

NECESIDADES SOCIOFORMATIVAS DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA ESCOLAR NÚM. 4 DEL ESTADO DE COLIMA

Luis Antonio Valladares Garcés

Estudiante del doctorado en Desarrollo Educativo. Profesor de escuela primaria en el estado de Colima y evaluador certificado por Geneval. valladaresluis056@gmail.com

Recibido: 21 de abril 2021.
Aceptado: 6 de enero 2022.

Resumen

El artículo parte de una investigación en desarrollo, la cual, busca la correlación entre las necesidades formativas de los profesores con la oferta de Formación Continua. Se presenta información a uno de sus objetivos específicos, “elaborar un diagnóstico para conocer las necesidades socioeducativas del Profesor de la Zona Escolar núm. 4 de Educación Primaria del Estado de Colima”. Su estudio es necesario porque varios profesores han externado que los cursos que se ofrecen no cumplen con sus expectativas, necesidades socioformativas e intereses. Se sustenta en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. La metodología es de carácter mixto y se aplicó una entrevista semiestructurada a cinco profesores de la

Zona Escolar. Los resultados de esta investigación se dividieron en seis categorías que al mismo tiempo forman parte de las conclusiones.

Palabras clave: Formación Continua, diagnóstico, necesidades socioeducativas, desarrollo profesional.

Abstract

The article is based on a research in development, which seeks the correlation between the training needs of teachers with the offer of Continuous Training. Information is presented on one of its specific objectives, "to elaborate a diagnosis to know the socio-educational needs of the Teacher of School Zone 4 of Primary Education of the State of Colima". Their study is necessary because several professors have confirmed that the courses offered do not meet their expectations, socio-educational needs and interests. It is based on article 3 of the Political Constitution of the United Mexican States and the General Law of the System for the Career of Teachers. The methodology is mixed and a semi-structured interview was applied to five teachers from the School Zone. The results of this research were divided into six categories that at the same time form part of the conclusions.

Keywords: Continuous training, diagnosis, socio-educational needs, professional development.

En México, la labor docente es una profesión de Estado a la que se confiere una serie de valores y responsabilidades, muchas veces inabarcables para un solo sujeto. En los últimos años, hemos estado inmersos en una serie de reformas que buscan constituir estudiantes que cumplan con un perfil de egreso muy específico. Para lograrlo, es necesaria la formación, capacitación y actualización continua de los profesores.

Uno de los grandes conflictos que se ha tenido históricamente en la formación docente, es que está encasillada en la formación inicial del sustentante, olvidando la relevancia de la formación continua y el desarrollo profesional. Por diversos aspectos, en la práctica educativa, se deja de lado la función primordial de los directivos, asesores técnicos pedagógicos y supervisores para apoyar al docente frente a grupo para que este pueda identificar sus áreas de oportunidad. Por otro

lado, no se le ha dado la importancia necesaria a la práctica reflexiva del profesor, para que él mismo identifique sus elementos a fortalecer.

En ese sentido, el trayecto formativo del docente puede analizarse desde dos perspectivas: la individual y la institucional; la primera hace referencia a la práctica reflexiva y a la identificación de las competencias a mejorar; paralelo a esto, se analiza la segunda, en donde se requiere que las instituciones tengan consolidados los perfiles, criterios e indicadores que debe poseer su personal para que, en función de ello, ofrezcan diversas capacitaciones que satisfagan las necesidades socioeducativas del profesor.

Según el Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública (2019), en Colima, hay 3338 docentes de Educación Primaria. El 68.4% de los profesores está adscrito a una escuela de organización completa, el resto, labora en escuelas multigrado.

La zona escolar núm. 4 se ubica en el municipio de Colima, se compone por 12 escuelas y 126 profesores frente a grupo. Existen 9 escuelas de organización general y 3 multigrado (tridocentes). Están adscritos 9 directores y 3 profesores frente a grupo con comisión de dirección. El equipo de supervisión se compone por el supervisor y 4 Asesores Técnicos Pedagógicos.

De acuerdo al extinto Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE), Colima junto a otros seis Estados obtuvieron los resultados más altos en todas las evaluaciones docentes en el 2017, es decir, en los procesos de: ingreso, diagnóstico, permanencia y promoción. Asimismo, los estudiantes han logrado excelentes resultados en exámenes externos como Planea y Olimpiada del Conocimiento. Sin embargo, esto no quiere decir que los profesores carecen de áreas de oportunidad y que estas intentan ser resueltas a través de la gama de formación que se oferta en el Estado.

En cierto punto, la oferta académica que se ofrece a los profesores, brinda oportunidades para su actualización y obtener diversos aprendizajes pero, el énfasis puesto en este tipo de formación y sus características, han limitado su calidad y pertinencia. En primer lugar, al estar centrada en modalidades tradicionales de cursos alejados del contexto escolar, se han dejado de lado las oportunidades de formación que ofrecen estrategias como aprender observando las prácticas de otros, intercambiar experiencias y reflexionar en conjunto (Martínez, 2009; UNESCO, 2013). Sumado a ello, en años recientes, a nivel nacional y estatal, se ha visto el crecimiento de ofertas formativas en el

sector público y privado y, algunos de estos, carecen de una contextualización requerida por el profesor. Además cuentan con una calidad dudosa, desvinculada del aprendizaje del sustentante.

Aunado a estos señalamientos, la formación docente en nuestro país parece partir del supuesto de que una mayor cantidad de horas de capacitación se traducirá a una mejor práctica docente y con ello se obtendrá una mejora del logro educativo del alumnado. Aunque, como lo ha señalado la investigación educativa, la formación docente debe orientarse a fortalecer la generación de espacios propicios para el aprendizaje del estudiante o, en una frase más tradicionalista, mejorar la calidad de la enseñanza, por lo que debe analizarse si ésta es pertinente y si tiene un impacto en la mejora del desempeño de los estudiantes (Arnaut, 2004). Asimismo, la oferta formativa ha carecido de un componente práctico que vincule los conocimientos adquiridos con el trabajo en el aula, algo que caracteriza a la formación en servicio más efectiva (Santibáñez, Rubio y Vázquez, 2017). Por otro lado, las opciones de formación en servicio distintas a los cursos, talleres y programas de posgrado no se han desarrollado de manera sistemática y articulada, lo que ha generado una dispersión de esfuerzos institucionales y resultados pobres en términos de los cambios esperados en la práctica docente. Éste es uno de los principales problemas de las políticas docentes y, al respecto, a partir de la revisión de diversas experiencias, existe un amplio consenso acerca de la necesidad de dar a la formación docente un carácter integral y sistémico que enfrente el problema de la fragmentación de esfuerzos que tradicionalmente la ha caracterizado (UNESCO, 2013 y 2014).

Así pues, la investigación de la que da cuenta este artículo, surgió de la inquietud de conocer la opinión de los docentes respecto a la formación continua que ofrece la Secretaría del Estado de Colima, tomando en cuenta el proceso individual o externo con el cual identifican sus áreas de oportunidad. Se relaciona con un estudio en el que se hizo un primer acercamiento de campo, el cual tiene el objetivo de, “explicar la correlación existente entre las necesidades socioeducativas de los profesores de la Zona Escolar núm. 4 de Educación Primaria de Colima, con la oferta de formación docente que ofrece la Secretaría de Educación del Estado”. Del mismo, se desprenden dos objetivos específicos:

- Elaborar un diagnóstico para conocer las necesidades socioeducativas del Profesor de la Zona Escolar núm. 4 de Educación Pri-

maria del Estado de Colima (en el que se enfocará este artículo) y,

- Contrastar los resultados del diagnóstico con la oferta educativa del Estado de Colima.

Se pretende responder a la interrogante: ¿Cuál es la correlación entre las necesidades socioeducativas de los profesores de Educación Primaria de Colima, de la zona escolar núm. 4, con la oferta de Formación Docente que ofrece la Secretaría de Educación del Estado de Colima? La hipótesis diseñada específicamente para el objetivo trabajado es, “La mayoría de los profesores identifica sus necesidades socioeducativas tomando como referencia el rendimiento escolar de sus estudiantes, el proceso de elaboración-revisión de sus planificaciones y su práctica reflexiva”.

Su relevancia social y la principal razón del por qué es importante realizarla, radica en la elaboración del diagnóstico, para posteriormente ser contrastado con la oferta educativa de Formación Continua y así, analizar su pertinencia.

Algunos estudios que se han hecho sobre esta temática, son los siguientes: El INEE (2018) diseñó las Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la Educación Básica. En ellas se menciona que las políticas de formación y desarrollo profesional de los docentes se han inspirado en diversos enfoques y conceptos sobre la docencia prevalecientes en cada momento histórico. Han intentado transitar de una política en la que predomina una oferta académica para la formación, a una más centrada en el desarrollo profesional, con énfasis en distintos ejes de acción. Sin embargo, carecen de una articulación sólida regida por un diagnóstico colaborativo.

Otro aporte es el de Rafael Lucio Gil (2018) titulado “La formación docente: horizonte y rutas de innovación”. Se abordan aspectos que se consideran claves en la construcción de procesos de transformación docente, los cuales se organizan en tres vertientes y una de ellas es la formación del profesorado y, presenta un análisis sociocultural de la formación docente, basado en Bourdieu, Passeron, Bernstein.

Por su parte, Eduardo Jiménez Gutiérrez (2018) en su trabajo “De la formación docente en la RIEB, a la evaluación docente, en la actual reforma educativa”, hace una recopilación sobre el estado del arte en la formación continua; misma que servirá de base en relación a los conceptos clave a utilizar en esta investigación.

Desarrollo

Normativamente, esta investigación se sustenta en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el artículo 20 de la Ley General de Educación (LGE), el artículo 3 y 8 de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros y, en consecuencia, los dominios, criterios e indicadores del perfil de egreso que contempla la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM).

El paradigma que predomina es el constructivismo social porque se refiere a la creación de sentido individual de conocimientos en relación con el contexto social. Además, se analizará desde una perspectiva sociológica. Se menciona que cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto. Las características de “un buen docente” se rigen de contextos culturales, económicos, sociales y educativos específicos. Además, la formación continua viene a fortalecer elementos que ya posee el profesor.

Derivado del constructivismo social, se plantea el paradigma ecológico, Doyle (1990) menciona que la formación del profesorado, se basa en la investigación de los contextos en los que se desarrolla la formación. Resalta la colaboración con otros profesionales del mismo centro y la asesoría de personal experto ha de ser la base de las políticas y programas de la formación de profesores. Contempla una perspectiva diagnóstica, cuyo sentido es abordar sobre los por qué de los comportamientos, creencias y acciones de los participantes y no tanto sobre la eficacia de las estrategias docentes.

Los teóricos que destacan son: Lee Shulman (1987) propuso que la persona que se dedica a la docencia tiene un conocimiento base que, al menos, incluye siete categorías: el conocimiento del contenido, de lo pedagógico general, de lo curricular, de lo pedagógico del contenido, de los aprendices y sus características, de los contextos educativos y de los fines educativos y Maurice Tardif (2014) quien hace énfasis en los saberes del profesor y plantea la interrogante “¿Cómo vamos a formar profesores si no sabemos lo que conocen?”

Los conceptos clave que se destacan son:

- Formación docente: El INEE (2018) la definió como una serie de oportunidades de aprendizaje continuo orientadas a la mejora

de conocimientos y práctica docente, y al fortalecimiento de la profesión misma.

- Desarrollo profesional: Según el INEE (2018) es un proceso de aprendizaje y crecimiento continuo que ocurre dentro de una trayectoria, cuyo punto de partida es la formación inicial hasta su trayectoria laboral vigente. Se integra por experiencias formativas en la que el profesor participa activa y responsablemente atendiendo las demandas de su contexto, así como de la reflexión permanente, individual y colectiva, en la práctica y sobre ella.

Formación permanente. Según Tello, César (2006) es la posibilidad de repensar las propias realidades, fortaleciendo su intervención socio-pedagógica.

Capacitación. Magdalena Herdoiza (2013) asevera que es la acción de “habilitar para” y va de la mano con la formación continua.

El procedimiento metodológico responde a una visión epistemológica porque se recopilará y reconstruirá los análisis de los profesores entrevistados y posteriormente se reflexionará el sentido que dieron a sus discursos.

El enfoque de investigación fue mixto, el cual puede ser comprendido como “(...) un proceso que recolecta, analiza y vierte datos cuantitativos y cualitativos, en un mismo estudio” (Tashakkori y Teddlie, 2003, en Barrantes, 2014, p. 100).

Se inclinó mayoritariamente al corte cualitativo porque se aplicó en el campo de la educación. Se accedió a los datos para su análisis e interpretación a través de entrevistas y documentos. Fue cuantitativo porque se hicieron reflexiones con base a estadísticas arrojadas por las respuestas de los profesores. Además, se identificaron variables y patrones constantes para obtener algunas conclusiones.

El diseño de investigación fue de triangulación porque se compararon y contrastaron los análisis de los docentes.

El método fue hipotético-deductivo porque se observó el fenómeno a estudiar, se dedujeron las consecuencias y relaciones entre dos variables y se verificó la veracidad de los enunciados deducidos contrastándolos con la investigación realizada.

De acuerdo a su alcance, fue descriptiva porque recogió información de manera independiente sobre las variables; terminó siendo correlacional porque tiene la finalidad de conocer el grado de asocia-

ción que existe entre dos o más variables en una muestra o contexto en particular. La población se compone por:

- Profesores frente a grupo de la Zona Escolar núm. 4 de Educación Primaria del Estado de Colima.

Como técnica, se eligió la entrevista semi estructurada con tres preguntas centrales: “Para Usted, ¿qué características debe tener un buen profesor?”, “¿Cuáles fuentes/referencias utiliza para reconocer sus necesidades socioeducativas en su labor docente?”, “¿Cuál es su opinión respecto a los cursos de formación continua que ofrece la Secretaría de Educación del Estado de Colima y las necesidades socioeducativas que Usted posee?” El instrumento aplicado fue la guía de entrevista a través de Google Meet.

Posterior a su aplicación, transcribí las entrevistas, para interpretar las narrativas y con ello categorizar las respuestas.

Consideraciones finales

Este apartado incluye algunos fragmentos de frases expresadas por cinco profesores, dentro de la entrevista realizada por Google Meet, en la que se tomó como referencia las tres interrogantes planteadas en el apartado anterior. [Por confidencialidad, se omiten los nombres de los participantes pero se presenta una nomenclatura para conocer las respuestas de cada uno de ellos: “Po1”= Profesor 1, “Po2”= Profesor 2, “Pa1”= Profesora 1, “Pa2”= Profesora 2 y “Pa3”= Profesora 3]. Dichas respuestas se estructuran en seis categorías y en ellas se enfatizan las ideas brindadas por los profesores, se realizan reflexiones que abonan a la conclusión y se finaliza en torno a la postura teórico-metodológica asumida y al objetivo trabajado.

Categoría uno: “Características de un <<buen profesor>>: La empatía, estrategias y didáctica.” se fundamenta con los siguientes aportes: “Ser empático, con tacto, creativo y didáctico” (Po1), “Debe tener empatía y utilizar las mejores estrategias de enseñanza” (Pa1) “Escuchan a sus estudiantes, son empáticos con ellos y buscan fortalecer el aprender a aprender a través de su planificación docente” (Pa2), “Adaptarse al cambio, conocer y escuchar a sus alumnos, planificar de acuerdo a sus necesidades y diseñar nuevas estrategias” (Pa3). Solamente un profesor de los cinco entrevistados no mencionó

la empatía como característica que debe poseer un buen docente. A partir de la pandemia ocasionada por la Covid-19, los profesores entrevistados consideran a la empatía como uno de los elementos más relevantes a considerar para ejercer adecuadamente su función. Con ello se demuestra que el maestro debe estar en constante evolución y adaptación a los cambios que se puedan suscitar.

Categoría dos: “La planificación y el conocer a los estudiantes son áreas de oportunidad”, con estos fundamentos: “Muchas veces repito las mismas actividades” (Po1), “En ocasiones las actividades que programo no son del interés de los niños” (Po2), “Debo de innovar más” (Pa1), “Mejorar mis planeaciones para desarrollar el aprender a aprender” (Pa2) y “Mi área de oportunidad es conocer un poco más a los estudiantes” (Pa3). Todos los entrevistados coincidieron en que necesitan conocer más a sus estudiantes y/o mejorar su planificación docente. Estos dos elementos están muy ligados y plasmados en el Plan de Estudios; llama la atención la relación existente entre estos dos componentes y otros que se desencadenan al estar vinculados intrínsecamente, como: conocimiento de los Planes y Programas; partir del propósito del nivel hasta la aplicación del enfoque de la asignatura. Sin dejar de lado la evaluación y contextualización del aprendizaje esperado a desarrollar. Es decir, los dos elementos identificados son esenciales para la mejora de la práctica docente.

Categoría tres: “No se consideran las áreas de oportunidad del docente para inscribirse a cursos con dichas debilidades” con estas justificaciones: “No he tomado cursos de mis áreas de oportunidad por situaciones personales” (Po1), “No se ofertan estos temas y los que hay, son muy generales”, (Po2), “No se han ofertado, repiten de otros temas” (Pa1), “Sí he tomado” (Pa2) y “Sí pero lo tomé en la iniciativa privada por medio de una maestría, no por los cursos de formación continua” (Pa3). Tres docentes no han tomado cursos de formación continua enfocados a sus áreas de oportunidad, la misma cantidad argumenta que no se ofertan. Dos sí lo hicieron pero una por medio de la iniciativa privada cursando un posgrado.

Categoría cuatro: “El aprovechamiento escolar del alumnado como principal referente para detectar las necesidades socioeducativas del docente”, el 100% de los entrevistados coincidió en que se basan en los resultados académicos de los estudiantes. También se tuvo los siguientes comentarios: “Mi director realiza observaciones de aula

y ahí me hace recomendaciones” (Po1), “En ocasiones tomo en cuenta a los padres de familia pero esto es muy subjetivo” (Pa3).

Categoría cinco: “El diálogo entre pares como la mejor herramienta para la mejora de mi práctica educativa”. El 100% de los entrevistados mencionó que la comunicación entre pares es importante para detectar áreas de oportunidad y mejorarlas. El mismo porcentaje considera que en las evaluaciones docentes que han participado (Todos hicieron: admisión, diagnóstico y al término del segundo año de servicio) no fueron funcionales para identificar las áreas de oportunidad ni mejorar su práctica docente. Se considera a la evaluación docente como una herramienta que no cumple con su enfoque formativo porque no ayuda o al menos, no comunica las necesidades socioformativas al evaluado.

Por último se presenta lo siguiente:

¿Su función abona a la identificación de sus áreas de oportunidad?	Director	ATP	Supervisor
Sí	2	1	1
No	3	4	4

El 80% de los participantes coincidió que el equipo de supervisión no es un referente para realizar un diagnóstico en relación a sus necesidades socioeducativas porque no han tenido una comunicación bidireccional en la que se tome en cuenta diversos aspectos que ocurren en el aula. No se cree que el equipo de supervisión cumpla con la dimensión referida a orientar su quehacer profesional hacia la mejora educativa, misma que enfatiza el USICAMM; a causa por diversos motivos: administrativos e incluso personales.

El 60% de los entrevistados opinó lo mismo pero en relación al director (a) del plantel. Se considera que los directivos están inmersos en una misión administrativa que los impide ser los líderes pedagógicos del plantel escolar.

Categoría seis: “Los cursos de Formación Continua que ofrece la Secretaría de Educación del Estado de Colima no son los adecuados” con las siguientes justificaciones: “Son muy repetitivos a pesar de que se envían encuestas” (Po2), “Necesitan actualizarse” (Pa1), “No son los adecuados. No están encaminados a las necesidades de los profesores. Los módulos tienen mucha información y en ocasiones los tutores no están capacitados” (Pa2), “Son una gran oportunidad pero deben enfocarse a la realidad estatal, yo trabajo en multigrado, hubo uno, pero se enfocaba a comunidades indígenas o rurales. Mi contexto no

es ese, mejor me salí” (Pa3). “Sí sirven, todo es bienvenido” (Po1) pero reconoció no haber participado en uno desde hace mucho tiempo.

Como se mencionó, la investigación está en vías de desarrollo. Hasta el momento, la metodología ha sido descriptiva e interpretativa y se ha entrevistado a cinco profesores. Además de las categorías, se puede concluir acerca de la importancia que tiene la profesionalización de los maestros y que esta, debe comenzar desde su formación inicial y ser continua durante toda su vida laboral. Al analizar los comentarios de los docentes, se puede afirmar que los cursos de Formación Continua no alcanzan la dimensión de Desarrollo Profesional porque no abonan a la mejora de las competencias docentes

Una de las necesidades futuras de esta investigación y posibles límites metodológicos, es el hecho de abrir más el abanico y conocer la opinión de un mayor porcentaje de profesores de esta zona y de otras más para analizar coincidencias y diferencias. Además, los resultados se podrían clasificar de acuerdo al perfil, antigüedad en el servicio y modalidad en la que labora el entrevistado.

Por último, se reitera que se tiene avances del primer objetivo específico, “elaborar un diagnóstico para conocer las necesidades socioeducativas del Profesor de la Zona Escolar núm. 4 de Educación Primaria del Estado de Colima”, es decir, se requiere más tiempo para construir un diagnóstico completo y así compararlo con la oferta de Formación Continua para con ello, lograr el objetivo general.

Referencias

- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Cuadernos de Discusión, 17. México: SEP. Recuperado de: <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad17/cuad17.pdf>
- Barrantes, R. (2014). *Investigación, Un camino al conocimiento, Un Enfoque Cualitativo, Cuantitativo y Mixto*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Doyle, W. (1990). Themes in Teacher Education Research. En R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, pp. 3-24.
- Herdoiza, Magdalena. (2013). *Capacitación docente*. Indiana, Estados Unidos. Recuperado de https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACG311.pdf

- INEE. (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica. Informe 2018*. México: Autor: Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/directrices-para-mejorar/directrices-para-mejorar-las-politicas-de-formacion-y-desarrollo-profesional-docente-en-la-educacion-basica/>
- Jiménez Gutiérrez, Eduardo. (2018). *De la formación docente en la Reforma Integral de la Educación Básica, a la evaluación docente, en la actual reforma educativa* (Tesis doctoral). UNAM: México.
- Santibáñez, L., Rubio, D. y Vázquez, M. (2017). *Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. México: INEE/BID.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de <http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Shulman, L. Wittrock, M. (Ed). (1987). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tello, César. (2006). Formación permanente de los educadores. Desafíos Latinoamericanos. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15 (32), 3.
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Documento desarrollado por la Secretaría Técnica del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Santiago de Chile: autor.
- (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Documento desarrollado por la Secretaría Técnica del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Santiago de Chile: autor.
- USICAMM. La Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2020) *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*. México: autor. Recuperado de: <http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Perfiles,%20Criterios%20e%20Indicadores%20EB%202020-2021.pdf>