



De la Detección a la Acción: El fortalecimiento de la Formación Continua en Docentes de Telesecundaria del Estado de Tlaxcala.

Alexis Vázquez Hernández

Universidad Autónoma de Tlaxcala

SEPE-USET

vazhalex19@gmail.com

Yoselline Rocío Santacruz García

Universidad Autónoma de Tlaxcala

yosellinegarcia7@gmail.com

Área temática: Práctica curricular: Docentes y alumnos, los actores del currículo.

Resumen

Este estudio aborda las necesidades de formación continua del profesorado en telesecundarias en México en el estado de Tlaxcala, con el objetivo de evaluar la eficiencia y pertinencia de los programas de formación implementados durante el año 2024 por la Secretaría de Educación Pública-Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala (SEPE-USET) a través del Departamento de Formación Continua para Docentes y Directivos. La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, se aplicó una encuesta de detección a 289 docentes, quienes compartieron sus experiencias y percepciones sobre los procesos formativos recibidos, observando que los programas de formación en telesecundarias deben ser más flexibles y contextualizados, integrando tanto la actualización técnica, como el desarrollo de habilidades pedagógicas y socioemocionales, con la finalidad de mejorar la praxis educativa en contextos específicos.

Palabras clave: Formación continua, telesecundaria, detección de necesidades, práctica docente y procesos formativos.

Justificación

La formación continua del profesorado constituye un pilar esencial para el fortalecimiento de las competencias profesionales docentes, especialmente en contextos educativos caracterizados por



la diversidad y la vulnerabilidad. En México, las telesecundarias desempeñan un papel crucial al ofrecer educación básica en zonas rurales y de difícil acceso. Sin embargo, los docentes que laboran en estas instituciones enfrentan desafíos particulares, como la atención a grupos multigrado, la escasez de recursos didácticos y el aislamiento geográfico, lo que demanda competencias específicas no siempre contempladas en los programas de formación continua convencionales.

En la actualidad, la formación continua está orientada a los ámbitos de lenguaje, saberes y pensamiento científico; ética, naturaleza y sociedades; de lo humano a lo comunitario; pedagogía, didáctica, saberes y experiencias; liderazgo educativo y acompañamiento, y enfoque filosófico y principios del currículo (SEP, 2023).

Por su parte, la Estrategia Estatal de Formación Continua (2024) establece a la formación continua como una acción organizada, dirigida, intencional, continua y permanente que conlleva a la práctica del diálogo, como una estrategia para ejercitarse la capacidad de comprender a los demás; un instante de reflexión sobre la propia práctica basada en lo dicho por el otro; una oportunidad para llevar adelante acciones conjuntas tendientes a solucionar problemas relacionados con la capacitación de las y los maestros (DOF, 2023).

En el estado de Tlaxcala existen 1,497 escuelas que integran a 249,243 alumnos, atendidos por 18,063 figuras educativas, existen 321 grupos multigrado, que se encuentran distribuidas en diversas zonas escolares. Los niveles considerados en educación básica son educación inicial, preescolar, primaria y secundaria de las modalidades general e indígena, en los servicios educativos de telesecundarias, educación especial, educación física y en los tipos de organización completa, multigrado y migrante. Los lugares de mayor concentración de escuelas se encuentran en Tlaxco, Atlitzayanca y Calpulalpan. Existen 1,050 localidades rurales y 125 urbanas (SEPE-USET, 2023-2024).

La formación docente en Tlaxcala se ha centrado en mejorar la calidad educativa a través de programas de formación y actualización docente, que responden a las necesidades locales y regionales. En los últimos años, el Gobierno del Estado ha implementado diversas estrategias para fortalecer las competencias pedagógicas de las maestras y los maestros, buscando no solo mejorar su preparación académica, sino también fomentar el desarrollo profesional en áreas como la inclusión, el uso de tecnologías y la gestión del aula. Estas acciones se alinean con las políticas nacionales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y tienen como objetivo



transformar las prácticas docentes para impactar positivamente el aprendizaje de los estudiantes en el estado. (SEPE-USET, 2020).

Por lo anterior, resulta imperativo investigar cómo los programas de formación continua están respondiendo a las necesidades específicas del profesorado de telesecundaria, particularmente en relación con la implementación del Plan de Estudio 2022 y la Nueva Escuela Mexicana. La presente investigación se propone analizar la eficiencia y pertinencia de las acciones de capacitación implementadas durante el año 2024, considerando las percepciones y experiencias de los docentes participantes.

Enfoque conceptual

Una mirada a la Formación Continua del profesorado

La formación continua es un componente fundamental para el fortalecimiento de las competencias profesionales del profesorado, especialmente en contextos cambiantes donde se exige una actualización constante del conocimiento y de las estrategias pedagógicas. Según Imbernón y Canto (2013), esta debe concebirse como un proceso permanente, articulado con las necesidades del entorno educativo y con las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas. Esta no solo cumple una función técnica de actualización, sino que también representa un medio para la reflexión crítica sobre la práctica y la mejora de la calidad educativa. De esta manera, la formación continua contribuye tanto al desarrollo personal como profesional del docente, siendo indispensable para consolidar una docencia eficaz y contextualizada (Marcelo, 2009).

Políticas educativas en México relacionadas con la Formación Continua

En México, la formación continua del profesorado ha sido una preocupación recurrente en las políticas educativas, especialmente ante los desafíos de calidad y equidad en la educación básica y media superior. A lo largo de las últimas décadas, diversos programas han intentado profesionalizar al magisterio mediante cursos, talleres, diplomados y estrategias de actualización. Uno de los hitos en esta línea fue la creación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) en 2014, el cual buscó reorganizar y dar coherencia a las acciones formativas, sustituyendo esquemas anteriores como el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems) (DOF, 2014). Este cambio estructural tuvo como propósito central ofrecer a los docentes una oferta formativa más pertinente, flexible y vinculada con la evaluación del



desempeño. Por lo anterior cabe mencionar que en México se ha buscado construir una oferta formativa que, aunque aún enfrenta retos importantes de implementación y seguimiento, reconoce la diversidad de contextos escolares y la necesidad de responder a ellos de manera diferenciada.

Posteriormente, en 2016, se presentó la Estrategia Nacional para la Formación Continua de Profesores de Educación Básica, anunciada como una acción sin precedentes por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta estrategia se planteó como un “traje a la medida” que debía responder a las necesidades específicas de cada docente, evitando los esquemas uniformes del pasado (SEP, 2016). Según lo declarado por el entonces Secretario de Educación Aurelio Nuño, el objetivo era ofrecer una formación continua contextualizada, que tuviera un impacto real en la práctica docente y que fuera coherente con los resultados de la evaluación magisterial.

Las Telesecundarias en México como alternativa educativa

El modelo de telesecundaria en México representa una modalidad educativa diseñada para garantizar el acceso a la educación básica en zonas rurales y de difícil acceso. Esta modalidad, que inició en la década de los sesenta, ha sido clave en la expansión de la cobertura educativa, atendiendo principalmente a comunidades que no cuentan con una oferta regular de secundaria. Sin embargo, las condiciones en las que operan muchas telesecundarias suponen importantes desafíos para el profesorado, quienes suelen enfrentarse a contextos de marginación, escasez de recursos y aislamiento geográfico (INEE, 2019). Estas condiciones influyen directamente en las necesidades formativas del personal docente, pues requieren habilidades específicas para trabajar con grupos multigrado, implementar metodologías activas con recursos limitados y desarrollar estrategias de inclusión educativa.

El perfil del docente de telesecundaria, por tanto, demanda competencias particulares que no siempre son contempladas en los programas de formación continua convencionales. De acuerdo con Muñoz (2003), los docentes en estas comunidades deben poseer un alto grado de autonomía, creatividad y compromiso, ya que suelen ejercer múltiples roles: desde la planeación y evaluación del aprendizaje hasta la gestión escolar y el acompañamiento socioemocional del alumnado. En este sentido, la formación continua en telesecundarias debe reconocer la especificidad del contexto rural y ofrecer contenidos pertinentes que fortalezcan la práctica docente en entornos de vulnerabilidad.



Necesidades formativas del profesorado

Identificar las necesidades formativas del profesorado constituye un paso esencial para diseñar programas de formación continua efectivos y pertinentes. Estas necesidades no deben entenderse únicamente como carencias, sino como oportunidades para fortalecer las competencias docentes en función de los desafíos actuales del aula y del contexto educativo.

De acuerdo con Imbernón y Canto (2013) señalan que, aunque en América Latina se han realizado avances significativos en materia de formación y capacitación docente, estos esfuerzos no siempre se traducen en un impacto real en el desarrollo profesional del profesorado. A pesar de las inversiones y políticas implementadas, persiste una brecha entre la formación ofrecida y las transformaciones concretas en la práctica educativa, lo que pone en evidencia la necesidad de repensar los enfoques y mecanismos de acompañamiento docente.

Una de las dificultades más comunes en el diseño de programas de formación es la desconexión entre las necesidades percibidas por los docentes y las definidas por las autoridades educativas. Este desfase puede generar desinterés o resistencia hacia las actividades formativas, especialmente si no se perciben como útiles o aplicables a la realidad cotidiana del aula. Tal como lo señala Imbernón (2010), la formación docente sólo adquiere sentido cuando responde a los retos reales que enfrenta el profesorado, y cuando parte de un diálogo entre las políticas educativas y la práctica profesional. En este sentido, la formación debe construirse desde abajo hacia arriba, integrando las experiencias del magisterio y generando espacios de reflexión colectiva.

Asimismo, las necesidades formativas no son homogéneas: varían según el nivel educativo, la asignatura, el tipo de comunidad en la que se trabaja y el perfil de cada docente. En el caso de México, estos aspectos también se cruzan con desafíos estructurales como la atención a estudiantes en contextos de pobreza, la enseñanza multigrado, y la adaptación a modalidades híbridas o a distancia. Por ello, es prioritario que los programas de formación continua reconozcan esta diversidad y se construyan bajo el principio de equidad profesional, permitiendo que cada docente acceda a oportunidades de aprendizaje acordes con su contexto y sus aspiraciones (SEP, 2020).



Estrategia metodológica

La metodología de esta investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, que busca describir, analizar e interpretar datos objetivos y medibles sobre la eficiencia y las necesidades de formación del personal docente de telesecundaria que participó en las acciones de capacitación implementadas durante el año 2024. El diseño adoptado es no experimental y de tipo transversal, dado que no se manipulan variables y la información se recolecta en un único momento en el tiempo.

La población total está compuesta por 3,711 docentes, de la cuales 340 docentes laboran en el nivel de telesecundaria, los cuales participaron activamente en cursos de formación continua. Con el objetivo de asegurar una representación adecuada y reducir sesgos, se consideró una diversidad de perfiles jerárquicos dentro del sistema educativo, incluyendo Docentes frente a grupo, Directivos, Supervisores y Asesores Técnico-Pedagógicos.

Para la recolección de datos se diseñó y aplicó una encuesta estructurada, usando la plataforma de Google forms, la cual fue organizada en torno a cinco categorías temáticas: datos del contexto, que permitieron caracterizar el perfil sociodemográfico de los participantes; práctica docente, enfocada en los cambios o continuidades en el quehacer educativo tras la capacitación; acompañamiento pedagógico, que exploró el grado de apoyo recibido por parte de figuras técnico-pedagógicas; apropiación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Plan de Estudio 2022, que midió el nivel de comprensión y aplicación de estos marcos curriculares; y finalmente, procesos formativos, donde se indagó sobre la percepción de los docentes respecto a la calidad, pertinencia y utilidad de los cursos recibidos.

Resultados

La distribución del personal docente en función del género muestra una marcada predominancia femenina, con un 61.2 % de mujeres frente a un 38.3 % de hombres y un 0.5 % que no especificó (ver figura 1).

Figura 1

Distribución del personal docente

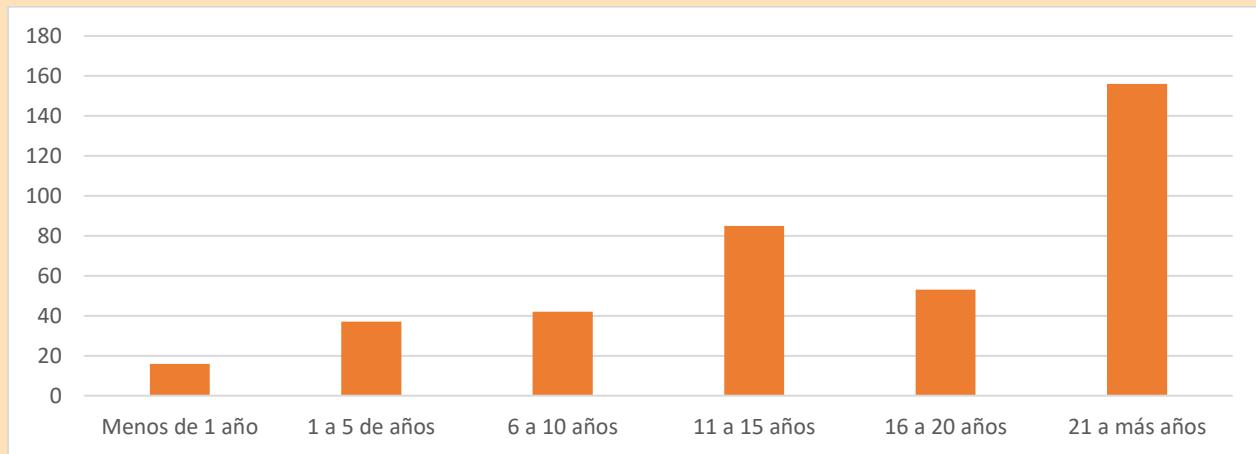


Nota. Elaboración propia, con base en el análisis de respuestas de 389 docentes.

La distribución por años de servicio revela que el 40.1 % del personal docente cuenta con más de 21 años de experiencia, lo que indica una planta docente mayoritariamente consolidada y con trayectorias profesionales amplias. Sin embargo, también destaca la presencia de docentes con menor antigüedad: un 13.6 % tiene menos de 5 años de servicio y un 10.8 % entre 6 y 10 años, lo que sugiere un equilibrio entre experiencia y renovación generacional (ver figura 2).

Figura 2

Distribución de años de servicio del personal docente de Telesecundarias en Tlaxcala



Nota. Elaboración propia con base en el análisis de respuestas de 389 docentes.

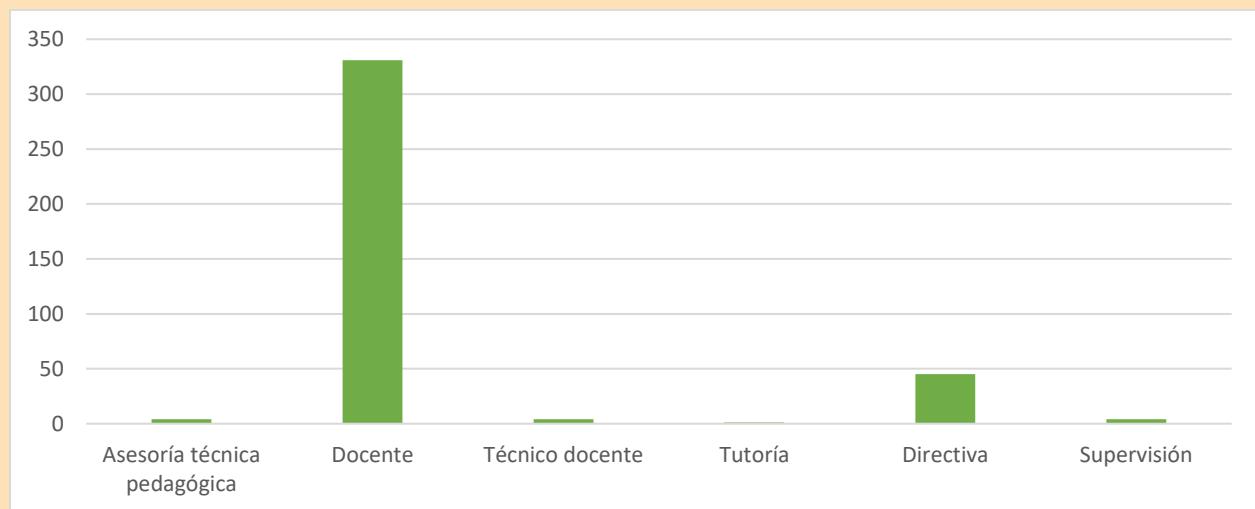
La distribución de funciones desempeñadas muestra que el 85 % del personal encuestado se desempeña directamente como docente frente a grupo, lo que indica que la mayoría tiene contacto directo con los estudiantes y experiencia en la práctica pedagógica diaria. Además, un



11.6 % ocupa cargos directivos, lo que sugiere una representación significativa de figuras de liderazgo educativo. Los porcentajes menores en funciones como asesoría técnica pedagógica, supervisión, tutoría y técnico docente (en conjunto menos del 4 %) reflejan un cuerpo de apoyo limitado en comparación con el número total de docentes.

Figura 3

Funciones desempeñadas por el personal docente



Nota. Elaboración propia con base en el análisis de respuestas de 389 docentes.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de las respuestas de 389 docentes, en relación con las necesidades de fortalecimiento para el codiseño del programa analítico, el acompañamiento pedagógico y la autonomía profesional en el marco del Plan y Programas de Estudios 2022.

En la segunda temática sobre práctica docente en telesecundarias se observa múltiples retos, especialmente en el contexto del codiseño del programa analítico. De acuerdo con los resultados obtenidos, el aspecto más mencionado por los docentes como área de mejora es la selección y organización de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA).

Esta necesidad revela una preocupación por estructurar adecuadamente las fases de aprendizaje y diseñar progresiones pedagógicas coherentes, lo cual ha sido reconocido por diversos estudios como un componente esencial en la planificación educativa. En segundo lugar, se encuentra la



necesidad de apoyo en la aplicación de orientaciones didácticas a nivel escolar, lo que evidencia cierta dificultad para traducir los lineamientos curriculares en prácticas concretas en el aula. Por otro lado, aspectos como la selección contextualizada de contenidos y el desarrollo de estrategias para la lectura crítica de la realidad, resaltan la importancia que los docentes otorgan a la pertinencia cultural y social del currículo).

Finalmente, aunque en menor proporción, también se identificó la necesidad de herramientas para el análisis del contexto socioeducativo, lo cual resulta fundamental para diseñar propuestas pedagógicas contextualizadas. Estos hallazgos evidencian que, para lograr un codiseño significativo del programa analítico, es indispensable fortalecer tanto las capacidades técnicas de planificación como las competencias de análisis contextual y pedagógico.

Tabla 1

Aspectos a fortalecer del Programa Analítico

Aspecto a fortalecer	Nº de menciones
Selección y organización de PDA	105
Orientaciones didácticas a nivel escolar	77
Selección de contenidos y contextualización	68
Estrategias para lectura y problematización de la realidad	61
Herramientas para diagnóstico (análisis del contexto)	29

Nota. Elaboración propia con base en el análisis de respuestas de 340 docentes.

Continuando con el análisis, los docentes identifican como prioridad el fortalecimiento de procesos de análisis y reflexión pedagógica, lo que evidencia su interés por mejorar la toma de decisiones basadas en la revisión crítica de su práctica. En segundo lugar, destacan la necesidad de generar espacios de diálogo para analizar los contextos socioeducativos, lo que sugiere la importancia de trabajar colaborativamente para comprender mejor la realidad del alumnado.



Cabe resaltar que, con menor frecuencia, se menciona la creación de ambientes de confianza y la participación colaborativa, aspectos fundamentales para consolidar comunidades profesionales abiertas y solidarias. En conjunto, los resultados apuntan a que fortalecer la reflexión docente y los espacios de intercambio profesional puede mejorar significativamente la calidad del acompañamiento y la pertinencia de las prácticas educativas.

Tabla 2

Aspectos a fortalecer del proceso de análisis y reflexión pedagógica

Aspecto a fortalecer	Nº de menciones
Promoción de procesos de análisis y reflexión pedagógica	23
Estrategias para promover diálogo pedagógico sobre contextos socioeducativos	12
Desarrollo de ambientes de trabajo favorables y de confianza	8
Construcción de espacios para participación y trabajo colaborativo	6

Nota. Elaboración propia con base en el análisis de respuestas de 340 docentes.

Sobre la temática del fortalecimiento de la autonomía profesional docente, los resultados muestran que el 55.3 % de los docentes considera prioritaria la apropiación de los componentes curriculares (programas sintéticos, fases de aprendizaje, campos formativos, ejes articuladores, perfil de egreso y codiseño del programa analítico). Este dato indica que la mayoría reconoce que el dominio del currículo es clave para ejercer una autonomía profesional contextualizada y pertinente.

El 44.7 % restante distribuye su interés en otros aspectos relevantes: el 19.0 % destaca la importancia del vínculo pedagógico con el alumnado, seguido del 10.3 % que señala el pensamiento crítico, mientras que la reflexión y análisis de la práctica docente y la toma de



decisiones pedagógicas comparten un 7.7 % cada uno. Estos resultados sugieren que, aunque el componente técnico es prioritario, los docentes también valoran aspectos reflexivos y relacionales como parte integral de su autonomía.

Tabla 3

Aspecto a fortalecer en el rubro de la autonomía profesional docente

Aspecto	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Apropiación de componentes curriculares	215	55.3
Vínculo pedagógico con alumnas y alumnos	74	19.0
Pensamiento crítico	40	10.3
Reflexión y análisis de la práctica docente	30	7.7
Toma de decisiones pedagógicas	30	7.7

Nota. Elaboración propia con base en el análisis de respuestas de 389 docentes.

Discusión y conclusiones

Este estudio ha permitido conocer las necesidades de formación continua del profesorado de telesecundarias en el Estado de Tlaxcala, a partir de un análisis detallado de las respuestas obtenidas de 389 docentes. Los resultados, presentados en las figuras y tablas, revelan tanto las fortalezas, como las áreas de mejora dentro de los programas de formación docente y el impacto de estos en la práctica pedagógica.

Los resultados relacionados con la organización y selección de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) y la aplicación de orientaciones didácticas (Tabla 1) evidencian las dificultades



que enfrentan los docentes al intentar adaptar los lineamientos curriculares a sus realidades específicas. La formación continua debe, por lo tanto, enfocarse no solo en la transmisión de conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades prácticas que permitan a los docentes contextualizar y aplicar estos lineamientos de manera efectiva. Asimismo, los resultados muestran una fuerte necesidad de apoyo en la reflexión pedagógica y el análisis crítico del contexto socioeducativo (Tabla 2), lo que sugiere que los docentes buscan espacios para la colaboración y el intercambio de experiencias que contribuyan a una mejora integral de sus prácticas.

Los datos obtenidos en la encuesta muestran que un alto porcentaje de maestras y maestros considera fundamental fortalecer su dominio sobre el currículo y el codiseño del programa analítico, con un 55.3% priorizando la apropiación de los componentes curriculares (Tabla 3). Esto resalta la importancia de una formación técnica sólida para lograr una autonomía profesional contextualizada. En este sentido, la formación continua debe alinearse con las necesidades específicas del profesorado, permitiendo que los docentes no solo se actualicen en conocimientos, sino que desarrollen competencias pedagógicas adaptadas a los contextos particulares de las telesecundarias.

La autonomía profesional del docente es otro aspecto clave destacado en los resultados. La mayoría de los encuestados valora la apropiación del currículo como un componente esencial de su autonomía profesional. Sin embargo, los datos también sugieren que existen dimensiones adicionales como el pensamiento crítico y el vínculo pedagógico con los estudiantes que requieren ser fortalecidas. Por lo tanto, los programas de formación deben balancear la parte técnica con la formación en habilidades socioemocionales y de pensamiento crítico, aspectos que son igualmente relevantes para la autonomía docente y el desempeño en el aula.

A manera de cierre podemos considerar que los resultados obtenidos en esta investigación muestran que la formación continua en telesecundarias debe ser integral y contextualizada. Si bien las políticas educativas han avanzado, como lo refleja la Estrategia Nacional para la Formación Continua de Profesores de Educación Básica (SEP, 2016), es necesario un seguimiento más riguroso y una evaluación constante que permita identificar qué aspectos de la formación realmente inciden en la mejora de la práctica docente. En este sentido, el fortalecimiento de los procesos de acompañamiento pedagógico y la creación de espacios de



reflexión y colaboración docente son esenciales para asegurar que los programas formativos sean pertinentes y eficaces.

De acuerdo con (Aguirre-Canales et al., 2021) la formación continua es un proceso sistemático, coherente y estructurado, en el que los docentes en servicio participan, ya sea de manera individual o colectiva, en espacios de aprendizaje que fomentan la reflexión crítica. En este tenor la SEPE-USET, a través del Departamento de Formación Continua para Docentes y Directivos, ha buscado construir una oferta formativa que atienda a las necesidades de formación del magisterio tlaxcalteca, que permita reconocer la diversidad de contextos y la necesidad de responder a ellos de manera diferenciada desde los colectivos escolares.

En conclusión, la formación continua en las telesecundarias debe ser considerada como un proceso dinámico y adaptable, que no solo busque actualizar a los docentes en términos de contenido, sino también fortalecer sus competencias reflexivas, colaborativas y pedagógicas, a fin de que puedan enfrentar con éxito los retos específicos de su contexto de enseñanza.

Referencias

- Aguirre-Canales, V., Gamarra-Vásquez, J., Lira-Seguín, N., y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101–111. <https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/890>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2014). *Acuerdo número 23/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2015*. Diario Oficial de la Federación.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2023). *Acuerdo número 23/12/23 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2024*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5713356&fecha=29/12/2023#gsc.tab=0
- Imbernón, F. (2010). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Graó. <https://www.grao.com/libros/la-formacion-y-el-desarrollo-profesional-del-profesorado-525>



Imbernón, F. y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (41), 1–12. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/36>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). *Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/las-practicas-de-docentes-que-trabajan-en-educacion-indigena-escuelas-de-organizacion-multigrado-telesecundarias-y-telebachilleratos-comunitarios-en-mexico/>

Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 43–70. https://www.researchgate.net/publication/233966640_La_evaluacion_del_desarrollo_profesional_docente_de_la_cantidad_a_la_calidad

Muñoz, C. (2003). *La equidad educativa en México*. Fondo de Cultura Económica.

Secretaría de Educación Pública del Estado-Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala (SEPE-USET). (2020). *Estrategia Estatal de Formación Continua 2020*. SEPE-USET.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Estrategia Nacional para la Formación Continua de Profesores de Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Informe de Detección de Necesidades de Formación Continua 2023*. Secretaría de Educación Pública. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/Kfv3c6aG92-Informe%20Deteccion%20Necesidades%20Formaci%C3%B3n%20Continua%202023_VF.pdf

Secretaría de Educación Pública del Estado-Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala (SEPE-USET). (2023-2024). *Informe por ciclo escolar de escuelas que integran los niveles educativos de educación básica en el Estado de Tlaxcala*. SEPE-USET.