

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LATINOAMÉRICA: HITOS Y DESAFÍOS

TEACHER TRAINING IN LATIN AMERICA: MILESTONES AND CHALLENGES

Antelmo Castro López (1) y Edna Luna Serrano (2)

1.- Estudiante del Doctorado en Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma de Baja California. antelmo.castro@uabc.edu.mx
2.- Investigadora de Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. eluna@uabc.edu.mx

Resumen

Uno de los grandes problemas que enfrentan los países latinoamericanos en materia de formación docente, es la desarticulación entre la formación inicial de los profesores, su desarrollo y práctica profesional, y la realidad al interior de las aulas. Este trabajo documenta prácticas que han marcado un hito en la formación docente de algunos países, y señala los principales desafíos que deben considerar los sistemas educativos para la formulación de políticas que coloquen al docente como el actor principal del logro académico de los alumnos y como un factor importante en la calidad educativa de cada nación.

Palabras clave: Formación de profesores, práctica docente, actualización docente educación básica, políticas públicas.

Abstract

One of the major problems facing Latin American countries in terms of teacher training is the disconnect between the initial training of teachers, development and professional practice, and reality into the classroom. This paper documents practices that have marked a milestone in teacher education in some countries, and points out the main challenges that education systems should consider the formulation of policies that put the teacher as the main actor of the academic achievement of students and as an important in educational quality factor of each nation.

Keywords: Teacher training, teaching practice, elementary education, public policy.

Introducción

Las reformas educativas en Latinoamérica, hace más de una década, han impulsado acciones orientadas a la formación inicial del docente y a su formación continua, bajo el supuesto que subyace en la relación profesor-alumno: entre más y mejores oportunidades de formación docente, mayor logro académico de los estudiantes. Por lo tanto, el desarrollo profesional docente ya

no es un tema periférico en la calidad de la educación, sino fundamental para la mejora de las escuelas (Cordero, Luna y Patiño, 2011).

Reconociendo el papel importante del profesorado de educación básica en la mejora del desempeño de los estudiantes (Schmelkes, 1995; Wenglinisky, 2002; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2009), este trabajo atiende a dos propósitos: por un lado presentar algunos hitos de las prácticas de la formación docente en América Latina y por otro lado, argumentar a favor de una formación docente de calidad que atienda a los desafíos que enfrenta los sistemas educativos y los profesores en las escuelas.

La formación docente

En el continuo de la vida del profesor se identifican tres etapas: formación inicial, inserción laboral y formación continua. La **formación inicial** es el punto de entrada en la profesión, a su vez, una oportunidad para formar docentes con las características que requieren los sistemas educativos (Musset, 2010). Se caracteriza por el proceso pedagógico sistemático que permite a los futuros docentes el desarrollo de las competencias propias de la profesión (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2001).

La revisión de documentos existentes en el tema (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2005a; Unesco, 2001, 2005; Murillo, 2006; González-Brito, 2007; Gallego y Rodríguez, 2007; González-Lara, 2008; Cabrera, 2011) permitió identificar la función de la formación inicial en dos vertientes: una orientada a que el docente en formación, desarrolle habilidades que le permitan aprender a aprender, y la otra al trabajo propio del aula, sobre todo, que conozcan y sepan conducir procesos de enseñanza-aprendizaje, que van desde la planeación hasta la evaluación.

En América Latina a pesar de que se tiene claridad y consenso sobre el tipo de profesores que se debe formar, presenta problemas para lograr la transformación de la estructura y el currículo de la formación inicial. De acuerdo con la Unesco (2006), esto se debe a las dificultades de concertar mecanismos de formación con organismos autónomos como las universidades; la existencia de grupos resistentes a las innovaciones; así como los altos costos políticos y económicos que demandan un cambio a fondo del sistema de formación inicial; aunado a esto, los tiempos políticos que, además de cortos, necesitan mostrar productos visibles.

La segunda etapa de la vida del profesor es la **inserción al campo laboral**. Esta es una etapa crítica para los maestros principiantes. Es el paso de la formación inicial a la autonomía profesional (Marcelo y Vaillant, 2009). Durante el primer año de servicio los nuevos profesores se enfrentan a dos situaciones: (a) deben de enseñar y (b) tienen que aprender a enseñar (Feiman-Nemser, 2001). En este periodo de inserción, Holland (2009) identifica tres momentos.

1. El primero hace referencia a las *destrezas de supervivencia* relacionadas principalmente con la adaptación a la escuela, lo que implica atender las exigencias burocráticas del sistema, aprender las normas culturales de la

escuela, saber trabajar en equipo con los colegas, saber qué decir a los padres de familia y reconocer la figura del director con el cual debe desarrollar habilidades de comunicación para la gestión.

2. El segundo se refiere a las *destrezas de la enseñanza*, particularmente, aprender técnicas didácticas de acuerdo con la edad de los estudiantes y sus características, así como técnicas para el manejo de grupos.
3. El tercero se refiere al *empoderamiento*, es decir, tener voz para el análisis y la toma de decisiones relacionadas con la gestión institucional y de su propia práctica educativa.

La búsqueda de procedimientos adecuados en la selección de los docentes para el ejercicio de su profesión es una actividad importante en todos los sistemas educativos (Egido, 2010). El análisis de la literatura (Murillo, 2006; Euroducyce, 2003; Egido, 2010) permite identificar tres grandes modelos en Latinoamérica

1. *De oposición*, proceso de selección a partir de exámenes discriminantes o de ordenación que evalúa conocimiento y aptitudes para la docencia y para la materia o especialidad. En la mayoría de los países latinoamericanos lo organiza la administración central, y se complementa con un concurso de méritos. Este modelo se aplica en Bolivia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Paraguay, Uruguay y República Dominicana.
2. *De méritos* que considera las aptitudes y méritos de los candidatos presentados a través de certificados o títulos. Se utiliza en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, El Salvador, Panamá, Nicaragua, Perú y Venezuela.
3. *De selección abierta* donde cada escuela apoyada por una autoridad local seleccionan a los profesores de acuerdo a los tipos de plazas vacantes. Este modelo caracteriza a países europeos y Puerto Rico en América.

Cuba no utiliza modelos de selección de profesores ya que asegura las plazas a todos sus estudiantes (Díaz-Fuentes, 1997); México hasta el 2008 utilizaba un modelo de selección libre donde cada estado establecían sus propios criterios en la paridad SEP- Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación ([SNTE], Murillo, 2007), posteriormente optó por un concurso nacional de oposición.

La tercera etapa es la **formación continua**, práctica educativa cuya importancia no se cuestiona y que está presente en el discurso pedagógico y político actual como una práctica necesaria para mejorar la calidad de los sistemas educativos (Cordero y Luna, 2010). A través de la formación continua se pretende actualizar, desarrollar y ampliar los conocimientos que los profesores adquirieron durante su formación inicial, y proporcionarles nuevas habilidades y el conocimiento profesional para desarrollar su profesión (OCDE, 2005a) y para el trabajo en el aula (Linna, 2005; Ávalos, 2007). Por tanto, esta formación puede centrarse en una capacitación profesional específica o general. Y su fin es constituir una herramienta para lograr mejores resultados académicos de los estudiantes (Musset, 2010).

La problemática de la Formación Docente en Latinoamérica

Uno de los problemas que enfrentan los países, en materia de formación docente, es la desarticulación entre la formación inicial de los profesores, su desarrollo y práctica profesional, y la realidad al interior de las aulas (OCDE, 2005b; Vezub, 2005). Fullan y Hargreaves (1999) han señalado que los sistemas educativos, con el afán de responder a las exigencias del tiempo y del contexto, “no alcanzan a entender cómo crecen y cambian los docentes” (p. 30), y han argumentado que la formación debe atender cuatro aspectos: (a) la intención de la práctica docente, (b) el docente como persona, (c) el contexto del mundo real en el cual trabajan los docentes, y (d) la cultura de la docencia, que incluye, las relaciones laborales del docente con sus colegas.

Actualmente, la mayoría de las reformas educativas de los países latinoamericanos dirigen esfuerzos a la *capacitación* de maestros, que en muchos casos no se alinea a un contexto de políticas, estrategias y programas de formación continua; por lo que los recursos invertidos no son coherentes con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, ni con los cambios en la gestión de las escuelas (Unesco, 2006).

Uno de los grandes señalamientos es el bajo impacto de la formación continua en el aprendizaje. Y se sabe de la ausencia de la evaluación que permea en los cursos y la capacitación ofrecida, es decir no se evalúa la formación. Sólo se llegan a recuperar valoraciones que los asistentes hacen sobre la planeación y dirección del curso pero no hay seguimiento sobre el impacto en la práctica dentro del salón de clases.

Reformas e iniciativas de formación docente en países latinoamericanos

A continuación se presentan algunos casos que han marcado un hito en procesos de formación docente en América Latina

Argentina

En abril de 2007 el Ministerio de Educación de Argentina creó el Instituto Nacional de Formación Docente ([INFD] 2007) lo que significó para ellos el inicio de un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en el país. Dentro de los múltiples retos había dos que atender con urgencia: (1) la fragmentación y bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional y (2) la necesidad de capacitar para el mejoramiento de la gestión y las prácticas docentes en los institutos de formación inicial (escuelas normales).

Desde su inicio, el INFD promovió esfuerzos para atender dos modelos de formación:

1. *Desarrollo profesional* que pretende superar la ruptura entre formación inicial y continua. Este modelo considera al docente como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su *agenda de actualización*.

2. *Centrado en la escuela* que tiene como propósito incidir en los aprendizajes de los alumnos y busca que los docentes profundicen en el abordaje teórico-práctico de las situaciones inherentes a la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al centro de la escuela.

Los proyectos sobresalientes que emprendió el instituto son:

- 1) *Redes de formación e intercambio para el desarrollo profesional docente*. Donde la socialización profesional en las escuelas, su trabajo y experiencia se consideran muy valiosos para ser compartidos con otros en *redes de trabajo* en su escuela o en otras.
- 2) Acompañamiento a docentes en sus primeros años (noveles).
- 3) Desarrollo profesional docente para directivos y docentes de escuelas normales.

Por otro lado promueve la **investigación educativa** orientada a explorar la situación de la formación docente en Argentina. En los últimos cinco ciclos escolares ha lanzado la convocatoria “Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas” a fin de que los profesores e investigadores documente casos de éxito.

Cuba

Desde hace tres décadas, existe en el país un *sistema único de formación* que no sólo garantiza la coherencia y articulación entre la formación inicial y la continua, sino también la existencia de una red única de centros formadores con objetivos bien definidos en la política educativa del país.

Cuba establece los contenidos de los programas de formación a partir de la evaluación de profesores que se realiza al finalizar cada curso escolar y que incluye la caracterización técnica del docente. Esta evaluación constituye un momento obligado de reflexión, dirigido fundamentalmente a valorar los resultados reales alcanzados por los alumnos, con lo que se definen cuáles son los problemas a resolver (Díaz-Fuentes, 1997).

Los profesores que presentan dificultades que afectan la calidad del aprendizaje de sus alumnos, asisten a cursos dirigidos. Pero existen también opciones de cursos que los docentes con desempeño profesional adecuado pueden seleccionar libremente y de acuerdo con sus intereses y preferencias individuales o con las líneas de investigación en las que trabajan.

Los formadores son los mejores graduados de cada año escolar, se seleccionan, de acuerdo con su calidad humana y preparación científico-pedagógica, y se les brinda una atención especial para su futura inserción en los Institutos. A ellos se les diseña un plan de superación a corto y mediano plazo, acorde a la función que desempeñarán, lo que puede incluir maestrías y la obtención de un grado científico, simultáneo con el ejercicio de su labor docente en la escuela. En Cuba se realiza investigación y evaluación de los procesos de formación.

República Dominicana

En el 2007 por Decreto Presidencial se creó el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio ([Inafocam], 2012) que coordina la oferta de formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento del personal de educación. En sus objetivos se destaca:

- Fomentar la investigación, con el propósito de contribuir al mejoramiento permanente del docente.
- Proporcionar programas a los profesionales **no docentes en servicio**, que los habiliten para el cabal desempeño de la función docente.
- Realizar estudios sistemáticos de las necesidades del personal educativo, para satisfacer las necesidades en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo dominicano (Inafocam, 2004).

En la República Dominicana la capacitación docente está a cargo de las universidades y los recintos del Instituto distribuidos en el país. A través de la investigación y la evaluación recupera, evidencia y difunde las mejores prácticas de los docentes, para que otros puedan incorporarlas a sus acciones formativas; evaluar las estrategias de formación, los programas y las actividades de los diferentes subsistemas de forma diagnóstica, formativa y sumativa, para retroalimentar el diseño y la ejecución de los mismos.

Bolivia

A finales del año 2009, por decreto supremo se crea la Unidad Especializada de Formación Continua (Unefco), con el objeto de formar profesionales con calidad y pertinencia pedagógica y científica, identidad cultural, reflexiva y acorde a su realidad sociocultural.

Debido a su orografía, implementa una estrategia para identificar necesidades de capacitación, a través de Internet y determina las temáticas que han de abordarse en los cursos de formación continua.

En el país, no se evalúan el impacto de los cursos pero se asegura que los formadores sean los mejores maestros y profesionales que atienden las convocatorias para impartir cursos de capacitación y que son seleccionados de acuerdo con su perfil y con las temáticas que en el marco de formación se plantean (Unefco, 2012).

Venezuela

Desde 1950 opera el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio que ha puesto atención en las características de Venezuela ante la compleja y específica situación de las zonas rurales, fronterizas e indígenas. En este sentido, se llevan a cabo estrategias y acciones enfocadas a formar docentes comprometidos e identificados con la función social en el logro de una educación efectiva y pertinente para las zonas vulnerables. Asimismo, se capacita y entrena al personal que trabaja como docente, con el fin de que

desarrollen una actividad profesional idónea, basada en la investigación y en la participación de los integrantes de estas comunidades. Se promueven programas de formación de docentes en el área intercultural bilingüe, en los que se respeta la identidad lingüística y cultural de las poblaciones indígenas del país (Fabara, 2004).

México

Los maestros saben que los actores educativos y el propio sistema a veces son incapaces de entender la complejidad que se suscita en el aula, y que no pueden hacerse cargo de todo el desempeño académico de los estudiantes, pero al mismo tiempo “están conscientes de que sí tienen una responsabilidad y de que su labor marca la diferencia en los aprendizajes de los alumnos” (SEP, 2010, p. 14).

Por lo tanto, es gratificante contar con iniciativas que permitan entender esa complejidad y apoyar el trabajo docente. Si la formación continua no se organiza de acuerdo con las necesidades del profesorado, la actualización será en asuntos que no son parte de sus insuficiencias.

El Gobierno Federal señala en el actual Programa Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) que la calidad de la educación básica seguirá siendo el reto mayor del Sistema Educativo Nacional (Poder Ejecutivo Federal, 2013) y que para mejorar la calidad será necesario “transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización” (p. 61).

Uno de los objetivos planteados en el PND en materia educativa, es “desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad” (Poder Ejecutivo Federal, 2013, p. 127). Para lograrlo se estableció la Reforma Educativa que contempla tres ejes fundamentales de acción:

1. Que los alumnos sean educados por los mejores maestros, para ello se estableció el nuevo Servicio Profesional Docente donde refiere que el mérito es la única vía de ingresar y ascender en el servicio educativo del país (Diario Oficial de la Federación [DOF]: 11/09/2013a);
2. Que la evaluación sea un instrumento para elevar la calidad de la enseñanza, y que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene plena autonomía para llevar a cabo procesos de evaluación además de coordinar un sistema de evaluación en la educación básica (DOF: 11/09/2013a); y
3. Que la educación se convierta en una responsabilidad compartida donde directivos, maestros, alumnos y padres de familia podrán tomar decisiones conjuntas para mejorar el proceso educativo en cada plantel.

En la actual Reforma Constitucional grabó una ley secundaria que de acuerdo con la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF: 11/09/2013b, p.7), entre sus propósitos el Servicio busca (a) mejorar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos que sean necesarios; (b) asegurar, con base en la evaluación, la

idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión; (c) estimular el reconocimiento de la labor docente mediante opciones de desarrollo profesional; (d) otorgar los apoyos necesarios para que docente pueda, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades; (e) garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal del Servicio Profesional Docente a través de políticas, programas y acciones específicas; y (f) desarrollar un programa de estímulos e incentivos que favorezca el desempeño eficiente del servicio educativo y contribuya al reconocimiento escolar y social de la dignidad magisterial.

Consideraciones finales para la mejora de la práctica docente

El principio que permea en la discusión de las políticas educativas es que para mejorar la calidad en la educación es necesario contar con mejores docentes. En este sentido, y atendiendo a la problemática de la formación docente en Latinoamérica y de las particularidades de cada país, a continuación se establecen algunos desafíos que deben plantearse los que toman decisiones de gran impacto en los marcos educativos.

1. Atender a una formación docente centrada en la escuela como el caso de Argentina y Cuba. En este sentido, el aprendizaje de los docentes no se produce en el vacío, se busca transitar de acciones donde la formación aparece instrumentalizada y descontextualizada (INFD, 2010), a orientaciones pedagógicas alineadas a los contextos específicos de cada docente o de cada escuela.
2. Cada región de cada país tiene sus particularidades, organización, cultura, prácticas y desarrollo, por lo tanto la formación debe atender estas desigualdades. Se debe prestar más atención y apoyo (como recursos, materiales educativos e infraestructura) a comunidades vulnerables como las poblaciones rurales o indígenas donde se presentan lo más altos índices de reprobación y deserción; y en el peor de los casos, sin acceso a la educación.
3. Implantar una cultura de la evaluación, no para control sino para la mejora en todos los niveles y en todos los agentes educativos. Esto es, hacer de la evaluación docente un instrumento para la conformación de la oferta de formación como lo hace Cuba.
4. Evaluar y llevar a cabo estrategias de seguimiento a la formación continua que evidencie la efectividad de los cursos. Se debe crear un ambiente intelectual donde se demanden las mejoras prácticas, y que se registren.
5. Innovar a los docentes para incorporar los intereses de los estudiantes, por ejemplo, el desarrollo de competencias tecnológicas.
6. Elegir los docentes y profesionistas mejora capacitados para promover la formación continua. Se debe idear un modelo de selección de los formadores de docentes.
7. Lograr que la profesión docente sea una actividad laboral atractiva, que interese a las nuevas generaciones; que los docentes se mantengan

- motivados en sus años de servicio, y se favorezca la mejora de su desempeño como una condición para el ejercicio profesional (Murillo, 2006).
8. Atender recomendaciones de la OCDE (2010) para el ingreso al servicio en “atraer, formar y retener”. Diseñar de mecanismos para que los mejores candidatos ingresen a las normales y posteriormente se les contrate bajo condiciones laborales favorables y atractivas que permitan la motivación para el trabajo.
 9. Diseñar un sistema de acompañamiento a profesores noveles al menos 2 años de servicio que asegure la apropiación del currículum, las competencias docentes *in situ* y la cultura de las escuelas.
 10. Diseñar programas para involucrar a los padres de familia en la formación de los hijos atendiendo la triada escuela-familia-docente.
 11. Que se promueva la investigación de la formación docente para que desde estudios empíricos con diferentes enfoques metodológicos surjan aportaciones que permita la toma de decisiones para mejorar los procesos de formación.

Referencias

- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 43-59.
- Cordero, G. y Luna, E. (2010). Retos de la evaluación de los programas de formación de profesores: el caso de un programa en métodos de aprendizaje cooperativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), 192-201.
- Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. X. (2011). La profesionalización de los maestros de educación básica. Retos para las instituciones de educación superior. *Perfiles Educativos*, 34 (Núm. especial), 239-249.
- Díaz-Fuentes, A. (1997). El sistema de formación inicial y continua del personal docente de Cuba. *Revista Educación y Pedagogía*, 9 (17), 137-151.
- Diario Oficial de la Federación ([DOF]:11/09/2013a). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación*. México: Secretaría de Gobernación.
- Diario Oficial de la Federación (11/09/2013b). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Secretaría de Gobernación.
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a las mejoras de la selección del profesorado. *Educación XX1*, 13 (2), 47- 67.
- Eurydice (2003). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Informe III. Condiciones laborales y salario*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Fabara, E. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela*. Santiago, Chile: Unesco.

- Feinman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2007). Tendencias de formación inicial del profesorado en educación especial. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 102-117.
- González-Brito, A. I. (2007). Formación inicial basada en competencias. *Horizontes Educativos*, 12 (2), 37-41.
- Holland, P. E. (2009). The principal's role in teacher development. *SRATE Journal*, 18 (1), 16-24.
- Instituto Nacional de Formación Docente ([INFD] 2007). *Lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2010). *Desarrollo profesional docente centrado en la escuela*. Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación.
- Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio ([Inafocam] 2004). *Ordenanza no. 5'2004 que modifica la ordenanza 6'2000 que establece el reglamento del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam)*. Santo Domingo, República Dominicana: Autor.
- Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio. (2012). *Sobre nosotros*. Recuperado de http://www.inafocam.edu.do/cms2/index.php?option=com_content&view=article&id=116&Itemid=172
- Linna, M. (2005, noviembre). *La formación del profesorado en Finlandia*. Documento presentado en la XX Semana Monográfica de la Educación, Madrid, España.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea.
- Murillo, F. (2006). *Formación docente inicial*. Santiago, Chile: Unesco.
- Murillo, J. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Chile: Unesco.
- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. *OECD Education Working Papers*, 48. París: OECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ([OCDE] 2005a). *La definición y selección de competencias clave*. Santiago, Chile: Autor.
- OCDE (2005b). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París: Autor.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. México: Autor.
- Poder Ejecutivo Federal (2013). *Programa Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Autor.
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejora de nuestras escuelas*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública ([SEP] 2009). *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS). Resultados de México*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica en México*. México: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO] 2001). *Formación docente inicial*. Buenos Aires, Argentina: IIEP.
- Unesco (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Mayenne, Francia: Jouve.
- Unesco (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago, Chile: Andros Impresores.
- Unidad Especializada de Formación Continua ([Unefco] 2012). *Formación continua de maestras y maestros* [Sitio oficial]. Recuperado de <http://www.unefco.edu.bo>
- Vezub, L. F. (2005). *Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Wenglinsky, H. (2002). The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (12), 1-30.