

*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: AT1120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

**Año: III. Número: 2 Artículo no.6 Período: Octubre, 2015-Enero, 2016.**

**TÍTULO:** Desarrollo profesional docente y liderazgo escolar en escuelas de Educación Básica.

**AUTORES:**

1. Lic. Josemaría Elizondo García.
2. Dra. Marcela Georgina Gómez Zermeño.
3. Máster. Lorena Yadira Alemán de la Garza.

**RESUMEN:** La presente investigación consistió en un estudio cuantitativo que indaga las condiciones profesionales de los directores y docentes en México. Se aplicaron cuestionarios para directores y docentes centrados en las variables de desarrollo profesional y liderazgo escolar, considerando también aspectos como la formación profesional, inducción y asesoría docente, evaluación docente y clima escolar. Participaron 842 docentes y 106 directores de educación pública en escuelas primarias del Estado de Colima. Los resultados de este estudio coinciden en aspectos relevantes con los resultados del estudio TALIS 2013 realizado para México en el nivel primaria, reforzando la necesidad de atención a los lineamientos y políticas indicadas para el sistema educativo mexicano.

**PALABRAS CLAVES:** desarrollo profesional, liderazgo escolar, formación profesional, evaluación docente, clima escolar.

**TITLE:** The teacher professional development and the school leadership in Basic Education schools.

**AUTHORS:**

1. Lic. Josemaría Elizondo García.
2. Dra. Marcela Georgina Gómez Zermeño.
3. Máster. Lorena Yadira Alemán de la Garza.

**ABSTRACT:** This paper presents a quantitative study aimed to inquire into professional conditions of school leaders and teachers in Mexico. Based on questionnaires for teachers and school principals, this study focused on the teacher professional development and the school leadership, considering indicators as teacher training, induction and mentoring, teacher appraisal, and school climate. 842 teachers and 106 school principals from public elementary schools in Colima participated in this study. The results of this study coincide in relevant aspects with those of the TALIS 2013 results, reinforcing the need of attending the guidelines and policies indicated to the Mexican Educational System.

**KEY WORDS:** professional development, school leadership, professional background, teacher assessment, school climate.

**INTRODUCCIÓN.**

Diversos esfuerzos se han hecho en materia de evaluación educativa para conocer la influencia de los factores que intervienen en el contexto escolar, y cómo inciden éstos en el

desempeño académico de los estudiantes. En la última década, mediante la aplicación de pruebas estandarizadas nacionales como la Encuesta Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) para educación básica, se ha recopilado información relevante sobre el contexto en el que viven y se relacionan los alumnos y maestros, así como los recursos con los que cuentan las escuelas y algunos procesos escolares relevantes para el aprendizaje, dando lugar a la conformación de un sistema de indicadores educativos (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela, Toledo, 2012).

Para la Secretaría de Educación Pública (SEP), los resultados de cualquier evaluación estandarizada obedecen a una combinación de factores que inclusive puede ser escolares y extraescolares. Por ejemplo, a partir de 2010, los resultados de ENLACE-Básica incorporan el grado de marginación por localidad conforme a los índices que elabora el Consejo Nacional de Población (CONAPO) (OCDE, 2011).

Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que busca proporcionar indicadores internacionales y análisis relevantes para ayudar a los países a revisar y desarrollar políticas educativas, realizó una investigación acerca de la docencia y el aprendizaje donde se evaluaron aspectos como la formación docente, evaluación y retroalimentación a los maestros, desarrollo profesional del docente y participación social, entre otros, mediante la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS) (OCDE, 2009).

TALIS, que es la primera encuesta a nivel internacional que se enfoca en el ambiente de aprendizaje y las condiciones de trabajo de los profesores en las escuelas, ofrece una oportunidad para que los maestros y directores de escuelas puedan aportar al análisis de la educación y al desarrollo de las políticas educativas (OCDE, 2009).

## **DESARROLLO.**

### **Marco conceptual.**

#### *Liderazgo escolar.*

En México, el liderazgo escolar es uno de los ámbitos educativos donde se han promovido importantes cambios estructurales que inciden en la mejora de la calidad educativa. Crece la evidencia internacional donde se muestra que el desempeño de este factor es fundamental para la mejora en los resultados escolares (Asuga, Eacott y Scevak, 2015; Gómez-Zermeño and Alemán, 2014; Miller, 2013; Soehner y Ryan, 2011).

Investigaciones recientes muestran al liderazgo escolar como un proceso de influencia que dirige el logro de los propósitos deseados, ya que los líderes exitosos desarrollan una visión para sus escuelas tomando como base sus propios valores. En una institución educativa, la labor de directores y supervisores tiene un efecto significativo en los resultados académicos, pues crean un ambiente adecuado para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Finnigan, 2010; Leithwood and Jantzi, 2007; OCDE, 2010a; OCDE, 2010b).

Efectivamente, poner énfasis en el liderazgo escolar puede dar respuestas para mejorar la calidad educativa, ya que un fuerte liderazgo escolar está asociado con escuelas efectivas (Hallinger, 2003; Pont, Nusche, y Moorman, 2008). Es importante comprender que la influencia que genera el liderazgo escolar se centra en su rol de intermediario entre las políticas educativas y el logro en el desempeño docente. Son los directores quienes asumen las condiciones establecidas por unidades administrativas superiores, para después interpretar y adecuar tales criterios a la práctica docente.

El director es la figura clave del liderazgo escolar, pues por una parte, dirige a los maestros que forman parte de la escuela, y por otro lado, se encarga de la administración escolar, que a menudo es en sí misma parte de las unidades de administración más grandes. De esta forma,

la administración y el liderazgo de los directores tienen una influencia directa sobre las condiciones de la vida laboral de los docentes, y en general, también se presume que el liderazgo escolar influye directamente en la eficacia de los maestros y los resultados de logro de los estudiantes (Pont, Nusche y Moorman, 2008).

#### *Desarrollo profesional docente.*

Al revisar los cambios en los sistemas educativos alrededor del mundo, la tendencia es que muchas sociedades se ven comprometidas a crear reformas educativas. Para que estas reformas tengan éxito el desarrollo profesional de los docentes es un elemento clave (Villegas-Reimers, 2003). Las exigencias derivadas de los cambios sociales y culturales no se han dado sólo en el liderazgo escolar, también los roles y lo que se espera de los maestros ha cambiado (Robinson y Bryce, 2013; Schleicher, 2009; Tschannen-Morana, y Barrb, 2004; Zhang y Ng, 2011).

Para Joyce y Showers, (1980 citados por Day, 1999), el desarrollo profesional del docente consiste en todas las experiencias naturales de aprendizaje y aquellas actividades planeadas con el propósito de ejercer un beneficio directo al individuo, grupo o escuela, para que contribuya a la calidad de la educación en el aula. En este proceso los profesores adquieren y desarrollan conocimiento crítico, habilidades e inteligencia emocional esenciales para un profesionalismo adecuado para el pensamiento, la planeación y práctica con los alumnos y colegas a través de cada fase de sus vidas profesionales en la enseñanza.

Así mismo, el desarrollo profesional docente no debe ser considerado como una serie de actividades aisladas. Más bien, debe ser entendido como una práctica social compleja considerada como política, producto de investigación y proceso, así como una parte

importante de la labor docente y una decisión individual del mismo (Hardy, 2012; Opfer y Pedder, 2011).

Por otra parte, sin importar que tan bueno sea la enseñanza previa dada a los profesores, no es posible esperar que preparen a los maestros para todos los retos que enfrentarán durante su carrera (OCDE, 2009). Los programas de inducción y asesoría (mentoría) docente son elementos muy valiosos que apoyan el desarrollo profesional de los docentes y pueden afrontar algunos de los problemas presentados en su formación, proveyendo de un apoyo sistemático en los primeros años de su carrera.

Así mismo, existe un creciente interés en el desarrollo de escuelas como organizaciones de aprendizaje, donde los maestros comparten sus experiencias y conocimientos de manera más sistemática. Se logrará, de este modo, que la escuela sea un espacio donde todos los protagonistas estén involucrados en el conocimiento y se genere una mejora constante en el proceso donde la enseñanza y el aprendizaje se logre tanto para al alumno como para el docente.

Como se puede observar, los programas exitosos involucran a los maestros en actividades de enseñanza que son similares a las que pondrán en práctica con sus estudiantes, y que favorecen el desarrollo de las comunidades de aprendizaje de maestros. El desarrollo profesional efectivo es continuo, e incluye entrenamiento, práctica y retroalimentación, y necesita del tiempo adecuado y de un seguimiento (OCDE, 2004; Villegas-Reimers, 2003).

La evaluación y retroalimentación al docente también son componentes importantes para el desarrollo y la carrera de los docentes. Su principal propósito es proveer a los docentes con información valiosa para una mejor comprensión y mejora de su práctica educativa. Así mismo, la evaluación y retroalimentación puede ser utilizada identificar oportunidades para el desarrollo profesional de los docentes (OCDE, 2014a).

A su vez, es importante considerar que estos elementos del contexto escolar, es decir, tanto la acción del director como la de los docentes, repercuten en el clima laboral de la institución. Un clima positivo es desarrollado cuando los docentes trabajan con sus estudiantes en un ambiente seguro, respetuoso y solidario que facilita la motivación y el aprendizaje (Brophy y Good, citados por OCDE, 2014a).

### **Planteamiento.**

El estudio del desarrollo docente y el liderazgo escolar tiene una importancia comprobada para conocer el contexto en el que están aprendiendo los estudiantes, ya que involucran al profesor y al director de la escuela, los cuales se presentan como factores determinantes para la mejora en el desempeño académico de los estudiantes (Pont, Nusche y Moorman, 2008; Schleicher, 2009; Villegas-Reimers, 2003).

En el marco del proyecto ‘TALIS-ENLACE: Liderazgo escolar, desarrollo docente y su relación con el logro educativo de los estudiantes de educación básica’ del Fondo Sectorial CONACyT/INEE de Investigación para la Evaluación de la Educación, la presente investigación pretende indagar en los indicadores de estos factores del contexto escolar en escuelas públicas de educación primaria, a partir de las percepciones de los docentes y directores sobre las condiciones de su formación y desarrollo profesional.

Para ello, se planteó como objetivo general de esta investigación realizar un estudio que permita mejorar el conocimiento de las variables del contexto escolar relacionadas con el desarrollo docente y el liderazgo escolar, a través del análisis de los resultados que se obtengan al aplicar un instrumento basado en TALIS a una muestra representativa que se han generado para el estado de Colima.

Los objetivos específicos que se derivan del objetivo general antes mencionado son:

Medir las variables de contexto relacionadas con el liderazgo escolar y el desarrollo docente.

Generar conocimiento que permita mejorar la comprensión de las condiciones de desarrollo profesional de docentes y directores en México.

En orden a los objetivos planteados, el estudio define la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las condiciones de desarrollo profesional que tienen los directores y docentes de Educación Básica para ejercer su labor educativa?

Algunas condiciones que también se relacionan con el desarrollo profesional docente y el liderazgo escolar son el perfil y formación profesional, inducción y asesoría docente, así como la evaluación docente y clima escolar en que se desenvuelven tanto docentes como el director. De esta manera podrán obtenerse indicadores que puedan describir las condiciones profesionales de docentes y directores. Estas condiciones aportarán a una mayor comprensión sobre las situaciones cotidianas que viven ambos actores educativos y el contexto institucional y del aula en el que laboran.

### **Método.**

De acuerdo a la pregunta de investigación, se adoptó un enfoque cuantitativo debido a que se busca la medición de variables, se basa en una medición controlada, es objetivo y está orientado a resultados a través de datos fiables y replicables (Reichardt, 1979, citado por Alvira, 1983); y se diseñó una investigación transeccional descriptiva.

Para el presente estudio se utilizaron 2 instrumentos de investigación: el cuestionario para directores y el cuestionario para profesores, ambos de 30 preguntas, cuya fuente fueron los cuestionarios de TALIS 2013, diseñados y validados por la OCDE (OCDE, 2014a; OCDE, 2014b). Estos cuestionarios fueron depurados, eliminando preguntas que no fueran aplicables

al considerar las características del sistema educativo mexicano o estuvieran poco relacionadas con el desarrollo profesional y el liderazgo escolar.

De acuerdo a quien se dirige la encuesta, ya sea directores o docentes, se obtiene información sobre las variables de desarrollo profesional y liderazgo escolar, considerando otros factores importantes relacionados con estos, como la inducción y asesoría docente, perfil y formación docente, evaluación docente y clima escolar.

Se aplicaron los instrumentos de investigación a un total de 106 directores y 842 docentes que brindan servicios en escuelas de educación básica nivel primaria. Esta aplicación fue transversal a una muestra probabilística estratificada de acuerdo a los 10 municipios que integran el Estado de Colima. Se seleccionó al Estado de Colima para realizar el trabajo de campo de la investigación debido a que la distribución de municipios y la población total de escuelas da la oportunidad de incluir escuelas de todos los municipios en la muestra de estudio. Este estado cuenta con un total de 405 escuelas públicas de educación primaria.

En una primera etapa, los cuestionarios a profesores y directores se aplicaron por computadora con software especializado en el diseño y aplicación de encuestas, y en una segunda etapa, se aplicaron los instrumentos en impreso en aquellas escuelas que no tuvieron las condiciones para aplicarse en línea.

Cabe considerar que TALIS mide las creencias, actitudes y prácticas que los profesores y directores reportan de sí mismos. El desarrollo de estas creencias, actitudes y prácticas es influenciado por características personales pero también por antecedentes culturales y el sistema escolar (Van de Vijver and Leung, 1997, citado por OCDE, 2014a). Estas influencias pueden producir diferentes niveles de aprobación o de frecuencia en las respuestas del cuestionario, esto puede limitar la comparación de los resultados.

Al analizar los resultados se propuso una fase descriptiva a partir de los cuestionarios de docentes y directores de Colima. Los resultados obtenidos en el presente estudio que se presentan a continuación incluyen en algunas categorías los resultados de TALIS 2013 para México, con el fin de describir resultados similares más que para ser comparados. Así se analizaron estadísticas descriptivas de las variables liderazgo, gestión escolar, reconocimiento, evaluación docente y prácticas educativas de los profesores.

### **Resultados.**

A continuación se presenta el análisis descriptivo obtenido a partir de los cuestionarios de directores y docentes. A la vez, algunos resultados son apoyados con aquellos obtenidos por TALIS 2013 para el nivel Primaria en México. De este modo se podrán obtener conclusiones más significativas a partir de las categorías de estudio: Perfil profesional, Formación profesional, Inducción y Asesoría docente, Desarrollo profesional, Evaluación docente, Liderazgo educativo y Clima escolar.

#### *Perfil profesional.*

Respecto al perfil de directores, se evidencia que en Colima el 77.4% de los directores trabaja a tiempo completo, mientras que el 9.5% tiene responsabilidades de docencia. Por otra parte, TALIS 2013 México mostró que 73.1% de los directores trabaja a tiempo completo mientras que el 55.6% tiene responsabilidades de docentes.

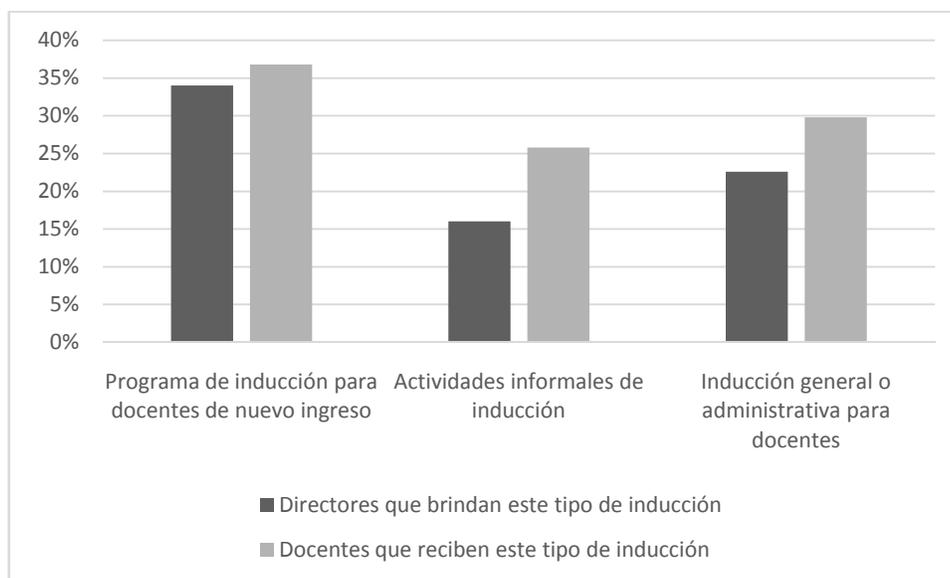
#### *Formación profesional.*

Los resultados indican que el 94.4% de los directores cuentan con Normal, carrera universitaria o superior, mientras que en TALIS 2013 para México el 85.7% de los directores indicaron que cuentan con este nivel educativo. Así mismo, mientras el 91.9% de los docentes

encuestados en Colima señalaron contar con Normal, carrera universitaria o superior, TALIS 2013 para México mostró que el 80.7% de los docentes cuenta con este nivel de estudios. Cabe mencionar que hasta el año 1983 la Normal se consideraba como nivel bachillerato.

*Inducción y asesoría docentes.*

Al comparar los resultados obtenidos por los directores y docentes de Colima, se muestra que mientras el 34% de los directores señaló que cuentan en su escuela con un programa de inducción para docentes de nuevo ingreso, el 36.8% de los docentes recibió inducción. También, mientras el 16% de los directores indicó que cuentan con actividades de inducción informal, el 25.8% de los docentes señaló que recibió este tipo de inducción. Así mismo, mientras el 22.6% de los directores señaló que cuentan con inducción general o administrativa para docentes, el 29.8% de los docentes lo recibió.



**Figura 2. Directores y docentes que participan en actividades de inducción.**

*Desarrollo profesional docente.*

Sobre el desarrollo profesional docente se evidencia que los dos temas, que los docentes indican tener mayor necesidad de capacitación, son en la enseñanza en un entorno cultural multicultural o multilingüe (36.8% de los docentes señalan tener necesidad alta) y la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales (39.4% tiene necesidad alta). Estos resultados se asimilan a los presentados por la OCDE, donde los docentes tienen 39.3% y 41.6% de necesidad alta en ambas temáticas, respectivamente.

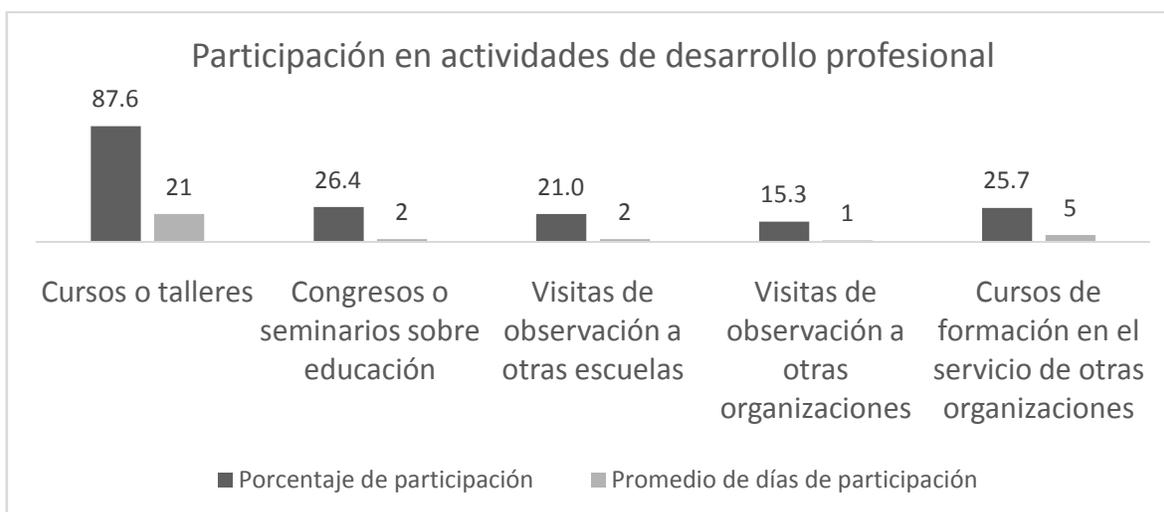
Estas dos mismas temáticas coinciden en ser de las menos incluidas en las actividades de desarrollo profesional de los profesores. El 24.2% de los docentes comenta que se incluyó la enseñanza en un entorno multicultural o multilingüe en las actividades de desarrollo profesional que participó, y el 48.6% de los docentes participaron en actividades donde se incluyó la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales. Estos resultados se reafirman con la opinión de los docentes respecto a los obstáculos para la participación en actividades de desarrollo profesional, donde el 44.2% de los docentes señala estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que no se ofrece desarrollo profesional relevante.

Otro resultado que se evidencia en el presente estudio es que el 64.6% de los docentes ha tenido que pagar al menos una parte de las actividades de su desarrollo profesional (48.8% una parte y el 15.8% todo), mientras que en TALIS el 33.9% afirma esto (24.4 una parte, 9.5% todo). Esto puede relacionarse con el hecho de que se destinan 363.91 pesos para las actividades de desarrollo profesional de cada docente. En 2013 se consignaron 366.12 millones de pesos al Sistema Nacional de Formación Continua (Tépach, 2014, citado por INEE, 2015) que atiende a 1,006,078 docentes de escuelas públicas de Educación Básica.

A su vez, los docentes indicaron que el principal aspecto que obstaculiza su desarrollo profesional es la falta de incentivos para participar en este tipo de actividades (El 59.5%

señaló estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación). Esto se complementa con los resultados presentados por Tenti y Steinberg 2011, (citados por INEE, 2015) quienes muestran que “la opinión de los maestros en el sentido de que los estímulos o incentivos más eficaces para garantizar el éxito de un programa de perfeccionamiento son los de carácter salarial”. A esto se agrega el supuesto de que en México el alto porcentaje de asistencia a las actividades de desarrollo profesional estaba relacionado con el impacto en los programas como escalafón o carrera magisterial.

Por otra parte, los resultados muestran que el 87.6% de los docentes participa en cursos o talleres y el 26.4% participa en conferencias o seminarios. Esto corresponde con las actividades mayormente ofrecidas en el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional 2011-2012, SEP, 2012 (citado por INEE, 2015).



**Figura 3. Porcentaje de participación de los docente de Colima en actividades de desarrollo profesional y promedio de días que participan al año.**

#### *Evaluación docente.*

En el análisis de esta categoría se destacan dos tipos de retroalimentación que son los más utilizados en la evaluación docente: El 85.7% de los docentes afirma que reciben

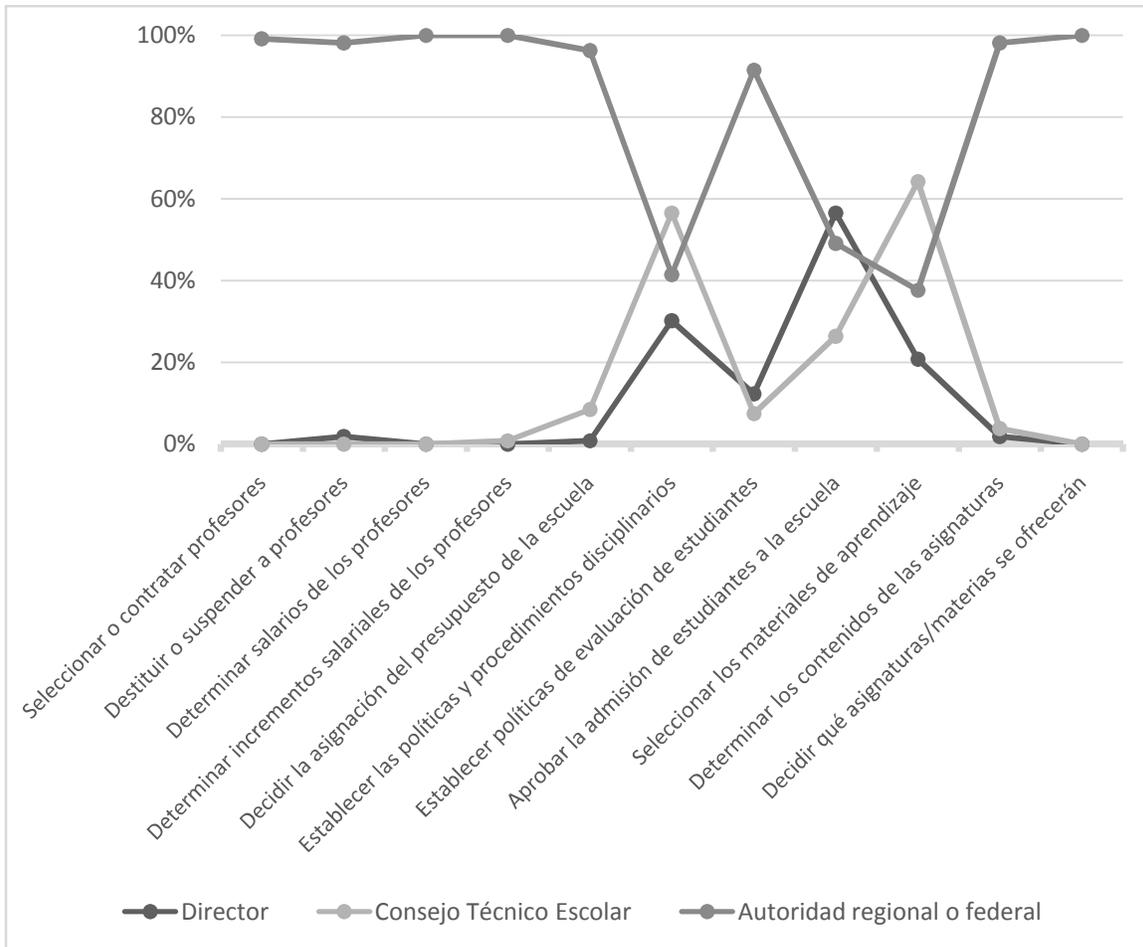
retroalimentación a partir de observación y el 93.1% de los docentes afirma que reciben retroalimentación a partir del análisis de los resultados. El 100% de los directores afirma aplicar ambos tipos de retroalimentación.

Por otra parte, mientras el 67.9% de los directores afirma que tratan con el docente retroalimentación recibida por padres de familia, el 21.7% afirma que nadie realiza esta actividad; el 43.5% de los docentes comentó que el director realiza esta actividad, y el 42.2% indicó que nunca han recibido este tipo de retroalimentación.

#### *Liderazgo escolar.*

Los resultados de directores muestran, que aunque las decisiones de tipo contractual y salarial son tomadas por autoridades regionales o federales, hay algunas actividades donde pueden tomarse las decisiones de manera colegiada. Por ejemplo, en el establecimiento de políticas y procedimientos disciplinarios, el 30.2% de los directores afirma que ellos se encargan de esta actividad y el 56.6% afirma que se encarga el Consejo Técnico Escolar.

Otra actividad que muestra dar oportunidad de tomar decisiones en conjunto son aprobar la admisión de estudiantes a la escuela (56.6% de los directores afirma tomar esta decisión, y el 26.4% afirma que se encarga el Consejo Técnico Escolar), y seleccionar los materiales de aprendizaje (en el 20.8% de las escuelas los directores toman esta decisión y en el 54.2%, el Consejo Técnico Escolar).



**Figura 4. Toma de decisiones del Director, el Consejo Técnico Escolar y la Autoridad regional o federal.**

Respecto a los aspectos que limitan la eficacia del director, los aspectos que más directores señalaron limitar mucho su eficacia son: La falta de presupuesto y recursos (34.9%), la regulación y política del gobierno (24.5%) y la falta de participación y apoyo de los padres de familia (23.6%). A su vez, se destaca que el 57.5% de los directores señala que muy frecuentemente colabora con los docentes para resolver problemas de disciplina.

#### *Clima escolar.*

En este apartado, el resultado que se muestra como más significativo es que el 74.8% de los docentes está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo en que la profesión docente está

valorada en la sociedad, y el 59.9% de los docentes encuestados en TALIS 2013 afirma esto. A pesar de ello, el 92.4% comenta disfrutar trabajar en su escuela, y el 98% está satisfecho con su labor docente.

También se destaca, que los directores señalan un alto porcentaje de oportunidad para que los padres participen en la escuela: Se les brindan cursos o talleres (93.4% de los directores afirma que en su escuela se realiza esta actividad), se les brinda apoyo para la asociación de padres de familia (99.1%) y se realizan reuniones para padres (100%). Aunque un porcentaje menor de directores (67%) afirma que en su escuela se brindan servicios para ayudar a la participación de los padres.

## **CONCLUSIONES.**

Los resultados sobre las condiciones de los directores y docentes permiten compararse con las directrices políticas sobre los procesos de formación, capacitación y actualización docente, inducción y asesoría, así como de evaluación docente. A partir de los resultados de la investigación, al considerar la percepción de los directores y docentes se identifica que las necesidades de capacitación de los docentes corresponden con las temáticas que menos se ofrecen en actividades de desarrollo profesional. También se muestra que todavía no se cuentan con procesos definidos de inducción, así como de asesoría docente, al menos no formalmente, ya que estos procesos se realizan por distintas figuras y con distinta frecuencia en las escuelas.

Cabe considerar, que aunque los docentes se sienten bien preparados en las materias que enseñan y están satisfechos con su trabajo en la escuela, una considerable mayoría de docentes considera que su profesión no está valorada en la sociedad. Sobre el papel del director en la escuela puede evidenciarse que el proceso hacia una autonomía escolar, más que

a un aumento en la toma de decisiones del director, ha llevado a un aumento en la toma de decisiones colegiadas. Esto puede percibirse en el rol compartido que tiene el director con el Consejo Técnico Escolar y el equipo de gestión escolar en la toma de decisiones de la escuela. A partir del presente trabajo, así como del realizado en TALIS por la OCDE, pueden encontrarse resultados interesantes que deberían ser investigados y analizados a más detalle para conocer mejor sus causas. La naturaleza de la investigación, que se basa en la percepción de los docentes y directores, permite mostrar un enfoque importante antes no considerado, para generar un panorama más completo de la evaluación de sistema educativo y quiénes participan en el mismo.

Por ello, la presente investigación, así como TALIS 2013 para México, brindan las bases para reestructurar y redefinir una investigación más profunda sobre las condiciones de directores y docentes en este país. Por ejemplo, se consideran relevantes futuras investigaciones que logren conocer la percepción del docente como autogestor de su desarrollo profesional, así como conocer necesidades de formación y desarrollo profesional específicas del director frente a las demandas actuales del sistema y contexto educativo. También convendría considerar otros aspectos más específicos en el liderazgo del Director, para conocer los recursos y las habilidades que cuenta para ejercer su autoridad y su liderazgo compartido en la institución.

Así mismo, comparar los resultados de las investigaciones de TALIS con pruebas de desempeño académico como ENLACE, en el caso de México, permitirán conocer el grado de relación de las condiciones evaluadas en TALIS y los resultados de desempeño de los estudiantes; es decir, podrá evidenciarse la medida en que ciertas condiciones de docentes y directores favorecen el desempeño académico de los estudiantes.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Alvira, F. (1983). Perspectiva Cualitativa-Perspectiva cuantitativa en la Metodología Sociológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, 53-75. Recuperado de: [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_022\\_05.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_022_05.pdf)
2. Asuga, G., Eacott, S., Scevak, J. (2015). School Leadership Preparation and Development in Kenya: Evaluating Performance Impact and Return on Leadership Development Investment. *International Journal of Educational Management*, 29 (3), 355-367. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-10-2013-0158>
3. Day, C. (1999). *Developing teachers, the challenges of lifelong learning*. The Falmer Press.UK. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434878.pdf>
4. Finnigan, K. (2010). Principal Leadership and Teacher Motivation under High-Stakes Accountability Policies. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 161-189. DOI: 10.1080/15700760903216174.
5. Gómez-Zermeño, M. G. y Alemán, L. Y. (2014). *PROYECTO PETC: Estudio de casos de éxito sobre la gestión y el liderazgo escolar en las escuelas de tiempo completo*. Monterrey, Nuevo León, México: ITESM. ISBN: 978-607-501-313-8
6. Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. DOI: 10.1080/0305764032000122005
7. Hardy, I. (2012). *The Politics of Teacher Professional Development: Policy, Research and Practice*. Routledge Research in Education. USA: Routledge, Taylor y Francis Group.
8. INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
9. Miller, P. (Ed.) (2013). *School Leadership in the Caribbean: Perceptions, Practices, Paradigms*. UK: Symposium Books.

10. Leithwood y Jantzi (2007). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15700760500244769>
11. OCDE (2004). La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes. Resumen en Español. Paris. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf>
12. OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments, First Results from TALIS*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
13. OCDE (2010a). Acuerdo de cooperación México- OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Retrieved from: <http://www.oecd.org/dataoecd/44/49/46216786.pdf>
14. OCDE (2010b). *Calidad Educativa*. Recuperado de: [http://www.oecd.org/document/4/0,3343,en\\_2649\\_39263231\\_41829700\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/4/0,3343,en_2649_39263231_41829700_1_1_1_1,00.html)
15. OCDE (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. OCDE Publishing. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/48599568.pdf>
16. OCDE (2014a). *Talis 2013, Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
17. OCDE (2014b). *TALIS 2013 Technical Report*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>
18. Opfer, V., y Pedder, D. (2011). The Lost Promise of Teacher Professional Development in England. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 3-24. <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/02619768.2010.53413>

19. Pont B., Nusche D., y Moorman H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. OCDE, Paris. Recuperado de:  
<http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>
20. Robinson, W., y Bryce, M. (2013). "Willing Enthusiasts" or "Lame Ducks"? Issues in Teacher Professional Development Policy in England and Wales 1910-1975. *Pedagogía Histórica: International Journal of the History of Education*, 49(3), 45-360.  
<http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2012.744061>
21. Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, R., y Toledo, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Recuperado de:  
<http://www.inee.edu.mx/images/stories/docentes/eva/mexico1.pdf>
22. Schleicher, A. (2009). *El informe TALIS. Conclusiones de la Primera Evaluación Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje*. Fundación Santillana. Recuperado de:  
[http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/200911/interior\\_db\\_maquetado\\_2009\\_1.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/200911/interior_db_maquetado_2009_1.pdf)
23. Soehner, D., y Ryan, T. (2011). The Interdependence of Principal School Leadership and Student Achievement. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(3), 274-288.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ974355.pdf>
24. Tschannen-Morana, M. y Barrb, M. (2004). Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools* 3(3), 189-209. DOI: 10.1080/15700760490503706.
25. Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO: IIEP. Recuperado de:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>

26. Zhang, X., y Ng, H. (2011). A Case Study of Teacher Appraisal in Shanghai, China: In Relation to Teacher Professional Development. *Asia Pacific Education Review*, 12(4), 569-580. <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-011-9159-8>

#### **DATOS DE LOS AUTORES:**

**1. Josemaría Elizondo García.** Licenciado en Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León y estudiante de la Maestría en Administración de Instituciones Educativas en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Asistente de Investigación en Educación del Centro de Investigación en Educación del Tecnológico de Monterrey.

[jelizondo@tecvirtual.mx](mailto:jelizondo@tecvirtual.mx)

**2. Marcela Georgina Gómez Zermeño.** Doctora en Innovación Educativa por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Profesora de los Programas de Posgrado en Educación, Humanidades y Ciencias Sociales del Tecnológico de Monterrey. [marcela.gomez@itesm.mx](mailto:marcela.gomez@itesm.mx)

**3. Lorena Yadira Alemán de la Garza.** Maestra en Administración de Instituciones Educativas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, y Candidata a Doctora en Educación y TICs (e-learning) por la Universidad Abierta de Cataluña. Directora de Educación Continua de la Escuela de Educación, Humanidades y Ciencias Sociales del Tecnológico de Monterrey. [lorena.aleman@itesm.mx](mailto:lorena.aleman@itesm.mx)

**RECIBIDO:** 02 de octubre del 2015.

**APROBADO:** 30 de octubre del 2015.