
Artículos de investigación

La intervención educativa como medio de
formación profesional docente

Educational intervention as means of professional
teacher training



d'perspectivas s

 **Erika González de Salceda Ramírez**
Universidad Pedagógica Nacional, México
erika.gonzalez@seiem.edu.mx

 **Rubén Quintana Colín**
Universidad Pedagógica Nacional, México

 **María Elena Alcántara Vargas**
Universidad Pedagógica Nacional, México

D' Perspectivas Siglo XXI

vol. 11, núm. 22, p. 19 - 28, 2024

Campus Universitario Siglo XXI, México

ISSN-E: 2448-6566

Periodicidad: Semestral

dperspectivas@cus21.edu.mx

Recepción: 26 Mayo 2024

Aprobación: 25 Junio 2024

DOI: <https://doi.org/10.53436/wj64Rn72>

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/738/7385015002/>

Resumen: El objetivo principal de este artículo es identificar las implicaciones de la intervención educativa como medio de formación profesional del docente. Se persigue también, analizar el proceso autoformativo y heteroformativo del docente que investiga e interviene; así como los retos y desafíos que presenta ante la complejidad del fenómeno educativo. El texto empieza por conceptualizar a la intervención educativa como acción con carácter teleológico, en un proceso de autoeducación y heteroeducación, y la presencia del agente educador-educando. Enseguida, se relaciona la intervención y la investigación como procesos que forman al educador y educando, propósito que deben cubrir los programas de posgrados profesionalizantes. La propuesta más importante es plantear ocho implicaciones en la intervención educativa: a) conciencia sobre la acción como agente educador (heteroeducación) y educando (autoeducación); b) documentación de la experiencia para autoeducarse; c) orden y organización; d) conocimiento de las metodologías básicas de la investigación e intervención educativa; e) perfeccionamiento de las condiciones de los demás; f) dominio disciplinar donde se desea impactar, y g) trabajo colaborativo e interdisciplinario. Lo anterior lleva a concluir que la intervención educativa es una acción formativa, cuyo sujeto que investiga e interviene se transforma en agente de su propia preparación y es consciente de la educación del otro; aunado a señalar la complejidad del fenómeno educativo. Son líneas de estudio que deben considerarse en los procesos de formación en los posgrados profesionalizantes.

Palabras clave: Intervención educativa, formación docente, investigación educativa.

Abstract: The main objective of this article is to identify the implications of educational intervention as a means of professional training for teachers. The aim is also to analyze the self-training and hetero-training process of the teacher who investigates and intervenes; as well as the challenges it presents given the complexity of the educational phenomenon. The text begins by conceptualizing educational intervention as an action with a teleological nature, in a process of self-education and heteroeducation, and the presence of the educator-educated agent. Next, intervention and research are related as processes that form the educator and student, a purpose that professionalizing postgraduate programs must cover. The most important proposal is to raise eight implications in educational intervention: a) awareness about action as an educating agent (heteroeducation) and educating (self-education); b) documentation of the experience to self-educate; c) order and organization; d) knowledge of the basic methodologies of educational research and intervention; e) improvement of the conditions of others; f) disciplinary domain where you want to impact, and g) collaborative and

interdisciplinary work. The above leads to the conclusion that educational intervention is a formative action, whose subject who investigates and intervenes becomes an agent of his own preparation and is aware of the education of the other; Coupled with pointing out the complexity of the educational phenomenon, they are lines of study that must be considered in the training processes in professional postgraduate courses.

Keywords: Educational intervention, teacher training, educational research.

Introducción

Como parte de la vida académica de las instituciones educadoras de docentes, la intervención educativa adquiere formalidad al reconocerse que el docente de manera natural realiza acciones que impactan en lo didáctico, pedagógico o social. Estas pueden ser improvisadas, empíricas o desde el sentido común y no por ello dejan de ser significativas para la profesión docente; pero pueden transformar la realidad del interventor y de los involucrados, desde el proceso riguroso de la investigación.

Al apreciar en la intervención educativa un área de oportunidad de alcanzar carácter formal se pueden retomar a algunos teóricos que plantean su sistematicidad en el aula por ser este un espacio que puede coadyuvar en la práctica profesional cotidiana, por ello se recupera la propuesta teórico-metodológica de la intervención (Bazdresch 1997; Bazdresch, 2000; Touriñán, 2011) en la formación de docentes como la oportunidad para aportar ciertos elementos que permitan al futuro profesional sistematizar sus intervenciones a través de un trabajo pensado, reflexionado y reorientado que implemente, en primer lugar, en el espacio áulico, y después en el contexto escolar en diversos problemas que obstaculizan el logro de los propósitos educativos. También es cierto que debe partir de un diagnóstico educativo que arroje información fidedigna para poder intervenir, y es ahí donde la investigación va a coadyuvar con el trabajo de intervención. El diagnóstico educativo debe ser un proceso científico que incluya sujetos y grupos desde su complejidad (Marí, 2001).

De aquí que en el presente artículo se alude a las diferentes implicaciones que tiene un proceso de intervención educativa para quien lo realiza, en este caso, los docentes, el planteamiento es que esas contribuyen a su propia formación profesional.

Se concibe que, al educar, el docente se educa a sí mismo, y la principal premisa es que en la medida en que el docente se hace más consciente de la acción educativa, el proceso se vuelve más significativo. El docente se forma si documenta y sistematiza (ordena y organiza) su experiencia; si asciende del sentido común al acto fundamentado en sus dimensiones teórico-filosóficas (ética, lógica, axiológica, epistemológica, ontológica) y si trasciende de la individualidad a la colectividad; si se especializa y colabora con los involucrados y con otros especialistas.

Las aportaciones que aquí se enuncian tienen origen en la experiencia que se ha tenido al participar en los procesos de formación de docentes en servicio en posgrados en educación que ofrece una escuela normal y una unidad de la Universidad Pedagógica Nacional, ambas en el Estado de México; cada una de ellas puede desarrollarse

mucho más, y puede haber otras que no se expresan aquí, pero en este documento se plantean como un punto de partida para el análisis.

La metodología seguida para este artículo es de corte documental-cualitativo, se seleccionaron textos con los que se caracteriza el concepto de intervención educativa, pero tomando como referencia los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana. Con lo anterior se exponen ocho puntos clave en las actividades de intervención y su relación con el proceso formativo del docente que investiga e interviene y de las personas que lo rodean, sus estudiantes, ambos, como agentes de transformación.

1. Intervención educativa: su conceptualización

Moliner (2000) en su *Diccionario de uso del español*, señala que intervenir es “actuar junto con otros en cierto asunto, acción o actividad (...) A veces implica oficiosidad y tiene el significado de ‘entrometerse’ (...) Actuar, entrar en juego” (p. 781). Interesa destacar la primera acepción, ya que enfatiza la actuación colectiva. Así, un docente interventor actúa con otros: estudiantes, padres de familia, directivos y otros actores de la comunidad tales como comerciantes, artesanos, etcétera. Queda claro que cuando se habla de intervención educativa se trata de *acciones* que llevan a cabo los profesionales de la educación.

El término *acción* es fundamental para comprender la intervención educativa. Según Touriñán (1983), se trata de “todos los cambios producidos por intervención de un agente” (p. 80). El mismo autor lo diferencia de suceso, evento o acontecimiento, porque estos son cambios de estado que tiene un sujeto o una cosa, en una ocasión. Así, por ejemplo, cuando un docente interviene con sus estudiantes para que mejoren sus técnicas de lectura, se halla una acción intencional, y durante el desarrollo de la puesta en práctica de las estrategias didácticas para mejorar la lectura, puede ser que se den acontecimientos diversos entre los estudiantes: que falten por situaciones personales o familiares, que no comprendan las instrucciones o que no resulten positivamente las estrategias en algunos de ellos.

Touriñán (2011) distingue tres cualidades de la intervención educativa: a) carácter teleológico; b) se realiza mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, y c) exige respetar la condición de agente en el educando. La intervención educativa es de cualidad teleológica porque “existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente” (p. 283).

Según Touriñán (1983), en una intervención educativa, el sujeto agente se enseña a sí mismo a través de procesos educativos formales, no formales e informales y a esto le denomina autoeducación. Además de autoeducarse, una persona también puede recibir “los cambios por medio de las experiencias educativas que otros nos comunican” (p. 87). Aquí los “otros” son los educandos, que también sujetos agentes. A este proceso le denomina heteroeducación.

Respetar la condición de sujeto agente en el educando por parte del educador es fundamental en una intervención educativa. Esto significa que al intervenir debe darse la acción del educando, un cambio de estado que él hace que ocurra (Touriñán, 1996).

Por otro lado, la formación docente en su currículo contempla desarrollar un conjunto de capacidades, competencia, destrezas, habilidades y actitudes que le permitan asumir el papel de guía de ese proceso interactivo que constituye hoy por hoy la enseñanza y el aprendizaje. Por ello es necesario reinventar la profesión docente, diseñando programas de formación de cara a las cualidades que debe reunir el profesor del siglo XXI. En consonancia con lo anterior, Braslavsky y Acosta (2006) analizan especialmente las competencias que se deben suministrar a este nuevo profesor para que efectivamente pueda liderar con éxito el delicado y complejo proceso de enseñanza y aprendizaje; dentro de estas capacidades están las correspondientes a la investigación, entendiendo que está determinada por la averiguación de datos o la búsqueda de soluciones para ciertos inconvenientes (investigación básica e investigación aplicada).

Destacan también que una investigación en especial en el plano científico, es un proceso sistemático donde se obtiene información desde un plan preestablecido que, una vez asimilado y examinado modificará o añadirá conocimientos a los ya existentes y que, volviendo al tema que aquí se aborda, formalizará la intervención educativa con el establecimiento de un programa específico o grupo de pasos para ayudar a mejorar el área que se necesite.

2. Intervención educativa y formación docente

Las demandas del desarrollo social en la actualidad plantean fuertes retos a la formación de los profesores de todos los niveles educativos, pero principalmente a la de quienes se desenvuelven en el ámbito de la educación básica. En México se están realizando esfuerzos importantes por elevar la calidad educativa, en términos de mejores condiciones de equidad y excelencia, como el máximo logro de aprendizaje que ofrecen las instituciones a las niñas, los niños y adolescentes del país.

Estos esfuerzos se reflejan en la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2023), con el énfasis en el desarrollo integral y significativo de la

persona, perspectivas de género, educación física, la inclusión de las artes, la filosofía, educación sexual, enfoque humanista y la exigencia de una docencia que “requiere del develamiento de saberes complejos, útiles para conseguir su meta antropofilosófica más esencial, esto es, la formación del tipo de ser humano que requiere para su transformación y cualificación” (Roldán, 2021, p. 73). Por ende, demanda un profesional que trascienda de la simple operación de planes y programas de estudio a la intervención consciente y libre, con capacidad de decisión; requiere el paso de un docente ejecutor-facilitador a otro humanista, investigador, creativo, con sentido ético.

En este contexto, la formación de los profesionales de la educación se ha vuelto un tema de prioridad nacional, que desde las propuestas de política educativa se ha traducido en la puesta en marcha de diferentes acciones que apuntan a la actualización y capacitación constantes, a la revaloración social de la función docente y a la mejora de las condiciones laborales de los profesores que emplea el Estado. También ese ámbito académico incluye la investigación, tal y como lo considera Torres (1996): “[es] el plano de la ‘formación’ (comprensión amplia de los problemas y desarrollo de competencias teórico-prácticas para identificarlos y resolverlos) más que en el de una ‘capacitación’ estrecha (entrenamiento en habilidades y destrezas para cumplir con una tarea específica)” (p. 70). Es conveniente apuntar que, en la realidad concreta, este proceso de mejora, tanto en la preparación profesional como en la situación laboral de los educadores, ha sido más lento de lo esperado, sin embargo, se han obtenido logros significativos en cuanto a las opciones de formación inicial y continua que los docentes aspirantes pueden disponer y aprovechar.

En el Estado de México, una de las principales acciones que se ha emprendido al respecto es la implementación de posgrados en escuelas normales (del sistema estatal y federalizado) y unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. En ambos, se ofrecen programas de profesionalización dirigidos a profesores en servicio, la finalidad es seguir formando al docente que se requiere para hacer frente las demandas de la sociedad actual.

Una particularidad de estos programas es que aspira a la educación de los docentes en servicio desde y para la intervención educativa. Esto quiere decir que los planes de posgrado tienen como objetivo la profesionalización a través de propiciar cursos de intervención bien constituidos, desde la investigación, los cuales, a su vez, generen experiencias que enriquezcan las competencias necesarias de los docentes que cursan el posgrado.

La intervención educativa, en este contexto, se concibe como un proceso por medio del cual el docente implementa estrategias provenientes del área de la investigación pedagógica para el logro de

propósitos educativos concretos (Bazdresch, 1997). Pero más allá de esto, cuando la intervención se realiza de forma paralela con la investigación, se legitima como un proceso sistemático que no solo lleva al éxito de los fines trazados (relacionados con lo que se espera de los educandos), sino también es un medio de formación para aquel que la lleva a la práctica, él resulta enriquecido en su formación en el proceso mismo de la investigación-intervención.

3. Implicaciones de la intervención educativa como medio de formación docente

Considerando ambas dimensiones de impacto de los procesos de intervención que se propician en los posgrados antes mencionados (la formación de los estudiantes y la autoformación de los docentes), se exponen varios factores implicados en la intervención educativa como medio de formación profesional, es decir, se proponen algunos aspectos necesarios para realizar un proyecto que, además de ayudar a resolver problemas prácticos, sirva como un proceso de autoformación para el docente.

1. La primera y más importante implicación consiste en que el docente que realiza la intervención sea consciente de la *acción*, donde es sujeto agente como educador, pero al mismo tiempo debe conceder lugar a sus estudiantes y demás personas participantes, también como sujetos agentes. En otras palabras, son importantes las formas de razonamiento que pone en juego al darle significado a su práctica, al construir una realidad a partir de la percepción, la comprensión y la argumentación que presenta, para los demás y para sí mismo de lo acontecido en el contexto real en el que se desenvuelve; de ser parte de un proceso formativo trascendental (Tourrián, 1983).

La educación, como fenómeno eminentemente humano y social, requiere que los profesionales que se desenvuelven en ese ámbito se visualicen ellos mismos como seres en formación, no solo participan en la educación de los otros, ya que la dinámica del fenómeno educativo escolarizado es tal, que *todos* los involucrados resultan modificados en su propio desarrollo y aprendizaje, más allá de que solo sean los educandos a quienes va dirigido conscientemente el proceso educativo que tiene lugar en la escuela (Tourrián, 1996).

Los procesos cognitivos que ponen en acto los profesores en una intervención educativa consciente y transformadora están detrás de sus *imaginarios sociales* (Gómez, 2001), estos le son útiles para representar la realidad a través de un sistema de símbolos en los cuales se basa su toma de decisiones al momento de intentar resolver los problemas educativos que se le presentan; mientras más consciente sea, servirá más para que el docente desarrolle sus competencias profesionales.

2. Otro elemento que requiere es la documentación de la experiencia, ya que el uso de la narrativa como un recurso metodológico dentro de la investigación educativa, cobra especial importancia en un proceso de intervención sistemático, en el que “lo que se escribe” es a la vez producto y génesis del proceso de interpretación de la realidad que cada vez puede y debe ser más profundo si realmente se quiere transformar (Meneses, 2010).

Cuando el docente documenta su experiencia va plasmando su propia historia de formación, se autoeduca y va dejando constancia del proceso de producción del conocimiento que arroja la intervención fundamentada. La lectura y la escritura críticas complementan la metacognición. Este punto no solo consiste en que documente, sino en que lea y relea su experiencia con ojos de crítico.

3. La tercera caracterización que encierra la intervención es el orden y la organización en el curso de la misma. El primero es importante porque no se puede intervenir educativamente para transformar si no se realizan las acciones con una secuencia adecuada que vaya desde la identificación compleja de las problemáticas que presenta la situación real de la práctica (a partir de un diagnóstico educativo metodológicamente fundamentado de la misma), hasta la puesta en marcha y evaluación de las estrategias de intervención más convenientes. Y la segunda, la organización, porque en la práctica de la intervención le permite al docente tener mayor claridad en cuanto a los pasos que hay que seguir en cada momento, así como un mayor y mejor manejo de los datos e información que se va obteniendo de la experiencia misma (Jara, 2018).

Esta exigencia tiene que ver con los procesos de investigación y de intervención, no como procesos dados, sino dándose. Se trata de conocer antes que cambiar o modificar alguna estrategia.

4. El punto anterior se relaciona con esta cuarta implicación, la referida a la necesidad de un conocimiento mínimo de las metodologías básicas de la investigación educativa, y en este sentido, es muy conveniente considerar que la investigación y la intervención son procesos que deben ir de la mano a fin de que esta última no se realice solo desde la perspectiva del sentido común (Elliot, 1990).

Como ya se mencionó, la aportación metodológica de la investigación a la intervención permite darle sistematicidad y validez científica al proceso. En este aspecto cobra especial importancia la figura del docente-investigador, misma que lleva implícitas una serie de competencias profesionales, por esa razón se considera que todo docente debe tener conocimiento y dominio de los elementos indispensables que involucra el ejercicio de la investigación educativa (Latorre, 2005).

5. Por otra parte, también es necesario que, al realizar intervención educativa, el docente vaya haciendo una valoración de la misma desde

el campo de la filosofía con sus diferentes ramas, y con base en ello, vaya tomando las decisiones y cambios pertinentes. Este ejercicio abarca un marco ético, axiológico, epistemológico y ontológico por el cual actúe y movilice sus capacidades intelectuales, físicas y sociales.

El docente que interviene de manera ética tiene la posibilidad de reconocer la trascendencia de su actuar hacia la propia satisfacción personal. Si lo hace con conocimiento de causa, desde los valores universales; desde la construcción del objeto; el tratamiento del sujeto de estudio y de intervención, y desde el ser que concibe y que espera, entonces, la intervención educativa se convierte en un proceso crítico (Kemmis y McTaggart, 1988).

6. El aspecto anterior lleva a un sexto componente, que es la consideración de que el actuar del docente que interviene educativamente tiene necesario impacto en los demás participantes dentro del proceso, lo cual también tiene que ver con la trascendencia de la intervención, pero ahora hacia el perfeccionamiento de las condiciones de los demás.

En este aspecto, ya que se considera a la intervención educativa como medio de *autoeducación* o autoformación profesional del docente y de *heteroeducación*, cobra especial importancia la visión del otro, pues en él se refleja el propio actuar y se concibe el propio ser (Tourrián, 1983).

7. Un séptimo punto se refiere a la necesidad de que el docente que interviene tenga dominio disciplinar del área de conocimiento en donde se desea impactar, ya que la toma de decisiones que implica requiere no solo conocer el contexto, sino reconocer elementos básicos que los teóricos han construido para respaldar las propias concepciones de la realidad que se interviene y las propuestas que se hagan para transformarla.

Esta situación tiene que ver con la postura teórica que se adopta “según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión” (Elliot, 1990, p. 5).

8. Por último, el octavo aspecto se relaciona con la capacidad de trabajo colaborativo e interdisciplinario, necesario para responder a la complejidad del fenómeno educativo y de sus efectos. Esto significa que el docente investigador-interventor aprende más en equipo de trabajo que si lo hace solo (Guitert y Jiménez, 2000). Para ello, requiere habilidades comunicativas, fines comunes, responsabilidades compartidas, iniciativas individuales y colectivas.

El éxito de los proyectos de intervención se debe en gran parte a la participación colaborativa con todos los actores involucrados y con especialistas en la materia. Esta situación presenta retos para trabajar en equipos de trabajo heterogéneos. Intervenir en, desde y para un grupo escolar no resulta nada sencillo, mucho menos para toda la

escuela o a nivel comunidad, por lo cual es importante considerar equipos de trabajo que den seguimiento al proyecto. Estos se conforman por el interventor, los especialistas y representación de la población objeto.

Conclusiones

La intervención educativa es una acción formativa cuyo docente interventor se convierte en sujeto agente de su propia preparación, consciente de la educación del otro, de los estudiantes y demás involucrados.

La intervención educativa es un proceso complejo que tiene que ver con acciones sistematizadas, organizadas y puestas en acto. Requiere construirse desde los marcos filosóficos y científicos para contemplar la complejidad del fenómeno educativo a partir de sus actores involucrados, del trabajo colaborativo e interdisciplinario, así es posible que sucedan transformaciones.

Estas son algunas líneas de estudio sobre el proceso de formación en los posgrados; sin que esto signifique que lo aquí expuesto son las únicas implicaciones, esta es una propuesta, pero puede haber muchas más, es un ámbito de exploración muy interesante que además puede permitir reconocer el impacto de programas profesionalizantes.

Referencias

- Bazdresch, M. (1997). Notas para fundamentar la intervención educativa crítica. *Educación. Revista de educación/ Nueva Época*, 3, Oct-Dic.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Secretaría de Educación de Jalisco.
- Braslavsky, C., y Acosta, F. (2006). La Formación en Competencias para la Gestión de la Política Educativa: un Desafío para la Educación Superior en América Latina. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), pp. 27-42. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140203.pdf>
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Gómez, P. (2001). Imaginarios sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 17, pp. 195-209. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18501713.pdf>
- Guitert, M., y Jiménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. https://issuu.com/tomasmonges/docs/guitert_m._gim_nez_f._2000._t
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Marí Mollá, R. (2001). *Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagogía*. Editorial Ariel.
- Meneses, E. R. (2010). En *Estrategias de enseñanza. Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Kimpres, Universidad de la Salle
- Moliner, M. (2000). *Diccionario de uso del español*. Editorial Gredos.
- Roldán, Y. V. (2021). Una docencia capaz de investigarse a sí misma. En F. Monroy y R. Mercado (Coords.), *Formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 73-84). Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México.

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. *Diario Oficial de la Federación, DOF: 15/08/2023, ACUERDO número 06/08/23*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698663&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0
- Torres, R. M. (1996). Formación docente: clave de la reforma educativa. En *Nuevas formas de aprender y enseñar*. UNESCO-SANTIAGO, pp. 19-84. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116066>
- Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Teoría de la educación, Revista Interuniversitaria*, (8), pp. 55-79. <https://doi.org/10.14201/3092>
- Touriñán, J. M. (1983). Delimitación de la intervención educativa como acción. *Revista Española de Pedagogía*, 42(163), pp. 79-97. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol42/iss163/4>
- Touriñán, J. M. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*. https://doi.org/10.14195/1647-8614_Extra-2011_23



Disponible en:

[/articulo.oa?id=73850157385015002](#)

[Cómo citar el artículo](#)

[Número completo](#)

[Más información del artículo](#)

[Página de la revista en redalyc.org](#)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,
España y Portugal
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la
naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Erika González de Salceda Ramírez, Rubén Quintana Colín,
María Elena Alcántara Vargas

**La intervención educativa como medio de formación
profesional docente**

Educational intervention as means of professional teacher
training

D' Perspectivas Siglo XXI

vol. 11, núm. 22, p. 19 - 28, 2024

Campus Universitario Siglo XXI, México

dperspectivas@cus21.edu.mx

/ ISSN-E: 2448-6566

DOI: <https://doi.org/10.53436/wJ64Rn72>

Campus Universitario Siglo XXI



CC BY-NC 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0
Internacional.**