

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente, de  
acceso abierto y multilingüe



Arizona State University y Universidad de Guadalajara

---

Volumen 34 Número 46

12 de mayo 2026

ISSN 1068-2341

---

## Las Políticas de Formación Docente y su Implementación: Un Estudio de Caso en el CONAFE

*Maritza Librada Cáceres Mesa*

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo  
México

*Karime Denisse López Meneses*

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo  
México



*Noemí Suárez Monzón*

Universidad Iberoamericana del Ecuador  
Ecuador

**Citación:** Cáceres Mesa, M. L., López Meneses, K. D., & Suárez Monzón, N. (2026). Las políticas de formación docente y su implementación: Un estudio de caso en el CONAFE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(46). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.9510>

**Resumen:** Este artículo analiza la implementación de la política educativa de formación docente del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en México, con el objetivo de identificar la brecha existente entre su diseño normativo y su instrumentación en contextos rurales e Indígenas de alta marginación, sustentado en un enfoque de análisis de políticas públicas y la formación docente situada; considera las necesidades formativas desde una perspectiva contextualizada, donde convergen los elementos; sujetos, saberes, experiencias, conocimientos. Este estudio se desarrolló con 274 educadores comunitarios que pertenecen al CONAFE en el estado de Hidalgo y se asumió un enfoque mixto, con un diseño de estudio de caso descriptivo-analítico, que combina técnicas cuantitativas y cualitativas para ofrecer una comprensión integral del fenómeno investigado. Los resultados muestran que, si bien el modelo formativo ABCD y el curso inicial de 240 horas son

valorados positivamente por una parte de los participantes, persisten limitaciones estructurales relacionadas con la pertinencia pedagógica, la debilidad del acompañamiento tutorial y la ausencia de trayectorias profesionales sostenidas. El estudio aporta evidencia empírica sobre los desafíos de la formación docente en esquemas compensatorios y contribuye al debate internacional sobre la implementación de políticas educativas en territorios caracterizados por desigualdad social y precariedad institucional.

**Palabras clave:** políticas educativa; formación inicial; formación continua; desarrollo profesional docente

### **Teacher training policies and their implementation: A case study of CONAFE**

**Abstract:** This article analyzes the implementation of the teacher education policy of the National Council for Educational Development (CONAFE) in Mexico, with the aim of identifying the gap between its regulatory design and its enactment in highly marginalized rural and Indigenous contexts. The study is grounded in a public policy analysis framework and in a situated teacher education approach, considering training needs from a contextualized perspective in which subjects, knowledge, experiences, and understandings converge. The study was conducted with 274 community educators affiliated with CONAFE in the state of Hidalgo. A mixed-methods approach was adopted, using a descriptive-analytical case study design that combines quantitative and qualitative techniques to provide a comprehensive understanding of the phenomenon under investigation. The findings indicate that although the ABCD training model and the 240-hour initial course are positively valued by a segment of participants, structural limitations persist. These include issues related to pedagogical relevance, weaknesses in tutorial mentoring, and the absence of sustained professional career pathways. The study provides empirical evidence on the challenges of teacher education within compensatory schemes and contributes to the international debate on the implementation of educational policies in territories characterized by social inequality and institutional precarity.

**Keywords:** educational policy; initial teacher education; continuing professional development; teacher professional development

### **Políticas de formação docente e sua implementação: Um estudo de caso no CONAFE**

**Resumo:** Este artigo analisa a implementação da política educacional de formação docente do Conselho Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) no México, com o objetivo de identificar a lacuna existente entre seu desenho normativo e sua operacionalização em contextos rurais e Indígenas de alta marginalização. O estudo fundamenta-se em uma abordagem de análise de políticas públicas e na perspectiva de formação docente situada, considerando as necessidades formativas a partir de uma perspectiva contextualizada, na qual convergem sujeitos, saberes, experiências e conhecimentos. A pesquisa foi desenvolvida com 274 educadores comunitários vinculados ao CONAFE no estado de Hidalgo, adotando-se uma abordagem de métodos mistos, com desenho de estudo de caso descritivo-analítico, que combina técnicas quantitativas e qualitativas para oferecer uma compreensão integral do fenômeno investigado. Os resultados demonstram que, embora o modelo formativo ABCD e o curso inicial de 240 horas sejam avaliados positivamente por parte dos participantes, persistem limitações estruturais relacionadas à pertinência pedagógica, à fragilidade do acompanhamento tutorial e à ausência de trajetórias profissionais sustentadas. O estudo fornece evidências empíricas sobre os desafios da formação docente em esquemas compensatórios e contribui para o debate internacional acerca da implementação de políticas educacionais em territórios caracterizados por desigualdade social e precariedade institucional.

**Palavras-chave:** política educacional; formação inicial; formação continuada; desenvolvimento profissional docente

## Las Políticas de Formación Docente y su Implementación: Un Estudio de Caso en el CONAFE

La formación docente se ha consolidado como uno de los ejes estratégicos de las políticas educativas contemporáneas, tanto en países de altos ingresos como en contextos caracterizados por profundas desigualdades estructurales referidas por la *Organisation for Economic Co-operation and Development* [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (OCDE, 2019a; UNESCO, 2013). Diversos estudios coinciden en que la calidad de los sistemas educativos se encuentra estrechamente vinculada con la preparación inicial, el acompañamiento profesional y las oportunidades de aprendizaje continuo de los docentes (Darling-Hammond et al., 2017). En América Latina, este debate ha adquirido especial relevancia debido a la persistencia de brechas territoriales, étnicas y socioeconómicas que condicionan el acceso efectivo a una educación de calidad.

En este marco, organismos internacionales como la UNESCO (2012, 2013, 2014, 2016) y la OCDE (2019a), han promovido modelos de formación docente basados en el desarrollo profesional situado, la articulación entre formación inicial y continua, y el fortalecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje. Sin embargo, la traducción de estos lineamientos a políticas nacionales enfrenta obstáculos significativos, particularmente en contextos rurales y de alta marginación, donde los sistemas escolares operan bajo condiciones institucionales frágiles.

De forma complementaria, el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina publicado en la Plataforma Regional de Educación América Latina (PREAL, 2021) ha contribuido de manera significativa a este marco con el desarrollo de estudios e investigaciones que abordan la formación inicial, continua, la profesionalización y la carrera docente desde una perspectiva de análisis de políticas educativas. A través de seis ejes fundamentales —que incluyen desde Transformación Educativa y Desarrollo Profesional Docente, Estándares y Evaluación de Aprendizajes, Gestión escolar de calidad, Autonomía y rendición de cuentas, Gobernanza responsable del sistema educativo, Alianzas público-privadas hasta el financiamiento de la Educación—, el PREAL ha promovido la construcción de un conocimiento compartido que articule buenas prácticas, evaluación del desempeño docente y monitoreo del progreso educativo. Sus aportaciones, junto con las de organismos como la UNESCO y la OCDE, han consolidado una base técnica para orientar reformas educativas en la región, resaltando la importancia de políticas integrales que respondan a los retos específicos del ejercicio docente.

En este sentido, la articulación de estas iniciativas permite visualizar la profesión de enseñar como un proceso complejo que requiere respuestas interinstitucionales, articuladas y considerar los contextos, tal como lo sugiere Vaillant (2016), quien propone pensar la formación docente desde una perspectiva holística que conecte políticas, necesidades del aula y trayectorias profesionales. Para Castro (2017), las aportaciones de estos organismos internacionales en materia de política educativa específicamente en formación docente impulsan las agendas, lineamientos o recomendaciones en políticas para ser analizadas por las naciones adscritas a estas agencias internacionales.

En México, el CONAFE constituye una de las principales estrategias para garantizar el derecho a la educación básica en comunidades rurales dispersas, Indígenas y en situación de pobreza extrema. A diferencia del sistema regular, el CONAFE se apoya en jóvenes voluntarios denominados educadores comunitarios, quienes reciben una formación inicial intensiva de corta duración y un esquema de acompañamiento tutorial durante sus primeros años de servicio (CONAFE, 2016, 2017). Este modelo responde a una lógica compensatoria orientada a ampliar la

cobertura educativa; no obstante, su eficacia en términos de calidad pedagógica y desarrollo profesional docente ha sido escasamente evaluada desde una perspectiva analítica de política pública.

La literatura sobre implementación de políticas educativas ha mostrado que los resultados de una política no dependen exclusivamente de su diseño normativo, sino de los procesos mediante los cuales es interpretada, adaptada y ejecutada por los actores locales (Ball et al., 2012; Honig, 2006), es la base fundamental para la atención efectiva de un problema público. Desde esta perspectiva, la formación docente no puede comprenderse únicamente como un conjunto de disposiciones técnicas, sino como una práctica social situada, atravesada por condiciones institucionales, recursos disponibles y trayectorias profesionales heterogéneas.

A partir de este enfoque, el presente estudio se plantea el análisis sobre la implementación de la política de formación docente del CONAFE en contextos rurales e Indígenas y qué brechas se observan entre su diseño formal y la experiencia formativa de los educadores comunitarios. El objetivo es proporcionar una mirada crítica de dicha implementación, identificando sus fortalezas, limitaciones y efectos sobre el desarrollo profesional de los educadores comunitarios.

El caso del CONAFE resulta analíticamente relevante para el debate internacional por al menos dos razones. En primer lugar, representa un modelo extremo de provisión educativa en contextos de desigualdad, donde la formación docente se desarrolla bajo esquemas acelerados y con recursos limitados. En segundo lugar, permite problematizar las tensiones entre políticas educativas orientadas a la equidad y las condiciones reales de trabajo docente en territorios marginados, una problemática compartida por numerosos países del Sur Global.

Desde el enfoque de análisis de políticas públicas, la brecha identificada no se limita a la fase de implementación, sino que se origina en el propio diseño de la política, en tanto el CONAFE se concibe como una estrategia compensatoria orientada prioritariamente a la cobertura, y no a la profesionalización docente, lo cual constituye una evasión discursiva de los resultados en el ámbito del problema público a atender. Esta orientación inicial genera una disonancia estructural entre el problema público que busca resolver —el derecho a una educación de calidad en contextos rurales e Indígenas— y los medios formativos disponibles para quienes ejecutan la política, lo que condiciona desde su origen las posibilidades de una implementación pedagógicamente pertinente, donde las limitaciones estructurales de las comunidades rurales no son consideradas como imperativo a tener en cuenta (Ball et al., 2012; Honig, 2006).

## **Desarrollo**

Las políticas educativas internacionales son producto de la reflexión sobre las problemáticas sociales globales y los efectos que estas generan tanto en países desarrollados como en desarrollo. De ahí que constituyan un punto de partida para el establecimiento de políticas públicas nacionales que, al ser contextualizadas a nivel local, toman como ejes centrales la calidad educativa, la equidad y la inclusión. Las buenas prácticas generadas en diversas regiones se convierten en referentes que ofrecen certidumbre y guía a otros países (Ramírez & Aquino, 2019). En este marco, México ha adherido su política educativa a dichos principios, y el artículo 3° constitucional garantiza el derecho de niñas y niños a una educación universal, inclusiva, equitativa y de excelencia. Esta última se entiende como un mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizajes (Ley Reglamentaria, Art. 3, 2019).

Las políticas educativas en cuanto a la formación docente han evolucionado hacia modelos que integran la evidencia científica con la participación de los actores educativos. El desarrollo de programas de formación debe partir de la reflexión crítica, el rigor metodológico y la articulación de políticas integrales, pensadas desde las necesidades y problemáticas locales. En este sentido, la literatura revisada ressignifica en la necesidad de diseñar alternativas de formación docente que sean

integrales y sostenidas en el tiempo, así como en la relevancia de colocar la evaluación docente no como instrumento punitivo o de premiación, sino como una herramienta para fortalecer el ejercicio reflexivo y profesional del magisterio (UNESCO-OREALC, 2015).

Esto implica una concepción del docente como un profesional que aprende a lo largo de la vida, que se desenvuelve en la sociedad del conocimiento, genera preguntas, investiga, innova y aplica estrategias validadas (Marchesi y Martín, 2014). Por tanto, el desarrollo profesional docente ha sido conceptualizado como un proceso continuo que integra la formación inicial, la inserción laboral y la formación permanente, en interacción con las condiciones institucionales y organizacionales del sistema educativo (Imbernón y Canto Herrera, 2013; Vaillant, 2016). Desde esta perspectiva, la formación no se reduce a la adquisición de habilidades técnicas, sino que involucra dimensiones cognitivas, éticas, emocionales y sociales que configuran la identidad profesional del docente, así como, la apertura a contextos educativos compartidos, incluso con otros países, enriquece las experiencias formativas. (Martínez-Izaguirre et al., 2017).

Desde estos referentes, es indispensable re-pensar y sugerir estrategias desde diversas miradas para concebir al docente como un agente de transformación social y de desarrollo de aprendizajes que conlleve a pensar en el desafío de unir cultura y política, para hacer que lo pedagógico sea una práctica ética y contextualizada, donde los saberes constituyen un referente para la generación de conocimientos y situaciones didácticas de aprendizajes que impacten en sus desempeños.

La evidencia internacional sugiere que los programas de formación más efectivos son aquellos que se articulan con la práctica escolar, promueven la reflexión colectiva y reconocen los saberes previos de los docentes (Darling-Hammond et al., 2017; OCDE, 2019b). Este enfoque, conocido como formación situada, enfatiza que el aprendizaje profesional ocurre en contextos específicos y se construye a partir de los desafíos reales del aula (Messina et al., 2021). Esto plantea la necesidad de políticas de formación que consideren la vinculación efectiva entre los niveles federal, estatal y escolar, como lo propone Vezub (2021), para impulsar una formación situada y coherente con las realidades del Sistema Educativo Nacional.

De acuerdo con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2021, 2022), los programas de formación docente deben surgir de la identificación de necesidades contextualizadas, promover trayectorias formativas progresivas y estar dirigidos a todos los actores educativos. La meta es avanzar hacia prácticas docentes eficaces y comprometidas, que mejoren las experiencias y los resultados de aprendizaje en un marco de equidad e inclusión, que resignifiquen la práctica mediante la investigación, la colaboración colegiada y el aprendizaje a lo largo de la vida. A través del “aprendizaje de la práctica”, se construyen herramientas para transformar el aula, resignificar las experiencias vividas y generar mejoras sostenidas en el desempeño educativo.

Por esto, el análisis de la implementación de políticas educativas se ha desplazado progresivamente desde modelos lineales hacia enfoques interpretativos que reconocen el papel activo de los actores locales en la redefinición de las políticas (Ball et al., 2012). En este marco, las políticas no se “aplican” de manera mecánica, sino que son reinterpretadas y resignificadas por quienes las ejecutan, en función de sus recursos, creencias y contextos institucionales.

En este ámbito se consideran las aportaciones de Honig (2006), cuando señala que las brechas entre diseño e implementación son especialmente pronunciadas en sistemas educativos caracterizados por alta complejidad organizacional y escasez de recursos. En tales contextos, las disposiciones normativas suelen entrar en tensión con las capacidades reales de las instituciones para sostener procesos formativos de calidad.

Así mismo es oportuno referir que en América Latina, diversos autores han documentado cómo las políticas de formación docente, inspiradas en modelos internacionales, tienden a ser adoptadas de manera parcial, generando arreglos híbridos que combinan discursos de

profesionalización con prácticas precarizadas (Castro, 2017; Mejía, 2012). Este fenómeno resulta particularmente visible en programas compensatorios dirigidos a poblaciones rurales e Indígenas.

Es el caso de la educación comunitaria en México que constituye un subsistema diferenciado que opera bajo principios de flexibilidad organizativa y participación local, pero también bajo condiciones estructurales limitadas (Zabala & Rivera, 2023); el ejercicio de la docencia, lo asumen los educadores comunitarios, que suelen ser jóvenes con escolaridad básica, media superior y superior, sin formación pedagógica previa, lo que coloca a la política de formación inicial y acompañamiento como un elemento central para garantizar mínimos estándares de calidad educativa.

El modelo curricular ABCD del CONAFE se fundamenta en el aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo, y propone un esquema de tutoría como mecanismo de reflexión sobre la práctica (CONAFE, 2016). Sin embargo, estudios recientes advierten que la implementación de este modelo enfrenta dificultades relacionadas con el proceso formativo de los tutores, la carga administrativa y la rotación constante del personal docente (Cuevas-Cajiga, & Moreno-Olivos., 2022; Zabala & Rivera, 2023).

A partir de los referentes revisados, en este estudio el desarrollo profesional docente se concibe como un proceso situado, continuo y relacional, que articula la formación inicial, el acompañamiento pedagógico y las condiciones institucionales de ejercicio profesional, en interacción con los saberes previos y las demandas del contexto sociocultural en el que se desarrolla la práctica educativa (Imbernón & Canto, 2013; Vaillant, 2016; Messina et al., 2021). Esta definición permite superar concepciones instrumentales de la formación y orienta el análisis empírico hacia la identificación de brechas entre los principios normativos de la política de formación del CONAFE y las experiencias formativas efectivamente vividas por los educadores comunitarios.

Desde la perspectiva de Ball et al. (2012), las disposiciones normativas no se efectúan linealmente, sino que son interpretadas y recontextualizadas por los actores escolares, lo que genera configuraciones locales diferenciadas de la política. Este enfoque permite comprender las brechas observadas entre diseño e implementación.

## **Materiales y Métodos**

### **Enfoque y Diseño de Investigación**

El estudio se estructura a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se implementa la política de formación docente del CONAFE en contextos rurales e Indígenas y qué brechas se configuran entre su diseño normativo y la experiencia formativa de los educadores comunitarios?

Para dar respuesta se adopta un enfoque metodológico mixto Creswell (2008), con un diseño de estudio de caso descriptivo-analítico, que combina técnicas cuantitativas y cualitativas para ofrecer una comprensión integral del fenómeno investigado. Como sostienen Johnson y Onwuegbuzie (2004) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el enfoque mixto permite abordar de manera complementaria tanto la medición de variables como la interpretación de significados sociales, enriqueciendo el análisis desde diversas perspectivas, que están inmersas en el objeto de estudio.

Dicho enfoque está orientado al análisis de la implementación de la política de formación docente en el CONAFE, en contextos rurales e Indígenas. Este diseño resulta pertinente para examinar la brecha entre el diseño normativo de la política pública y su instrumentación efectiva, considerando las condiciones organizacionales, pedagógicas y territoriales en las que opera la educación comunitaria.

El caso seleccionado corresponde al CONAFE en el estado de Hidalgo, entidad caracterizada por una alta concentración de servicios educativos comunitarios, diversidad

sociocultural y presencia significativa de localidades de alta y muy alta marginación. La elección del caso responde a criterios analíticos, en tanto permite observar de manera situada los procesos de implementación de la política formativa en un contexto estructuralmente desafiante.

### Fase Cuantitativa

La fase cuantitativa se empleó para configurar las características generales de los educadores comunitarios y el análisis de la implementación de la política de formación mediante un cuestionario estructurado, que responde a la política en cuestión que se estructura en torno a ejes estratégicos interrelacionados, como la formación inicial propedéutica, la formación permanente mediante acompañamiento tutorial in situ, profesionalización dual, la asesoría y seguimiento académico y finalmente, la evaluación pedagógica centrada en procesos (CONAFE, 2018). Estos ejes se encuentran alineados con los principios pedagógicos del modelo, particularmente la relación tutora, el aprendizaje autónomo y la centralidad del núcleo de la práctica educativa.

### Instrumento: Cuestionario

Se diseñó un cuestionario estructurado con base en un marco teórico centrado en los ejes estratégicos de la política de formación docente del CONAFE; el mismo fue sometido a estudio piloto, en atención a los criterios de rigor asumidos en la investigación. El instrumento comprende 47 ítems distribuidos en cinco dimensiones tal y como se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Criterios para la Construcción de Ítems por Dimensión y Tipología*

Ejes estratégicos de política CONAFE	Dimensiones del instrumento	Ítems	Descripción
Figuras educativas	Caracterización de EC	1 a 12	Pretende identificar las condiciones sociales, educativas, económicas, tipo de servicio, antigüedad y demográficas en que viven los EC
Profesionalización dual, la asesoría y seguimiento académico	Criterios Generales de política para los Programas de Formación Docente (PFD)	13 a 18	Tiene la finalidad de identificar el tipo de criterios atendidos en la formación docente en la educación comunitaria.
Formación inicial propedéutica	formación inicial docente	19 a 27	Busca indagar en la perspectiva del educador comunitario con relación a la pertinencia y relevancia que tuvo para la práctica docente, la formación inicial recibida
Formación permanente mediante acompañamiento tutorial in situ	Programa de Formación para la docencia	28 – 46	Intenta identificar las características del PFD que mayormente fueron de utilidad en la práctica docente.
La evaluación pedagógica centrada en procesos	Satisfacción PFD	47.1 – 47.11	Conocer el grado de satisfacción de los EC con relación a la formación pedagógica recibida en cada proceso.

*Nota:* Elaboración propia con base en el instrumento aplicado a 274 educadores comunitarios.

Las preguntas fueron de tipo cerrado (dicotómicas, politómicas y escala tipo Likert).

## Población y Muestra Cuantitativa

La población estuvo conformada por 475 educadores comunitarios activos en educación primaria en el estado de Hidalgo (SEP, 2022). Se aplicó un muestreo aleatorio simple con base en una fórmula de población finita, seleccionando inicialmente una muestra de 213 sujetos, aunque finalmente participaron 274 educadores como estrategia adecuada para garantizar representatividad estadística en estudios descriptivos (López & Fachelli, 2015). La muestra se describe en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Descripción de Educadores Comunitarios Participantes por Tipo de Servicio*

Tipo de servicio	Femenino	Masculino	Total de docentes
Comunitaria Indígena	71%	29%	58
Comunitaria rural	83%	17%	216
Total general	<b>81%</b>	<b>19%</b>	<b>274</b>

*Nota:* Elaboración propia con base en el instrumento aplicado a 274 educadores comunitario.

## Recolección de Datos y Análisis Cuantitativo

La aplicación del cuestionario se realizó en coordinación con la estructura operativa del CONAFE en Hidalgo. La modalidad virtual permitió mantener el acceso a comunidades remotas mediante dispositivos móviles y conectividad local. El análisis se realizó de manera descriptiva a partir del cálculo porcentual. Este instrumento se validó en una muestra piloto, cuyo resultado arrojó un alfa de Cronbach de 0.7.

Las dimensiones definieron ejes analíticos explícitos, derivados directamente de los componentes de la política de formación del CONAFE y del Modelo ABCD. Estos ejes permitieron asegurar la trazabilidad metodológica entre el objeto de estudio, los instrumentos de recolección de datos y el análisis mediante categorías y subcategorías que atendían al diseño y objetivos de la formación inicial, la formación permanente y acompañamiento tutorial, condiciones institucionales de implementación, y percepción del aporte formativo al desarrollo profesional docente de los educadores comunitarios. Asimismo, orientaron la guía de los grupos focales.

## Fase Cualitativa, Enfoque y Técnica de Recolección de Datos

La fase cualitativa del estudio se desarrolló desde la fenomenología y con un enfoque interpretativo, con base en un diseño de estudio de caso que se utilizó con fines analíticos, en tanto permite examinar en profundidad los procesos, significados y condiciones que median la traducción de una política pública en prácticas concretas de formación y acompañamiento docente. Este enfoque resulta particularmente pertinente para el análisis de políticas educativas en contextos de alta complejidad organizacional y desigualdad estructural, donde los resultados no pueden comprenderse únicamente a partir de indicadores normativos o cuantitativos.

Se buscó capturar narrativas relacionadas con los procesos de formación, acompañamiento, desafíos en el aula y construcción de saberes situados. Las intervenciones fueron registradas y analizadas bajo los postulados de las representaciones sociales de Moscovici, para identificar categorías emergentes que estructuran la visión de los docentes sobre su práctica y formación. Estudios sobre representaciones sociales en el ámbito educativo mexicano han evidenciado cómo las reformas son reinterpretadas por los docentes desde marcos simbólicos propios (Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015), lo cual refuerza la pertinencia de este enfoque analítico.

### Población y Muestra Cualitativa

Con base en los educadores comunitarios participantes en el cuestionario de la fase cuantitativa, se codificó a cada uno mediante un número consecutivo, la selección se realizó mediante un muestreo intencional, atendiendo a criterios analíticos que permitieran capturar la diversidad de experiencias formativas y la triangulación teórico metodológica, tales criterios fueron: 1) EC con condiciones similares en tipo de servicio educativo (rural, Indígena y multigrado), 2) heterogeneidad con la antigüedad en el servicio, y 3) representatividad regional. Se integraron 5 grupos focales con 6 educadores comunitarios de las regiones Actopan, Atlapexco, Huejutla, Ixmiquilpan, Molango, Pachuca, Tenango y Tulancingo. A continuación, se presentan en la Tabla 3, los descriptores de los participantes en el estudio cualitativo.

**Tabla 3**

*Descripción de Educadores Comunitarios Participantes en la Etapa Cualitativa*

Grupo	Total Participante	Tipo de servicio	Región	Antigüedad
1	6	Multigrado Comunitaria Indígena	Ixmiquilpan, Pachuca, Tulancingo	3 a 1
2	6	Multigrado Comunitaria Indígena	Huejutla, Atlapexco, Tenango, Molango	3 a 1
3	6	Multigrado Comunitaria Indígena	Huejutla, Atlapexco, Tenango, Molango	3 a 1
4	7	Multigrado Comunitaria rural	Huejutla, Atlapexco, Tenango, Molango	5 a 1
5	7	Multigrado Comunitaria rural	Ixmiquilpan, Pachuca, Tulancingo	5 a 1
6	7	Multigrado Comunitaria rural	Ixmiquilpan, Pachuca, Tulancingo	5 a 1

*Nota:* Elaboración propia con base en el proceso metodológico aplicado.

Como se puede apreciar los participantes en el estudio proceden de diferentes regiones, lo que le confiere rigor y credibilidad al mismo, al considerar sus aportaciones y experiencias desde diferentes contextos. En total participaron 39 educadores comunitarios, cuyas edades oscilaban mayoritariamente entre los 16 y 29 años, en congruencia con el perfil institucional de las figuras educativas del CONAFE. La mayoría contaba con estudios de nivel medio superior, sin formación pedagógica profesional previa, lo cual constituye un rasgo estructural del modelo de educación comunitaria y un elemento clave para el análisis de la política de formación docente.

Esta caracterización resulta central para interpretar los hallazgos, ya que las trayectorias educativas, la temporalidad del servicio y las condiciones de inserción profesional influyen directamente en la manera en que los educadores experimentan y resignifican la formación inicial, el acompañamiento tutorial y el modelo pedagógico.

### Técnica de Recolección de los Datos y Análisis Cualitativo

El estudio se inserta en un proceso de construcción dialéctica que favorece la comprensión del contexto mediante la significación de la experiencia del sujeto que la vive y a su vez la deconstruye, por tanto, el diseño correspondió a la implementación de grupos focales como técnica central de la fase cualitativa. Esta metodología, conforme a Taylor y Bogdan (2010) y Álvarez-Gayou (2018), permite profundizar en la interpretación de experiencias individuales y colectivas,

visibilizando las condiciones contextuales que estructuran el ejercicio docente en comunidades de alta marginación.

Las sesiones fueron grabadas, transcritas íntegramente y organizadas mediante una guía semiestructurada diseñada con base en los ejes estratégicos de la política de formación del CONAFE y del Modelo ABCD, categorías y subcategorías de análisis sobre sus experiencias formativas (inicial y permanente), particularmente en relación con el acompañamiento tutorial y la apropiación del modelo pedagógico. La conformación de los grupos focales respondió al criterio de saturación teórica, entendida como el momento en que la incorporación de nuevos participantes no generaba categorías emergentes adicionales. Este procedimiento permitió comprender cómo los educadores comunitarios interpretan la política de formación y de qué manera esta responde —o no— a los retos concretos de su práctica docente en contextos multigrado y culturalmente diversos.

El uso de una guía semiestructurada permitió asegurar la comparabilidad temática entre los grupos, sin restringir la emergencia de temas relevantes desde la experiencia de los participantes. Se realizó un análisis temático de carácter deductivo-inductivo. El proceso analítico se desarrolló en tres momentos:

1. **Codificación inicial**, orientada por los ejes analíticos derivados de la política de formación docente (formación inicial, acompañamiento tutorial, coherencia del modelo, condiciones de implementación).
2. **Codificación inductiva**, que permitió identificar categorías emergentes asociadas a la experiencia cotidiana de los educadores comunitarios, particularmente en relación con tensiones, limitaciones y resignificaciones del modelo formativo.
3. **Integración analítica**, en la que se contrastaron los hallazgos cualitativos con los resultados cuantitativos, fortaleciendo la interpretación mediante triangulación teórico-metodológica.

La triangulación se realizó mediante la integración sistemática de los hallazgos cuantitativos y cualitativos, contrastando tendencias generales con narrativas y experiencias situadas. Este proceso permitió fortalecer la interpretación de los resultados y evitar conclusiones generalizantes no sustentadas empíricamente y validadas con las aportaciones de los autores que sustentan el estudio.

### **Consideraciones Éticas**

Todos los participantes fueron informados previamente del objetivo de la investigación. Se garantizó el consentimiento informado, el anonimato de las respuestas y el uso exclusivo de los datos para fines académicos.

## **Resultados**

Lo anterior permitió tener rigurosidad en la recolección de datos que dan certeza al proceso de análisis e interpretación de los resultados, para este ejercicio se realizó organización de las respuestas por dimensiones que dan respuesta a la implementación de la política de formación para la educación comunitaria, asimismo, se codificaron las perspectivas de los educadores comunitarios recogidas en los grupos focales que permitieron obtener una mirada más profunda sobre las dimensiones cuantitativas y que describen la manera en que los educadores experimentan la política de formación docente.

### **Contexto Institucional y Perfil de los Educadores Comunitarios**

La implementación de la política de formación docente del CONAFE se sostiene en la participación de figuras educativas denominadas Educadores Comunitario (EC), jóvenes que prestan

un servicio social educativo en localidades rurales con condiciones socioeconómicas desfavorables. El servicio solo puede desarrollarse en comunidades aisladas y se articula mediante convenios con asociaciones comunitarias que solicitan el servicio educativo y se comprometen a proporcionar espacio, seguridad y, en algunos casos, alimentación y vivienda para los educadores (SEP, 2023). Esta relación estrecha entre escuela y comunidad configura un entorno institucional singular que condiciona la experiencia formativa y profesional de las figuras educativas.

El Perfil sociodemográfico de los EC participantes en el estudio indica que el grupo de edad dominante se ubica entre 18 y 30 años que representan el 87% de la población observada, asimismo, 8 EC (3%) son menores de edad, 1 con grado académico de nivel primaria, 2 con secundaria y el resto con bachillerato, el 10% se ubican en un rango de edad entre 31 y 49 años, es importante señalar que el organismo establece que los EC deben contar con al menos estudios de secundaria, bachillerato o nivel superior y contar con edad entre 16 y 29 años, algunas convocatorias amplían el rango hasta los 35 años, manteniendo como requisito mínimo la secundaria concluida (CONAFE, 2021).

Las reglas de operación de la política de educación comunitaria indica que el proceso de selección institucional de los EC, incluye un registro en línea, entrevista y evaluación diagnóstica en la delegación regional, participar en el curso de formación inicial intensivo. De acuerdo con la información institucional sobre el proceso de incorporación de Líderes para la Educación Comunitaria (Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE], s. f.), estos pasos forman parte del procedimiento formal de selección y asignación al servicio educativo. Sin embargo, 24 de los EC informaron no haber realizado el curso de formación inicial, lo que evidencia una disonancia entre el diseño normativo de la política y sus condiciones de ejecución. Desde una perspectiva de implementación, esta situación no solo tensiona los supuestos institucionales sobre la preparación de las figuras educativas, sino que también desplaza hacia los propios educadores la responsabilidad de enfrentar contextos pedagógicos complejos sin el acompañamiento formativo previsto.

Estos hallazgos sugieren que la política de formación docente del CONAFE, descansa sobre un perfil normativo de figura educativa que no siempre se corresponde con las condiciones reales de reclutamiento e incorporación al servicio. La presencia de EC fuera del rango etario previsto, con trayectorias escolares heterogéneas o sin haber cursado la formación inicial institucional, permite advertir una distancia entre el docente proyectado por el diseño de la política y el docente que efectivamente sostiene la provisión educativa en los territorios de mayor marginación.

Desde una perspectiva de implementación, esta situación no debe interpretarse únicamente como una desviación operativa, sino como un indicio de los procesos de adaptación que experimentan las políticas compensatorias cuando se enfrentan a restricciones estructurales de disponibilidad de personal, dispersión geográfica y desigualdad social.

### **Formación Inicial Docente vs Programa para la Docencia de CONAFE**

Bajo este esquema, se parte de la problemática que los EC carecen de la etapa donde los docentes construyen los significados y creencia sobre su práctica y la educación: la formación inicial (Zabala & Rivera, 2023); en cambio, estos EC reciben, lo que consideran Cuevas y Moreno (2022), como un “entrenamiento docente” donde se busca inducir a los participantes a la comprensión de forma general sobre los mecanismos de enseñanza y las generalidades de planes y programas.

El uso del término “entrenamiento docente” se emplea de manera analítica y crítica, en tanto permite dar cuenta de un modelo formativo de carácter intensivo, acelerado y predominantemente instrumental, que contrasta con los enfoques de desarrollo profesional docente situado ampliamente documentados en la literatura especializada. Esta denominación no busca descalificar la experiencia formativa, sino evidenciar la tensión existente entre una formación centrada en la inducción

operativa a la enseñanza y los procesos de construcción profesional que demandan contextos educativos complejos y culturalmente diversos (Imbernón & Canto, 2013; Vaillant, 2016).

El Modelo Educativo ABCD del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) donde el Aprendizaje está Basado en la Colaboración y el Diálogo y que, fundamenta la formación docente inicial, o mejor dicho, entrenamiento docente en un curso de 240 horas que busca “desarrollar competencias que le permita tener la capacidad de aprender por cuenta propia” (CONAFE, 2017), este mecanismo rompe con la visión tradicional de la formación inicial donde se prepara pedagógicamente a los próximos profesionales de la educación. El esquema de CONAFE centra su atención en el desarrollo de habilidades para comunicar los aprendizajes, con relación a esta dimensión se obtuvieron algunos resultados relevantes que explican el impacto del entrenamiento docente para la práctica en el aula.

El 54% de los EC indicaron estar de acuerdo en que el curso de 240 horas aportó elementos para atender al grupo asignado, toda vez que, el modelo ABCD tiene como objetivo de formación “brindar a las figuras educativas una estructura análoga a la manera como promueven los aprendizajes en las aulas... mediante el diálogo y la colaboración” (CONAFE, 2016, p. 30), es decir, está centrado en uno de los pilares de la educación, aprender a aprender, por lo tanto, los EC asocian su manera de aprendizaje con la manera en que los alumnos reaccionan a los aprendizajes que ellos enseñan.

No obstante, este resultado también implica que un 46 % de los EC no reconoce en el curso inicial de 240 horas, los elementos necesarios para atender las demandas de su práctica docente. Esta proporción revela una percepción formativa heterogénea que cuestiona la suficiencia del modelo como estrategia de formación inicial y pone en evidencia la existencia de brechas en la adecuación pedagógica del curso frente a la complejidad del trabajo docente en contextos multigrado y culturalmente diversos.

Asimismo, las experiencias relatadas durante los grupos focales fortalecen este resultado cuantitativo. Los EC explicaron y dejaron observar algunas limitaciones y problemáticas que se enfrentan durante su práctica docente, informando que:

Hasta el momento la capacitación recibida para poder brindar clases ha estado bien, pero de igual forma considero que se deben tomar muchos aspectos ya que no todos los niños se encuentran al mismo nivel y al momento de desempeñar las actividades resulta un poco complicado, así mismo, el contexto de cada comunidad es diferente.... (EC24)

Mi experiencia como EC es satisfactoria, recibir la formación te ayuda a estar preparado pedagógicamente, aunque considero que el maestro debe estar mucho más preparado en la parte emocional para tener un mejor desempeño como docente. (EC34)

Es una práctica que me ha dejado muchos aprendizajes sin embargo a mi parecer falta que den mayor capacitación que ofrezca oportunidades y beneficios mayores para poder desempeñar de mejor manera el trabajo.... (EC108)

Los EC manifiestan los beneficios que les proporciona la formación inicial desde su sesgada concepción pedagógica del proceso enseñanza-aprendizaje y el desconocimiento de estrategias didácticas; en palabras de Zabala y Rivera (2023), “algunos de ellos no logran dimensionar la tarea que realizan y guardan una débil autopercepción como agentes transformadores” (p. 2), por esto, conciben que las herramientas proporcionadas son útiles pero también advierten que existen necesidades que la práctica docente les presenta escenarios que aún no pueden resolver.

En conjunto, estos resultados sugieren que, si bien el curso de formación inicial logra constituirse como un referente pedagógico para una parte significativa de las figuras educativas, su alcance no parece ser uniforme entre quienes inician el servicio comunitario. La coexistencia de

valoraciones favorables y percepciones de insuficiencia permite advertir que la política formativa opera más como un dispositivo habilitador que como una garantía homogénea de preparación para la práctica docente.

Por otro lado, los EC expresan estar de acuerdo en un 70% que la formación recibida durante el curso de 240 horas les proporcionó elementos para comprender el tipo de educación, sin embargo, durante la práctica frente a grupo se enfrentan a la diversidad de grados y las dificultades que esto implica:

Como educador Comunitario de primaria multigrado, día con día me enfrento con nuevos retos y obstáculos por superar, es complicado trabajar con varios grados a la vez porque se confunden con las actividades de los demás por eso considero que el avance en los alumnos es lento. (EC113)

La formación no me atrevería a decir que es mala, sin embargo, en ocasiones no se contextualiza de acuerdo a las necesidades o dudas que yo como educador de un grupo multigrado pudiera tener.... (EC235)

Ha sido una buena experiencia, solo falta más conocimiento en los grupos multigrado. (EC17)

Es un ámbito muy amplio ya que como educadora educativa no se le da el mayor reforzamiento y menos incentivo ya que generalizan todos los grados y en el ámbito laboral es diferente. (EC64)

Estos relatos, advierten el reconocimiento mayoritario de que el curso proporciona marcos para entender el tipo de educación, sin embargo, contrasta con las dificultades reportadas para gestionar aulas multigrado, lo que permite advertir una brecha entre la apropiación conceptual del modelo y su operacionalización pedagógica. Desde una perspectiva de implementación, esta tensión no necesariamente cuestiona la pertinencia del enfoque formativo, pero sí pone de relieve la complejidad de preparar a las figuras educativas para escenarios escolares caracterizados por heterogeneidad etaria, ritmos de aprendizaje diferenciados y demandas simultáneas de atención pedagógica.

En este sentido, los resultados apuntan que el principal desafío no radica únicamente en la transmisión de los principios del modelo, sino en el desarrollo de herramientas didácticas que posibiliten su puesta en práctica en contextos donde la enseñanza multigrado constituye menos una excepción que una condición estructural del servicio educativo comunitario.

Otro elemento fundamental para el modelo ABCD es la tutoría, que funciona como un acompañamiento a los educadores comunitarios para apoyar durante la práctica educativa mediante la reflexión y resignificación de saberes para reformular el trabajo educativo realizado (CONAFE, 2017), al respecto, el 79% y el 81% de los EC de la educación comunitaria Indígena y rural, respectivamente, recibieron acompañamiento durante los dos primeros años de su práctica docente tal como lo establecen las reglas de operación del programa de educación comunitaria.

Como lo establece el modelo ABCD la figura de acompañamiento es indispensable para el proceso reflexivo analítico de la práctica de los EC, en tanto que, revisan los registros de aprendizaje y las problemáticas presentadas en el aula (CONAFE, 2017). Los resultados de esta dimensión demostraron que el 91% y el 88% de los educadores comunitarios del tipo Indígena y rural, respectivamente, mencionaron que el acompañamiento fortaleció sus competencias y habilidades durante la práctica en el aula.

Sin embargo, identificaron testimonios que evidencian algunas inconformidades con relación a las tutorías y el acompañamiento recibido.

Mi práctica docente se ha fortalecido principalmente por mi vocación de servicio y dedicación como educador comunitario me gustaría que la tutoría y acompañamiento sea un peldaño ente el servicio docente y el liderazgo y no como un pesar entre educador y tutor de acompañamiento.... (EC241)

Mi experiencia el primer año fue muy satisfactoria debido al seguimiento que la académica de acompañamiento realizaba, las sugerencias de mejora y las actividades que implementada para integrar a los líderes permitía el compartir experiencias que nos generaban aprendizajes que poníamos en práctica en la jornada diaria, actualmente, la Educadora Comunitario de Acompañamiento Regional (ECAR) y la Educadora Comunitaria de Acompañamiento microrregional (ECA), no la considero realmente capacitada para dirigir a los educadores, las reuniones que realizan no son productivas ya que pierden mucho tiempo y no aterrizan la información como debería ser, el seguimiento a los educadores es muy poca e ineficiente, considero que la académica del año pasado me brindo las herramientas necesarias para poder realizar mis actividades como maestros. Mi sugerencia sería evaluar a cada uno de los participantes de esta gran institución. (EC116)

Es importante señalar que las inconformidades expresadas en relación con la tutoría no pueden generalizarse al conjunto de los educadores comunitarios, ya que corresponden a experiencias situadas y heterogéneas. Los testimonios recuperados evidencian percepciones diferenciadas que oscilan entre valoraciones positivas del acompañamiento y críticas a su organización e impacto, lo que sugiere la necesidad de analizar la tutoría como un dispositivo de implementación con resultados variables según las condiciones institucionales y territoriales.

Para CONAFE (2016), aprender significa revisar los saberes mediante el ciclo de la tutoría donde los aprendizajes se registran para identificar posibles problemáticas o desvíos conceptuales que se resuelven a través del diálogo y la colaboración de situaciones específicas, por tanto, los educadores comunitarios depositan su confianza y desarrollo en los procesos de acompañamiento como fuente de resolución de conflictos que se presentan dentro del aula, sin embargo, es destacable que el 26% de los EC de educación comunitaria Indígena y 16% de zonas rurales no contaron con dicha tutoría.

Por otro lado, la perspectiva de los EC acentúa la problemática con relación a las reuniones regionales y la organización de los ECAR y ECA que funcionan como redes de aprendizaje autogestiva, donde toda la comunidad está involucrada en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, los educadores comunitarios mencionan lo siguiente:

Las reuniones de CONAFE que sean más para retroalimentar las vivencias y no sólo entregar papeles y perder tiempo. (EC165)

Además falta información por medio de acompañamiento. (EC179)

Estar en el CONAFE permite descubrir tu capacidad y habilidades en el desarrollo de competencias e impulsar a los alumnos a ser alguien mejor, pero el problema muchas veces es el equipo que dirige las reuniones, el acompañamiento y como están organizados. (EC266)

Para Zabala y Rivera (2023), la problemática radica en centrar las acciones de tutoría y acompañamiento en aspectos que dan respuesta al cumplimiento del modelo curricular ABCD, mientras que, los retos experimentados por los educadores suceden desde un conjunto de experiencias donde intervienen capacidades y competencias psicoemocionales, de liderazgo, de comunicación, valores y ética como ejes para la integración en la comunidad.

Asimismo, se observa una evolución de los educadores comunitarios con relación en la concepción inicial de su función y la percepción adquirida al enfrentarse a las exigencias de la comunidad, entendida como un proceso integral en donde el EC se ve inmerso en un contexto socioeducativo que devela la reflexión de su posición en la comunidad y reconocen la función social que tienen. Sí bien, la política de educación comunitaria a través del modelo curricular ABCD (2016) promueve un “principio pedagógico de enfrentar un desafío intelectual y activar las facultades de que dispone la persona. Confiar en la capacidad que todos tienen para aprender y enseñar a través de la palabra.” (p. 34), sin embargo, los EC experimentan escenarios de frustración debido a carecer de herramientas para resolver las problemáticas en el momento que se presentan.

La esencia de esta práctica promovida por el modelo ABCD se encuentra en la formación situada que subyace en la reflexión de la práctica docente, como resultado del ejercicio pedagógico. Se trata de un proceso de movilizar los saberes de la práctica docente mediante un proceso cognitivo – reflexivo que se sustenta en el conocimiento previo del docente que busca transformar (Messina, et al, 2021). El principal obstáculo que identifican los educadores es la falta de saberes previos, además de la ausencia de una tutoría o acompañamiento que les permita construir los saberes que deben ser movilizados hacia una mejor práctica. El aprendizaje situado supone que las competencias se construyen en contextos reales de práctica y mediante la resolución de problemas auténticos (Paz, 2007), lo que permite comprender las tensiones reportadas por los EC.

En palabras de Zabala y Rivera (2023) “la formación in situ que reciben los educadores ni los educa ni los entrena para la cualificación de sus prácticas” (p. 6), lo que concluye en un EC confundido, frustrado y agobiado por las múltiples tareas que debe realizar, así lo informaron los educadores:

Es un ámbito muy amplio ya que como educadora educativa no se nos da el mayor reforzamiento y menos incentivos, ya que generalizan todos los grados y en el ámbito laboral es diferente. (EC227)

También es necesario capacitar mejor a los educadores comunitarios de acompañamiento para que brinden una mejor asesoría. (EC231)

Es muy difícil buscar estrategias para poder enseñar mejor a los alumnos, es un recorrido un poco complicado. (EC219)

Estos testimonios de los EC reflejan la realidad de la política de educación comunitaria Indígena y rural, donde el objetivo prioritario de la política es garantizar el acceso a la educación, pero aún quedan retos para los objetivos relacionados con la “calidad y promover aprendizajes pertinentes para todos” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023, p. 10), en definitiva las políticas de formación, además de estar vinculadas a tendencias innovadoras que resignifican la práctica en el aula, es prioritario observarlas desde una mirada que construya una identidad de quienes ejercen la práctica docente desde la formación inicial y que sea fortalecida en la formación permanente, donde se construyan verdaderas comunidades de aprendizaje y que contribuyan a la mejora integral de los actores de la educación (UNESCO, 2014).

## **Discusión**

El análisis integral de los resultados permite evidenciar que, si bien la política de formación docente implementada por el CONAFE presenta avances importantes, aún enfrenta retos estructurales que limitan su pertinencia y efectividad en contextos de alta marginación. Esta discusión retoma las dimensiones claves analizadas —formación inicial, acompañamiento, pertinencia del modelo y condiciones contextuales— y las contrasta con el marco conceptual.

Los datos muestran una alta proporción de EC que valoran positivamente el curso de 240 horas como base para su desempeño. No obstante, esta percepción favorable se matiza en los grupos focales, donde emergen dudas respecto a la capacidad real de la formación para enfrentar la complejidad del aula. Esta dualidad refleja una tensión entre la cobertura del programa y su profundidad formativa.

Aportaciones de Vaillant (2016) y UNESCO (2013), destacan que la formación inicial debe ser contextualizada y articulada a procesos continuos de desarrollo profesional. Los testimonios de los EC revelan que, aunque la formación inicial provee nociones pedagógicas generales, éstas no siempre alineadas con las demandas específicas del territorio, tal como lo sugiere también Mejoredu (2021) con el concepto de formación situada.

La tutoría, elemento central del modelo ABCD, es reconocida como un recurso clave por quienes la reciben, al reforzar su práctica a través de la retroalimentación. Sin embargo, los relatos cualitativos advierten inconsistencias en su implementación. Se identifican carencias en la capacitación de las figuras de acompañamiento y en la organización de las reuniones regionales, aspectos que erosionan su potencial transformador.

Esto coincide con las observaciones de Zabala y Rivera (2023), quienes argumentan que la tutoría pierde efectividad cuando se centra en el cumplimiento burocrático, descuidando dimensiones emocionales, éticas y colaborativas. Como propone CONAFE (2016), el acompañamiento debería ser un proceso de diálogo pedagógico continuo, pero en la práctica tiende a burocratizarse, desconectándose de las necesidades inmediatas del aula.

La educación comunitaria implica trabajar en condiciones precarias y escenarios multiculturales complejos. Estas características demandan una preparación más allá de lo técnico, abarcando aspectos afectivos, sociales y políticos del quehacer docente. En congruencia con las aportaciones de Imbernón Muñoz & Canto Herrera (2013) y Duque et al. (2013), los hallazgos reflejan que los EC enfrentan múltiples desafíos sin contar con recursos suficientes para afrontarlos, lo cual limita su capacidad de actuación transformadora.

La formación situada, condiciona un aprendizaje profundo y contextualizado, que emerge del conocimiento previo del docente y de su experiencia cultural, como la define Messina et al. (2021), implica una reflexión crítica sobre la práctica, articulada a la historia profesional donde se resignifiquen sus experiencias y se considere al territorio, como el contexto desde donde emergen la relevancia de los saberes. Sin embargo, los EC expresan sentirse desprovistos de estos marcos de reflexión, ya que muchos enfrentan su labor sin el acompañamiento pedagógico adecuado ni estrategias didácticas adaptadas y vinculadas a sus contextos de prácticas. Esto refuerza la crítica de que la política pública, aún responde débilmente a las necesidades formativas y a la complejidad del entorno real.

Los hallazgos permiten observar una brecha persistente entre el diseño de las políticas educativas —basadas en principios de equidad y calidad— y su implementación concreta. Tal como advierten Castro (2017) y Mejía (2012), esta distancia genera efectos adversos: se reproduce una formación desigual que termina reforzando, y no superando, las desigualdades que intenta combatir.

Aunque el modelo ABCD representa una propuesta innovadora centrada en el diálogo y la colaboración, su potencial se ve limitado si no se fortalece institucionalmente la figura docente, se diversifican las estrategias formativas y se garantizan mecanismos reales de participación, tutoría y apoyo continuo.

A partir del caso del CONAFE, los hallazgos permiten problematizar el supuesto de homogeneidad que suele subyacer a los dispositivos formativos iniciales, evidenciando que la distancia entre el perfil normativo de la figura educativa y las condiciones reales de reclutamiento, formación e inserción profesional, configura escenarios diferenciados de preparación para la docencia, como sustento del desarrollo profesional de los EC (Vaillant, 2016), donde los procesos

formativos deben estar sustentados en procesos de diagnósticos y que a la vez recuperen las experiencias y trayectorias progresivas de los mismos.

Más que identificar fallas puntuales, el análisis revela un patrón de tensiones estructurales propio de las políticas compensatorias: mientras el diseño busca estandarizar condiciones de acceso a la enseñanza, su viabilidad depende de procesos de adaptación local que reconfiguran los alcances de la política, en particular en contextos situados en función de las necesidades y/o realidades locales.

En este sentido, el estudio amplía el debate sobre formación docente al sugerir que la efectividad de los modelos pedagógicos no puede comprenderse únicamente desde su coherencia conceptual, sino desde su capacidad para sostenerse institucionalmente en territorios donde la expansión de la cobertura continúa siendo un imperativo. Estudios en otros sistemas educativos que recurren a esquemas de provisión flexible de docentes en territorios vulnerables (UNESCO, 2014; OECD, 2019) muestran tensiones similares entre expansión de cobertura y profesionalización docente.

Con ello, la investigación aporta evidencia empírica para comprender cómo las políticas formativas son enactuadas por los actores escolares y cómo estas reinterpretaciones delimitan —y a la vez posibilitan— las condiciones reales de la equidad educativa. Por lo que estos hallazgos resultan particularmente relevantes para sistemas educativos que recurren a esquemas flexibles de provisión docente en territorios históricamente excluidos, donde la relación entre acceso, calidad y formación profesional continúa siendo un desafío central.

## Conclusiones

Los estudios realizados por organismos internacionales para mejorar las políticas educativas, que datan con más de una década, hacen hincapié en la necesidad de fortalecer la formación inicial para proporcionar herramientas a los docentes noveles para enfrentar la práctica en el aula, asimismo, fortalecer las capacidades de formadores de maestros, además de identificar la desarticulación entre la formación inicial y continua; sin embargo, y aún con los esfuerzos por innovar en los modelos educativos y de formación, es preocupante el poco avance en las problemáticas planteadas, es posible que las innovaciones educativas están atrapadas en una mecánica de soluciones de políticas públicas que no se transforman, ni evolucionan.

En este contexto, Mejía (2012) explica que las políticas públicas precisan decisiones donde se ven involucrados espacios sociales y que determinan valores a los beneficiarios, en donde la toma de decisiones y acciones se ven sesgados por intereses que aportan beneficios a grupos mayoritarios, acrecentando la distorsión de diseñar políticas públicas bajo esquemas que a la luz propician desigualdad social, es resultado de fisuras entre la realidad social y el diseño e implementación de políticas públicas. En palabras de Mejoredu (2021), es prioritario transitar a una nueva visión de la agenda política y la implementación de políticas donde se “rompa el círculo vicioso de educación pobre para pobres, con base en acciones focalizadas en las poblaciones históricamente discriminadas y excluidas” (p.10), bajo esta premisa y los testimonios de los EC es necesario reconfigurar las acciones del CONAFE para garantizar que la política de educación comunitaria conduzca a los mecanismos y actores que hagan posible el aprendizaje para las niñas y los niños de las comunidades con más alto nivel de marginación y vulnerabilidad, en función de garantizar la calidad en la formación de las nuevas generaciones de estudiantes de estos contextos socioeducativos, donde los EC tengan un sustento formativo que garantice la calidad de sus prácticas y se rompa con las inercias que han prevalecido en estos contextos rurales-comunitarios.

A partir de los hallazgos del estudio, se identifican implicaciones concretas para el fortalecimiento de la política de formación docente del CONAFE. En primer lugar, resulta necesario reconfigurar la formación inicial de 240 horas hacia un modelo progresivo que incorpore estrategias

didácticas específicas para el trabajo multigrado, el desarrollo de competencias socioemocionales y la atención a la diversidad cultural.

En segundo lugar, el acompañamiento tutorial requiere una profesionalización específica de las figuras responsables, mediante procesos sistemáticos de formación y evaluación pedagógica que aseguren su capacidad para orientar la reflexión situada sobre la práctica docente. Finalmente, se vuelve indispensable diseñar trayectorias formativas sostenidas que permitan a los EC transitar de esquemas voluntarios temporales hacia procesos de desarrollo profesional con reconocimiento institucional, contribuyendo a reducir la brecha histórica entre acceso educativo y calidad en contextos rurales e Indígenas.

Desde esta perspectiva, los resultados invitan a desplazar la mirada desde el diseño formal de la política hacia las condiciones institucionales que hacen posible —o limitan— su sostenibilidad pedagógica. Más que evidenciar fallas aisladas, el estudio muestra cómo la expansión de la cobertura educativa en territorios históricamente excluidos continúa dependiendo de arreglos organizacionales que demandan altos niveles de autonomía profesional a figuras educativas en etapas tempranas de su trayectoria. Esta situación no solo tensiona los supuestos sobre la preparación mínima requerida para el ejercicio de la docencia, sino que también plantea interrogantes sobre los límites de los dispositivos formativos estandarizados cuando deben operar en escenarios profundamente heterogéneos.

En este sentido, el caso analizado contribuye a problematizar una premisa frecuente en las políticas docentes orientadas a la equidad: que el acceso a la educación puede garantizarse mediante modelos formativos uniformes. La evidencia sugiere que la efectividad de estas políticas no radica únicamente en la solidez conceptual de sus propuestas pedagógicas, sino en su capacidad para sostenerse institucionalmente en contextos donde la complejidad social y escolar redefine constantemente las condiciones de la enseñanza. Comprender cómo las políticas de formación son enactuadas por los actores educativos, permite reconocer que la equidad no es un resultado automático del diseño, sino un proceso que se construye —y se disputa— en la práctica.

A la luz de estos hallazgos, se desprenden algunas implicaciones relevantes para el fortalecimiento de la política pública. En primer lugar, los resultados sugieren la necesidad de avanzar hacia esquemas de formación inicial que, además de transmitir los principios pedagógicos del modelo, incorporen estrategias más intensivas de preparación para la enseñanza en aulas multigrado y culturalmente diversas. En segundo lugar, cobra especial importancia consolidar dispositivos de tutoría y acompañamiento pedagógico con mayor sistematicidad, capaces de sostener procesos de aprendizaje profesional durante los primeros ciclos de inserción docente. Finalmente, fortalecer la articulación entre formación inicial y acompañamiento situado podría contribuir a reducir la distancia entre el diseño formativo y las condiciones reales de la práctica educativa, particularmente en territorios donde la escuela comunitaria representa la principal —y a veces única— vía de acceso a la educación básica.

Más que prescribir soluciones únicas, estas consideraciones subrayan la importancia de diseñar políticas formativas sensibles a la diversidad de escenarios en los que se despliegan. Futuros estudios podrían profundizar en los efectos de estas dinámicas sobre las trayectorias profesionales de las figuras educativas y sobre las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, particularmente en sistemas que recurren a esquemas flexibles de provisión docente. Avanzar en esta línea resulta clave para consolidar políticas que, además de ampliar el acceso, logren sostener condiciones formativas capaces de garantizar experiencias educativas de mayor equidad y pertinencia en los territorios más vulnerables.

Es importante señalar que la metodología asumida en el estudio, puede ser transferida en diferentes contextos mexicanos interesados en comprender los procesos formativos de los EC de CONAFE, como sustento de análisis de cómo se ha implementado la política de formación docente

en comunidades rurales, en los que prevalece la vulnerabilidad y problemáticas estructurales inherentes a las mismas; donde las políticas educativas vigentes, aún no han condicionado una implementación que favorezca la formación de los EC, en función de cerrar la brecha que prevalecen en los contextos comunitarios rurales e Indígenas, donde están inmersas sus prácticas educativas.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2018). Métodos cualitativos para la obtención de información. En *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología* (pp. 103–184). Paidós.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Castellanos, S. H. (2021). *Una propuesta de formación docente desde una perspectiva de aprendizaje situado*. Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/server/api/core/bitstreams/3def15b7-fa1f-4081-bd6d-ba28e04210fe/content>
- Castro, D. (2017). *La influencia de los organismos internacionales en las políticas públicas educativas en México*. Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0089.pdf>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (s. f.). *Pasos para ser Líder para la Educación Comunitaria*. <https://cnfsiiinafe.conafe.gob.mx>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2016). *Modelo Curricular de la Educación Comunitaria, Modelo ABCD Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo*. CONAFE. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/411245/Marco\\_Curricular.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/411245/Marco_Curricular.pdf)
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (09 de febrero de 2017). *Los procesos de formación*. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/formacion-para-la-docencia>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2018). *Modelo de Educación Básica Comunitaria, Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo*. Libro Blanco. <https://www.gob.mx/conafe/documentos/libro-blanco-modelo-aprendizaje-basado-en-la-colaboracion-y-el-dialogo>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2021, junio 2). *Convoca Conafe a mujeres y hombres a participar como líderes para la educación comunitaria*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/conafe/articulos/convoca-conafe-a-mujeres-y-hombres-a-participar-como-lideres-para-la-educacion-comunitaria>
- Cuevas-Cajiga, Y., & Moreno-Olivos, T. (2022). Estado actual de la formación inicial docente en educación primaria: Un acercamiento al caso mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(112). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6792>
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17357>
- Diario Oficial de la Federación. (2019, 30 de septiembre). *Ley Reglamentaria del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación*. <https://www.dof.gob.m>
- Duque, P. A., Vallejo, S. L., & Rodríguez, J. C. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <https://repository.cinde.org.co>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Honig, M. I. (2006). *New directions in education policy implementation*. SUNY Press.

- Imbernón, F., & Canto Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (41), 1-12.  
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf>
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Research*, 33(7), 14-26.  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X033007014>
- López, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*.  
[https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2017/185163/metinvsocua\\_cap2-4a2017.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2017/185163/metinvsocua_cap2-4a2017.pdf)
- Marchesi, A. & Martín, E. (2014). *La calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza Editorial.
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz, C., & Villardón, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *RIE*, 74, 171-191. <https://doi.org/10.35362/rie740613>
- Mejía, J. (2012). Modelos de la implementación de las políticas públicas en Colombia y su impacto en el bienestar social. *Analecta Política*, 2(3), 141-164.  
<https://revistas.upb.edu.co/index.php/analecta/article/view/2995>
- Messina, G., González, J., & Cervantes, J. (2021). *La formación situada: Huellas de una experiencia*. Congreso Nacional de Investigación Educativa. CNIE.  
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1062.pdf>
- Mejoredu. (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación) (2020). *Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>
- Mejoredu. (2021). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente*. Educación básica y media superior.  
[https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/modelo-interno\\_para\\_la\\_elaboracion\\_de\\_programas\\_FDPD.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/modelo-interno_para_la_elaboracion_de_programas_FDPD.pdf)
- Mejoredu. (27/05/2022). *Criterios Generales de los programas de formación continua desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior*.  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios\\_270522.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf)
- Netzahualcoyotl-Netzahual, M. (2015). Las representaciones sociales de los docentes sobre la reforma Integral de la Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI(15), 3-25.  
[https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(15\)30001-9](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(15)30001-9)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019a). *Estudios económicos de la OCDE: México 2019*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/fde7bbbe-es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019b). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.  
[https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i\\_1d0bc92a-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html)
- Paz, H. (2007). El aprendizaje situado como una alternativa en la formación de competencias en ingeniería. *Educación en Ingeniería*, 2(4), 1-13.  
<https://educacioneningeneria.org/index.php/edi/article/view/55/46>
- Plataforma Regional de Educación América Latina [PREAL]. (2021). *Educación, investigación, políticas educativas: Ejes de política*. <https://www.preal.online/>
- Ramírez, C., & Aquino, S. (2019). Los organismos internacionales y las políticas educativas de profesionalización docente de la educación normal en México. *REDIECH*, 10(19), 71-89.  
[https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i19.515](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.515)
- Secretaría de Educación Pública de Hidalgo. (2022). *Publicación estadística educativa. Inicio de cursos 2021 – 2022*. Subsecretaría de Planeación y Evaluación.  
[https://sep.hidalgo.gob.mx/vistas/modulos/intraseph/estadistica-basica/estadistica-bibliotecas/Publicacion\\_Estadistica\\_Educativa\\_Inicio\\_Cursos\\_2021\\_2022.pdf](https://sep.hidalgo.gob.mx/vistas/modulos/intraseph/estadistica-basica/estadistica-bibliotecas/Publicacion_Estadistica_Educativa_Inicio_Cursos_2021_2022.pdf)
- Secretaría de Educación Pública de Hidalgo. (2023). *Acuerdo número 27/12/2023. Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2024*.

- [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5713377&fecha=30/12/2023#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5713377&fecha=30/12/2023#gsc.tab=0)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2012). *Informe de seguimiento de la educación para todos*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual. Estrategia Regional sobre Docentes*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en base TERCE. Informe de resultados*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244976>
- UNESCO-OREALC (2015). *Logros de aprendizaje. Informe de resultados TERCE. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5–21. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Vezub, L. (2021). *La formación docente situada y el juicio práctico. Desafíos del desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades*. En R. Limón (Coord.), *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades: Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas* (pp. 84-94). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) – Mejoredu.
- Zabala, M. & Rivera, A. (2023). El modelo educativo del CONAFE desde la perspectiva de los líderes educativos comunitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e26. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e26.4925>

## Sobre las Autoras

### Maritza Librada Cáceres Mesa

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

[maritza\\_caceres3337@uaeh.edu.mx](mailto:maritza_caceres3337@uaeh.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0001-6220-0743>

Es Doctora en Pedagogía (PhD) por la Universidad de Oviedo, España, profesora-investigadora Titular C y Jefa del Área Académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Sus líneas de investigación versan sobre: Políticas Educativa, Pedagogía Social, Evaluación educativa, Curriculum y Procesos de formación. Cuenta con varias publicaciones indexadas en revistas de alto impacto; entre ellas en la revista *Frontiers in Marine Science* (JCR), *Frontiers in Psychology* (JCR), *Revista Colombiana de Educación*, *Sophia*, *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, *Evaluation*, *Cogent Education*, *Revista Universidad y Sociedad* y *Formación Universitaria*, entre otras. Sus investigaciones abordan el análisis de las Políticas Educativas, Evaluación Educativa, incorporación de las TIC en el curriculum y procesos de formación en diferentes niveles educativos. Cuenta con una producción científica que refleja la amplia colaboración en redes académicas nacionales e internacionales.

**Karime Denisse López Meneses**

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

[karime\\_lopez@uaeh.edu.mx](mailto:karime_lopez@uaeh.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0001-9111-0560>

Es Doctora en Políticas Públicas y Directora de Control de la Contraloría General de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo con una propuesta investigativa en política educativa, formación docente y evaluación del desempeño académico. Ha publicado en la revista *Universidad y Sociedad* (SCOPUS) y ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales sobre estas líneas temáticas. Su producción académica se centra en el análisis de la implementación de políticas públicas educativas y sus proyectos articulan la investigación con la gestión institucional y evaluación estratégica en el sector público educativo, utilizando el control interno y gobernanza universitaria como mecanismos de fortalecimiento de las políticas institucionales.

**Noemi Suárez Monzón**

Universidad Iberoamericana del Ecuador

[nsuarez@unibe.edu.ec](mailto:nsuarez@unibe.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-9103-9714>

Es Doctora en Ciencias Pedagógicas (PhD) y docente-investigadora, Directora de Posgrado en la Universidad Iberoamericana del Ecuador. Su trayectoria investigativa se centra en políticas educativas, desarrollo profesional docente, evaluación universitaria transformación digital y equidad en educación superior, aplicando enfoque cuantitativos, cualitativos y mixtos. Ha publicado en revistas de alto impacto, destacando *Cadernos de Pesquisa*, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/ Education Policy Analysis Archives*, *Educational Research and Evaluation*, *Cogent Education*, *Información, Cultura y Sociedad* y *Formación Universitaria*. Ha liderado proyectos financiados y desarrollada cooperación académica internacional para la producción de libros y capítulos de libros publicados en editoriales de prestigio internacional.

---

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 34 Número 46

12 de mayo 2026

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University* y la Universidad de Guadalajara de México. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

---