

## Retos de la formación de docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos en el México actual



Créditos: Pixabay @ Pexels.com

### **Cristina Patricia Salazar Gallardo**

Profesora de Asignatura Virtual del Departamento Económico Administrativo y Humanidades  
Universidad Virtual del Estado de Guanajuato

### **Introducción: Reflexión en torno a la educación en Latinoamérica y México**

Al hablar de la realidad educativa en la que México se encuentra y a través de la cual es necesario considerar cómo establecer programas de educación pública robustos, es importante contextualizar la región en la cual se encuentra nuestro país. La región de América Latina presenta desafíos particulares, ya que las dificultades económicas y las demandas del capitalismo globalizado requieren que los sistemas educativos crezcan de una forma significativa en las próximas décadas, y que se desarrollen programas a través de los cuales se pueda brindar un mejor **estándar de vida para los ciudadanos. La noción de que la educación puede ser la clave para este cambio económico y social ha sido estudiada por múltiples autores (De Hoyos Navarro, García-Moreno y Patrinos, 2015).**

En México, existe una necesidad de establecer programas que permitan la formación continua de directores y docentes en las escuelas de educación básica. En este tema, el liderazgo de los directores de instituciones educativas se vuelve un punto de vital importancia. De acuerdo a la investigación de varios autores<sup>1</sup> (Cuellar, 1989; Cisneros-Cohernour, 1999). existe evidencia de

---

<sup>1</sup> Cuellar, A. (1989). School Principals in Mexico: A Research Agenda.

que la percepción del liderazgo de los directores por parte del cuerpo académico de sus escuelas está directamente vinculado a los indicadores de desempeño de los alumnos (Peniche Cezal, Cisnerous-Cohernour y Mac, 2013).

Al abordar un tema tan significativo como los retos que presentan docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos (abreviados ATPs en este documento), es posible discutir diferentes vertientes. Pero en base a mi experiencia de campo y a las estrategias que he visto implementadas trabajando con estas comunidades, el presente ensayo explora la idea de que el primer esfuerzo sistemático del sistema educativo nacional debe estar orientado a brindar a los actores claves: maestros, directores y ATPs, las herramientas para que su capacitación les permita ser líderes educativos y crear una comunidad de solidaridad y aprendizaje dentro de sus espacios. La intención de trabajar en torno a estos actores y empoderarlos a través de un trabajo de capacitación con orientación al liderazgo ha sido explorada por autores quienes consideran que cualquier iniciativa que busque apoyar a los estudiantes más vulnerables requiere prácticas que permitan a los docentes desarrollo profesional integral y participación en la toma de decisiones en sus escuelas (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011). Michael Fullan (2005), ha considerado la transformación de la escuela un producto directo del empoderamiento de sus actores sociales.

Esta propuesta orientada a tratar a los actores educativos como líderes en potencia, sigue las nociones de Organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que han sugerido que las estrategias para mejorar el panorama educativo de la región deben incluir un programa de educación equitativa con los docentes de alta calidad. (Fitzpatrick, Figueroa, Golden & Crosby, 2018).

A través de este ensayo buscaré presentar los hallazgos encontrados en los últimos tres años en los que colaboré con una organización no gubernamental orientada a la capacitación de maestros, directores y asesores técnico-pedagógicos en México. La experiencia de esos tres años, además de los hallazgos de algunos autores e investigadores, serán utilizados para presentar tres retos diferentes que está presentando la educación actualmente: Un reto para desarrollar capacidades de líderes en las escuelas, un reto para desarrollar estrategias de liderazgo y gestión y un reto para trabajar en torno a la planeación docente.

Ha habido un creciente cuerpo de estudios que postulan la importancia de los roles de los profesionales en campo en la transformación de los sistemas educativos (Wagner, 1997; Bell y Colbeck, 1984; Wilkinson, 2000). La propuesta de este ensayo es proponer que los modelos

---

Cisnerous-Cohernour, E. J., & Bastarrachea, W. (2005). Examining the Impact of Culture on Leadership in Mexico. *Online Submission*.

educativos en los cuales se parte de trabajo colaborativo pueden ser clave para la renovación escolar.

El estado actual de la educación en México ha sido el resultado de múltiples iniciativas del gobierno que han tenido como objetivo crear un sistema equitativo, a pesar de las disparidades económicas que presenta el país. En la década de 1920 hubo un esfuerzo sostenido del gobierno federal para expandir la educación secular (Fitzpatrick, et al., 2018). La educación obligatoria ha sido designada entre los 6 y los 15 años (equivalente a la educación primaria y secundaria).

Al observar el desempeño de los estudiantes mexicanos en relación con otros países, se encuentran algunos resultados poco satisfactorios: La OCDE reporta que los estudiantes mexicanos obtuvieron puntajes inferiores al promedio de la OCDE en las tres áreas evaluadas; lectura, matemáticas y ciencias (Gurria, 2016). En el percentil de mejor desempeño, México únicamente alcanzó el 1% de sus estudiantes. Por otra parte, los resultados compartidos por PISA también manifiestan tasas más altas de absentismo escolar y tardanzas en comparación con el promedio internacional (44% y 49%, respectivamente). Hay una baja tasa de inscripción para jóvenes en el rango de 15-19 años, que es sorprendentemente baja en comparación con el promedio de la OCDE (53% vs 83%) (Fitzpatrick, et al., 2018). Dado que México tiene uno de los porcentajes más altos de estudiantes que asisten a instituciones educativas públicas, es imperativo abordar los problemas dentro del sistema educativo público. A pesar de este alto porcentaje de estudiantes que asisten a escuelas públicas, México tiene el segundo gasto anual promedio más bajo por estudiante desde educación primaria hasta educación terciaria entre la OCDE y los países socios, con 31% del PIB per cápita. Esto cae por debajo de su promedio en 44% (Fitzpatrick, et al., 2018). La disparidad en la economía resulta en recursos limitados para los estudiantes de bajos ingresos, reduciendo así su probabilidad de movilidad social a través de la educación.

Uno de los mayores desafíos que enfrentó la educación pública mexicana fue el de las dos reformas que implementó el gobierno anterior: La Reforma Educativa, establecida en 2012, redefinió las políticas que los maestros y los directores deberían seguir e implementó un sistema de evaluación que estaba relacionado con su promoción dentro del sistema, y el Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria que se estableció en 2017 y cambió los objetivos y prácticas de aprendizaje para los docentes (Ornelas, 2016). Ha habido frecuentes debates polarizadores con respecto a estas reformas y han tenido un tremendo impacto en la práctica diaria de los educadores en México (Ornelas, 2017).

## **Desarrollo de capacidades en los actores claves en el sistema educativo mexicano**

Múltiples autores han explorado la relación entre la mejora escolar y el desarrollo de capacidades en los actores clave en un contexto educativo particular, quienes han sugerido que la inversión en educadores es crítica para cualquier transformación duradera. **El grupo de investigadores Nuevos Líderes para Nuevas Escuelas (New Leaders for New Schools) ha sugerido que la capacitación continua de los actores educativos requiere el apoyo de sus conocimientos y habilidades hacia el trabajo de liderazgo transformacional**, que está orientado a establecer prácticas efectivas en la escuela y crear una cultura de aprendizaje dentro de sus comunidades escolares (Desravines, Aquino y Fenton, 2016).

Fullan (2005) indicó la conexión entre la mejora escolar y la creación de capacidad en el personal, y su trabajo ha sugerido que entre los elementos que se requiere impactar para la transformación educativa están las habilidades, conocimiento y motivaciones de todos los actores de la escuela. En su visión, es necesario que todos estos componentes sean parte del desarrollo profesional de forma colectiva. Siguiendo esta idea, otros académicos han sugerido que el desarrollo de capacidades es un proceso profundamente arraigado en el contexto sociocultural en el que se encuentra la escuela, y que factores macro y micro pueden afectar el proceso de mejora escolar. Entre ellos Stringer (2013) propuso que el desarrollo de capacidades "es una respuesta para satisfacer las necesidades individuales, colectivas y sistémicas".<sup>2</sup>

La conversación en torno a capacidades ha crecido en base a varios autores, pero quiero destacar a Eade, quien en 1997 creó una correlación entre las capacidades y la construcción de empoderamiento y equidad dentro de las instituciones educativas y sus comunidades. Dicha autora estableció que existen tres legados clave del modelo de educación freireano como empoderamiento que nos ayudan a comprender este término:

- a) Los estudiantes y sus experiencias y conocimientos subjetivos son importantes
- b) La conexión entre la conciencia, el aprendizaje, la autoestima y la acción es sólida
- c) Que, al trabajar con personas marginadas, uno debe considerar su derecho y capacidad de colaboración.<sup>3</sup>

El trabajo de los autores previamente citados indica la relevancia de programas educativos que consideren la colaboración con la comunidad escolar un elemento fundamental. Es necesario que esto sea particularmente enfatizado en el contexto mexicano, en el cual sabemos que existen retos particularmente difíciles en las regiones más vulnerables. El caso documentado por De Hoyos Navarro et al., (2015) estudiando escuelas en Colima, sugiere que el trabajo con las comunidades debe brindarles información que les permita mejorar, pero hacerse desde una

---

<sup>2</sup> Stringer, (2013) p. 12

<sup>3</sup> Eade, (1997) p. 25

lógica colaborativa que no genere temor a consecuencias punitivas. Una estrategia que puede brindar soporte a este proceso es trabajar en el liderazgo de cada actor educativo.

Existe a lo largo de diferentes tradiciones de intervenciones educativas, un reto al considerar el rol de liderazgo. Desde la lógica de Fullan (2005), es necesario que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan líderes, con todas las implicaciones positivas que esto conlleva: capaz de tomar la iniciativa en proyectos, capaz de proponer y persuadir e incluso de ser agente de cambio. Estas ideas pueden incluso vincularse al trabajo de Hannah Arendt (1958), quien sugirió que las sociedades verdaderamente democráticas son aquellas en las que todas las personas, independientemente de sus identidades particulares, pueden sentirse en libertad de hablar en la arena pública y persuadir a otros. Por tanto, el trabajo de construir capacidades y fortalecer el liderazgo de los actores educativos es también un esfuerzo democratizante.

Algunos autores han encontrado que, aunque los directores y maestros saben que el liderazgo escolar es importante, existen algunas desconexiones entre este término y sus características específicas (Peniche Cetzal, 2013). Esta variación entre las expectativas podría afectar negativamente la comunicación entre el personal escolar e incluso perjudicar la cultura escolar general y el entorno de aprendizaje.

El tipo de ambiente que los directores deben facilitar a los estudiantes en sus escuelas también ha recibido un impacto directo de la economía globalizada y la necesidad de trabajadores capacitados para dichas tareas. **Un liderazgo fuerte y efectivo es esencial en el proceso de construcción de un entorno educativo propicio para la enseñanza y el aprendizaje de estas habilidades específicas.** (Fitzpatrick et al., 2018). La OCDE brindó además de los resultados del examen PISA de 2015, un análisis de las habilidades que serán más importantes en Iberoamérica. La OCDE recomienda que las escuelas comiencen preparando a los estudiantes "para un mundo interconectado en el que necesitan comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar exitosamente y respetuosamente con los demás, y tomar medidas responsables hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo" (Gurria, 2016).

Cranton (1996; 2003) ha sugerido que promover el aprendizaje continuo para los educadores es un elemento clave para su éxito y para que se conviertan en líderes transformadores en sus comunidades; Siguiendo un enfoque holístico del desarrollo profesional, su marco sugiere que "La definición tradicional de aprendizaje transformador es un proceso por el cual se cuestionan supuestos, creencias, valores y perspectivas previamente asimilados sin sentido crítico y, por lo tanto, se vuelven más abiertos, permeables y mejor validados (Cranton & Roy, p. 87, 2003).

Por lo tanto, un desafío importante para las escuelas públicas ha sido establecer programas de desarrollo profesional que puedan tener un impacto duradero tanto en los educadores como en sus estudiantes. Un elemento clave de análisis puede ser facilitar estructuras para que la comunidad apoye el desarrollo profesional. En este desafío, el papel del director es fundamental, ya que son capaces de convertirse en líderes para la mejora continua de su personal (Drago-Severson, 2007).

## Liderazgo Educativo y Gestión

En la sección anterior discutí la importancia de construir capacidades y el por qué este trabajo debe dirigirse a la construcción de liderazgo educativo para los actores claves en el proceso educativo.



Créditos: Pixabay @ Pexels.com

Para propósitos de este ensayo, y en base a los autores previamente citados, la definición operativa de liderazgo transformacional es: El grado de atribución del logro de los procesos transformacionales, que tanto los otros maestros como los gerentes y los estudiantes (informantes) perciben en las actividades: carismático, inspirador, consideración individualizada y estimulación intelectual ejercida. o conducido por el líder; de tal manera que los seguidores: por el carisma del líder, identifican y desean emularlo; están inspirados por los desafíos y la persuasión del líder, logrando el significado y la comprensión de la visión y los objetivos; el líder los considera individualmente y recibe orientación y apoyo de capacitación; y son estimulados intelectualmente por el líder, expandiendo sus habilidades.

Las habilidades descritas en el párrafo anterior resultan particularmente importantes al hablar de los Asesores Técnico-Pedagógicos. Ya en sexenios anteriores se había propuesto la importancia de la profesionalización docente, una de las iniciativas más importantes fueron los centros de maestros, en los cuales, además de recursos bibliográficos y tecnológicos, existirían ATPs para brindar apoyo y asesoría a los maestros y alrededor de 2010 se consideraba que

existían alrededor de 574 centros de este tipo en todo el país (Arnaut & Giorguli, 2010). Dentro de las Reformas Educativas del sexenio pasado, los ATPs fueron forjados como elementos claves dentro del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, formado a partir de diferentes deliberaciones alrededor del 2013. Dentro del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se ubica como una línea de acción en la estrategia 1.2 la cual establece que será necesario trabajar en las capacidades de gestión de la escuela. Por otra parte, el Plan Nacional de Desarrollo de 2013 considera que el SATE tendrá la responsabilidad de la profesionalización docente.

Uno de los elementos claves para considerar es la responsabilidad de los ATPs de visitar a las escuelas y hacer una revisión profunda de estas, pero es importante considerar cómo se puede realizar de esta entrevista un proceso a través del cual se sienta solidaridad y colaboración entre los ATPs y los directores.

La Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente estableció que los Asesores Técnico-Pedagógicos por Reconocimiento deben participar e involucrarse de forma directa, no simplemente dando cursos, en las actividades de las escuelas a su cargo. Dichas responsabilidades son descritas a profundidad en el Marco Temporal de Asesoría (vigente de 2018 a 2022).

Dentro de dichas responsabilidades, vale destacar que dicho documento describe las visitas a las escuelas como una responsabilidad: Visitar a las escuelas para apoyar y asesorar al personal docente y técnico docente, y observar el trabajo que realizan con los alumnos, conforme al plan de trabajo de la zona escolar o equivalente. (p. 19). Pero dentro de las estrategias propuestas, es necesario que se provean metodologías en las que se considere como favorecer la colaboración entre los ATPs y los miembros de la comunidad escolar.

Las visitas escolares son entonces un momento tremendamente valioso que debe ser aprovechado por los ATPs para integrar junto con los directores y docentes, un plan de mejora en el cual todos los miembros se sientan apoyados y capacitados.

De acuerdo a lo propuesto por Desravines et al., (2013) dichas visitas deben incluir los siguientes elementos:

### **1. Planeación y difusión con el colectivo docente.**

Dicha planeación debe brindar a los directores suficiente información para evitar cualquier confusión o temor. Debe incluir las características de las visitas, el tiempo que pueden llevar, su propósito, y de preferencia, compartir el instrumento de observación para que el director pueda asimilar lo que dicha visita implicará. Brindar tiempo a los directores en esta estrategia puede permitir que los miembros del colectivo docente se sientan tranquilos con el proceso de observación.

## 2. Visita a los docentes en sus aulas.

Para propósitos de objetividad, es importante que dichas visitas sean al menos aplicadas en dos salones, ya que esto brinda un panorama más claro. Sería preferible obtener aún más tiempo en otros salones, pero establecer dos como mínimo es vital. Por tanto, es importante organizar los tiempos para que cada aula pueda ser observada claramente.

Dentro del proceso de observación, Desravines et al., (2013) sugieren que se utilice un formato en el cual la observación y retroalimentación delimite tanto áreas de oportunidad como las fortalezas, y permita que la práctica cotidiana mejore. Es importante que se establezca un proceso de confianza y que los maestros no sientan que son sancionados o que habrá medidas punitivas. Simplemente, que se buscará que los alumnos tengan todas las oportunidades para su aprendizaje.

Dentro del proceso de visitas es también importante que los Asesores Técnico-Pedagógicos tengan espacios para realizar las retroalimentaciones y que de dichas conversaciones se establezcan los objetivos. El proceso de colaboración entre los diferentes actores educativos debe ser orientada a la mejora en el aula.

El trabajo de gestión será llevado de manera más productiva si estas visitas y la comunicación con los ATPs parte de estrategias colaborativas y si se orienta a que cada participante se sienta agente de cambio en la transformación de su escuela (Darling-Hammond et al., 2014).

## Reto de Planeación

La planeación del docente, se cimienta en un proceso que debe llevarse orientado hacia el logro de aprendizajes de los alumnos y es importante que el profesor conozca el perfil de egreso, así como los principios pedagógicos en los que debe basar la clase.

Las características que debe llevar este proceso deben considerar las estrategias de las actividades a realizar, los logros de los aprendizajes y los recursos materiales que se van a utilizar. Al elaborar dicho plan de clase el docente debe realizarlo de acuerdo a las características de los alumnos, con base al diagnóstico que se les aplicó al inicio de curso y a partir de ahí dar seguimiento a la enseñanza – aprendizaje, por ello, su plan de clase debe dar respuesta a las preguntas; qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar, y para qué enseñar y el qué, cómo, cuándo y para qué evaluar.

Este proceso de desarrollo de planes educativos debe considerar las competencias, pero más aún, entender los fines profundos de la educación de la formación humana (Barrón Tirado,



2000). Al desarrollar la planeación si es importante trabajar las competencias académicas: la integración del saber ser, con el saber conocer y el saber hacer. Pero aún más importante es entender que dicha planeación debe estar estructurada reconociendo a sus estudiantes como seres humanos con dignidad y autonomía. Es importante que el docente trabaje tres momentos en la clase: Propósito que consiste en estructura, motivación inicial hacia el tema y revisión de las actividades. Desarrollo: la presentación del tema central, uso de ejemplos y puesta en práctica de lo aprendido. Cierre: resumen de las ideas más importantes. En la planeación es importante considerar al profesor, estudiante y contenidos.

El docente debe estar atento a la clase durante su desarrollo, pero además en constante movimiento en el aula, monitoreando siempre a los alumnos, porque planear para el desarrollo de competencias, requiere que el profesor ejercite la observación, adecuación, flexibilidad, el trabajo colaborativo, la creatividad, el aprendizaje autónomo, así como la evaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Una planeación, de acuerdo a varios autores, (Fingerman, 2010; Velazco & Mosquera, 2010) debe estar basada en:

- **Objetividad; basada en datos reales y razonamiento.**
- **Flexibilidad; una planeación puede irse adecuando de acuerdo al avance del grupo.**
- **Integradora; debe contener actividades pensada en todos los estilos de aprendizaje que se tenga en el grupo.**
- **Diversificada; el uso de materiales y actividades dentro y fuera del aula.**
- **Factibilidad.**

Para diseñar una situación didáctica que propicie el desarrollo y movilización de competencias es necesario que el docente domine su programa y domine el tema, como revisar que es lo que está pidiendo el aprendizaje esperado del tema que va a desarrollar en la sesión. El docente debe considerar las características generales como son: el nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales entre otros. Además del dominio del contenido curricular. Un elemento clave descrito por los autores previamente mencionados parte de la intencionalidad que debe tener clara el docente: Cómo crear actividades que estén relacionadas a las actividades cognitivas que se les pedirá a sus alumnos, además de tener una vigilancia constante del proceso de enseñanza.

Estos aspectos son parte de los elementos que se deben considerar para diseñar una planeación didáctica que propicie el desarrollo y movilización de competencias, para generar estrategias que promuevan el desarrollo de la persona como un ser individual, con necesidades específicas y que estén orientadas a promover el desarrollo de formación valoral y actitudinal de los

alumnos. Todos estos elementos que son parte clave de un proceso de planeación docente, necesitan ser explícitamente trabajados en la planeación y en las sesiones de Consejos Técnicos Escolares y Consejos Técnicos de Zona. Existen retos significativos en estas áreas que invitan a la reflexión.



Créditos: ArtemPodrez @ Pexels.com

## Reflexión

La administración actual que dirige a nuestro país ha considerado que muchas de las iniciativas del sexenio anterior no son necesarias.

Existe aquí un gran reto que es reconocer que los sistemas cambian de forma gradual y, además, que esta nueva escuela mexicana está conformada por muchos maestros que ya traen consigo sus percepciones y experiencias de la administración previa, además de un temor a cualquier cambio que afecte su situación laboral y económica. Entonces para cualquier programa de formación que se presente es necesario reconocer todos estos elementos en juego y enfocarse en un trabajo que permita considerar a estos maestros, directores y ATPs como líderes, como personas dignas de ser escuchadas y de personas con experiencia e inteligencia que puede ayudar en esta reconstrucción del sistema educativo.

El campo de desarrollo profesional para educadores debe considerar cuán significativo es que cualquier programa de capacitación incluya componentes que involucren profundamente al participante en el trabajo que hable de su identidad y contexto sociocultural, y que provenga de

una práctica reflexiva (McMillan, 2016) que puede cambiar desde 'impartir' a un proceso continuo de empoderamiento a través de la colaboración.

Este ensayo hace un llamamiento a los miembros de la Secretaría Educación a que no sólo establezcan grandes metas para los docentes, sino que también brinden desarrollo profesional que les permita participar en procesos de transformación significativa de sus comunidades escolares. Esta es la estrategia que puede resultar exitosa para que las escuelas en las que colaboramos sean "centros de investigación" (Cochran-Smith & Lytle, p. 86, 2009) en los que pueden existir transformaciones significativas y duraderas.

La esperanza de este ensayo es contribuir a las discusiones tremendamente importantes sobre cómo implementar programas que puedan tener un impacto duradero. Los programas que incorporan un marco de desarrollo de capacidades que se basa en el contexto y que se adapta continuamente a los desafíos sociopolíticos, pueden conducir potencialmente a la transformación de la cultura escolar. A medida que más y más actores clave participen en esta conversación, esperamos que las instrucciones de las intervenciones educativas centren a las personas en las escuelas e instituciones.

## Bibliografía

- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Arnaut, A., & Giorguli, S. (2010). *Los grandes problemas de México*. El Colegio de México, Ciudad de México, México.
- Bartlett, L. (2007). Human capital or human connections? The cultural meanings of education in Brazil. *Teachers College Record*, 109(7), 1613-1636.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1997). Full range leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire (pp. 43-44). Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Barrón, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. *Formación en competencias y certificación profesional*, 17-44.
- Bell, G., & Colbeck, B. (1984). Whole school practitioner research: the Sunnyside action inquiry project. *Educational Research*, 26(2), 88-94.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. *Teachers caught in the action: Professional development that matters*, 45-58.
- Cochran-Smith, M., & Demers, K. E. (2008). How do we know what we know? Research and teacher education. In S. Feiman-Nemser, M. Cochran-Smith, J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education : Enduring Questions in Changing Contexts* (3rd ed., pp. 1010-1016). New York, NY: Routledge.
- Cranton, P. (1996). Professional Development as Transformative Learning. *New Perspectives for Teachers of Adults. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass Publishers: San Francisco, CA.
- Cranton, P., & Roy, M. (2003). When the bottom falls out of the bucket: Toward a holistic perspective on transformative learning. *Journal of transformative education*, 1(2), 86-98.
- Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New directions for adult and continuing education*, 2002(93), 63-72.
- Cuellar, A. (1989). School Principals in Mexico: A Research Agenda. Eric Document ED 318 113, EA 021 757.
- Cruz López, Y., & Cruz López, A. K. (2008). La educación superior en México tendencias y desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 293-311.
- Darling-Hammond, L., Friedlaender, D., & Snyder, J. (2014). *Student-centered schools: Policy supports for closing the opportunity gap*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education;
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 92(6), 81-92.
- De Hoyos Navarro, R. E., García-Moreno, V. A., & Patrinos, H. A. (2015). *The Impact of an Accountability Intervention with Diagnostic Feedback: Evidence from Mexico*. World Bank Policy Research Working Paper, (7393).
- Despaigne, Colette. "The difficulties of learning English: Perceptions and attitudes in Mexico." *Comparative and International Education/Éducation Comparée et Internationale* 39, no. 2 (2010): 55-74.
- Desravines, J., Aquino, J., & Fenton, B. (2016). *Breakthrough principals: A step-by-step guide to building stronger schools*. San Francisco, CA: Jossey Bass..
- Díaz, F., Hernández, G. (2008). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.

- Drago-Severson, E. (2007). Helping Teachers Learn: Principals as Professional Development Leaders. *Teachers College Record*, 109(1), 70-125.
- Eade, D. (1997). Capacity-building: An approach to people-centred development. Oxfam.
- Fitzpatrick, M., Figueroa, D. T., Golden, G., & Crosby, S. (2018). *Education Policy Outlook: Mexico*. OECD Publishing.
- Fingerman, H. (2010). Estrategias de Enseñanza Aprendizaje. En La Guía de Educación. Consultado el 12 de octubre de 2019, en: <http://educacion.laguia2000.com/estrategias-didacticas/los-cuadros-comparativos>
- Fullan, M. (2005). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In *The roots of educational change* (pp. 202-216). Springer, Dordrecht.
- García, J.R. y Aguirre, L.C. (septiembre, 2009). *La calidad educativa vista desde los directores de instituciones de educación primaria en México*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, Veracruz, Veracruz.
- Gurria, A. (2016). PISA 2015 results in focus. *PISA in Focus*, (67):1.
- Kaplan, M y Saccuzzo, D (1982) *Psychological testing: principles, applications, and issues*. California:Brooks/Cole Publishing
- Leithwood, K. A. (2004). *How Leadership Influences Student Learning: Review of Research*. New York: The Wallace Foundation.
- Luna, E., Cordero, G., López Gorosave, G., & Castro, A. (2012). La evaluación del profesorado de Educación Básica en México: Políticas, programas e instrumentos. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Mexico.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-301. Boston.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McMillan, J. H. (2016). *Fundamentals of educational research* (7th ed.). Boston, MA: Pearson.
- National Association of Secondary School Principals & National Association of Elementary School Principals (2013). *Leadership Matter: What the Research Says About the Importance of Principal Leadership*. Retrieved from <https://www.naesp.org/sites/default/files/LeadershipMatters.pdf>
- OECD, (2014), Mexico Country Note: Education at a Glance 2014, OECD Publishing, Paris. <http://www.oecd.org/education/Mexico-EAG2014-Country-Note.pdf>
- Ornelas, C. (2016). El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo. Fondo de cultura económica.
- Ornelas, C. (2017). Mexico: The Education Reform Project. *Education in Mexico, Central America and the Latin Caribbean*, 35, 41.
- Peniche-Quetzal, R. S. (2013). *Teachers' Perspectives on Principals' Leadership in Mexican Schools*. *US-China Education Review B*, 3(12), 914-917. DOI:10.17265/2161-6248/2015.03.
- Ravitz, J. (2009). Introduction: Summarizing findings and looking ahead to a new generation of PBL research. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3(1), 2.
- Rhodes, V., Stevens, D., & Hemmings, A. (2011). Creating positive culture in a new urban high school. *The High School Journal*, 94(3), 82-94.
- Romero, J. L. R., Irigoyen, E. N. P., & Grijalva, S. C. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*, (60/2).

- Ryan, A., & Tilbury, D. (2013). *Flexible Pedagogies: new pedagogical ideas*. Higher Education Academy, London.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, 25(6), 631-645.
- Stringer, P. (2013). *Capacity Building for School Improvement. Revisited*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Velazco, M. & Mosquera. (2010.). *Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Colaborativo*. PAIEP. Consultado el 29 de septiembre de 2019, en:
- [http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias\\_didacticas\\_aprendizaje\\_colaborativo.pdf](http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf)
- Villegas, J. D. C. S., García-Santillán, A., & Escalera-Chávez, M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras= International Journal of Foreign Languages*, (5), 79-94.
- Villela-Treviño, R., & Torres-Arcadia, C. C. (2016). Modelo de competencias como instrumento de evaluación de la dirección escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2).
- Vega, C., & Zavala, G. (2004). *Adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ forma 5x corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno*. Santiago de Chile.
- Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational researcher*, 26(7), 13-22.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-66363-2.
- Wilkinson, D. (Ed.). (2002). *The researcher's toolkit: The complete guide to practitioner research*. Routledge.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Ediciones Pomares.
- Zorrilla Fierro, M., & Pérez Martínez, G. (2006). Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

## Sobre la autora

**Cristina Patricia Salazar Hurtado**

[pasalazar@uveg.edu.mx](mailto:pasalazar@uveg.edu.mx)

investigadora cuyos intereses primordiales giran en torno a los temas de alfabetización digital y comunicación multimodal a través de métodos de investigación etnográficos. Como becaria Fulbright-García Robles, estudió una Maestría en Comunicación y Educación y un Doctorado en Medios de Comunicación y Tecnologías de Aprendizaje, ambos de la Universidad de Columbia. Su trabajo de tesis se centra en las prácticas de activismo de los jóvenes indocumentados.

Ha desarrollado proyectos de investigación tanto en contextos educativos como en investigación de mercados. Ella es parte de la Asociación Americana de Investigación Educativa y ha enseñado en la Universidad de Columbia, The City College of New York, Universidad Virtual de Guanajuato y el Centro de Investigación y Docencia Económicas.