



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: XI Número: 1. Artículo no.:9 Período: 1ro de septiembre al 31 de diciembre del 2023

TÍTULO: Diseño de un instrumento para evaluar la eficiencia del sistema de formación continua para profesores de educación básica.

AUTORES:

1. Máster. Liliana Zamora Alvarado.

RESUMEN: Se diseño y validó un instrumento para evaluar la eficiencia del sistema de formación continua para profesores de educación básica. Para su diseño, se revisaron diferentes aportes e instrumentos que abordan la formación del profesorado. Para su validación, se sometió a una revisión por tres expertos y 7 jueces, que evaluaron la validez de contenido. La confiabilidad y comprensión se evaluó mediante un grupo piloto. El instrumento fue aprobado por expertos; los jueces avalaron la validez de contenido de ítems. El grupo piloto manifestó buen grado de la comprensión de ítems e instrucciones y se obtuvo un valor óptimo de confiabilidad. Se presenta un instrumento válido y confiable para recopilar la opinión y experiencias de los profesores participantes en cursos de formación continua.

PALABRAS CLAVES: formación docente, profesorado, eficiencia, formación continua.

TITLE: Design of an instrument to evaluate the efficiency of the continuous training system for basic education teachers.

AUTHORS:

1. Master. Liliana Zamora-Alvarado.

ABSTRACT: An instrument was designed and validated to evaluate the efficiency of the continuous training system for basic education teachers. For its design, different contributions and instruments that address teacher training were reviewed. For its validation, it was submitted to a review by three experts and 7 judges, who evaluated the content validity. The reliability and comprehension was evaluated by means of a pilot group. The instrument was approved by experts; the judges endorsed the content validity of the items. The pilot group expressed a good degree of understanding of items and instructions, and an optimal reliability value was obtained. A valid and reliable instrument is presented to collect the opinion and experiences of teachers participating in continuing education courses.

KEY WORDS: teacher training, teachers, efficiency, continuing formation.

INTRODUCCIÓN.

La formación continua es un concepto compuesto por dos ámbitos de la educación: el primero es la formación, que es definida como ese acto de preparar, formar, educar e incluso actualizar a una persona (RAE, 2020), y el segundo es el componente de la permanencia o continuidad. Por lo anterior, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura define a la educación permanente como “un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, para actualizar los conocimientos como consecuencia de necesidades, cambios o avances” (UNESCO, 2009: 7, citado por Fonseca et al, 2017). Por su parte, la formación continua (FC) se concibe como aquella preparación profesional para toda la vida que viven de manera individual con el solo objetivo de obtener nuevas herramientas para los retos de la profesión y las demandas de la sociedad (Banda, 2012; Fonseca et al, 2017).

Las experiencias formativas anteriormente descritas en México se realizan como parte de las funciones y actividades cotidianas de los profesionales de la educación en los niveles de educación básica como inicial, preescolar, primaria y secundaria según lo dicta la Secretaría de educación públicas (Diario Oficial de la Federación, 2020) Al respecto, es necesario definir al profesional de la educación, que de acuerdo con MEJOREDU son profesionales que laboran en el sistema educativo nacional (SEN) desde escenarios federales, estatales y locales, ya sea en el sector público o privado y “refiere a las autoridades, directivos (jefes de sector, supervisores, directores, subdirectores, coordinadores), docentes (generalistas y de especialidad), paradocentes (auxiliares educativos), tutores, promotores, orientadores, prefectos, asesores técnicos pedagógicos, personal de apoyo, administrativos y personal de servicios” (MEJOREDU, 2022).

La importancia de la FC radica en que integra aspectos subyacentes adicionales de la actividad profesional como actualización, capacitación o superación, tales como el desarrollo profesional, la mejora en el ámbito social, moral e intelectual producto de experiencias de formación permanente y actividades de educación no formal (Zamora-Alvarado y Juárez-Hernández, 2022). Lo anterior es relevante, ya que la formación continua de profesores tiene adaptabilidad en cuanto a las diversas modalidades que permiten enriquecer las habilidades profesionales como talleres, cursos, diplomados y trayectos formativos en horarios adaptados a los profesores como escolarizado, semipresencial y virtual.

En concordancia con lo anterior, en México, la formación continua se oferta a nivel nacional a docentes de educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria) de escuelas de tipo público (aproximadamente 1,036,841 docentes) (SEP, 2022). Al respecto, México en comparación con otros países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), se ubica debajo del promedio con respecto a la participación y asistencia a programas de formación inicial; no obstante, el 80% de los profesores mexicanos participan en programas formativos de tipo

pedagógico y disciplinar (INEE,2015). Por lo anterior, el sistema de formación docente mexicano ha sido sujeto de críticas con respecto a la importancia que representa y a un enfoque meramente teórico de dichos programas frente a las habilidades prácticas requeridas (Santibáñez et al, 2018).

En los últimos años se ha mostrado un esfuerzo por mejorar las prácticas de la formación continua y el desarrollo profesional como por ejemplo la propuesta de un Plan de mejora por parte de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC), mismo que busca fortalecer las prácticas con base en los conocimientos y saberes del profesorado, mejorar las condiciones para el desarrollo de programas de formación y crear las condiciones institucionales que favorezcan el logro de los propósitos por medio de la revisión y articulación del trabajo docente (MEJOREDUC, 2022).

A este respecto, el sistema de formación continua en México propone la actualización de conocimientos de las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología e innovación y otras que contribuyan a la superación docente de los maestros en servicio (Diario Oficial de la Federación, 2019), así como incluye el objetivo cuatro de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (2015) que refiere garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Lo anterior mediante el incremento considerable de docentes calificados.

Por lo anterior, el gobierno mexicano ha demostrado durante los últimos 4 años (OCDE, 2020) un incremento porcentual superior al 75% de la participación del profesorado en educación básica en actividades de formación docente inicial y continua; por lo que resulta pertinente evaluar la eficiencia de los programas de formación continua actuales, cuyo énfasis está demostrado en la política actual en la atención de los temas de formación ciudadana, atención a la diversidad e interculturalidad, la inclusión educativa, el uso de las TIC, y el dominio de otras lenguas y el cuidado de la salud (SEP, 2019).

A ese respecto, Evaluar un programa dirigido a profesores es complejo, pero las experiencias internacionales invitan a preguntar al profesorado sobre sus experiencias, opiniones y valoraciones de los mismos en aspectos como el plan de enseñanza, el diseño de actividades, el desarrollo de las secuencias didácticas y la pedagogía adoptada (Jin et al., 2022).

En este orden, son escasos los aportes de evaluación sobre la eficiencia de los programas de formación continua para México, destacando los aportes de autores como Cordero et al. (2017) y Santibáñez et al (2018); se destaca una falta de claridad entre la política de formación continua y los esfuerzos de operación; aunado a esto, no se considera una oferta pertinente, ya que está centrada en mejorar resultados de evaluación de desempeño del profesorado, siendo que el objetivo debería ser favorecer el desarrollo profesional de los educadores.

Específicamente, en el trabajo de Cordero et al. (2017) desarrollaron un conjunto de instrumentos para la identificación de ejes de tensión en la implementación de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica. Del conjunto de instrumentos, se destaca una entrevista de 12 preguntas descriptivas dirigidas a representantes de las instancias estatales de formación cuya aplicación se llevó a cabo en 10 entrevistas. Los resultados de su aplicación demostraron que las estrategias nacionales definen líneas de formación basadas en los procesos del Servicio Profesional Docente, señalando desde el plano individual la formación requerida de cada profesor, pero dejando por un lado el aspecto colectivo que desemboca en buenas prácticas docentes.

Por su parte, Santibáñez et al (2018), mediante una encuesta electrónica, así como una entrevista, evaluaron el desarrollo de una estrategia de implementación de la reforma educativa como política, recabando experiencias de los diferentes actores involucrados de la comunidad educativa e instituciones de educación superior que contribuyen y forman parte de la oferta de formación continua. De lo anterior denotan que las experiencias formativas de los estados participantes demuestran limitantes sobre la atención de necesidades de actualización del profesorado. A este respecto, los

programas que se ofertan al profesorado deberán ser reflejo de un compromiso con la autoeficacia, término que se relaciona como ejemplo de organización, planificación estratégica, gestión del tiempo, y actividades acordes al contexto (Sung, Chang y Liu, 2022).

Otro aporte es el de Cibrián-Torres (2016), quien mediante la adaptación de la prueba TALIS (Estudio internacional de la OCDE sobre la enseñanza y el aprendizaje) caracterizó el desarrollo profesional docente que realizan los profesores de secundarias públicas y privadas de Baja California en el periodo 2009 al 2014. A este respecto, el instrumento se conforma por las dimensiones Información personal, información general, y desarrollo profesional; adicionalmente, se realizaron algunas preguntas que sirvieron para guiar el estudio respecto al proceso de oferta de cursos de formación continua.

Se puede identificar, que no existen suficientes instrumentos que evalúen a detalle los procesos formativos, que recuperen la opinión del profesorado y que subrayen las experiencias satisfactorias en la formación de docentes. Los estudios detectados al respecto del tema (Ayala De la Cruz, 2015; Blanco, 2020; Cordero et al., 2017; Cibrián-Torres, 2016, Ruiz Bueno, 2001), valoran desde una postura subjetiva la experiencia y opinión de la autoridad educativa local y federal que se dedica a desarrollar dichos procesos formativos, la existencia de estudios cualitativos, cuya finalidad recae solo en describir los programas de formación continua desde la experiencia de algunos docentes, no es un verdadero panorama de la realidad en el tema.

Acorde a lo descrito, es necesario contar con herramientas o instrumentos que permitan identificar la eficiencia de los programas de formación continua mediante la opinión y satisfacción del profesorado participante; así mismo, es necesario contextualizar el marco donde surgen estos programas, quiénes los diseñan, qué insumos utilizan para la creación de dichas propuestas, y finalmente, identificar las áreas de oportunidad de cada instancia formadora.

Al respecto, en países latinoamericanos, la práctica de la evaluación de los programas de formación, donde participan docentes, permite conocer si las metodologías adoptadas son las adecuadas, si se

sienten parte de los procesos y los aspectos que destacan de los diversos cursos que toman, que contribuyen en menor o mayor medida a su práctica pedagógica (Fernandes et al., 2018).

Por lo anterior, el objetivo del presente estudio fue la construcción de un instrumento para evaluar la eficiencia del sistema de formación continua para profesores de educación básica, y que este instrumento tome el carácter de científico (Mendoza y Garza, 2009) mediante el análisis de sus propiedades psicométricas (Carvajal et al., 2011).

DESARROLLO.

Metodología.

Tipo de estudio.

Se efectuó un estudio instrumental, el cual de acuerdo con Montero y León (2007) consiste en el desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo su diseño y adaptación, así como el estudio de sus propiedades psicométricas. El presente estudio se llevó a cabo, siguiendo un esquema de fases secuenciadas y vinculadas entre sí, con objetivos específicos, las cuales fueron a) diseño y construcción del instrumento b) revisión del instrumento por tres expertos, c) juicio de expertos, y d) aplicación a un grupo piloto.

Diseño del instrumento.

Producto de la revisión de instrumentos (Ayala De la Cruz, 2015; Blanco, 2020; Cordero et al., 2017; Cibrián-Torres, 2016; Ruiz Bueno, 2001), se consideró la propuesta instrumental a un modelo de evaluación curricular diseñado por Daniel Stufflebeam denominado CIPP (Contexto, insumo, proceso y producto). En este sentido, Stufflebeam y Shinkfield (1993, citado por Quinchía et al, 2015), lo definen como un proceso para identificar información relevante y descriptiva sobre la eficiencia de los objetivos desde la construcción de instrumentos de evaluación hasta el impacto del mismo, con la finalidad de orientar la toma de decisiones.

A partir del modelo CIPP, se consideró una evaluación centrada en cuatro procesos: Contexto, Entrada (input), Proceso y Producto; de tal manera, que cada proceso integrará experiencias de los diferentes actores del acto educativo en la formación continua, así mismo desentraña las interrelaciones de los componentes de un programa, logrando establecer una visión sistémica del acto formativo (D'Angelo y Rusinek, 2014). Acorde al modelo CIPP, sus procesos se describen a continuación:

- Evaluación del contexto. Implica una valoración y reflexión por parte de los diseñadores y responsables de la oferta formativa, donde se analice el estado del programa, las necesidades más imperantes que se incluyen en las propuestas, sus metas, objetivos y la preparación de la instancia formadora para ajustarse a los cambios y necesidades de la educación actual.
- Evaluación de entrada o insumos (input). Se refiere a la autoevaluación por parte de las instancias formadoras sobre los recursos con los que se cuenta para la oferta de programas formativos de calidad; del mismo modo, valorar las experiencias previas en el uso eficiente de recursos en materia de formación continua, incluyendo además de lo financiero y material, la elección de los perfiles de formadores de formadores, facilitadores, así como del capital humano que dispone para el logro de los objetivos.
- Evaluación de proceso. Implica el ejercicio de reconocimiento sobre el modelo de formación continua y el proceso de ejecución del mismo; en esta parte de la evaluación, la opinión y valoración por parte del docente es vital, ya que como usuario reconoce la eficiencia de los programas en los que ha participado, la resolución de problemas que acontecen el quehacer educativo y la satisfacción como participante de las experiencias de formación continua, cuya finalidad es brindarle herramientas para efectuar su trabajo.
- Evaluación del producto. Pretende interpretar y juzgar el resultado, donde el estudiante puede ser una voz neutral sobre este ejercicio, ya que desde su rol reconoce el esfuerzo de sus profesores en

la actualización, las estrategias pedagógicas que implementa, y cómo se vuelve evidente el impacto de un docente que ha participado dentro del sistema de formación continua de maestros.

Una vez definidos los procesos integrales para el diseño de los ítems, se priorizaron la delimitación de cada proceso del modelo CIPP y sus posibles participantes, destinando cada etapa del proceso a usuarios diferentes: evaluación del contexto (responsables curriculares y diseñadores), evaluación de entrada (instancias formadoras), evaluación de proceso (docentes en servicio), y evaluación de producto (alumnos de educación básica).

Conviene señalar, que en particular, el presente estudio aborda la evaluación de proceso, cuya finalidad fue recopilar experiencias y opiniones de los docentes en servicio que han participado en programas de formación continua; por lo anterior, se realizó una búsqueda de estudios que aborden el tema, y como resultado, se obtuvieron estudios instrumentales de los cuales se consideraron aportes mexicanos y de diversos países como República Dominicana, Costa Rica y El Salvador.

En este sentido, un instrumento diagnóstico sobre las necesidades de formación continua en tecnologías digitales del personal graduado en Bibliotecología en Costa Rica (Blanco, 2020) brindó elementos para definir criterios en la dimensión 2 formación continua, respecto a las modalidades, frecuencia, y duración de los programas formativos.

Del mismo modo, se revisó un cuestionario para la evaluación de la formación de formadores (Ruiz Bueno, 2001), cuyo objetivo fue identificar los puntos críticos en el desarrollo de los programas, analizar los resultados para determinar su eficacia y eficiencia; de tal manera, se obtuvieron criterios para desarrollar ítems relacionados con la eficiencia de los programas de formación docente continua.

Finalmente, un instrumento para la evaluación de la formación permanente del profesorado en la República Dominicana (Ayala De la Cruz, 2015) a fin de valorar la calidad del proceso de formación permanente del profesorado y su conexión con los intereses de los docentes, y de dicho instrumento se

obtuvieron referentes sobre cuestionamientos para valorar los criterios de calidad de impartición, continuidad, dominio de los facilitadores, etcétera.

La intención del instrumento será valorar la pertinencia y eficiencia de los procesos de formación continua en los que participan los profesores; al respecto, la pertinencia se define como la cualidad y adjetivo de lo que pertenece o corresponde a algo; algunos sinónimos son propiedad, congruencia, conveniencia y correspondencia (Arias Odón, Cortés Gutiérrez y Luna Cuero, 2018). La eficiencia tiene como definición la capacidad para lograr las metas y objetivos propuestos con la menor inversión de recursos y tiempo (Arias, 2017).

Considerando la totalidad de elementos y propuestas se conformó el instrumento “Evaluación de la pertinencia y eficiencia de la formación continua de maestros en servicio”, el cual se constituyó de 37 ítems que se suscribieron en tres dimensiones (Desarrollo profesional, Formación continua y la tercera denominada Pertinencia y calidad) (Tabla 1).

Para la consideración de estas dimensiones se tomaron en cuenta diversos aportes (Ayala De la Cruz, 2015; Blanco, 2020; Cordero et al., 2017; Cibrián-Torres, 2016; Ruiz Bueno, 2001), los cuales abordan el modelo de formación continua en diversos escenarios, pero coincidentes en el proceso como experiencia compleja dada las particularidades donde se imparte formación a profesores. Los ítems fueron creados como pregunta reflexiva (Tabla 1), y se utilizó el modelo de respuesta en escala de Likert (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo).

Dimensión 1. Desarrollo profesional.

Dentro de este apartado conformado por 14 ítems se tiene como objetivo el reconocimiento de parte del profesorado sobre la variedad de actividades que están implicadas en el desarrollo profesional adicional a la toma de cursos y talleres, en particular, actividades como participación en eventos académicos, desarrollar investigación, etc.

Dimensión 2. Formación continua.

En la segunda dimensión se tiene como objeto valorar las modalidades y duración de los programas de formación continua dando oportunidad mediante 14 ítems de determinar preferencias que el profesorado exprese las condiciones bajo las cuales considera eficiente el proceso formativo en el que ha participado.

Dimensión 3. Pertinencia y calidad.

Finalmente, la última dimensión indaga sobre la experiencia del profesorado en las actividades formativas en las que ha participado en términos de calidad; por igual, se tiene como objetivo identificar los temas prioritarios que el docente reconoce para mejorar su quehacer docente, obteniendo un total de 11 ítems.

Revisión por expertos.

Conformado el instrumento, se sometió a la revisión de tres expertos con el objetivo de determinar la validez de facie y efectuar mejoras necesarias al instrumento; en este sentido, la validez de facie es el ejercicio para determinar pertenencia y relevancia de los ítems a la dimensión propuesta, y de esta respecto al constructo, y verificar si la redacción es aceptable acorde al grupo objetivo (Connell et al., 2018). Para la selección de los expertos, se consideró que contarán con experiencia significativa en el área, grado académico mínimo de maestría, experiencia en el diseño y/o validación de un instrumento de investigación (Ford, 2018; Juárez-Hernández y Tobón, 2018) (Tabla 1).

Tabla 1. Perfil de expertos y jueces expertos.

Variable	Expertos	Jueces expertos
Sexo (%)	Hombres 100%	Mujeres 71 % Hombres 29%
Último nivel de estudio	Maestría 40%	Maestría 15%
	Doctorado 60%	Doctorado 85%
Áreas de experiencia profesional	Evaluación educativa, Gestión curricular	Formación pedagógica, formación docente, uso de las tecnologías, gestión curricular
Años de experiencia profesional (media \pm DE)	13.66 \pm 1.89	23.85 \pm 7.98
Años de experiencia docente-investigativa (media \pm DE)	12 \pm 4.24	18.28 \pm 8.28
Artículos publicados (media \pm DE)	8.3 \pm 2.05	11.14 \pm 8.59
Número de libros publicados en el área (media \pm DE)	2.3 \pm 0.94	2 \pm 2.08
Número de capítulos publicados en el área (media \pm DE)	3 \pm 1.41	4.71 \pm 2.62
Experiencia en la revisión, diseño y/o validación de un determinado instrumento de investigación (%)	Si 100%	Si 72% No 28.5%

Fuente: Elaboración propia.

Juicio por expertos.

Se realizó un juicio de expertos al instrumento para el análisis de validez de contenido; para tal fin, participaron siete jueces expertos (Tabla 1), los cuales se seleccionaron acorde a los criterios descritos para los expertos.

El juicio de expertos tuvo un enfoque cuali-cuantitativo, y para tal fin, se empleó la escala de jueces expertos (CIFE, 2018), la cual en la evaluación cualitativa los jueces podían señalar la reformulación o eliminación de ítems/descriptores, o bien, mejoras precisas en la redacción de ítems y descriptores. En cuanto a la evaluación cuantitativa, la escala incluye una escala Likert (bajo, medio, medio alto y muy alto) para evaluar la pertinencia y la redacción de ítems. Para el análisis de esta evaluación, se empleó el coeficiente de validez de contenido V de Aiken y su intervalo de confianza a 95% (Penfield y Giacobbi, 2004), considerando un valor mínimo de aceptación superior de 0,75 para el coeficiente y de 0,50 para el valor inferior del intervalo (Bulger y Housner, 2007).

Pilotaje del instrumento.

El instrumento se aplicó a un grupo integrado por 19 docentes de educación básica en Baja California (Tabla 2). El objetivo del pilotaje fue evaluar el grado de comprensión de las instrucciones e ítems mediante la encuesta de satisfacción con el instrumento (CIFE, 2018), así como efectuar un análisis inicial de confiabilidad (Juárez-Hernández, 2018; Ponce, et al., 2020) mediante el alfa de Cronbach (Cronbach, 1951). El número elegido de participantes se basó en lo descrito por referentes respecto al tamaño del grupo piloto (Carpenter, 2018). El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia de acuerdo con la disponibilidad de los docentes.

Los criterios de inclusión establecidos fueron aquellos docentes que participaron en cursos, talleres, trayectos formativos o diplomados de formación continua en los últimos 5 años en el estado de Baja California. Es importante mencionar, que antes de aplicar el instrumento, se les explicó el objetivo de la prueba, se les brindó el consentimiento informado, y se especificó la protección de datos personales.

Tabla 2. Perfil de participantes del grupo piloto.

Variable	Dato
Edad (media \pm DE)	33.7 \pm 7.7
Género (%)	Mujeres 80 %, Hombres 20%.
Ultimo nivel de estudio	Licenciatura 50%, Maestría 45%, Doctorado 1%.
Situación laboral	Interino 5%, Base 80%, Otro 15%.
Municipio donde labora	Mexicali 40%, Tijuana 50%, Playas de Rosarito 10%.
Nivel educativo y modalidad donde labora	Preescolar 10%, Educación especial 5%, Primaria 35%, y Secundaria 55%.
Asignaturas que imparten (secundaria 55%)	Formación cívica y ética, Artes, Matemáticas, Historia y Geografía

Fuente: Elaboración propia.

Resultados.

Revisión de los expertos.

En términos generales, los expertos validaron en facie el instrumento, afirmando la pertenencia y relevancia de las dimensiones al constructo, así como la pertenencia y relevancia de los ítems (Tabla 3). Referente a redacción, si bien en su mayoría se validó la misma, los expertos emitieron recomendaciones de mejora para clarificar los términos relacionados con la formación profesional. Estas sugerencias se tomaron en cuenta, así como algunas otras referentes a ítems que podían cuestionarse por separado por la importancia de las respuestas, y a continuación, se enlistan las mejoras efectuadas:

Dimensión 1. Desarrollo profesional.

Se recomendó modificar los ítems 2, 7 y 9, considerando las actividades de desarrollo profesional descritas como inviables por el nivel educativo donde se realizará el estudio, así como la mejora de la redacción de los ítems 2, 5 y 10 relacionado con el término mejora continua, logros y satisfacción del

personal académico en actividades relacionadas con el desarrollo profesional, señalando el crecimiento laboral y la superación académica como un nuevo planteamiento en este sentido.

Dimensión 2. Formación continua.

Los expertos realizaron sugerencias de modificación con respecto a tres ítems (15, 29 y 30) relacionados con la pertinencia de algunas opciones de respuesta que en la práctica del sistema de formación continua de maestros son semejantes o implican la misma instancia formadora; por ejemplo, los centros de formación estatal se traducen en los llamados centros de maestros; al respecto se consideró correcto eliminar ambos ítems, ya que representa una duplicidad del ítem que ya en el ítem 28 se incluía. Del mismo modo, con respecto a la redacción y claridad de los ítems 26, 29 y 30, se sugirió modificar o eliminar del instrumento por duplicidad, en el caso del ítem 26 se hizo una modificación en la redacción donde señala la observación que se aclare los beneficios que obtiene el docente frente a la práctica formativa.

Dimensión 3. Pertinencia y calidad.

La categoría de pertinencia y calidad recibió solo una observación relacionada con el ítem ¿Considera que la oferta educativa es suficiente y pertinente a las necesidades formativas que usted visualiza?, resultando necesario la división del mismo convirtiéndose en dos ítems: ¿Considera que la oferta educativa es pertinente a las necesidades formativas que usted visualiza? y ¿Considera que la oferta educativa es suficiente para cubrir las necesidades formativas que usted visualiza en el colectivo docente?

Tabla 3 Análisis de la revisión por expertos.

Dimensión	Item	Pertenenencia			Redacción			Item final
		Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 1	Experto 2	Experto 3	
Desarrollo profesional.	1	Sí	Sí	Sí	Medianamente	Sí	Sí	1. ¿Considera que es importante participar en actividades de desarrollo profesional?
	3	Medianamente	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	3. De las actividades de desarrollo profesional, ¿considera que participar en congresos y seminarios contribuye a la mejora continua de sus funciones como docente?
	6	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	6. ¿La institución donde labora le solicita participar anualmente en actividades de desarrollo profesional?
	9	Sí	Sí	Sí	Medianamente	Sí	Sí	9. ¿Considera que participar en actividades de desarrollo profesional le ha brindado beneficios como crecimiento laboral y superación académica?
	10	Medianamente	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	10. ¿Considera que participar en actividades de desarrollo profesional le ha otorgado beneficios adicionales como la difusión de su productividad y recursos económicos para desarrollar otros proyectos?
	11	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	11. ¿Considera la participación en cursos o talleres como la actividad primordial para desarrollarse profesionalmente?
	13	Medianamente	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	13. ¿Considera que asistir a congresos en calidad de participante es la actividad primordial para desarrollarse profesionalmente?

	14	Medianamente	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	14. ¿Considera que participar en coloquios, mesas de discusión y presentarse como ponente en congresos son actividades primordiales para desarrollarse profesionalmente?
Formación continua	16	Sí	Sí	Sí	Medianamente	Sí	Sí	16. De la oferta disponible, los talleres virtuales son los que prefiero elegir en contraste con otras modalidades.
	17	Sí	Sí	Sí	Medianamente	Sí	Sí	17. De la oferta disponible, los talleres presenciales son los que prefiero elegir en contraste con otras modalidades.
	18	Sí	Sí	Sí	Medianamente	Sí	Sí	18. De la oferta disponible, los talleres semipresenciales son los que prefiero elegir en contraste con otras modalidades.
	28	Medianamente	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	28. ¿En los centros de maestros se recibe o se brinda una experiencia significativa y eficiente de formación continua?
	29	Medianamente	Sí	Sí	No	Medianamente	Sí	29 se eliminó.
	30	Medianamente	Sí	Sí	Medianamente	Sí	Sí	30 se eliminó.
Pertinencia y calidad.	41	Sí	Sí	Sí	Medianamente	Sí	Sí	41. ¿Considera que la oferta educativa es suficiente para cubrir las necesidades formativas que usted visualiza en el colectivo docente?

Fuente: Elaboración propia.

Juicio por expertos.

Referente a la evaluación cuantitativa para el criterio de pertinencia, en su mayoría los ítems fueron validados (V de Aiken $> 0,75$, $VI > 0,50$) (Tabla 4). A este respecto, solo de la dimensión de desarrollo profesional los ítems 10 a 14 no presentaron un valor optimo (V de Aiken $< 0,75$, $VI < 0,50$) (Tabla 4).

De lo anterior, se decidió eliminar a los ítems 12, 13 y 14, ya que de acuerdo a las recomendaciones de los jueces el contenido de los mismos estaba estrechamente relacionado con el ítem 3 y 5. Específicamente, en el ítem 3 se modificó y fusionó las actividades de asistencia a congresos, mesas de discusión y seminarios, dando como resultado, un ítem fusionado que indica ¿Considera que asistir y participar como ponente en congresos, mesas de discusión y seminarios son actividades primordiales que contribuyen a mejorar resultados en su desempeño como docente? (Tabla 4) y el ítem 12 se eliminó y se integró en el ítem 5 señalando la participación como colaborador o responsable en proyectos de investigación. Al respecto, los jueces indicaron que la actividad investigativa en las funciones actuales del profesorado en educación básica no representa una actividad significativa.

Finalmente, los ítems 10 y 11 fueron mejorados considerando las observaciones y sugerencias de los jueces, y posteriormente, fueron evaluados por los jueces expertos, denotando una evaluación favorable. Referente al criterio de redacción, en su mayoría los ítems fueron validados (V de Aiken $> 0,75$, $VI > 0,50$); sin embargo, en atención a diversas sugerencias de los jueces expertos, se efectuaron mejoras.

Con respecto a la dimensión de Formación continua en su mayoría los ítems fueron validados (V de Aiken $> 0,75$, $VI > 0,50$) (Tabla 4) y las observaciones recibidas fueron mínimas solo en los ítems 17 y 18 que dieron pie a la mejora de la redacción. Los ítems de la dimensión de Pertinencia y calidad por igual fueron validados (V de Aiken $> 0,75$, $VI > 0,50$) (Tabla 4) en su totalidad, obteniendo observaciones mínimas de redacción sobre la prioridad de los temas emergentes en la educación en México. Acorde a las mejoras, se presenta la versión final del instrumento (Tabla 5).

Tabla 4. Análisis de la evaluación cuantitativa del juicio de expertos.

Dimensión	Item	V de Aiken Pertinencia (IC 95%)	V de Aiken Redacción (IC 95%)	Nuevo Item
Desarrollo profesional	1	0.905 (0.73 ± 0.97)	0.857 (0.67 ± 0.95)	
	2	0.857 (0.67 ± 0.95)	0.81 (0.62 ± 0.92)	
	3	0.762 (0.56 ± 0.89)	0.762 (0.56 ± 0.89)	¿Considera que asistir y participar como ponente en congresos, mesas de discusión y seminarios son actividades primordiales que contribuyen a mejorar resultados en su desempeño como docente?
	4	0.905 (0.73 ± 0.97)	0.81 (0.62 ± 0.92)	
	5	0.762 (0.56 ± 0.89)	0.857 (0.67 ± 0.95)	¿Considera que participar en investigaciones de tipo individual o colegiada como responsable o colaborador es una actividad primordial que contribuye a mejorar resultados en su desempeño como docente?
	6	0.952 (0.79 ± 0.99)	0.952 (0.79 ± 0.99)	
	7	0.905 (0.73 ± 0.97)	0.762 (0.56 ± 0.89)	
	8	0.905 (0.73 ± 0.97)	0.81 (0.62 ± 0.92)	
	9	0.905 (0.73 ± 0.97)	0.81 (0.62 ± 0.92)	
	10	0.619 (0.42 ± 0.78)	0.81 (0.62 ± 0.92)	¿Participar en actividades de desarrollo profesional ha representado un beneficio para su crecimiento profesional y laboral?
	11	0.714 (0.51 ± 0.85)	0.762 (0.56 ± 0.89)	¿Considera la participación en cursos y talleres como la actividad preponderante en su desarrollo profesional?
	12	0.667 (0.47 ± 0.82)	0.667 (0.47 ± 0.82)	Se fusionó con ítem 5
	13	0.667 (0.47 ± 0.82)	0.619 (0.42 ± 0.78)	Se fusionó con ítem 3
	14	0.619 (0.42 ± 0.78)	0.667 (0.47 ± 0.82)	Se fusionó con ítem 3
Formación Continua.	15	1 (0.86 ± 1)	0.905 (0.73 ± 0.97)	
	16	0.857 (0.67 ± 0.95)	0.81 (0.62 ± 0.92)	

	17	0.857 (0.67 ± 0.95)	0.762 (0.56 ± 0.89)	De la oferta disponible, ¿usted prefiere cursar talleres presenciales en contraste con otras modalidades?
	18	0.857 (0.67 ± 0.95)	0.762 (0.56 ± 0.89)	De la oferta disponible, ¿usted prefiero cursar talleres semipresenciales en contraste con otras modalidades?
	19	0.857 (0.67 ± 0.95)	0.81 (0.62 ± 0.92)	
	20	0.857 (0.67 ± 0.95)	0.857 (0.67 ± 0.95)	
	21	0.905 (0.73 ± 0.97)	0.857 (0.67 ± 0.95)	
	22	0.905 (0.73 ± 0.97)	0.857 (0.67 ± 0.95)	
	23	0.905 (0.73 ± 0.97)	0.857 (0.67 ± 0.95)	
	24	0.905 (0.73 ± 0.97)	0.857 (0.67 ± 0.95)	
	25	1 (0.86 ± 1)	0.857 (0.67 ± 0.95)	
	26	1 (0.86 ± 1)	0.905 (0.73 ± 0.97)	
	27	1 (0.86 ± 1)	0.857 (0.67 ± 0.95)	
	28	1 (0.86 ± 1)	0.905 (0.73 ± 0.97)	
Pertinencia y calidad	31	0.762 (0.56 ± 0.89)	0.81 (0.62 ± 0.92)	
	32	0.857 (0.67 ± 0.95)	0.762 (0.56 ± 0.89)	¿Considera prioritario que el programa de formación continua contemple como tema emergente la enseñanza multilingüe?
	33	0.857 (0.67 ± 0.95)	0.762 (0.56 ± 0.89)	¿Considera prioritario que el programa de formación continua contemple abordar como tema emergente la atención a barreras para el aprendizaje y la participación?
	34	0.857 (0.67 ± 0.95)	0.762 (0.56 ± 0.89)	¿Considera prioritario que el programa de formación continua contemple tópicos relacionados con la enseñanza en entornos multi/interculturales?
	35	0.857 (0.67 ± 0.95)	0.762 (0.56 ± 0.89)	¿Considera prioritario ofertar programas de formación continua relacionados con el uso de las tecnologías en la educación?

	36	0.952 (0.79 ± 0.99)	0.857 (0.67 ± 0.95)	
	37	0.952 (0.79 ± 0.99)	0.857 (0.67 ± 0.95)	
	38	0.952 (0.79 ± 0.99)	0.857 (0.67 ± 0.95)	
	39	0.952 (0.79 ± 0.99)	0.905 (0.73 ± 0.97)	
	40	0.952 (0.79 ± 0.99)	0.905 (0.73 ± 0.97)	
	41	0.952 (0.79 ± 0.99)	0.905 (0.73 ± 0.97)	
	42	0.952 (0.79 ± 0.99)	0.905 (0.73 ± 0.97)	

Fuente: Elaboración propia.

Pilotaje del instrumento.

Los docentes manifestaron un buen grado de comprensión de las instrucciones e ítems del instrumento, así como consideraron de buen grado la relevancia de las preguntas (Tabla 5). Por su parte, la confiabilidad fue óptima (Alfa de Cronbach: 0.939; IC a 95%: 0.891 ± 0.972).

Tabla 5. Pilotaje del instrumento.

Item	Bajo	Aceptable	Bueno	Excelente
1. ¿Cuál fue el grado de comprensión de las instrucciones del instrumento?		26.316	36.842	36.842
2. ¿Cuál fue el grado de comprensión de las preguntas?		31.579	42.105	26.316
3. ¿Cuál fue el grado de satisfacción con el instrumento?	5.263	21.053	36.842	36.842
4. ¿Cuál es el grado de relevancia de las preguntas?	5.263	15.789	42.105	36.842

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES.

La formación continua es un proceso individual que implica dos vertientes: la formación y la educación permanente; la primera de ellas se relaciona con la actualización, preparación y capacitación, mientras que la segunda implica la renovación de conocimientos, habilidades y actitudes a lo largo de la vida

(RAE, 2020; Fonseca et al, 2017). En el plano educativo, los profesionales de la educación en la formación continua obtienen las herramientas necesarias para afrontar los retos de la educación actual y de la educación para toda la vida (Banda, 2012).

Su importancia radica en que integra aspectos subyacentes adicionales de la actividad profesional tales como el desarrollo profesional, la mejora en el ámbito social, moral e intelectual producto de experiencias de formación permanente y actividades de educación no formal (Zamora-Alvarado y Juárez-Hernández, 2022); así como también, la formación continua en México es parte de la agenda política de los gobiernos por tratarse de un tema de actualidad, vigencia y su impacto en la educación de millones de niñas y niños.

Como se indicó, existen diversos problemas con respecto al ejercicio de formación continua; en primera instancia, se carece de un modelo de formación continua consolidado (Zamora-Alvarado y Juárez-Hernández, 2022) suficiente y pertinente para las necesidades del profesorado; por otro lado, para su evaluación resulta difícil valorar su viabilidad y eficacia, debido a que existen pocos instrumentos que hayan explorado el tema en los últimos años (Ayala De la Cruz, 2015; Blanco, 2020; Cordero et al., 2017; Cibrián-Torres, 2016; Ruiz Bueno, 2001). Aunado a esto, los estudios existentes se enfocan en valorar desde una postura subjetiva la experiencia y opinión del personal gubernamental dedicado a desarrollar dichos procesos formativos (creadores de cursos) y la existencia de estudios cualitativos describen los programas de formación continua desde la experiencia de algunos docentes, siendo esto solo una visión de la realidad más no representa la totalidad.

Por lo anterior, para la construcción del instrumento se consideraron tres dimensiones: Desarrollo profesional, Formación continua, y Pertinencia y calidad, (Ayala De la Cruz, 2015; Blanco, 2020; Cordero et al., 2017; Cibrián-Torres, 2016; Ruiz Bueno, 2001). Al respecto, la primera de estas, su finalidad es rescatar el grado de importancia considerada por el profesorado al respecto de las actividades de desarrollo profesional como la investigación, la adquisición de conocimientos y

experiencias por medio de eventos académicos (congresos, seminarios, mesas de discusión), identificar también, qué papel funge la superación profesional como cursar un posgrado y los beneficios reales contemplados para el quehacer docente. Por su parte, la dimensión de Formación continua solicita la valoración del profesorado con respecto a las necesidades formativas y su solvencia por medio de diversos programas desde talleres, cursos, diplomados o trayectos formativos; del mismo modo que recupera la opinión sobre las modalidades, los contenidos y las experiencias. Finalmente, la dimensión de Pertinencia y calidad tiene como objetivo valorar la eficacia y la aplicabilidad práctica en el quehacer docente sobre los contenidos de los programas impartidos, evaluando las instancias formadoras, su ejecución y compromiso con la calidad educativa.

Es aquí que, considerando la totalidad de elementos y propuestas, se conformó el instrumento “Evaluación de la pertinencia y eficiencia de la formación continua de maestros en servicio”. Un aspecto para señalar es que los ítems fueron creados como pregunta reflexiva, considerando la respuesta del profesorado sobre cada ítem como el reflejo único de la opinión individual que en colectivo implica una frecuencia sobre la efectividad, pertinencia y solvencia de las necesidades formativas del profesorado.

Considerando que el instrumento incluye las dimensiones pertinentes del tema identificadas en el estado del arte; en particular, se espera que este instrumento tome el carácter científico mediante la denotación de su validez facie y contenido, así como su pertinencia para la población objetivo (Connell et al., 2018; Hardesty y Bearden, 2004; Juárez-Hernández y Tobón, 2018). Para el efecto, se llevaron a cabo tres fases interrelacionadas, partiendo de la revisión por expertos (validez de facie) cuya finalidad fue determinar si el instrumento y sus ítems son pertenecientes y relevantes para el constructo; así mismo, se valoran aspectos como la redacción y la comprensión (Buela-Casal y Sierra, 1997; Connell et al., 2018). Como resultado de esta fase, la mayoría de los ítems fueron validados, solamente los ítems 29 y 30 no lograron la validación, ya que contemplaban instancias formadoras que en el

ejercicio real de la formación continua son equiparables; por ejemplo, centro de formación estatal corresponden a los centros de maestros. A este respecto, es importante señalar, que esta fase fue de alta significancia, ya que permitió mejorar la redacción de diversos ítems.

Como segunda fase, se llevó a cabo una valoración mediante juicio de expertos, con el objetivo de analizar la validez de contenido de un instrumento. Acorde a los resultados, en su mayoría los ítems fueron validados en términos de pertinencia y redacción (V de Aiken > 0.75 ; $VI > 0,50$). En este orden, los ítems que no mostraron validez de contenido (10 a 14 de la dimensión desarrollo profesional) fueron sujetos de análisis detallado acorde a la sugerencia y recomendación de los jueces expertos, y de este análisis, se decidió eliminar los ítems 12, 13 y 14, ya que de acuerdo a las recomendaciones de los jueces, el contenido de estos ya estaba incorporado en los ítems 3 y 5. Los ítems 10 y 11 se mejoraron, ya que tenían carencias de redacción, y posteriormente, fueron sometidos de nueva cuenta a evaluación y fueron validados por los jueces expertos. Acorde a lo anterior, se puede concluir que el instrumento posee validez de contenido, definido como el grado en que el instrumento representa la totalidad del fenómeno que se pretende medir (Parrado-Lozano et al., 2016; Juárez-Hernández y Tobón, 2018).

Referente al pilotaje del instrumento, se obtuvo una adecuada factibilidad del instrumento, lo cual refleja su asequibilidad para utilizarlo en el campo que se quiere utilizar y que involucra la sencillez y la amenidad del formato, la brevedad y claridad de las preguntas (Carvajal et al., 2011; Carpenter, 2018). Del grupo piloto conviene señalar, que fueron profesores en ejercicio y participantes en los últimos 5 años sobre programas de formación continua.

Otro aspecto evaluado fue la confiabilidad, la cual fue favorable; sin embargo, en atención al tamaño del grupo piloto, la estimación debe de considerarse como inicial y no conclusiva, puesto que el coeficiente empleado es inestable con muestras menores a 200 participantes (Charter, 1999).

Como conclusión, este estudio presenta un instrumento para evaluar la eficiencia del sistema de formación continua para profesores de educación básica, el cual integra tres dimensiones: Formación

profesional, Formación continua y Pertinencia y calidad, cuya principal finalidad es explorar la percepción de los profesores acerca de los programas de formación continua y desarrollo profesional desarrollados bajo el Programa de Formación Continua del Servicio Profesional Docente y la Unidad del Sistema para la carrera de las maestras y los maestros (USICAMM). Es importante enfatizar, que las dimensiones e ítems de dicho instrumento son pertenecientes, pertinentes y representativos del objetivo a evaluar. Se enfatiza, que es necesario aplicar el instrumento a una muestra población para proseguir con el análisis de sus propiedades psicométricas, siendo objetivo la validez de constructo y confiabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Arias, F. (2017). Efectividad y eficiencia de la investigación tecnológica en la universidad. Revista Electrónica de Ciencia y Tecnología de La Universidad Politécnica Territorial de Maracaibo, 3(1), 64-83. <http://recitiutm.iutm.edu.ve/index.php/recitiutm/article/view/92/pdf>
2. Arias Odón, F. G., Cortés Gutiérrez, A., & Luna Cuero, O. (2018). Pertinencia social de la investigación educativa: concepto e indicadores. Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela, 4(7), 41-54. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/15045/144814481704
3. Ayala De la Cruz, M. (2015). Evaluación de la Formación Permanente del Profesorado en la República Dominicana. El caso del Infocam [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia] https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/47809/1/TESIS%20ESPERANZA%20AYALA_cdrom.pdf
4. Banda, S. (2012). La obligatoriedad de la formación continua para educación básica: una necesidad para el logro educativo. En S. Ponce, V. Alcántar (Coord.). La formación de profesores: Propuestas y respuestas (pp.85-100) Universidad Autónoma de Baja California, Juan Pablos editor.

5. Blanco, A.G. (2020) Propuesta de plan de formación continua para solventar las necesidades de uso de tecnología para las personas profesionales en bibliotecología que laboran en el sistema de bibliotecas, documentación e información de la Universidad de Costa Rica [Tesis de Maestría, Universidad de Costa Rica]. https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/81288/960439_Universidad_de_Costa_Rica.pdf?sequence=4&isAllowed=y
6. Buela-Casal G., & Sierra J.C. (1997). Manual de evaluación de psicológica: fundamentos, técnicas y aplicaciones. España: Editores Siglo XXI.
7. Bulger, S. M., & Housner, L. D. (2007). Modified Delphi Investigation of Exercise Science in Physical Education Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 57–80. doi:10.1123/jtpe.26.1.57 <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/26/1/article-p57.xml>
8. Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication Methods and Measures*, 12(1), 25-44. [10.1080/19312458.2017.1396583](https://doi.org/10.1080/19312458.2017.1396583)
9. Carvajal A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., & Sanz Rubiales, R. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 34(1), 63-72. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272011000100007
10. Cibrián-Torres, M. (2016). Caracterización del desarrollo profesional docente de secundaria en Baja California. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Baja California] http://iide.ens.uabc.mx/documentos/divulgacion/tesis/MCE/Maritza_Cibrian_Torres.pdf
11. CIFE (2018). Instrumento “Escala Jueces Expertos”. México: Centro Universitario CIFE.

12. Charter, R. (1999). Sample size requirements for precise estimates of reliability, generalizability, and validity coefficients. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 21(4), 559-566. [10.1076/jcen.21.4.559.889](https://doi.org/10.1076/jcen.21.4.559.889)
13. Connell, J., Carlton, J., Grundy, A., Taylor, E., Keetharuth, A., Ricketts, T., & Brazier, J. (2018). The importance of content and face validity in instrument development: lessons learnt from service users when developing the Recovering Quality of Life measure (ReQoL). *Quality of Life Research*, 27(7), 1893-1902.
14. Cordero, G., Jiménez, J., Navarro-Corona, C., & Vázquez, A. (2017). Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo. México: INEE.
15. Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
16. D'Angelo, E., y Rusinek, G. (2014). La evaluación de un programa de formación permanente del profesorado en España: metodología y diseño. *Revista Iberoamericana De Educación*, (64), 55-71. [10.35362/rie640406](https://doi.org/10.35362/rie640406)
17. Diario Oficial de la Federación (2019). DECRETO por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación. México. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
18. Diario Oficial de la Federación (2020) ACUERDO número 35/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2021. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609172&fecha=29/12/2020
19. Fernandes, M. A, Santos, N., Araújo, I., da Conceição, C., & Pinho, H. (2018) Metodologias ativas como instrumento para a capacitação em saúde mental. *Rev. enferm. UFPE on line*, 3172-3180. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/download/237762/30853>

20. Fonseca, S., Hernández. V., & Forgas, J. (2017). Formación continua y formación permanente desde el desarrollo de competencias docentes en las instituciones de educación superior. *Mikarimin Revista científica multidisciplinaria*, 3(1), 55-62. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/mikarimin/article/view/565>
21. Ford, C. (2018). Effective practice instructional strategies: Design of an instrument to assess teachers' perception of implementation. *Studies in Educational Evaluation*, 56(0), 154-163. [10.1016/j.stueduc.2017.12.004](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.004)
22. Hardesty, D., & Bearden, W. (2004). The use of expert judges in scale development. Implications for improving face validity of measures of unobservable constructs. *Journal of Business Research*, 57(2), 98-107. [10.1016/S0148-2963\(01\)00295-8](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(01)00295-8)
23. INEE (2015) Evaluación del diseño de la oferta de formación continua del Servicio Profesional Docente. INEE. <https://cutt.ly/zRLzgZr>
24. Jin, X., Tigelaar, D., Van der Want, D., & Admiraal, W. A. (2022). Novice teachers' appraisal of expert feedback in a teacher professional development programme in Chinese vocational education. *Teaching and Teacher Education*, (112), 103652. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103652>
25. Juárez-Hernández, L G., & Tobón, S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Revista Espacios*, 39(53).
26. Juárez-Hernández, L. G. (2018). Manual práctico de estadística básica para la investigación. Kresearch. DOI: <http://dx.doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-24-3>
27. MEJOREDU (2022) La formación de profesionales de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020. Gobierno de México. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Formacion-profesional-mex22.pdf>

28. Mendoza, J. G., & Garza, J. B. (2009) La medición en el proceso de investigación científica: Evaluación de validez de contenido y confiabilidad Innovaciones de negocios, 6(11), 17-32. <http://eprints.uanl.mx/12508/1/A2.pdf>
29. Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
30. Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe.* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
31. OCDE. (2020). *Resultados de TALIS 2018 (Volumen II). Maestros y líderes escolares como valorados Profesionales*, TALÍS, Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-es>
32. Parrado-Lozano, Y.; Sáenz-Montoya, X., Soto-Lesmes, V., Guáqueta-Parada, S., Amaya-Rey, P., Caro-Castillo, C., Parra-Vargas, M., & Triana-Restrepo, M. (2016). Validez de dos instrumentos para medir la relación interpersonal de la enfermera con el paciente y su familia en la unidad de cuidado intensivo. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 18(1) 115-128. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145243501008>
33. Penfield, R., & Giacobbi, R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213–225
34. Ponce-López, I., Juárez-Hernández, L.G., & Tobón, S. (2020) Preferencias Construcción y validación de un instrumento para evaluar el abordaje de la sociedad del conocimiento en docentes. *Apuntes Universitarios*, 10(1), 40–65. [10.17162/au.v10i1.417](https://doi.org/10.17162/au.v10i1.417)
35. Quinchía Ortiz, D. I., Muñoz Marín, J. H., & Sierra Ospina, N. (2015). Evaluación del contexto de un programa de competencia lectora en inglés en una universidad pública en Colombia a través del modelo de evaluación CIPP. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(3), 293-314. [10.17533/udea.ikala.v20n3a02](https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n3a02)

36. Real Academia Española (2020). Diccionario de la lengua española. España: RAE.
<https://dle.rae.es/contenido/actualización-2020>
37. Ruiz Bueno, C. (2001). Evaluación de programas de formación de formadores. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona] 244-269 <https://www.tdx.cat/handle/10803/5003#page=1>
38. Santibáñez, L., Rubio, D., & Vázquez, M. (2018). Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales. 136. México: INEE.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F226.pdf>
39. SEP (2019). Estrategia Nacional de Mejora de las escuelas normales (AEN)
<http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
40. SEP (2022) Principales cifras del Sistema Educativa Nacional 2021-2022. p.12
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf
41. Sung, Y., Chang, K., & Liu, T. (2022). The effects of different interventions on self-regulated learning of pre-service teachers in a blended academic course. Computers & Education, [10.1016/j.compedu.2015.11.008](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008)
42. Zamora-Alvarado, L., & Juárez-Hernández, L. G. (2022). Modelo de Formación Continua: ¿Cómo se forma a los docentes de educación básica en México? Atenas, 2(58),1–17.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Liliana Zamora-Alvarado. Maestra en Educación Basada en Competencias. Candidata a Doctor en Socioformación y Sociedad del Conocimiento. Profesora de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Ciencias Humanas. México. Correo electrónico: zamora.liliana@uabc.edu.mx

RECIBIDO: 20 de mayo del 2023.

APROBADO: 11 de julio del 2023.