futuras/os profesionistas y seres humanos. Es interesante observar que, respecto a las creencias, hay una distinción muy fuerte entre maestras/os de especialidad y maestras/os de asignatura⁵, pues el cuerpo docente considera que las/os primeras/os cumplen funciones menos relevantes dentro del proceso de aprendizaje del estudiantado, pues están enfocadas/os en entretener al estudiantado o jugar con él: “[los maestros de educación física] somos los maestros que juegan, somos los maestros que es puro relajo, como que somos los maestros que llegan y que entretienen a los niños” (Docente 20).

Respecto a las creencias sobre la formación continua, las personas entrevistadas la asocian principalmente con un modelo instrumental, centrado en la capacitación y actualización en áreas como los cambios físicos y emocionales del estudiantado, el uso de diferentes recursos tecnológicos y los contenidos que imparten en sus diferentes materias. Un pilar fundamental de la formación continua, según personas informantes, es el gusto por aprender y por estar al día con los temas relevantes:

Nuestros jóvenes son los que están cambiando, hace tres o cuatro años las generaciones eran totalmente diferentes a las que tenemos ahorita, están súper revolucionados y si nosotros no avanzamos con ellos en esa parte que a ellos les interesa, sobre todo la cuestión digital, pues todo lo que se mueve con ellos, redes sociales, todo eso, nos quedamos, no avanzamos. (Docente 2)

Otro componente relacionado con la reflexividad docente tiene que ver con las motivaciones. Las y los docentes entrevistadas/os expresaron mayoritariamente motivaciones extrínsecas (Avidov-Ungar, 2016), relacionadas con el gusto por trabajar

5 Las y los docentes de asignatura son quienes imparten las materias de Español, Matemáticas, Historia, Biología, Química, etcétera, mientras que las y los docentes de especialidad son los que imparten las materias de Artes, Educación Física y talleres.

con las adolescencias y poder contribuir a su proceso de aprendizaje, cumpliendo una contribución social muy importante. Otra motivación expresada fue la de poder retribuir en alguna medida lo recibido durante su etapa como estudiantes, especialmente en secundaria, expresando un reconocimiento al magisterio que contribuyó a su formación. Una tercera motivación, también extrínseca, se relaciona con la oportunidad laboral que supone el trabajo docente, pues ofrece estabilidad laboral, un ingreso seguro y un horario accesible para realizar otras actividades. Respecto a las motivaciones para continuar su formación continua, las personas entrevistadas expresaron cuatro: un medio para obtener beneficios para su práctica docente; un medio para satisfacer exigencias profesionales; una oportunidad para aprender; y una recompensa de su trabajo con el alumnado: “La cara de felicidad de los chicos cuando entienden algo, eso es lo que más, bueno, es lo que a mí más me llena cuando les explico y ponen su carita de ‘¡Ay, sí entendí!’. Eso es lo que más me gusta” (Docente 5).

Respecto a la carrera docente, se observó que las respuestas de las personas entrevistadas varían en función de la etapa en la que se encuentren (cuántos años llevan de servicio) y las percepciones que tienen del sistema educativo. Quienes expresan aspiraciones horizontales identifican que la formación docente les permitirá obtener mejores herramientas para trabajar con las adolescencias en el salón de clases, fortaleciendo la idea de una docencia con un fuerte componente de vocación y servicio social. Este tipo de docente no pretende ascender verticalmente, porque perciben que los puestos directivos cumplen funciones administrativas y burocráticas, alejándose de la práctica docente, además de que son funciones altamente demandantes en tiempo y esfuerzo. Por último, un factor determinante al momento de establecer las aspiraciones profesionales es la percepción que tienen maestras/os del sistema educativo: en secundaria existen diferentes tipos de profesoras/es, con formas de contratación diversas, las cuales condicionan sus aspiraciones de ascender en la estructura de la escuela, pues debido a sus nombramientos no pueden concursar por otro tipo de puestos. Por último, una parte del cuerpo docente expresó que su prioridad es pasar tiempo con su familia o realizar otras actividades en su tiempo libre. Las y los docentes que recién ingresaron al sistema educativo son quienes presentaron mayores aspiraciones verticales, pues expresaron su intención de ir creciendo profesionalmente dentro de la escuela.

El último componente de la variable “reflexividad docente” tiene que ver con las emociones experimentadas durante los procesos de formación continua. Dentro de las emociones positivas, las personas entrevistadas expresaron satisfacción, alegría y entusiasmo por participar de procesos que les permitieran aprender a utilizar nuevas herramientas para aplicar en su práctica cotidiana, lo que les generó una fuerte motivación para seguir aprendiendo. Identificaron, asimismo, que los cursos y talleres les permitían conocer a otras personas docentes y crear redes de aprendizaje, por lo que sentían emoción de poder contar con un grupo de personas a quien recurrir para satisfacer sus inquietudes, aunque estas redes se enfocan más en resolver dudas

administrativas, de apoyo emocional y como redes de amistad, relacionándose poco con el aprendizaje profesional. A pesar de observar estas emociones positivas, en general, las respuestas de las personas entrevistadas reportaron emociones como miedo, aburrimiento, frustración, hartazgo y estrés, las cuales las y los desmotivaron para participar en los cursos y talleres de formación continua. Entre las causas de estas emociones se reportaron las siguientes: constantes cambios en los currículos y la exigencia de las autoridades de aplicarlos en el aula; los cursos a distancia los saturaron de actividades; las evaluaciones experimentadas en el sexenio anterior (2012-2018) aumentaron el estrés relacionado con los procesos de aprendizaje profesional; finalmente, percibieron un sistema de incentivos ambiguo, pues los procesos de profesionalización fueron desorganizados e inconsistentes. Por último, las actividades relacionadas con la formación continua no tienen un reconocimiento de ningún tipo: “Tampoco te lo remuneran, no tanto económicamente, sino ‘Maestra, qué bueno que tomó el curso, fíjese que puede dar una plática’, nadie te lo reconoce, nada más te piden la constancia y la guardan en un archivo” (Docente 12).

Las interacciones dentro de la escuela

Un segundo aspecto relacionado con el enfoque de la formación continua basada en el desarrollo es el trabajo colaborativo y la formación de comunidades de aprendizaje profesional dentro de la escuela (Imbernón, 1999, 2001, 2021). En este apartado se presentarán los resultados de las percepciones de las personas entrevistadas respecto de las interacciones con otras y otros actores/es educativos, con la intención de observar cómo influyen en la conformación de estas comunidades de aprendizaje. Respecto a la comunicación al interior de las escuelas, las personas entrevistadas expresan que un primer obstáculo es la fragmentación del equipo docente de acuerdo con las materias que imparten, pues puede existir buena comunicación entre profesoras/es de la misma academia⁶, pero el diálogo con otras personas docentes es nulo. Esta dificultad se acentúa debido a que las y los docentes trabajan por horas, por lo que encontrar espacios en común es muy difícil. En segundo lugar, las y los docentes expresaron poca confianza en sus compañeras/os para intercambiar con ellas/os aspectos relacionados con su formación continua, esta desconfianza se incrementó entre docentes de especialidad respecto a docentes de asignatura, pues consideraron que sus materias son consideradas menos importantes. Los temas en los que se comunican son dos: recomendaciones superficiales de cursos y talleres y los proyectos interdisciplinarios, los cuales pueden ser motivantes porque otras personas docentes pueden observar su trabajo. Sin embargo, las personas entrevistadas reportaron que existe mucha crítica entre ellas, egoísmo, una idea de liderazgo malentendida y las propias creencias.

6 En secundaria, las materias se organizan por academias, por lo que materias similares son agrupadas en distintas academias.

Respecto a los espacios físicos, las personas entrevistadas consideraron que las escuelas limitan estos espacios para intercambiar experiencias de aprendizaje profesional. Esto se pudo constatar porque de las escuelas visitadas, sólo una tenía una sala docente habilitada como tal. En las demás, los espacios para interactuar se reducían al patio de la escuela durante los recreos, los pasillos en los espacios entre clases y los propios salones, en donde las y los docentes podían intercambiar algunos puntos de vista. Aunado a esta carencia de espacios físicos para el intercambio, las y los docentes expresaron que el colectivo docente se encuentra fragmentado en varios subgrupos, los cuales no se comunican ni colaboran entre sí. Estos grupos son informales, pues no están reconocidos por las autoridades escolares, pero tienen diferentes grados de influencia en la toma de decisiones; pueden formarse por varios criterios: los años de servicio, la afinidad al sindicato de maestras/os, la formación inicial (normalista o universitaria), la forma de ingreso al sistema educativo (por concurso de oposición o por otras vías), entre otros. Por último, las personas entrevistadas respondieron que en algunas ocasiones, el personal directivo puede percibir la organización magisterial como una amenaza, por lo que desincentivan las oportunidades de organización al interior del cuerpo docente. Estas condiciones terminan desmotivando la participación, la emisión de opiniones e involucramiento en los procesos de formación continua desde el enfoque centrado en el desarrollo: “Si no veo la necesidad de participar, mejor me quedo quieto” (Docente 9).

Con relación a otras figuras educativas, las personas entrevistadas consideraron que existe poca comunicación entre personal directivo y docente respecto a su formación continua, pues consideran que el primero está más enfocado en cumplir tareas administrativas. Esta percepción es similar para la figura de subdirector/a académico/a, pues perciben que no se involucra en estos procesos. “Yo le decía [al subdirector académico] tengo problemas de disciplina con tal grupo, y la única respuesta que obtuve fue: tú debes planear tus estrategias. Casi, casi, tú resuélvelas” (Docente 4). Este panorama no cambia con relación a docentes de otras escuelas, pues debido a la saturación de actividades, el profesorado no crea redes con otras/os colegas, además de que considera que su formación continua es un aspecto que sólo le atañe a él, en consecuencia, no tiene que compartirlo con otras/os colegas. La utilización de redes sociales está enfocada en resolver dudas de procedimientos administrativos (como las convocatorias a cursos y talleres) y la participación de las y los docentes es esporádica y no se relaciona con su formación continua.

Las propiedades sistémicas

En este apartado se analizarán las percepciones que el cuerpo docente tiene del contexto institucional en el que se desarrolla la formación continua, es decir, de las reglas e instituciones que regulan estos procesos. En general, las y los docentes entrevistados/os consideran que las políticas de formación podrían ser buenas opciones, pero persisten problemáticas como la corrupción y el amiguismo que condicionan la

asignación de los estímulos a la formación continua. Aunado a lo anterior, consideran que estas políticas son importadas desde el exterior, por lo tanto, no se relacionan con los contextos en los que trabajan, además de que los constantes cambios de los diferentes gobiernos no permiten darles continuidad a las estrategias planteadas. En ese sentido, la formación continua se encuentra inserta en un contexto de ambigüedad, pues no queda claro cuáles son sus fines y estímulos.

Las personas entrevistadas consideraron que en la actualidad el sistema de incentivos no es claro y genera muchas dudas al momento de participar en los procesos de formación continua. Este hecho es relevante porque expresa un vínculo muy fuerte entre la formación y la carrera magisterial, lo que condiciona los aprendizajes del profesorado a los incentivos que se le otorgan, regularmente asociados a una mejora en su salario. Consideraron que el Programa Nacional de Carrera Magisterial presentaba estímulos claros y los motivaba a participar, mientras que desde la evaluación de desempeño, estos estímulos se fueron haciendo cada vez más ambiguos. Al respecto, las personas entrevistadas expresaron que las evaluaciones docentes, antes que significar un cambio en la forma de profesionalizarse, supusieron mecanismos para amenazar su trabajo, generar estrés entre ellas y centrarse más en aspectos administrativos que pedagógicos: “En las evaluaciones te preguntaban situaciones que no vives en tu escuela” (Docente 3).

Los Consejos Técnicos Escolares (CTE) son espacios creados para fomentar la toma de decisiones colaborativas entre el cuerpo docente, visto así, serían un espacio ideal para gestionar el proceso de formación continua. Sin embargo, las personas entrevistadas consideraron que este espacio es utilizado para otros fines, específicamente para realizar ordenamientos administrativos que no tienen relación con su formación continua. Una limitante de estos espacios es que, en el momento de las entrevistas, el orden del día era decidido desde la Subsecretaría de Educación Básica, por consiguiente, las y los docentes tenían poca libertad para incluir temas relacionados con su labor cotidiana. Los temas que pueden incluir en las escuelas regularmente están relacionados con problemáticas en la operación cotidiana y con aspectos disciplinarios del alumnado. Otra limitante está relacionada con la organización de la jornada escolar. Los CTE reúnen a docentes durante sus horas de servicio, esto no es problemático en primaria, por ejemplo, pues ahí el profesorado cumple una jornada de trabajo igual, no obstante, en secundaria, el cuerpo docente está contratado por horas, por lo que reunir a todo el colectivo en un mismo espacio es muy difícil. Por último, los CTE se perciben por las personas entrevistadas como un espacio en el que sus compañeros/as desahogan sus problemas y un espacio de confrontación, pues ahí emergen los conflictos entre los distintos grupos existentes en la escuela. “En cuanto a la actualización, pues es que no vemos nada de actualización en Juntas de Consejo, porque a veces la carga que se tiene, realizar el diagnóstico de esto, presentar resultados, presentar esto y esto y esto, pues no da tiempo para hacerlo” (Docente 1).

DISCUSIÓN

Los resultados presentados anteriormente permiten identificar algunas limitaciones para el cambio de modelo de formación continua: de uno instrumental a uno basado en el desarrollo. Desde el punto de vista de la reflexividad docente, las creencias, motivaciones, aspiraciones y emociones que experimentaron las personas entrevistadas permiten caracterizar la docencia como un oficio, con una fuerte influencia de la vocación, que se aleja de una conceptualización de la figura docente como persona profesional. Este fenómeno es característico de sistemas educativos que experimentan cambios importantes en la forma de entender el fenómeno educativo (Tardiff, 2013), de ahí que se cuestionan muchos procesos relacionados con él. En este sentido, las personas entrevistadas manifiestan una tensión muy fuerte entre comprender la importancia de nuevas formas de llevar a cabo la formación continua y un modelo instrumental que ha sido referente en el tema por más de 30 años. Así, la formación continua sigue estando anclada a la idea de incentivos profesionales, más que a la reflexión y cambio en la práctica dentro del aula. Como se pudo apreciar en las respuestas obtenidas, prevalecen motivaciones extrínsecas, basadas en el reconocimiento de la formación continua; la motivación de estos procesos no es mejorar las actividades profesionales, sino conseguir credenciales que permitan mejorar el ingreso. Esto es relevante porque se alinea con un sistema de incentivos individuales, en donde queda poco espacio para el diálogo y la interacción con otras/os actoras/es escolares. Por último, este fenómeno se acentúa con el bajo reconocimiento (profesional y social) que tienen los procesos de formación continua, pues son percibidos como meros requisitos en muchos casos. Así, desde el punto de vista de la agencia profesional, las y los docentes conciben que la formación continua es un proceso aislado y solitario, enfocado en satisfacer múltiples demandas, distintas a la mejora de su práctica.

La idea anterior se refuerza con las interacciones dentro de la escuela, las cuales se caracterizan por un ambiente de trabajo fragmentado y en disputa constante, lo que convierte a la escuela en un espacio de confrontación política (Ball, 1989). Las interacciones enfocadas en la formación continua son superficiales y se centran en resolver dudas sobre los procesos administrativos que deben cumplirse. Las características organizacionales del nivel de secundaria no permiten que se establezcan lazos de colaboración entre docentes, debido a la saturación en la carga de trabajo y en las características laborales del profesorado, por ende, el trabajo colegiado se reduce a realizar proyectos interdisciplinarios, en el mejor de los casos. Fuera de la escuela, las y los docentes tienen intercambios muy limitados con otros y otras colegas y actores/as escolares. Con este panorama, es muy difícil el establecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje (Imbernón, 1999, 2001, 2021), pues incluso el cuerpo docente tiene dificultades para establecer vínculos de confianza con sus compañeros/as.

Por último, las propiedades sistémicas de la escuela presentan a las y los docentes un sistema de formación continua profundamente dominado por el control de la carrera docente, a saber, el mayor incentivo para la profesionalización es la mejora de las condiciones laborales, en detrimento de la reflexión y modificación de la práctica en el aula. Asimismo, la vida escolar se desarrolla en medio de rutinas heredadas del pasado que tienden a segregar antes que propiciar la colaboración entre pares, pues los vínculos entre docentes y figuras directivas, por ejemplo, responden más a una lógica administrativa que académica. Estas condiciones de la vida escolar refuerzan el sistema de incentivos del modelo instrumental, dificultando el tránsito hacia el modelo centrado en el desarrollo. Con ello se fortalece la idea de un proceso altamente individualizado, en solitario y con poco reconocimiento profesional.

CONCLUSIÓN

Este trabajo tuvo como objetivo analizar los factores que propician o inhiben el tránsito de un modelo instrumental de la formación continua a uno centrado en el desarrollo en las escuelas secundarias de la Ciudad de México. Se identificaron tres variables relacionadas con este proceso: la agencia profesional, las interacciones dentro de la escuela y las propiedades sistémicas. En función de estas variables, se propuso que el cambio de un modelo a otro estaría condicionado por las creencias, motivaciones, aspiraciones (agencia profesional); las relaciones entre diferentes actores/as escolares (interacciones) y el ambiente organizacional de las escuelas (propiedades sistémicas). Cuando estas tres variables estuvieran alineadas, el cambio de enfoque de formación continua sería más probable, puesto que los factores individuales y organizacionales fomentarían ciertos procesos, facilitando así el cambio.

Los resultados muestran que en las escuelas secundarias visitadas no existe esa alineación, por lo tanto, la formación continua permanece atada a un sistema que privilegia incentivos de orden laboral en detrimento de incentivos de orden profesional, como la reflexión y modificación de la práctica. De esta manera, se observa que la formación continua es entendida como un proceso individual, con pocas oportunidades para el diálogo y la colaboración y que se desarrolla en un ambiente donde se fomenta el trabajo en solitario. Bajo estas condiciones, se hace muy difícil el establecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje que posibiliten la reflexión sobre la práctica y la retroalimentación de distintos actores/as educativos/as.

En este trabajo se presentó evidencia en un nivel micro, la escuela. Es necesario que otras investigaciones retomen otros niveles de análisis, por ejemplo, los niveles meso, como las supervisiones escolares y los gobiernos estatales, para analizar cómo es que las políticas de formación continua son entendidas e implementadas, para dar cuenta de un proceso complejo que pasa por distintos niveles de gobierno hasta llegar a la escuela.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2010). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: teacher's perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(6), 653-669. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158955>
- Avidov-Ungar, O., & Herscu, O. (2019). Formal professional development as perceived by teachers in different professional life periods. *Professional Development in Education*. 46(5), 833-844. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1647271>
- Ball, S. J. (1989). La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. *Ediciones Paidós*.
- Bernardi, G., & Nemcovsky, M. (2016). Entre la implementación y la construcción de políticas. Los docentes en el programa "Escuela Abierta" *Revista Pilquen*, 13(1), 1-11. <http://www.curza.net/revistapilquen/index.php/Psico>
- Bernard, H. R., & Ryan, G. W. (2009). *Analyzing Qualitative data: Systematic approaches*. SAGE. https://openlibrary.org/books/OL23218610M/Analyzing_qualitative_data
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Buitrago-Bonilla, R., & Cárdenas-Soler, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia,

la Cultura, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. (pp. 112-152). OREALC/UNESCO Santiago.

Calvo, G. (2019). *Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: IIPE UNESCO. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17603>

Cordero Arroyo, D. G., Vázquez Cruz, M. D. Á., & Navarro Corona, C. (2021). Mapeo sistemático de la literatura de políticas docentes de educación básica de la Reforma Educativa. *Diálogos sobre educación*, 24. <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.1038>

Cordero Arroyo, G., & Vázquez Cruz, M. D. Á. (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*. Juan Pablos Editor.

Curtis, S., Gesler, W., Smith, G., & Washburn, S. (2000). Approaches to sampling and case selection in qualitative research: examples in the geography of health. *Social Science & Medicine*, 50(7-8), 1001-1014. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(99\)00350-0](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(99)00350-0)

Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. En C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 3-32). Open University Press.

D' Angelo, M. y Lossio, Ó. (2011). Innovar en la enseñanza de geografía rural en la escuela secundaria: propuesta para el desarrollo profesional docente. *Revista Geográfica de América Central*, 2, 1-12. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2733>

De Almeida Guimaraes, T., da Silva Bernardo, E., & Borde, A. M. (2022). Street level bureaucracy in teacher discretionary power. *Educação & realidade*, 47, 1-16. <https://doi.org/10.1590/2175-6236110669vs02>

De Oliveira, B., & De Lacerda Peixoto, M. (2021). Street-level bureaucracy and public policies: analyzing educational policy implementation from the perspective of schools and teachers. *Educacao em Revista*, 37, 1-15. <https://doi.org/10.1590/0102-4698219212>

Ezpeleta Moyano, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424.

- Ezpeleta, J. (2004b). Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa. En E. Tenti Fanfani (Coord), *Gobernabilidad de los sistemas educativos* (pp. 163-177) IIPE-UNESCO.
- Ferreres, V., & Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Síntesis.
- García-García, F., Quesada-Armenteros, A., Romero Ariza, M., & Abril Gallego, A. (2019). Promover la indagación en matemáticas y ciencias: desarrollo profesional docente en primaria y secundaria. *Educación XXI*, 22(2), 335-359. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23513>
- González-Weil, C., Gómez Waring, M., Ahumada Albayay, G., Bravo González, P., Salinas Tapia, E., Avilés Cisternas, D., Pérez, J., & Santana Valenzuela, J. (2014). Principios de desarrollo profesional docente construidos por y para profesores de ciencia: Una propuesta sustentable que emerge desde la indagación de las propias prácticas. *Estudios pedagógicos*, XL(1), 105-126. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200007>
- Guevara Niebla, G. (2016). *Poder para el maestro, poder para la escuela*. Cal y Arena.
- Gubbins, V., Tirado, V., & Marchant, V. (2017). Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: Estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 39(155), 107-122. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58109>
- Hupe, P. y E. van Kooten. (2015). First-line supervisors as gate-keepers: rule processing by teachers. En P. Hupe, M. Hill, & A. Buffat, *Understanding street level bureaucracy* (pp. 227-242). Policy Press. <https://doi.org/10.56687/9781447313281-015>
- Imbernón, F. (1999). La formación y la profesionalización en la función pedagógica. En V. Ferreres, & F. Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica*. (pp. 13-24). Síntesis.
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, 43(57), 57-66. <https://doi.org/10.12795/IE.2001.i43.06>
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Curriculum Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>

- Imbernón, F. (2021). Formación continua y desarrollo profesional docente. En MEJOREDU, *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas* (pp. 17-26). MEJOREDU.
- Kraft, M., & Papay, J. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in return to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476-500. <https://doi.org/10.3102/0162373713519496>
- Lupián Cobos, T., & Martín Gámez, C. (2016). Desarrollo profesional docente de profesorado de secundaria en una experiencia de innovación mediante investigaciones escolares. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(3), 686-704. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92046968013>
- Lessard, C. (2010). Gobernabilidad y políticas educativas, sus efectos sobre el trabajo docente: La perspectiva canadiense. En D. Oliveira et. al., *Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno* (pp. 67-112) UNESCO-IIEP.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Martín Romera, A., & García Martínez, I. (2018). Profesionalización docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 7-23. <http://orcid.org/0000-0003-2620-5779>
- Ornelas, C. (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo mexicano*. Siglo XXI.
- Petrelli, L. (2014). Formación docente, Estado y apropiación: notas sobre la implementación de un nuevo plan de estudio en la carrera docente. *Propuesta Educativa*, 42(23), 65-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041713008>
- Pontes, A., Serrano, R., & Poyato, F. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 533-551. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2807>
- Priestley, M., & Biesta, G. (2013). *Reinventing the curriculum. New trends in curriculum, policy and practice*. Bloomsbury.

- Ravanal Moreno, E., López-Cortés, F., Amórtegui Cedeño, E., & Joglar Campos, C. (2021). Preocupaciones docentes y las etapas de desarrollo de profesores chilenos de Biología. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 213-232. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042ravanal13>
- Romero Gonzaga, R. (2018). Burocracia educativa en coyunturas de cambio (1982-2012). *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública*, 7(1), 131-158. <https://doi.org/10.15174/remap.v7i1.246>
- Romero Gonzaga, R. (2022). El cambio de políticas en la formación continua y desarrollo profesional docente en México: Transiciones, postergaciones y desafíos. *Education Policy Analysis Archives*, 30. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7181>
- Rojas, M., & Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios pedagógicos*, 40(1). 205-221. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000200012>
- Sandoval Flores, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 83-102. <https://doi.org/10.35362/rie250989>
- Sánchez Rivas, E., & Triguero Florido, J. (2014). Experiencias científicas en aulas de primaria y secundaria: Oportunidad para el desarrollo profesional docente. *Avances en Supervisión Educativa*, 20, 1-21. <http://www.enriquesanchezrivas.es/ase20.pdf>
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teacher's lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616-621. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.009>
- Tardiff, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19-44). IIPE-UNESCO.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>

- Tomás, M., Gimeno, X., Sanjuán, C., & Segovia, P. (2006). El desarrollo profesional del docente de educación secundaria a partir del análisis de la cultura docente compartida. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1), 1-14. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/11162/81223/1/00820113012123.pdf>
- Torrecilla-Sánchez, E., Olmos Migueláñez, S., & Rodríguez-Conde, M. (2017). Desarrollo profesional de los docentes de educación secundaria: estudio sobre el nivel de mejora de las habilidades sociales. *Revista Lusofona de Educacao*, 38, 101-117. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle38.07>
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educar*, 55-66. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.690>
- Valenti Nigrini, G., & Briseño Fabián, L. P. (2020). Rituales de interacción para la comprensión de las escuelas eficaces. Un estudio de caso en México. *Perfiles Latinoamericanos*, 28(56). <https://doi.org/10.18504/pl2856-012-2020>
- Vázquez Bernal, B., Jiménez Pérez, R., & Mellado Jiménez, V. (2010). Los obstáculos para el desarrollo profesional de una profesora de enseñanza secundaria en ciencias experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(3), 417-432. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/210809>
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias del desarrollo profesional docente: Algunos conceptos para su abordaje. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 22, 3-12. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9899>
- Yilmaz, D., & Kilicoglu, G. (2013). Resistance to change and ways of reducing resistance in educational organizations. *European Journal of Research on Education*, 1(1), pp. 14-21