



Acciones nacionales y modelos locales para la formación continua de los docentes de educación básica: elementos para la construcción de indicadores

13 de marzo de 2015

Acciones nacionales y modelos locales para la formación continua de los docentes de educación básica: elementos para la construcción de indicadores

Verónica Medrano Camacho

Doctora en educación. Dirección de Indicadores Educativos-DGIAI, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.
vmedrano@inee.edu.mx

Medardo Tapia Uribe

Doctor en educación. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM, México
medardo@servidor.unam.mx

PALABRAS CLAVE: Formación continua, docentes, educación básica, indicadores.

EJE TEMÁTICO: 1 Modelos y políticas de evaluación de docentes y de directivos.

Resumen

Esta ponencia presenta los resultados de dos estudios referentes a los procesos de formación continua y superación profesional en los que participan los docentes de educación básica, realizados entre los años de 2012-2014, como parte del trabajo para el mantenimiento y desarrollo del sistema de indicadores educativos del INEE. Ambas investigaciones tienen como objetivo general la construcción de marcos normativos, teóricos y referenciales a partir de los cuales se logren identificar aspectos clave y problemáticas que sirvan para la definición y diseño de indicadores educativos, en temas con menor desarrollo, en este caso referente a la formación continua y superación profesional de los docentes.

Las investigaciones se llevaron a cabo en ocho entidades federativas, exploran las percepciones de los docentes sobre la implementación de los servicios del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional y, el segundo, además, recupera los modelos de formación continua in situ desarrollados por los docentes en sus escuelas, zonas escolares y estados.

Los hallazgos delimitan temáticas de interés para el desarrollo de indicadores respecto a las características de la oferta formativa, los dispositivos para su implementación, el perfil profesional de los formadores de docentes, los recursos materiales disponibles, las temáticas de los cursos y, en general, el impacto de las actividades de formación continua en la mejora de las prácticas de los docentes.

INTRODUCCIÓN

Este documento integra los resultados de dos estudios articulados dentro de una línea de investigación sobre formación continua y superación profesional de docentes de educación básica, desarrollados entre 2012-2014, como parte del programa de actividades de la Dirección de Indicadores Educativos (DIE) de la Dirección General para la Integración y Análisis de Información (DGAIAI), INEE. El objetivo general al que contribuyen es a la construcción de marcos teóricos, referenciales y normativos sobre los procesos de formación continua y superación profesional de docentes, a través de los cuales se identifiquen aspectos claves para su adecuado desarrollo e impacto. A través de estos marcos se logrará la identificación de temáticas y el diseño de indicadores educativos para el seguimiento y evaluación de dichos procesos.

El primer estudio se llevó a cabo entre 2012-2013, contemplaba la revisión de las percepciones que los directores y docentes tenían sobre los servicios del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SFCSP) en cinco estados; esto con el propósito de analizar la pertinencia de la oferta de actualización, capacitación y superación profesional.

El segundo estudio, desarrollado durante el 2014, revisaba la forma en que los docentes y escuelas de manera local —o *in situ*— solucionaban sus necesidades de formación continua y superación profesional. El propósito de la investigación era identificar prácticas de formación continua (FC) *in situ* en escuelas, zonas y entidades federativas; reconstruirlas y sistematizarlas; y reconocer algunos criterios que podrían servir para la evaluación de dichas prácticas. El trabajo de campo se realizó en cuatro entidades.

A continuación se presenta una síntesis de los hallazgos más importantes y los avances en la definición de temáticas con el objetivo de integrar constructos referentes a la FC al sistema de indicadores.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE INDICADORES SOBRE FORMACIÓN CONTINUA

El desarrollo y mantenimiento del sistema de indicadores para apoyar la evaluación de la calidad de la educación, requiere de la identificación de marcos normativos y la revisión y construcción de marcos teórico referenciales, para que los indicadores que se diseñen permitan tanto dar cuenta de los procesos, como señalar aspectos claves y problemáticas importantes (ver Morduchowicz, 2006 y Martínez et al, 2007). Una de las tareas de la DGAIAI-INEE, es avanzar en el mejoramiento del sistema de indicadores en las áreas con menor desarrollo, en este caso, las actividades de FC en las que participan los docentes de educación básica, para lo cual se consideran las características de sus dispositivos, sus recursos financieros, materiales y humanos, sus contenidos y el impacto de los procesos.

La FC aquí incluye la actualización, capacitación, profesionalización, capitalización de la experiencia, trabajo colegiado y demás procesos que contribuyen a la mejora de la práctica pedagógica. A través de la inducción al servicio docente, el perfeccionamiento pedagógico, la atención a las necesidades derivadas de la práctica, el acompañamiento para el desarrollo de innovaciones, la implementación de programas y reformas y la atención ante la carencia de formación inicial.

El diseño de la FC, de acuerdo con los autores revisados, debería considera algunos elementos fundamentales como la etapa de la vida profesional de los docentes (ver cuadro 1), el tipo de estrategias según sea el objetivo perseguido (cursos, talleres, trabajo colegiado, *coaching*) y su duración¹, así como la atención a los ámbitos disciplinar (científico), pedagógico, cultural y valoral. Es decir deben abarcar el dominio del qué —saberes y contenidos— y el cómo enseñar —saber hacer: métodos y técnicas— resolviendo las necesidades de los docentes en el plano de la llamada racionalidad instrumental, además de la reflexión sobre el carácter democrático, el diálogo crítico y la responsabilidad que implica la labor pedagógica, a través del reconocimiento del otro, correspondiente a los dominios del saber ser y el saber convivir (Yurén, Navia y Saenger, 2005: 22-24 y Martínez Martín, 2001: 23-29).

¹ Por ejemplo, los cursos de inducción para docentes deberán desarrollarse durante los primeros dos a tres años de práctica, ser intensivos, alineados al trabajo escolar cotidiano y al que los docentes realizan con sus estudiantes y deberán comprometer al docente con lo que implica el aprendizaje activo de contenidos específicos que posteriormente van a enseñar (Darling-Hammond, et al., 2010).

Cuadro 1 Etapas de la vida profesional docente

Vonk, 1989	Huberman, 1995	Fessler y Christensen, 1992	Consejo para la Educación de Maestros en Servicio japonés, 1987	Day et al, 2006
a) Fase pre profesional	a) Supervivencia y descubrimiento	a) Educación inicial (preservice)	Primera etapa: De cero a cinco años de experiencia/Programa de iniciación y básico	0-3 años de trabajo fuerte compromiso, ya saben lo que significa un desempeño profesional eficaz
b) Fase de ingreso		b) Inducción		
c) Fase de crecimiento al interior de la profesión	b) Estabilización	c) Edificación de la competencia	Segunda etapa: De seis a 10 años de experiencia/Programa práctico de actualización	Entre los 4-7 años se ingresa en la fase en la que los docentes construyen la identidad profesional y desarrollan la eficacia en el aula
d) Primera fase profesional				
e) Fase de reorientación de sí mismo y de la profesión	c) Experimentación y diversificación —inventario e interrogantes a mitad de la carrera—	d) Entusiasmo y crecimiento	Tercera etapa: De 11 a 20 años de experiencia/Programa sobre problemáticas educativas (perspectiva específica)	Entre los 8 a los 15 años aparece una etapa en la que surgen tensiones crecientes y transiciones en la cual algunos docentes ocupan cargos de responsabilidad y deben tomar una serie de decisiones acerca del futuro de su carrera
f) Segunda fase profesional	d) Serenidad —conservadurismo—	e) Frustración f) Estabilidad		Cuando los docentes alcanzan entre 16 y 23 años de vida profesional, se inicia una fase en la que surgen problemas tanto en la motivación como en el compromiso
g) Fase de declinamiento	e) Retiro	g) Etapa preparatoria al retiro y h) Retiro	Cuarta etapa: 21 años de servicio en adelante/programa sobre problemas educativos (perspectiva global)	A los 24 - 30 años de actividad, surgen mayores desafíos para mantener la motivación Con 31 o más años de actividad, la motivación desciende notoriamente debido a la proximidad del retiro y jubilación

Fuente: Elaboración propia a partir de López Tinajero, N. (1999) y Day et al. (2006).

La información con la que se cuenta actualmente, corresponde a estadísticos descriptivos que permiten realizar algunas inferencias sin lograr concretar problemáticas importantes. Los resultados de TALIS 2013 muestran que docentes de primaria y secundaria tienen altos porcentajes de participación en actividades de FC: al menos nueve de cada diez docentes señalaron haber participado en alguna actividad, 96.9% de los de primaria y 96.1% de los de secundaria. Este porcentaje no presenta variaciones según sus años de experiencia, situación laboral, horas de trabajo a la semana, ni el tamaño de la localidad donde se ubica la escuela, en todos los casos 95% o más (Backhoff y Pérez-Morán, 2015).

Los tipos de actividades a las que más asisten los docentes (TALIS 2013) fueron: cursos y talleres (90.9% de primaria y 90.7% de secundaria); programas de estudio que otorgan algún reconocimiento, como diplomados o especialidades (55.1% de primaria y 43.4% de secundaria) y la investigación individual o en colaboración (50.9% y 49.7%, respectivamente). Lo anterior es parecido con los datos del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (2011-2012): de los 1 115 programas formativos, 505 eran cursos, 357 diplomados, 51 especialidades y, el resto, posgrados (SEP, 2012: 31).

En cuanto a las temáticas de las actividades destacan: “el conocimiento del plan y programas de estudios” (94.1% en primaria y 90.2% en secundaria), las competencias didácticas para la enseñanza de los contenidos (90.8% en primaria y 89.4% en secundaria) y su conocimiento y comprensión (91.7 y 89% respectivamente) (TALIS 2013, Backhoff y Pérez-Morán, 2015). En el informe 2011-2012 de la SEP destacaban tres programas: el de Pensamiento Lógico Matemático

y Aplicación a la Ciencia de la Vida, el Curso Básico “Transformación de la Práctica Docente” y la profesionalización en función de la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2012: 29-30).

Estos ejemplos muestran cómo las estadísticas permiten describir la estructura del sistema y su relación con la participación de los docentes, pero no permiten focalizar problemáticas de pertinencia, eficacia, suficiencia, equidad y calidad de los procesos. Para avanzar en ello, los estudios exploran las diferencias estatales en la implementación de dichos servicios logrando avanzar en su caracterización y analizando los esfuerzos locales para suplir las necesidades.

Acciones nacionales de formación continua y superación profesional

Entre 2011-2013 la DIE-INEE desarrolló el estudio sobre *La formación continua y el desarrollo profesional de los docentes de educación secundaria: una propuesta de indicadores para su seguimiento*² el cual revisaba la implementación estatal de los servicios del SFCSP. En este marco se entrevistó a directores o sus representantes de 54 secundarias (Tabla 1).

Tabla 1. Entrevistas realizadas a los directores de educación secundaria por entidad federativa y tipo de servicio (2012)

Entidad federativa	Municipios	Tipo de servicio			Total
		General	Técnica	Telesecundaria	
Jalisco	Zapopan, Zapotlanejo, Tlaquepaque, Tonalá y Guadalajara	9	4	3	16
Morelos ¹	Cuernavaca, Tlayacapan y Ayala	1	1	1	3
Puebla	Puebla	0	2	0	2
Querétaro	Querétaro, San Juan del Río, Cadereyta de Montes y Peñamiller	3	5	3	11
Zacatecas	Vetagrande, Trancoso, Guadalupe, Villanueva, Villa de Cos, Calera, Fresnillo y Zacatecas	6	5	11	22
Subtotales	21	19	17	18	54

También se entrevistó a un Apoyo Técnico Pedagógico de un Centro de Maestros.

Los resultados mostraron diversas problemáticas de implementación del SFCSP en cuanto a la suficiencia, pertinencia y calidad de los recursos humanos y materiales; contenidos, horarios y calendarización de las actividades; así como de los efectos adversos de la articulación de los cursos con estímulos de escalafón o carrera magisterial, que incrementaba la participación de los maestros en cursos sin considerar su pertinencia. Se encontró que no existía consenso sobre la relevancia de los cursos, colocándolos como actividades a lo más interesantes, de los que algo aprendieron o con los que cumplieron una actividad obligatoria. Sólo en dos entidades mencionaron cursos que habían respondido a sus necesidades: el Programa Nacional de Pensamiento Lógico Matemático y Aplicación a la Ciencia de la Vida, diseñado por el CINVESTAV-IPN —de acceso limitado— y el de trabajo con tutorías de la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo³. En el trabajo de campo se identificó que algunas de las escuelas desarrollaban sus propias actividades de FC:

Este año por primera vez hicimos una capacitación a los maestros en cuestión de la tecnología de la información en la comunicación. La hicimos de acuerdo a sus horarios, en los tiempos libres, y de acuerdo al nivel de conocimiento... Se trabaja con todos los maestros del matutino y turno vespertino [88 profesores]. Por ponerte un ejemplo, tenemos un

² Coordinado por Benilde García, de la Facultad de Psicología-UNAM y el equipo DIE-INEE: Héctor Robles, Verónica Medrano y Laura Zendejas.

³ El trabajo por tutorías supone que el interés y la necesidad de compartir saberes genera dinámicas en las que los docentes, estudiantes y supervisores se involucran para seguir avanzando concentrándose en “aprender lo que uno sabe y al otro le interesa” (Cámara, 2010: 127).

grupo en la academia de español que está manejando cómputo básico. Es una academia que tiene un nivel elemental en cuestión de un manejo de cómputo. El área de ciencias, es una área muy avanzada, son gente muy joven, y ellos están trabajando directamente con el programa de HDT (Habilidades Digitales para Todos). Entonces estamos empalmando los conocimientos o los programas que maneja el HDT, en relación a ciencias con ellos.

¿Cómo lo hacemos? Los maestros del área de cómputo en servicios educativos o salas de medios tienen la obligación de capacitar a los maestros una vez a la semana en módulos de 50 minutos o dos de 50 minutos, con [profesores de] ciencias y español. Hay otro grupo que entran de Chile con huevo por el horario, pero están hablando de cómo manejar el Internet o utilizar esas herramientas, blogs o Wikipedia y todos esos programas que les auxilian a ellos...

[A los profesores de] talleres se les está dando una capacitación en AutoCad para que puedan manejar el dibujo técnico de manera gráfica con el equipo de cómputo. Así están los compañeros en este proceso, aunque ha sido un poquito complicado porque muchos ni siquiera sabían prender una computadora, pero podemos decir que al final del ciclo escolar se ha avanzado mucho (Director, Secundaria Técnica, Puebla, 18/05/2012).

La continuidad a la línea de investigación en 2014 incluyó un estudio dedicado a entender cómo los docentes generaban sus propios procesos de FC, sus alcances y resultados.

Modelos locales de formación continua y superación profesional

El estudio para *La identificación de modelos de formación continua de maestros en servicio, de educación primaria y de criterios e indicadores para su evaluación* se desarrolló en 2014 a solicitud de la DGIAI-INEE. Para su desarrollo se realizaron 87 entrevistas (Tablas 2 y 3).

Tabla 2 Entrevistas realizadas (2014)

Estados	Municipio/ Institución	Entrevistas
Baja California	Ensenada	1
	Mexicali	19*
	Tecate	1
	Tijuana	18*
Guanajuato	Secretaría de Educación de Guanajuato	4
	Irapuato	5
	Pénjamo	3*
Morelos	Tetela del Volcán	8
	Cuautla	11
	Ayala	7
	Instituto de la Educación Básica del Edo. de Morelos	2
Tlaxcala	Sanctórum de Lázaro Cárdenas	6
	Secretaría de Educación Pública del Estado	2
TOTAL		87

*Incluye a los integrantes de grupos de enfoque en Baja California y la comunidad de aprendizaje en Guanajuato.

⁴ Desarrollado por Medardo Tapia, investigador del CRIM-UNAM.

Tabla 3 Cargo de los entrevistados

Cargo	Entrevistas
Funcionarios	16
Docentes	37
Supervisores	21
Directores	13
Total	87

A través del estudio se ofrece la descripción de los procesos mediante los cuales se construyen las opciones de FC *in situ* a nivel de escuela, zona y entidad.

Los especialistas han señalado las ventajas de la formación *in situ*, o como se le conoce más, *centrada en la escuela*. Entre las ventajas se señalan: mayor transferencia de lo aprendido en la práctica, el protagonismo de los docentes para su propio desarrollo profesional, mayor compromiso, mayor pertinencia, se incrementa la posibilidad de innovar y mejorar en la práctica, se capitaliza la experiencia profesional. Entre las desventajas se encuentran dos importantes: el programa de formación puede quedar restringido al nivel de una sola escuela y las urgencias de la tarea escolar cotidiana se imponen y dejan de lado los espacios de reflexión planificados (Vezub, 2010).

Las antecedentes de estos modelos *in situ*, a decir de los entrevistados, parten del reconocimiento a la variedad de contextos de las escuelas que implica distintos problemas y necesidades; la capitalización de la experiencia y trayectoria de los supervisores, ATP y docentes que, como participantes e instructores de cursos, encontraron temáticas repetitivas, teóricas, sin relación con la práctica, a cargo de instructores sin capacitación o seleccionados entre los participantes de los cursos; también señalaron la debilidad del seguimiento de docentes a cargo de los Centros de Maestros con asesores sin formación ni instrumentos adecuados; la ineficacia de las reuniones sin productos, el acompañamiento en línea o seguimiento desde la lejanía; además de la evaluación sin transparencia, ni entrega de resultados, ni retroalimentación de aciertos y errores.

Desde las oficinas regionales o direcciones educativas, también se encontró que los reportes de acciones de FC no correspondían con lo que realmente se realizaba en las zonas y en las escuelas; además del peso de la “dictadura de las prácticas”, es decir, de resolver las necesidades inmediatas que no permiten la profesionalización.

En general, se encontró que las acciones de FC construidas *in situ* a partir de la insatisfacción ante los cursos ofrecidos normativamente parten de iniciativas de docentes, directores, supervisores, jefes de sector o autoridades estatales, y tienen mucho tiempo funcionando así. Cuando surgen de la iniciativa de los profesores frente a grupo, inicia con un diagnóstico que permite la identificación de los problemas; sigue con la búsqueda del apoyo de un especialista o la investigación sobre el tema. El problema se comparte con el colectivo; se trabaja en la construcción de estrategias para su atención y se aplican. Todo fuera del horario escolar. El colegiado trabaja el tiempo necesario —un mes, dos meses, todo el ciclo escolar— dependiendo de la situación, hasta su evaluación en el aula, escuela y colegiado que dé cuenta que se ha resuelto el problema. Entonces se hace un receso del colegiado, hasta que surge un nuevo problema y reinicia el proceso.

Es muy frecuente que el director escolar encabece el proceso de FC *in situ*, pero también surge del liderazgo de algún docente, excepcionalmente de un supervisor o ATP de los Centros de Maestros. Es muy importante destacar que estos procesos son de colegiados, como el Consejo Técnico de la Escuela; este espacio puede utilizarse, capitalizando su carácter institucional, incrementando la frecuencia de las reuniones y extendiendo el horario. Los participantes pueden agruparse en equipos, por grado, por asignatura, conformando círculos de estudio; también, aprovechando alguna estrategia nacional normativa, como los horarios y actividades de Escuelas de Tiempo Completo o la Ruta de Mejora Escolar. Aunque la iniciativa y la pertinencia del proceso de “diagnóstico”, estrategia de FC y su evaluación son construcción de los docentes *in situ*.

En la investigación, se propuso identificar y reconstruir estos “modelos” *in situ* a nivel de supervisión escolar, para revisar más que esfuerzos excepcionales a nivel de aula y escuela. Cuando la supervisión se involucra, da seguimiento a través de visitas y revisando los avances, con el propósito de identificar las necesidades desde las propias escuelas. La

iniciativa de involucrar a la supervisión puede venir de los directores y docentes de varias escuelas donde se presentan problemas similares, pero es frecuente que provengan de supervisores o ATP excepcionales. En este caso se buscan espacios y recursos humanos para llevar a cabo los procesos de formación a nivel de zona escolar.

El gran valor de estas prácticas que se constituyen como modelos de FC *in situ* es que responden con pertinencia y especificidad a necesidades de los estudiantes y docentes, aspectos que los programas nacionales, por más diversos que parezcan, no pueden responder. Por eso fue que los problemas identificados por los informantes fueron muy diversos en las cuatro entidades: estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales, problemas de atención y aprendizaje, bajos resultados académicos y con problemas socioeconómicos. Los productos elaborados son: estrategias de atención diferenciada, cuadernillos de trabajo y diversos materiales de alta calidad; así como la obtención de recursos.

Cuando la FC se desarrolla por iniciativa de la supervisión y jefatura de sector (considerada como nivel estatal), inicia también con el diagnóstico, identificación de problemas, trabajo colegiado, clarificación de objetivos, desarrollo de estrategias y aplicación. Pero en este caso los problemas pueden ser: identificación de docentes nuevos que no saben leer; profesores que confunden las metodologías de trabajo; o bien, los supervisores descubrieron que necesitaban dar una intensa FC a sus cuadros de ATP e instructores de Centros de Maestros —porque como lo han señalado los docentes por muchos años—, no están preparados para impartir los cursos y para asesorarlos. Todos los trabajos descritos no tienen valor escalafonario ni en Carrera Magisterial.

Estos esfuerzos exitosos de FC *in situ* necesitan ser “validados” o “certificados” para los diversos requerimientos normativos; también para que les apoyen con recursos necesarios, algunos de ellos externos. ¿Cómo podrían diseñarse evaluaciones nacionales realizadas en escuela y zona escolar, como las realizadas colegiadamente *in situ*, de diagnóstico y de impacto o mejora?

CONCLUSIONES

Se destacan sólo cuatro aspectos claves de los hallazgos:⁵

- » Las opciones de desarrollo profesional existentes normativas no consideran en la mayoría de los casos las características profesionales y laborales de los docentes (edad, antigüedad, especialidad; características y problemas de alumnos y escuelas: rural, urbano, indígena, migrante; tipo de contratación, horarios).
- » Los formadores de docentes no están capacitados, no tienen un perfil deseable para su labor, y en gran medida no forman parte de la estructura de las instituciones encargadas de la FC, pueden no recibir incentivos ni monetarios ni de apoyo en sus labores frente a grupo cuando son maestros invitados como capacitadores.
- » Los contenidos de los cursos, talleres o diplomados nacionales responden a prioridades limitadas, generalmente ligadas a las reformas educativas. Los contenidos se aprecian como lejanos, teóricos y sin relación con la práctica, con falta de pertinencia y especificidad a la compleja heterogeneidad de problemas y necesidades de aulas, escuelas y regiones. Pocos programas son diseñados para la atención de problemáticas, como la enseñanza de las matemáticas o la estrategia de tutoría.
- » La infraestructura y servicios de las instituciones encargadas de la FC son insuficientes e inadecuadas. Los recursos no siempre alcanzan para la distribución de materiales entre todos los docentes.

A partir de estos hallazgos, algunas preguntas y temáticas para el desarrollo de indicadores son:

- ¿Cuenta el sistema educativo con formadores de docentes capacitados para impartir actividades de FC?
- » Perfil profesional de los formadores habilitados para impartir actividades de FC.

⁵ Los reportes de los estudios contienen una definición mayor de elementos claves para el desarrollo de indicadores; sobre ellos se preparan materiales para su publicación en 2015.

¿Cuántas escuelas requieren mayor apoyo para la FC de sus docentes? ¿Cuántos docentes tienen las características más favorables para involucrarse en modelos de formación innovadores?

- » Número de escuelas públicas que agrupan todas las características de vulnerabilidad
- » Perfil de los docentes que reúnen las condiciones para contribuir al desarrollo de modelos de FC centrados en la escuela.

¿Son suficientes los recursos humanos, materiales y financieros de que dispone el SEN para la FC?

- » Características de los centros de maestros
- » Perfil profesional del personal adscrito a los centros de maestros

¿Cuántos docentes obtienen resultados satisfactorios en las evaluaciones sobre los contenidos de las actividades de FC?

- » Porcentaje de docentes según nivel de desempeño en el dominio de los contenidos de las actividades de FC.

BIBLIOGRAFÍA

- Backhoff y Pérez-Morán (Coords.) (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México: SEP-INEE.
- Cámara Cervera, Gabriel (2010). Un cambio sustentable. La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica. *Perfiles educativos*, vol. XXXII, No. 130. IISUE-UNAM, pp. 122-135.
- Day, Christopher; Stobart, Gordon; Sammons, Pam; Kington, Alison; Gu, Qing; Smees, Rebecca and Mujtaba, Tamjid (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. Research Report RR743, Department for Education and Skills.
- Darling- Hammond, L, Chung Wei, R., Adamson, F. (2010). *Professional Development in the United States. Trends and Challenges. Phase II a Three-Phase Study*. National Staff Development Council and the Stanford Center for Opportunity Policy in Education as part of their multi-year study, *The Status of Professional Development in the United States*.
- López Tinajero, Natividad (1999). Los centros de maestros en Japón. Una alternativa para asegurar la actualización permanente de los docentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Año/Vol. XXIX, primer trimestre, No. 001. Pp. 93-116.
- Martínez Martín, M. (2001). *El contrato moral del profesorado*. México: SEP, 1era reimpresión.
- Martínez, F; H, Robles; J. M. Hernández; L. Zendejas y M. Pérez (2007). *Propuesta y experiencias para desarrollar un sistema nacional de indicadores educativos*. México, D.F., INEE.
- Morduchowicz, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. Buenos Aires, IPE-UNESCO. Recuperado el 13 de febrero de 2014 de http://www.iipe-buenosaires.org.ar/_pdf/documentos/indicadores_educativos.pdf
- SEP (2012). *Sexto informe de labores. Secretaría de Educación Pública*. México: Autor.
- Vezub (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Yurén, María Teresa; Cecilia Navia y Cony Saenger (coords.) (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Pomares.