

Análisis estructural de indicadores de inserción profesional de docentes de educación básica

Structural Analysis of Indicators of Professional Integration of Basic Education Teachers

Gerson Edgar Ferra Torres
BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL
VERACRUZANA “ENRIQUE C.
RÉBSAMEN”, MÉXICO
gferra@msev.gob.mx
<https://orcid.org/0000-0002-0444-9505>

Rubén Edel Navarro
UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO
redel@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0002-7066-4369>

Yadira Navarro Rangel
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE PUEBLA, MÉXICO
yadira.navarro@correo.buap.mx
<https://orcid.org/0000-0001-8553-6303>

RESUMEN

Este artículo es producto de una investigación que explora los procesos de evaluación e inserción profesional en educación básica de maestros recién egresados de instituciones formadoras de profesores en México. El objetivo principal es presentar un estudio evaluativo con base en la metodología del análisis estructural (MAE) aplicado a los indicadores de ingreso al servicio docente que establece el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica (SEP, 2023). Esta metodología permite comparar la oposición y asociación de conceptos en la definición de indicadores de evaluación para la docencia de ingreso y promoción, e identificar sus relaciones de acuerdo con la función docente: maestro frente a grupo, apoyo técnico pedagógico o director escolar. El estudio permitió identificar vacíos y oportunidades conceptuales en el acompañamiento del profesor recién egresado como parte de un proceso de consolidación de su perfil profesional.

Palabras clave: incorporación al mercado de trabajo, indicadores educativos, desarrollo de competencias, formación docente, evaluación docente

ABSTRACT

This article is the product of research that explores the evaluation and professional integration processes in elementary and secondary education for newly graduated teachers from teacher training institutions in Mexico. The main objective is to present an evaluative study based on the structural analysis methodology (SAM) applied to the indicators for entry into teaching service established by the Framework for Excellence in Teaching and School Management in Basic Education (SEP, 2023). This methodology allows for comparing the opposition and association of concepts in the definition of evaluation indicators for entry-level teaching and promotion, and identifying their relationships according to teaching function: classroom teacher, pedagogical technical support, or school principal. The study made it possible to identify conceptual gaps and opportunities in mentoring newly graduated teachers as part of a process to consolidate their professional profile.

Keywords: labor market entry, educational indicators, competency development, teacher training, teacher evaluation



INTRODUCCIÓN

Los procesos de inserción profesional a la docencia en la educación básica en México han sido condicionados históricamente por reformas, políticas e instituciones que, derivado de la toma de decisiones gubernamentales, diseñan, aplican y evalúan a través de marcos de referencia, la contratación del profesorado de educación básica o elemental, después de un proceso de formación inicial en las escuelas normales públicas o instituciones formadoras de profesores.

En los últimos 30 años el profesorado de educación básica en México ha enfrentado la evaluación de ingreso, promoción y permanencia en correspondencia con el entramado político gubernamental que ha impulsado reformas educativas articuladas a su orientación ideológica. Un cambio fundamental fue el establecimiento del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, que sentó las bases para transformaciones significativas en la estructura y operación del sistema educativo. Su objetivo principal fue la descentralización de este sistema, el cual transfería responsabilidades a los estados para el manejo de los recursos estructurales (financieros y humanos), así como la implementación del Programa de Carrera Magisterial.

En 2013 fue promulgada la Ley General del Servicio Profesional Docente, encargada de regular el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional docente. Dos puntos se consideran importantes de este proceso: los concursos de oposición para el ingreso al servicio docente y la evaluación para la promoción y permanencia del magisterio.

La legislación vigente del ingreso al servicio docente fue establecida en 2019, a partir de la eliminación del Servicio Profesional Docente (SPD) y la creación de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Usicamm), organismo encargado de regular los procesos de ingreso, promoción (horizontal y vertical) y de reconocimiento a la práctica docente.

Aunque los procesos han cambiado y tienen diversas características, encuentran similitudes en sus concepciones y momentos: cuentan con procesos difusos y desdibujados de inserción profesional a la docencia.

Resultados de investigaciones recientes de Cordero-Arroyo y Luna (2016), Cordero-Arroyo y Jiménez (2018), Guzmán-Marín (2018), Cuevas-Cajica (2019), Duccoing-Watty (2019), Lozano (2020) y Díaz-Barriga (2020) han reportado que en los procesos de evaluación a la docencia se viven tensiones e incertidumbres a partir de la experiencia de sus actores, que reflejan la ausencia de un acompañamiento *in situ*, que puede corresponder a muchas figuras: profesores experimentados, autoridad educativa, jefes o supervisores de enseñanza, entre otros. También se señala que la asignación de un primer empleo está condicionada por diversos factores, además de los resultados de un proceso de evaluación de ingreso, se relacionan las vacantes laborales, las “necesidades del sector o nivel educativo” o incluso las decisiones sindicales.

Este artículo es parte de una investigación acerca del seguimiento a egresados de una escuela normal del sureste de México, realizada desde 2020 y que, desde sus resultados, ha transitado a redefinir su estudio en la inserción profesional y laboral a la docencia (para efectos de este artículo la denominamos sólo inserción profesional).

Se realizó un análisis estructural (Suárez, 2008) para identificar las relaciones y disyuntivas que se presentan en los marcos de evaluación del profesorado. Se partió de la conceptualización de inserción profesional desde un acercamiento internacional, para describir estudios sobre las políticas de evaluación docente en México; a partir de lo anterior, se describe un ejercicio teórico metodológico basado en el Modelo de Análisis Estructural (MAE), su discusión, resultados y apuntes para su reflexión.

METODOLOGÍA DE ANÁLISIS: MARCOS REGULATORIOS E INSERCIÓN PROFESIONAL

Para realizar la comparación entre los indicadores de los marcos regulatorios de la evaluación docente, inserción profesional a la docencia y los indicadores de un programa de seguimiento a egresados de las instituciones formadoras de docentes de educación básica en México, se utilizó el método de análisis estructural de contenido (MAE).

El MAE es una técnica de descripción estructural y análisis de datos empíricos. Su intención general es extraer de materiales concretos las estructuras simbólicas de determinados actores sociales. La pregunta que pretende responder es cómo se constituye el sentido en materiales concretos (Suárez, 2008, p. 119).

Suárez (2008) menciona que, para que este método de análisis de contenido obtenga mejores resultados, se debe conocer el contexto, la problemática general y la historia de los documentos analizados.

Los principios básicos que persigue el MAE son el de oposición, que se refiere a la construcción de conceptos opuestos entre sí pero que son parte de una totalidad, y el principio de asociación, entendido como los conceptos que se complementan mutuamente para configurar una realidad. Se realizaron los análisis bajo el principio de oposición y el principio de asociación de los documentos que enmarcan la evaluación de ingreso y de inserción profesional a la docencia, así como las dimensiones del programa de seguimiento a egresados de una institución formadora de profesores de educación básica.

Partimos de preguntas de investigación que nos orientaron a definir el análisis metodológico: ¿cuáles son los indicadores de evaluación de ingreso a la docencia que definen los marcos regulatorios?; además, de la función docente, ¿qué otras funciones acompañan los procesos de inserción a la docencia? y, por último, ¿qué comparación existe entre los indicadores de evaluación de ingreso a la docencia y un programa de seguimiento egresados? De esta forma, el objetivo de la investigación fue el siguiente:

Analizar y comparar los indicadores de evaluación de ingreso a la docencia definidos en los marcos regulatorios de inserción profesional, con los indicadores de un programa de seguimiento de egresados, a fin de proponer mejoras en la evaluación y acompañamiento inicial de los docentes.

Se establecieron los siguientes supuestos:

- S1. Los indicadores de evaluación de ingreso a la docencia establecidos en los marcos regulatorios se centran en conocimientos teóricos y habilidades pedagógicas básicas, conside-

rando de manera incipiente las funciones adicionales que los profesores noveles deben asumir, como la tutoría, la gestión y el liderazgo, la participación en proyectos comunitarios y la adaptación al contexto institucional.

- S2. Los indicadores de un programa de seguimiento de egresados diseñado desde una institución formadora de docentes podría contribuir con indicadores más completos y contextualizados que los utilizados en el proceso de ingreso para acompañar una inserción profesional adecuada y un modelo de evaluación más holístico y predictivo.

Para responder las preguntas y objetivos de la investigación se realizó un análisis comparativo entre los indicadores de ingreso profesional a la docencia incluidos en los marcos regulatorios y los indicadores del programa de seguimiento a egresados antes mencionado. Esta comparación nos permitió identificar los principios de oposición y de asociación entre los indicadores de ambos documentos.

El análisis inició con el *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica* (SEP, 2023), texto base que integra los Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, asesor técnico pedagógico, directivo y supervisor escolar para la educación básica. Este documento normativo describe los perfiles profesionales, criterios e indicadores que el profesor debe cumplir para los procesos de ingreso y promoción en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

En este documento se describen las acciones que en materia de práctica docente, asesoría técnica pedagógica y función directiva debieran ejercer los distintos actores escolares para alcanzar el perfil deseado del maestro o la maestra.

Nos centramos en las descripciones de indicadores vinculados a: *práctica docente, acompañamiento al desarrollo profesional, asesoría para la mejora de las escuelas y función directiva*:

■ Tabla 1. Perfiles profesionales, criterios e indicadores

Perfil docente		Funciones de asesoría técnica pedagógica		Funciones de dirección escolar
Criterios				
1.3 Asume su responsabilidad para participar en procesos de formación continua y desarrollo profesional para fortalecer su práctica docente y contribuir a una educación de excelencia.	4.2 Contribuye en la construcción de una escuela con una cultura de colaboración orientada hacia el aprendizaje entre pares y la mejora de la práctica educativa.	1.3 Asume la responsabilidad para participar en procesos de formación continua y desarrollo profesional para fortalecer su función y contribuir a una educación de excelencia.	2.1 Comprende las características de la asesoría técnica pedagógica que fortalecen las prácticas del profesorado .	3.4 Impulsa el desarrollo profesional del profesorado para favorecer la mejora de las prácticas educativas.
Indicadores				
1.3.1 Se compromete con su formación profesional permanente , conforme a sus necesidades profesionales, así como a los retos que implica en su enseñanza el logro de los aprendizajes y bienestar de sus estudiantes.	4.2.1 Muestra disposición para trabajar con sus colegas, de forma colaborativa , responsable y crítica, para contribuir a que la escuela ofrezca un servicio educativo de excelencia.	1.3.1 Participa de manera continua en procesos de formación para atender sus necesidades profesionales y enfrentar los retos que le plantea el ejercicio de su función.	2.1.1 Reconoce a la asesoría técnica pedagógica como un proceso de aprendizaje progresivo y sistemático , basado en el intercambio de experiencias e ideas con sus asesorados sobre la mejora continua y la toma de decisiones informadas.	3.4.1 Fomenta en el colectivo docente altas expectativas del aprendizaje profesional y el perfeccionamiento de las prácticas docentes.

Continúa

Perfil docente		Funciones de asesoría técnica pedagógica		Funciones de dirección escolar
1.3.2 Utiliza los avances de la investigación educativa y científica, vinculados con su ejercicio profesional, así como las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, como medios para enriquecer su quehacer pedagógico.	4.2.2 Establece un diálogo profesional con sus colegas al compartir conocimientos y experiencias cotidianas, así como hallazgos de la literatura e investigación educativa que aportan a su aprendizaje profesional y mejora del trabajo pedagógico.	1.3.2 Utiliza los avances de la investigación educativa y científica, vinculados con su ejercicio profesional, así como las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, como referentes o medios para enriquecer su función.	2.1.3 Comprende la importancia de los saberes y las experiencias cotidianas de las y los maestros, así como la influencia de los contextos donde laboran, para la definición de los procesos relativos a la mejora de las prácticas pedagógicas.	3.4.2 Impulsa que el personal docente desarrolle estrategias pedagógicas participativas, creativas e innovadoras que fortalezcan el trabajo del aula y los aprendizajes de los alumnos.
1.3.3 Emplea el diálogo, el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica como herramientas que apoyan su aprendizaje profesional, y el de sus colegas de la escuela, zona escolar u otros espacios educativos.	4.2.3 Se involucra en actividades de aprendizaje profesional colectivo en su escuela o zona escolar, que contribuyan a profundizar en la comprensión de las políticas educativas, los contenidos de mayor dificultad para los alumnos, y temas relevantes para la comunidad escolar.	1.3.3 Participa en espacios de formación con colegas para intercambiar experiencias y reflexionar sobre logros y desafíos en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, y la asesoría técnica pedagógica, con el fin de fortalecer su ejercicio profesional.	2.1.4 Identifica al diálogo, la observación, el análisis, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo como recursos básicos de la asesoría técnica pedagógica.	3.4.3 Promueve que las maestras y los maestros ejerzan su derecho a la actualización y formación continua conforme a sus necesidades profesionales e institucionales.
	4.2.4 Participa en procesos de asesoría y acompañamiento, orientados a documentar, analizar y mejorar su práctica docente, considerando sus saberes y experiencia.			3.4.4 Desarrolla estrategias de apoyo, orientación y acompañamiento a las maestras y los maestros de la escuela para la mejora de sus prácticas educativas.

Continúa

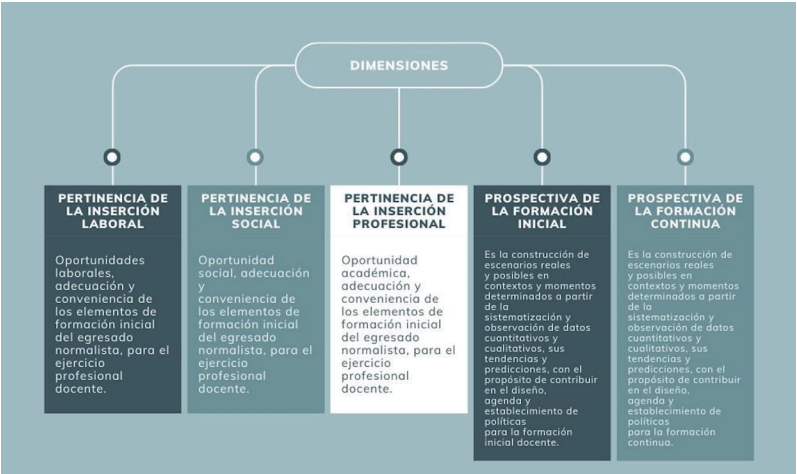
Perfil docente		Funciones de asesoría técnica pedagógica		Funciones de dirección escolar
				3.4.5 Genera condiciones para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en educación básica, en el plantel a su cargo.

Fuente: elaboración propia con base en SEP, 2023.

Los indicadores del seguimiento a egresados fueron diseñados a partir del Programa de Seguimiento de las escuelas normales públicas del estado de Veracruz, éste tuvo como objetivo evaluar la pertinencia de la inserción profesional y laboral de los egresados de la escuela normal en diversas generaciones y se integró por cinco dimensiones: pertinencia de la inserción laboral, pertinencia de la inserción profesional, pertinencia de la inserción social, prospectiva de la formación inicial y prospectiva de la formación continua.

Para efectos de este análisis sólo se consideraron las tres primeras dimensiones: inserción laboral, inserción social e inserción profesional, con sus respectivos indicadores (Ferra, Edel y Hoyos, 2023).

■ Figura 1. Dimensiones del seguimiento a egresados



Fuente: elaboración propia con base en Ferra, Edel y Hoyos (2023).

■ Tabla 2. Variables, dimensiones e indicadores del seguimiento a egresados

Variable	Dimensión	Indicadores
Seguimiento de egresados: Evaluación integral de la pertinencia en la inserción laboral, social y profesional de los egresados por planes de estudio con el propósito de definir la prospectiva de la formación inicial y continua.	I. Pertinencia en la inserción laboral. Oportunidades de trabajo, adecuación y conveniencia de los elementos de formación inicial del egresado normalista, para el ejercicio profesional docente.	1.1. Resultado en el examen de ISPD. 1.2. Resultado de diferentes promociones. 1.3. Proceso de ingreso al SPD. 1.4. Tiempo para la asignación de la plaza. 1.5. Contratación/atención a convocatorias. 1.6. Percepciones de la promoción/recategorización. 1.7. Actividades sindicales. 1.8. Disponibilidad de plazas en el nivel educativo. 1.9. Campos laborales diversificados.
	II. Pertinencia en la inserción social. Oportunidad social, adecuación y conveniencia de los elementos de formación inicial del egresado normalista, para el ejercicio profesional docente.	2.1. Tiempo de permanencia en el lugar de adscripción. 2.2. Resultado del examen de permanencia. 2.3. Ubicación del centro de trabajo, condiciones de seguridad, infraestructura, comunidad escolar. 2.4. Nivel de ingresos. 2.5. Prestaciones. 2.6. Vínculos con la comunidad y sociedad. 2.7. Acciones de colaboración para el bienestar social.
	III. Pertinencia en la inserción profesional. Oportunidad académica, adecuación y conveniencia de los elementos de formación inicial del egresado normalista, para el ejercicio profesional docente.	3.1. Nivel de satisfacción con su formación inicial. 3.2. Competencias de egreso. 3.3. Dimensiones del perfil del SPD. 3.4. Dominio de contenidos del nivel educativo. 3.5. Desempeño de actividades afines con su formación inicial 3.6. Permanencia y promoción.

Fuente: elaboración propia con base en Ferrá, Edel y Hoyos (2023).

De esta manera se contó con los elementos esenciales para realizar y aplicar el MAE a los documentos, pues cumplen los siguientes criterios: se han extraído los materiales y las estructuras simbólicas de los actores sociales (en este caso, los egresados de la escuela normal que persiguen su inserción profesional), se reconoce el contexto

(formación inicial de profesores), la problemática general (evaluación de ingreso e inserción profesional) y la historia de los documentos analizados.

ACERCAMIENTOS CONCEPTUALES

Para situar los conceptos vinculados al presente estudio se llevó a cabo una búsqueda de artículos, reportes de investigación e informes nacionales e internacionales con la finalidad de realizar un análisis que contribuya a los resultados y discusión. Se organizaron en tres dimensiones: 1. Fundamentos teóricos internacionales sobre la inserción profesional docente, 2. Políticas de evaluación docente en México, y 3. La formación inicial docente a la inserción profesional.

Fundamentos teóricos internacionales sobre la inserción profesional docente

Diversos informes internacionales de inicios del siglo XXI visualizaban que la inserción profesional a la docencia no se iniciaba desde el egreso de una institución de profesores, sino que existía desde los cursos de preparación para la enseñanza que se incluían en los *currícula* de la formación inicial, como por ejemplo los trayectos o líneas de formación profesional vinculados a la práctica docente a nivel licenciatura.

La inserción profesional a la docencia fue conceptualizada por la Red Europea de información sobre Educación en su informe denominado *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns* (2002), como “una fase de cualificación de la formación que ha de realizarse para lograr la condición de profesionales completamente cualificados, esencial para su plena integración en la profesión docente” (Eurydice, 2015, s. p.).

Esteve (2006, s. p.) describe que la inserción laboral se asocia a un supuesto de “cualificación”, la cual “se diseña como una etapa de transición entre la formación inicial de profesores y la plena incorporación al mundo laboral como profesionales plenamente cualificados”. Mientras que Marcelo (2006), define la inserción profesional en la enseñanza como:

el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (Marcelo, 2006, p. 7).

Reforzando esta perspectiva, Alliaud (2014) analiza las condiciones de inserción profesional y destaca la lógica inversa en la asignación de las escuelas, es decir, los profesores principiantes son asignados a “escuelas complejas y desfavorecidas”, con limitantes sociales y culturales, en lugar de empezar por lo más simple para llegar progresivamente a lo más complejo. Estos docentes suelen transitar sus primeros años de desempeño en instituciones “complejas” y una vez que están en condiciones, pueden optar por escuelas mejor ubicadas, mejor dotadas y menos problemáticas (Alliaud, 2014, p. 230). Mientras que Solís *et al.* (2016, p. 333), señalan que se trata de un “periodo que provoca tensiones, pero también desafíos y aprendizajes porque se requiere conocer una institución y a un grupo profesional desconocido que tiene una cultura particular”.

Por su parte, los estudios de Núñez, Tardif y Borges (2018) conciben que la inserción profesional es el momento en el que los docentes se adaptan al contexto del ejercicio logrando un desempeño pleno y eficaz con respecto a las tareas inherentes a la profesión, desarrollan un cierto nivel de confianza y competencia, y comienzan a preocuparse del perfeccionamiento de su práctica y del incremento de las estrategias de enseñanza. Amplían la mirada de la inserción profesional docente y declaran que la experiencia profesional previa se encuentra ligada a ésta, lo que representa un proceso dinámico de desarrollo y apropiación de la cultura profesional.

Su aporte teórico nos permitió visualizar que la inserción profesional tiene al menos tres fases de carácter cíclico, como se aprecia en la figura 2.

■ Figura 2. Fases de la inserción profesional

Fase 1.	Fase 2.	Fase 3.
• Búsqueda de un empleo: primer contrato y características, redes de contacto de profesores, capacidad de residencia, regularidad de cambio de empleo.	• integración a la comunidad escolar: recepción del equipo pedagógico y de dirección, duración del contrato.	• Apropiación del trabajo docente: clima de trabajo, condiciones materiales y características de los alumnos.

Fuente: elaboración propia con base en Núñez, Tardif, y Borges (2018).

Una ausencia palpable, según Iglesias y Southwell (2020, p. 84), estriba en que desde los procesos de evaluación de ingreso normativamente establecidos, “estos profesores cristalizan en sus propias trayectorias la ampliación de derechos y experiencias pedagógicas más igualitarias, que les garanticen una mejor inserción laboral en las escuelas”. La definición de Navarrete (2024, p. 5) se acerca al ejercicio crítico que se busca en esta investigación:

La inserción implica enfrentarse a desafíos específicos del entorno laboral real, adaptarse a las dinámicas de la escuela, establecer relaciones con colegas, colaborar con administradores, interactuar con padres y enfrentar diversas situaciones en el aula, como también, estar expuestos ante un público que puede poner en duda al docente en cuanto a su formación, especialización y conocimiento académico.

Recuperando las nociones previas reconstruimos el significado del término de Inserción profesional a la docencia como el “proceso de ingreso al servicio profesional en el ámbito educativo a través de fases paulatinas de autoaprendizaje docente, que incluyen la adaptación al contexto, el diálogo con la comunidad, la gestión institucional y el desarrollo del conocimiento”.

El estudio de las políticas de evaluación docente en México nos hizo comprender el entramado académico y educativo, además del papel de la administración y la burocracia que permean los procesos de inserción profesional a la docencia.

Históricamente permanecen en el debate estudios de reconocidos autores que cuestionan las reformas y políticas implementadas en la educación básica sobre la evaluación docente; los textos de Ducoing (2017), Cuevas (2015), De Ibarrola (2018), Echávarri (2016) y Backhoff (2017) proporcionan una mirada institucional y técnica de las reformas educativas, enfocadas en procesos de evaluación como Carrera magisterial, Evaluación universal, Evaluación por pares y Pruebas estandarizadas (PLANEA, PISA).

Gil (2016 y 2019), Arnaut (2010) y Mercado (2011) aportan visiones críticas, históricas y sociológicas sobre las políticas de formación y evaluación del magisterio. Desde el uso punitivo de la evaluación, la relación Estado-sindicato-magisterio, hasta la profesionalización y condiciones laborales de los docentes de educación básica.

Nos centramos en analizar y describir las tensiones generadas a partir de la Reforma educativa promulgada en 2013, año en el que se establecieron políticas y marcos regulatorios para normar los procesos de ingreso, promoción y permanencia de profesores de educación básica y media superior.

La reforma educativa de 2013 trató de homogeneizar los procesos de inserción profesional a la docencia en todo el país. En particular se definieron dos dispositivos de evaluación docente importantes: el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), organismo responsable de diseñar, operar y evaluar al sistema educativo en su conjunto, y la creación del Servicio profesional docente (SPD) como la unidad administrativa encargada de definir perfiles, criterios e indicadores para el ingreso, permanencia y promoción docente.

La política nacional de inserción profesional tuvo su origen en organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) que, de acuerdo con Mantilla (2014), fue a través del *Systems Approach for*

Better Education Results que enfocaron y recomendaron integrar sus orientaciones en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSP).

Los primeros años de la evaluación de ingreso al servicio profesional evidenciaron inconsistencias relevantes en los procesos, marcos de evaluación, instrumentos y, por consiguiente, incertidumbre en la estabilidad laboral de los profesores, “las leyes y lineamientos establecen qué es una evaluación de desempeño para la permanencia, de tipo sumativa e impacto laboral, se enfatiza su función formativa, refiriéndose sólo a la evaluación para los de nuevo ingreso” (Castro y Solís, 2019, p. 161).

Previo y durante la Reforma constitucional en educación, autores como Cordero-Arroyo y Luna (2016, p. 82), advertían la necesidad de realizar un análisis exhaustivo de las políticas de ingreso, permanencia y promoción docente, así como del sistema nacional de formación continua en México, era “necesario que los profesores y maestros participaran en el proceso de *definición de una buena docencia* y tuvieran un proceso de liderazgo en las dimensiones de la docencia y sus características”.

Flores (2014) identificó virtudes y oportunidades con respecto al ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del profesorado a partir del acompañamiento (mentoría) del que son objeto los profesores de nuevo ingreso a la educación básica, quienes deberían sujetarse durante dos años a un tutor designado por las autoridades educativas.

En este entramado de revisión de los aportes teóricos y conceptuales que permitieron analizar los procesos de inserción profesional, Guzmán-Marín (2018), a partir de los planteamientos de Valdez (2001) y Montenegro (2007), identificó los principales modelos de evaluación docente: centrado en el perfil profesional, centrado en los resultados, centrado en el comportamiento docente, centrado en la práctica reflexiva y el integrado.

■ Figura 3. Modelos de evaluación docente



Fuente: elaboración propia con base en Valdez (2001), Montenegro (2007) y Guzmán-Marín (2018).

De acuerdo con Guzmán-Marín (2018, p. 139), los procesos de inserción profesional presentes en la evaluación de ingreso se visualizan como una combinación del Modelo centrado en el perfil profesional y el Modelo centrado en el comportamiento docente; por ello desestiman factores que ejercen una influencia en el trabajo del profesorado como son: los logros de aprendizaje, las condiciones económico-ambientales, su comportamiento didáctico-pedagógico y profesional, las presiones institucionales, sindicales y sociales, las dinámicas del entorno institucional, así como las influencias que ejerce el ambiente sociocultural y político-económico en la profesión.

Los aportes de Alaniz (2018, p. 61) refuerzan esta idea en el periodo de 2012 a 2018:

Para los docentes de educación básica, las reformas de los últimos años rompen el pacto Estado-magisterio y transforman una profesión antaño protegida, caracterizada por la estabilidad laboral, trabajo con alto reconocimiento social y remuneración económica, por una profesión caracterizada por la incertidumbre laboral, indefinición de la duración contractual y pérdida de prestaciones en las nuevas generaciones de docentes incorporados al servicio.

Otra crítica a los procesos de inserción profesional a través del SPD la reitera nuevamente Alaniz (2020, p. 27), quien cuestiona que “para los docentes de educación básica estas reformas transforman una profesión de Estado (protegida, estable y con reconocimiento social), por una profesión caracterizada por indefiniciones y pérdida de prestaciones”.

En el proceso de cambio y transformación en 2018, y como promesas de campaña, se concretó la cancelación de la Reforma educativa de 2013, para dar paso a una Reforma constitucional en 2019, que alentaba un cambio en sus políticas, estrategias y procesos de evaluación docente e ingreso profesional. El INEE fue sustituido por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) y el SPD por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Usicamm).

Los textos de Montañó y Lozano (2022) y Mejía y Valenti (2024) abordan los efectos del nuevo proceso de inserción profesional, destacando los elementos multifactoriales que exigen los marcos regulatorios de Usicamm. Existen coincidencias con respecto a que aún presentan inconsistencias en la evaluación de ingreso.

La experiencia en el proceso de seguimiento a egresados de instituciones formadoras de docentes (Ferra, Edel y Hoyos, 2023; Ferra y Edel, 2024) han demostrado que los profesores noveles sienten inseguridad laboral, poca satisfacción con respecto a su salario y la búsqueda de alternativas para complementar remuneraciones para una vida digna.

Existe una correlación entre los procesos de evaluación para el ingreso al SPD y la inserción profesional a la docencia; la revisión de su implementación ejemplifica que, normativamente, para el sistema de educación en México, son mecanismos de regulación y mejora aislados, con escasos procesos de acompañamiento administrativo y de gestión por parte de diversas figuras: los niveles de educación básica, las escuelas normales y los centros de actualización magisterial.

De la formación inicial docente a la inserción profesional

Desde 1984 las instituciones formadoras de profesores de educación básica en México o Escuelas Normales, ofrecen formación inicial

a nivel licenciatura en distintos niveles educativos y modalidades. Como parte de una formación profesional, define un currículum diferenciado pero articulado entre teoría y práctica. La formación de un futuro docente de educación básica se sustenta en los estudios teóricos, metodológicos y conceptuales de la profesión, y en las experiencias adquiridas en las prácticas profesionales en diversos contextos de los niveles educativos.

Las licenciaturas en formación docente son programas educativos *científico-prácticos*, a partir de lo que establece el Acuerdo secretarial 279, emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP):

Los programas científico-prácticos son aquellos cuyos egresados se dedicarán, por lo general, a la práctica profesional y sus planes de estudio contienen un porcentaje mayoritario de cursos orientados a comunicar las experiencias prácticas. Además, los programas científico-prácticos tienen una proporción mayor de cursos básicos en ciencias o humanidades (SEP, 2000, s/p).

Los planes de estudio para la formación docente integran, dependiendo el año de su implementación, espacios curriculares para las prácticas profesionales de los futuros maestros y que comúnmente se desarrollan en los cuatro años de formación.

El Plan de estudios 1997 (SEP, 2001) para la licenciatura en educación primaria lo denominaba *Actividades de acercamiento a la práctica escolar* (1º a 6º semestres) y *Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo* (7º y 8º semestres). Después, en el diseño del Plan de estudios para las licenciaturas de educación preescolar y primaria (SEP, 2012), se denominó *Trayecto de práctica profesional* integrado por ocho cursos, de los cuales siete de ellos eran de *acercamiento a los contextos escolares* y el último de *práctica intensiva*.

Como parte de las políticas y reformas educativas, en 2018 se estableció el Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica (SEP, 2018); sin cambios notorios, se conservó el nombre del *Trayecto de práctica profesional*, incorporando herramientas de la investigación para el análisis de la práctica docente.

El actual plan de estudios de formación docente en las escuelas normales se estableció a partir de la publicación del Acuerdo número 16/08/22, con un cambio en su diseño curricular (que incluye la flexibilidad), el espacio dedicado a las prácticas profesionales se denomina *Práctica profesional y saber pedagógico*, igualmente distribuido en los cuatro años de formación. Existen similitudes y diferencias de los planes de estudio y su contribución a la inserción profesional (ver tabla 3):

■ Tabla 3. Indicadores de los trayectos de práctica profesional de la formación docente

Plan de Estudios 1997 para la Licenciatura en educación primaria Actividades de acercamiento a la práctica escolar Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo	
Propósitos principales de los trayectos formativos	Contribución a la inserción profesional
• Las condiciones y la organización del trabajo en la escuela. • Las estrategias de enseñanza de los maestros en el aula. • La interacción y la participación de los alumnos en la clase y las escuelas. • La circulación y uso de los materiales y recursos educativos. • Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad.	• Último año de educación normal, con el desempeño frente a un grupo durante un ciclo escolar. • Tutoría de un profesor experimentado cuya función es orientar las actividades del estudiante en el aula, transmitir su experiencia, y recomendaciones oportunas.
Plan de Estudios para las Licenciaturas de educación preescolar y primaria (2012)	
Trayecto práctica profesional	
• Conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en contextos específicos, para ir logrando las competencias profesionales que se proponen. • Espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia. • Analizar contextos; situaciones socioeducativas y aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos e instrumentales asociados a los enfoques vigentes en educación básica.	• Profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos. • Analizar, elaborar, organizar y conducir situaciones de enseñanza. • Favorecer la comprensión de las características, significado y función social del rol del maestro.

Continúa

Planes y programas de estudio de las Licenciaturas para la formación de maestros de educación básica (2018)	
Trayecto práctica profesional	
• Se han definido criterios, términos y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio. • Replantea las expectativas de los egresados de las licenciaturas y los involucra en procesos permanentes de desarrollo profesional. • Desarrollar y fortalecer el desempeño profesional a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente. • Analizar contextos; situaciones socioeducativas para apreciar la relación de la escuela con la comunidad; y aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos e instrumentales asociados a los enfoques vigentes en educación básica.	• Utilizar las herramientas de la investigación para documentar, analizar, explicar la práctica docente para su mejora permanente. • Profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos. • Analizar, elaborar, organizar y conducir situaciones de enseñanza. • Favorecer la comprensión de las características, significado y función social del rol del maestro.
Planes y Programas de estudio de las Licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación Básica (2022)	
Práctica profesional y saber pedagógico	
• Implica la construcción de un proyecto de vida laboral que se amalgama en el proyecto de vida personal. • Una formación continua y permanente, para que las y los egresados definan sus trayectorias personales de aprendizaje en función de las necesidades identificadas en su ámbito laboral. • Capacidades investigativas como parte inherente a su preparación para la docencia reflexiva, cuyos referentes permiten realizar una mejor intervención pedagógica y profesional a nivel áulico, institucional y comunitario. • Se constituye en la plataforma que da continuidad a sus estudios a nivel de posgrado. • Su desarrollo profesional está vinculado con las posibilidades de la mejora de sus condiciones laborales.	• Utilizar las herramientas de la investigación para documentar, analizar, explicar la práctica docente para su mejora permanente. • Profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos. • Analizar, elaborar, organizar y conducir situaciones de enseñanza. • Favorecer la comprensión de las características, significado y función social del ser docente. • Producir saberes y construir narrativas pedagógicas. • Las prácticas profesionales ofrecen la oportunidad de organizar comunidades de aprendizaje bajo la premisa de que el saber y el conocimiento se movilizan si se colocan en el plano del diálogo de saberes, el debate y el análisis colectivo.

Fuente: elaboración propia con base SEP (1999, 2012, 2018 y 2022).

Históricamente, el trayecto de práctica profesional (independientemente de su denominación) ha contribuido en distintos ámbitos a los procesos de inserción profesional, en algunos casos sin declararlo en algún documento; la fortaleza del plan de estudios 1997 residía en el acompañamiento tutor desde la escuela de edu-

cación básica durante todo un ciclo escolar en el último grado de formación, preparando al futuro maestro no sólo en la experiencia del aula, sino también en la integración a un colectivo docente. Más tarde, el plan 2012 ya incluía el reconocimiento de los contextos escolares, donde el futuro maestro realizaba sus jornadas de práctica y recomendaba reflexionar sobre la función social del profesor. Mientras el plan 2018 apostaba por la incorporación de herramientas de la investigación como una contribución a la práctica docente, de la misma manera que el actual plan 2022.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

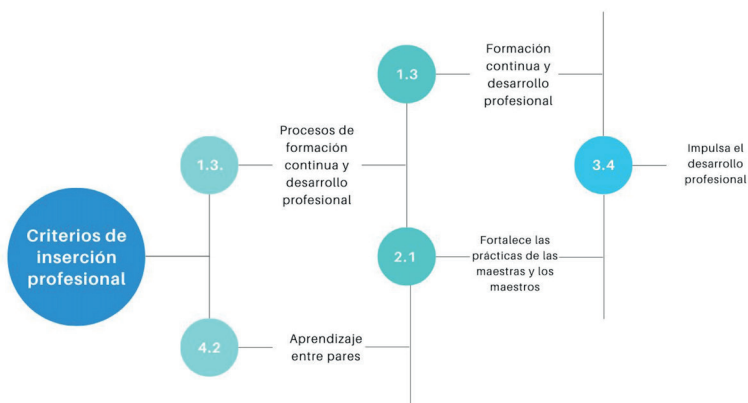
El análisis de los indicadores de los marcos regulatorios y del programa de seguimiento a egresados de una institución formadora de profesores del sureste de México se describe en los principios de asociación y de oposición. Dentro del principio de asociación, se muestran los criterios correspondientes a la función docente, acompañamiento técnico pedagógico y la función directiva.

Principio de asociación a partir del MAE

Los criterios de inserción profesional asignados para la función docente, asesoría técnica pedagógica y función directiva encuentran un nivel de asociación directa entre sus conceptualizaciones.

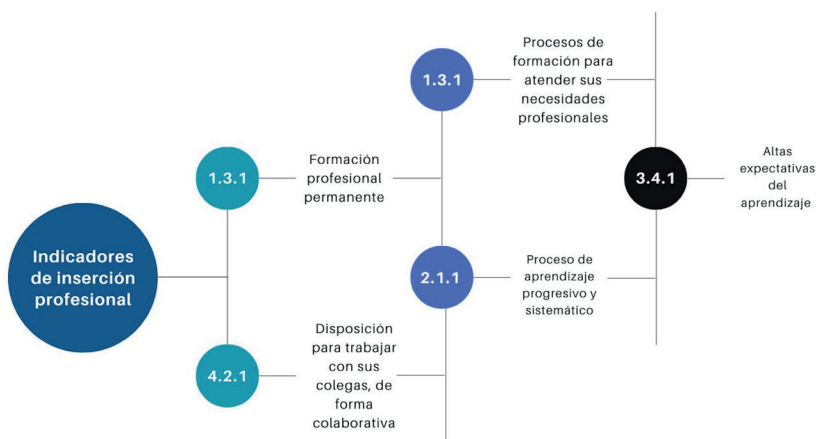
La figura 4 muestra que existe una correspondencia de los indicadores que evalúan la formación continua y el aprendizaje entre pares de los docentes frente a grupo, con los indicadores de acompañamiento por parte del asesor técnico pedagógico (formación continua y desarrollo profesional que fortalece las prácticas de los maestros). Sin embargo el indicador de función directiva se vincula sólo por el impulso al desarrollo profesional; en este sentido, la figura del director de la escuela es en el nivel de gestor, que fomenta en sus profesores condiciones institucionales para la formación continua.

■ Figura 4. Principio de asociación de criterios (perfil docente, asesoría y función directiva)



Fuente: elaboración propia con base en SEP (2023).

■ Figura 5. Principio de asociación de indicadores (desarrollo profesional en el perfil docente, asesoría y función directiva)

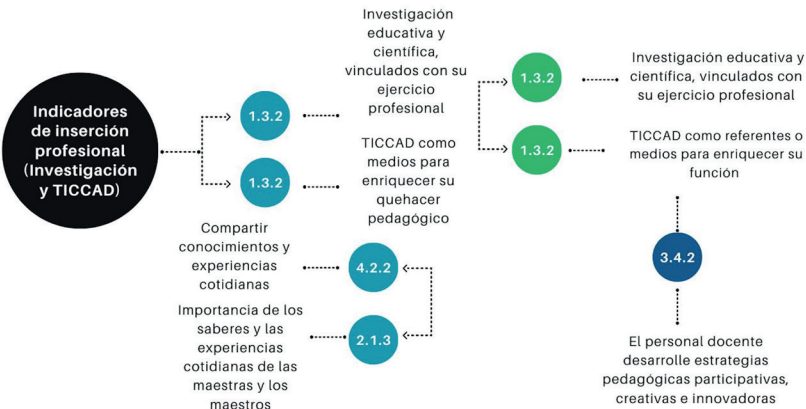


Fuente: elaboración propia con base en SEP (2023).

Los indicadores relacionados a la formación profesional permanente y disposición para trabajar de forma colaborativa con los colegas del docente frente a grupo (figura 5), muestran una asociación directa con el trabajo que el asesor técnico pedagógico desarrolla en su acompañamiento, en específico en atender las necesidades pro-

fesionales y el aprendizaje progresivo y sistemático. El indicador de función directiva sólo describe altas expectativas de aprendizaje.

■ Figura 6. Principio de asociación de indicadores (Investigación y TICCAD en el perfil docente, asesoría y función directiva)



Fuente: elaboración propia con base en SEP (2023).

El vínculo docencia-investigación como contribución a su ejercicio profesional y la integración de las tecnologías son indicadores que se presentan articulados entre sí. En el caso de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD) buscan enriquecer la práctica pedagógica docente, mientras que el acompañamiento pedagógico sirve como referente conceptual.

El intercambio de experiencias y el aprendizaje profesional es el indicador que se encuentra asociado en sus tres funciones (función docente, asesoría y acompañamiento, y función directiva). Como muestra la figura 7, en un primer nivel se declaran las experiencias, la reflexión sobre la práctica y el aprendizaje colectivo en su escuela o zona escolar, e inmediatamente existe una asociación directa con los espacios de formación entre colegas y el trabajo colaborativo. Además la contribución de los servicios de asesoría y acompañamiento a las escuelas.

Por último, la dimensión de inserción profesional describe indicadores acerca de su satisfacción de su formación inicial, competencias del perfil de egreso y sus dominios de contenidos, así como actividades afines a su formación como los campos laborales diversificados.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El análisis nos permitió visualizar que los procesos de evaluación de ingreso al servicio profesional se basan en una concepción mecanicista cuyo objetivo es medir, a través del establecimiento de diversas dimensiones y criterios, las habilidades, conocimientos y condiciones del profesor de educación básica (ya sea en un proceso de ingreso o promoción), y que, además, parte de la lógica del acompañamiento de un profesor que asume el papel de Apoyo Técnico Pedagógico sin reconocer la experiencia previa de haber transitado como maestro frente a grupo.

La inserción profesional docente es un proceso de naturaleza interdependiente, donde el acompañamiento, la formación continua y el trabajo colaborativo son dimensiones centrales de consolidación profesional. La función docente y el asesor técnico pedagógico convergen de manera directa en indicadores de formación profesional permanente, disposición al trabajo colaborativo y atención a necesidades profesionales.

La función directiva mantiene un vínculo más limitado centrado en la generación de condiciones institucionales y en la expectativa de aprendizaje, sin incidir de forma sistemática en la práctica pedagógica cotidiana. El papel se centra en específico como un promotor de vigilancia, colaboración y diálogo con su colectivo docente, sin incluir otro tipo de actividades de carácter administrativo: llenado de formatos, reuniones con padres de familia, gestión de recursos, cumplimiento de tareas en sistemas de información digitales, entre otras.

Los actuales indicadores de evaluación de ingreso a la docencia establecidos en los marcos regulatorios, como los de Usicamm, privilegian el dominio de conocimientos teóricos y habilidades pedagógicas básicas, y dejan en un segundo plano la evaluación de competencias necesarias para asumir funciones emergentes: liderazgo, tutoría, trabajo en redes profesionales, participación comunitaria y gestión de contextos diversos.

La lógica del seguimiento a egresados incluye indicadores que se acercan, en primera instancia, a conocer su satisfacción sobre la formación recibida y su contribución a su labor docente dentro y fuera de la escuela, además de incluir otro tipo de indicadores sobre sus percepciones acerca del bienestar docente en diversos contextos. Cuenta con indicadores más integrales y situados en dimensiones no consideradas en la evaluación docente.

La articulación de estos elementos en los criterios de ingreso permitiría transitar hacia un modelo de evaluación más holístico y predictivo del desempeño docente, contemplando evidencias situadas (clases grabadas, proyectos escolares, participación comunitaria) y observaciones de actores clave (asesores técnicos, directivos e investigadores).

A nivel internacional, los estudios sobre la inserción profesional realizan propuestas que incluyen la integración de diversas figuras educativas que acompañen este proceso en los nuevos profesores: las propias instituciones formadoras de docentes, una relación más cercana entre autoridades de los niveles educativos y las escuelas de educación básica (no sólo en los trayectos de práctica), incluso en proponer, de acuerdo con investigaciones sobre trayectoria, el lugar idóneo donde debe asignarse el egresado y no sólo con una lista de prelación y lugares disponibles.

Los aportes de Esteve (2006), Marcelo (2006), Núñez, Tardif y Borges (2018), Iglesias y Southwell (2020) y Alliaud (2014), convergen con las críticas de Gil (2016, 2019), Arnaut (2010) y Guzmán-Marín (2018) sobre la necesidad de evaluar el ingreso y las condiciones y procesos que permitan la inserción plena al magisterio.

Los estudios de Montañó y Lozano (2022) y Ferra y Edel (2024) reafirman que la ausencia de acompañamiento sostenido y la fragmentación entre formación inicial y ejercicio profesional son factores que perpetúan la inseguridad laboral y limitan la mejora de la práctica.

La evidencia indica que la inserción profesional docente en México requiere una transformación evaluativa que transite de un enfoque de control y cualificación a uno de desarrollo y prospectiva profesional. La incorporación de indicadores derivados de programas de seguimiento de egresados y la triangulación de evidencias provenientes de la práctica, la mentoría y la función directiva, permitiría construir un sistema más contextualizado.

Ante la inminente transformación en los procesos de evaluación docente en educación básica (desaparición de la Usicamm y extinción de Mejoredu) este cambio no sólo elevaría la pertinencia de la evaluación de ingreso, sino que también fortalecería la vinculación entre la formación inicial, acompañamiento pedagógico y desarrollo profesional, configurando un ciclo de inserción y permanencia docente en beneficio de nuestro país.

REFERENCIAS

- Alaniz, C. (2020). El Servicio Profesional Docente: Percepción de las condiciones laborales en educación básica en tres entidades de México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 9-33. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i30.2680>
- Alaniz, C. (2018). La docencia en el nivel básico en México: de la profesionalización a la Precarización. *Apuntes Universitarios*, 8(2), 49-77. <https://doi.org/10.17162/au.v8i2.193>
- Alliaud, A. (2014). Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de docentes noveles en su Primera inserción laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 19(56), 229-242. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27530123012>
- Arnaut, A. (2010). Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México VII Educación* (pp. 233-267). El Colegio de México. <https://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Backhoff, E. (2017, 15 de agosto). *PLANEA y la profesionalización docente*. CRETAM. <https://web.archive.org/web/20170815103349/http://www.cretam.edu.mx/impacta-conferencia-del-dr-eduardo-backhoff-planea-y-la-profesionalizacion-docente/>
- Castro, D., y Solís, R. (2019). Breve análisis de algunos aspectos normativos y técnicos de la evaluación del desempeño docente para la permanencia del Servicio Profesional Docente. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 153-168. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.012>
- Cordero, G., y Jiménez, J. A. (2018). The politics of admission to the teaching career in Mexico: Results of an alleged suitability. *Education Policy Analysis Archives*, 26(5), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3463>

- Cordero, G., y Luna, E. (2016). El Servicio Profesional Docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 1-10, <https://doi.org/10.15366/riee2014.7.2.005>
- Cuevas-Cajica, Y. (2019). La evaluación del desempeño en la educación básica mexicana como regulación de la carrera docente. En P. Ducoing-Watty (coord.), *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica (1993-2017)* (pp. 197-223). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/programas-y-politicas-de-evaluacion-docente-en-educacion-basica-1993-2017>
- Cuevas-Cajiga, Y. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos. *Perfiles Educativos*, 37(147), 67-85. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47264>
- De Ibarrola, M. (2018). Los conocimientos profesionales necesarios en el marco de la reforma educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1285-1311. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/427>
- Díaz-Barriga, Á. (2020). *La evaluación del desempeño docente: propuestas y contradicciones*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-evaluacion-del-desempeno-docente-propuestas-y-contradicciones>
- Ducoing-Watty, P. (2019). La evaluación de la docencia: un recuento del camino andado. En P. Ducoing-Watty (coord.), *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica (1993-2017)* (pp. 13-31). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/programas-y-politicas-de-evaluacion-docente-en-educacion-basica-1993-2017>
- Ducoing-Watty, P. (2017). *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-educacion-secundaria-en-el-mundo-el-mundo-de-la-educacion-secundaria-venezuela-costa-rica-bolivia-y-uruguay>
- Echávarri, J., y Peraza, C. (2017). Modernizing Schools in Mexico: The Rise of Teacher Assessment and School-Based Management Policies.

- Education Policy Analysis Archives*, 25(90), 1-25. <http://dx.doi.org/epaa.v25.2771>
- Esteve, J. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación* 340. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2006/re340/re340-02.html>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. https://cerm.carm.es/wp-content/uploads/2018/02/Laprofesiondocenteeneuropa_1.pdf
- Ferra, G. E., y Edel, R. (2024). Balance de la inserción laboral de profesores egresados de escuelas normales, caso Veracruz. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(43), 26-49. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.43.1343>
- Ferra, G. E., Edel, R., Hoyos, y M. G. (Coords.) (2023). *Voces y sentidos del profesorado*. Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.124>
- Flores, A. (2014). Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013, en México: vino viejo en odres nuevos. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, (7) 13. <https://revistalegislativa.diputados.gob.mx/index.php/RevistaLegislativa/issue/view/11>
- Gil, M. (2019, 27 de marzo). *El proyecto educativo y la reforma al Artículo Tercero de la Constitución*. IISUE UNAM Oficial. https://youtu.be/9WM6h166uCs?si=VT9N_1tNGAmyp3cu
- Gil, M. (2016, 16 de enero). Usted perdone: estamos aprendiendo. *El Universal*. <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/manuel-gil-anton/nacion/2016/01/16/usted-perdone-estamos-aprendiendo>
- Guzmán, F. (2018). La experiencia de la evaluación docente en México: Análisis crítico de la imposición del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1). <https://doi.org/10.15366/riece2018.11.1.008>
- Iglesias, A., y Southwell, M. (2020). Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 71-89. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940iglesias4>
- Lozano, A. (2020). La evaluación docente en México: el caso de la educación media superior. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*

- gía, 4(7), 67-77. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040706>
- Mantilla, L. (2018). La Trascendencia del Banco Mundial en La Ley General del Servicio Profesional Docente. Elementos para el Análisis. *Diálogos sobre Educación* 5(9). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i9.295>
- Marcelo, G. C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. *Taller internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano*. Universidad de los Andes. http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf
- Mejía, J., y Valenti, G. (2024). The change in Teacher Hiring Policy within the Framework of two Educational Reforms in Mexico: A Look from Institutional Analysis and Development. *Education Policy Analysis Archives*, 32. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8471>
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. 14(1), 149-157. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100016>
- Montaño, L., y Lozano, E. O. (2022). Insertion to the Teaching Career in Mexico, Voices of Teacher Training Schools Graduates. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13(e1487). https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1487
- Montenegro, I. A. (2007). *Evaluación del desempeño docente. fundamentos, modelos e instrumentos*. Cooperativa Editorial Magisterio. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/evaluacion-del-desempe-no-docente-fundamentos-modelos-e-instrumentos>
- Navarrete, B. I. (2024). Un estudio desde las narrativas docentes en su experiencia de inmersión en el ejercicio profesional. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 6(2), 1-14. <https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6498>
- Núñez, J., Tardif M., y Borges C. (2018). Professional Incorporation as a Subjective Experience: the Case of Novice Teachers in Quebec. *Educação e Pesquisa*, 44(e183252 1-14). <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844183252>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profes-*

sionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2024-2025/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

SEP (2022). Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. <https://dgesum.sep.gob.mx/acuerdo160822>

SEP (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/kjI8MzKP9K-Acuerdo14_07_18.pdf

SEP (2012). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/Bb1DnqlpTr-acuerdo_649.pdf

SEP (2002). *Plan y Programa de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 1997*. SEP.

SEP (2000). Acuerdo número 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior. Gobierno de México. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a279.pdf>

SEP (1999). Acuerdo número 259 por el que se establece el plan de estudios para La formación inicial de profesores de educación primaria. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/j83JorNXt9-acuerdo_259.pdf

Solís, M. C., Núñez, C., Contreras, I., Vásquez, N., y Ritterhaussen, S. (2018). Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 331–342. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200019>

- Suárez, H. (2008). *El sentido y el método: sociología de la cultura y del análisis de contenido*. El Colegio de Michoacán.
- Valdés, H. (2001). *La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.