

## **POLÍTICAS DE CARRERA DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL EN MÉXICO A LA LUZ DE LOS RESULTADOS DE TALIS**

GRACIELA CORDERO ARROYO / LUIS HORACIO PEDROZA ZÚÑIGA

### **Resumen:**

Este artículo compara la opinión de los maestros mexicanos de secundaria en dos ediciones del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) (2013 y 2018), a la luz de las condiciones de la carrera docente en los sexenios gubernamentales 2006-2012 y 2012-2018, las cuales ejemplifican dos etapas distintas de la carrera docente: de transición y meritocrática. A partir del análisis de las bases de datos se encontró que, en términos del desarrollo profesional docente, la inducción no fue instrumentada, la formación fuera de la escuela se mantuvo desligada de las necesidades de los docentes, si bien el trabajo colegiado tuvo un ligero incremento. El estudio muestra que, en cinco años, las condiciones del empleo se deterioraron por lo que los docentes perciben que su profesión es poco valorada y mal remunerada. No obstante, están satisfechos con su elección profesional y su trabajo.

### **Abstract:**

This article compares the opinions of Mexican secondary school teachers in two editions of the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS) (2013 and 2018), in light of the conditions for teachers' careers during the presidential terms of 2006-2012 and 2012-2018. The surveys exemplify two distinct stages in teaching careers: transition and meritocracy. An analysis of the databases revealed that in terms of teachers' professional development, induction was not implemented and teacher education outside of school remained detached from teachers' needs, in spite of a slight increase in collegiate work. The study showed that in a span of five years, the deterioration in working conditions caused teachers to perceive their profession as lowly valued and poorly paid. Nonetheless, they are satisfied with their professional choice and their work.

**Palabras clave:** educación básica; política educativa; carrera magisterial; desarrollo profesional docente; evaluaciones internacionales.

**Keywords:** elementary education; educational policy; teaching careers; professional development; international evaluations.

---

Graciela Cordero Arroyo y Luis Horacio Pedroza Zúñiga: investigadores de la Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Km. 103 Carretera Tijuana-Ensenada, 22830, Ensenada, Baja California, México. CE: gcordero@uabc.edu.mx; horacio.pedroza@uabc.edu.mx

## Introducción

La mejora de la calidad de la educación ha sido una preocupación constante en los múltiples proyectos de reforma educativa en América Latina. Una de las estrategias clave para cumplir este propósito es el desarrollo de sistemas de carrera docente, los cuales tienen como objetivo inmediato regular la vida profesional del docente en el servicio educativo, asimismo, se perfilan para apoyar el desarrollo profesional del docente y, como propósito final, pretenden la mejora de la calidad de la educación (Unesco, 2006; OEI, 2013).

La Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco, 2006:37) definió la carrera docente como “el sistema de ingreso, ejercicio, estabilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión docente”. Cuenca (2015:15) precisó la definición en los siguientes términos: “régimen legal que regula la vida laboral de quienes ejercen la profesión. Específicamente, se norman los procedimientos de ingreso, permanencia, movilidad y retiro de los profesores del sistema estatal de educación”.

Cuenca (2015) estudió las regulaciones laborales de las carreras docentes en 18 países de América Latina en el periodo comprendido entre 1953 y 2015. Como resultado del estudio identificó dos generaciones de regulaciones con base en cuatro etapas de la trayectoria docente: mecanismos de acceso, estrategias de promoción, procesos de evaluación y procedimiento de salida. La primera generación se caracteriza por reconocer la antigüedad y la acumulación de certificaciones para definir ascensos; una de sus condiciones centrales es asegurar la estabilidad laboral independientemente del desempeño individual. Esta generación de regulaciones reconoció a los profesores como trabajadores con derechos laborales amparados por el Estado. Las leyes relativas a este tipo de carrera docente se emitieron entre 1950 y 1990. Se encuentran en este grupo las carreras profesionales de Argentina, Bolivia, Uruguay y países de Centroamérica. La segunda generación de regulaciones, desarrollada en este siglo, se basa en un planteamiento muy distinto. El eje de la carrera es la valoración del desempeño docente, el cual define el avance en la carrera y los incentivos y también condiciona la estabilidad laboral, por esto se le reconoce como un enfoque meritocrático. En 2015, en este grupo se encontraban Chile, Ecuador, México y Perú.

Cuevas y Rangel (2019) hicieron un estudio particular de la carrera docente mexicana, en el que identificaron tres etapas en esta carrera. La

primera, se denomina credencialista, comprende de 1930 a 1992, y en ella, la antigüedad y la actualización son los criterios básicos para la promoción en el servicio. La segunda etapa, de 1993 a 2012, se entiende como un momento de transición en tanto que combina esquemas credencialistas como el Reglamento de Escalafón (SEP, 1973) con mecanismos de pago por mérito como el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM). Finalmente, la tercera corresponde a la reforma educativa del sexenio anterior, de 2013 a 2017. Esta es una etapa meritocrática que define el ingreso, la promoción y la permanencia a partir de la evaluación del desempeño individual.

El objetivo de este artículo es hacer un análisis comparativo de los resultados de la opinión de los maestros de secundaria en las dos aplicaciones más recientes del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey, TALIS) en México, a la luz de las condiciones de la carrera docente en tres aspectos clave para su análisis: la motivación para el ingreso, el desarrollo profesional y la satisfacción con la carrera docente en sus dos etapas más recientes: de transición y meritocrática (Cuevas y Rangel, 2019). Si bien existen trabajos mexicanos que han descrito los resultados de las dos primeras aplicaciones de TALIS (Backhoff, Andrade, Bouzas, Santos *et al.*, 2009; Backhoff y Pérez, 2015), en este trabajo se incorporan los datos de la tercera aplicación y se propone una interpretación de los resultados a la luz de la estructura de la carrera docente vigente en el periodo.

El artículo está estructurado de la siguiente manera. En el primer apartado se describen las características generales del estudio TALIS en sus tres ediciones. En el segundo, se presentan los datos generales de las aplicaciones en México. Un tercer apartado describe las decisiones metodológicas que se tomaron en este estudio para seleccionar los datos a analizar a partir de la información disponible. En cuarto lugar se presentan los resultados del estudio en las dos etapas de la carrera ya mencionadas y se discuten algunos resultados de la última aplicación de TALIS. Finalmente se exponen conclusiones generales del estudio.

## **El estudio TALIS**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, OECD, por sus siglas en inglés) se interesó por hacer estudios acerca de la calidad de la educación desde 1968, año de creación del Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI, por sus siglas en inglés)

(Lundgren, 2013). En la década de los noventa diseñó el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Programme for International Student Assessment, PISA) para realizar una evaluación internacional, comparativa y a gran escala de las competencias en lectura y matemáticas de los jóvenes de 15 años. La primera aplicación de esta prueba se hizo en 2000 y, desde entonces, se ha aplicado cada tres años. De acuerdo con Scott, Posner, Charles y Guzman (2015), este programa ha posibilitado que la OCDE se posicione como un árbitro de la gobernanza educativa internacional, diagnosticando, evaluando y siendo asesor de políticas educativas de los países miembros y no miembros del organismo.

A partir de los resultados de PISA y otras pruebas estandarizadas internacionales, en la primera década de este siglo, la atención empezó a dirigirse cada vez más hacia el docente y el contexto escolar. Maestros y directivos se consideran actores destacados en el logro de la calidad educativa. Murillo y Román (2010) lo explican de esta forma:

En la actualidad existe consenso en considerar a la escuela en su conjunto como el centro de la actividad educativa formal a la hora de evaluar lo que los niños alcanzan en su proceso. La información se fragmenta y no aporta mucho para la mejora requerida si, por ejemplo, los logros o aprendizajes de los estudiantes no se enmarcan y analizan en relación con las características y condiciones de la práctica docente, con los recursos disponibles, con el acceso y uso de tecnologías, con el clima de la escuela y el aula o con las expectativas que sobre ellos manifiesten docentes y directivos, entre otros (Murillo y Román, 2010:108).

En este marco, la OCDE desarrolló el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje en colaboración con la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) (Backhoff *et al.*, 2009; Backhoff y Pérez, 2015; OECD, 2019a), organismo responsable de coordinar la administración internacional de las tres ediciones de TALIS. Este estudio es internacional y comparativo, su objetivo general es conocer, por medio de una encuesta, las opiniones de los docentes y directivos de secundaria sobre la situación de los procesos de enseñanza, de gestión escolar y las condiciones de trabajo en las escuelas de los países miembros de la OCDE y otros países interesados. La OCDE (2009) decidió dirigir el estudio al nivel de educación secundaria por el interés de conocer la opinión del

profesorado que atiende a los estudiantes que participan en PISA acerca de sus condiciones de trabajo dentro y fuera del aula. Sus resultados se consideran un insumo para la toma de decisiones en el ámbito de políticas educativas en general y de políticas docentes en particular.

### La evolución de TALIS

A la fecha, se han desarrollado tres ediciones del estudio. En cada una es posible identificar ajustes y cambios. Tal como se reporta en el primero, su contenido es acordado por el Consejo de Países Participantes de TALIS, y el diseño de las encuestas está a cargo de un grupo internacional de expertos con la supervisión de personal de la OCDE (Backhoff *et al.*, 2009). En este apartado se reseñan brevemente algunos de los ajustes en tres aspectos generales: objetivo del estudio, muestra y temáticas de cada encuesta.

#### *Objetivo del estudio*

El estudio fue diseñado originalmente para conocer aspectos importantes de la profesión docente, tales como actitudes, creencias y prácticas de los maestros y directivos, así como los mecanismos de retroalimentación y reconocimiento de su trabajo (OECD, 2009). En una segunda aplicación, se ampliaron los objetivos del estudio a examinar los “sentimientos de satisfacción laboral y autoeficacia de los docentes” (OECD, 2014:26).

En su tercera aplicación, el objetivo avanzó hacia un planteamiento más comprensivo de la profesión docente:

Tras los dos primeros ciclos de TALIS en 2008 y 2013, los resultados de este tercer ciclo examinan el nivel de profesionalismo en la enseñanza y en qué medida los docentes consideran que su profesión ofrece carreras relevantes y atractivas. Se analiza la profesionalidad en TALIS 2018 al observar cinco pilares: el conocimiento y las habilidades requeridas para enseñar; el prestigio percibido de la profesión; las oportunidades de la carrera docente; la cultura colaborativa entre docentes; y el nivel de responsabilidad profesional y autonomía de los docentes y líderes escolares (OECD, 2019a:13).

#### *Tipos de participantes*

En la primera edición, la encuesta se aplicó a profesores de escuela secundaria en 24 países. En la segunda se realizó en 34 y se hizo un ajuste en la población encuestada: se aplicó a los profesores y directivos de secundaria

(Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 2) y se autorizó incluir en la muestra a escuelas primarias (CINE 1) y de educación media superior (CINE 3). En la tercera aplicación se mantienen los tres grupos: CINE 1, 2 y 3, si bien el reporte internacional se centró en los 31 países que participaron en CINE 2 (OECD, 2019a y 2020).

### *Temáticas*

Las temáticas han ido variando conforme se han ajustado los propósitos del estudio; la tabla 1 presenta las principales estudiadas en cada reporte. Los temas de la encuesta han ido aumentando, la aplicación más reciente tuvo nueve centrales y dos transversales. También han ganado precisión, por ejemplo, en esta última edición la temática de formación de los docentes se divide en dos etapas: 1) formación y preparación inicial y 2) retroalimentación y desarrollo de los docentes, es decir, formación continua o en servicio educativo.

TABLA 1

### *Temáticas de las encuestas TALIS en sus tres ediciones*

2008	2013	2018
1. Liderazgo escolar	1. Liderazgo escolar, incluyendo nuevos indicadores en liderazgo en equipo o distribuido	1. Prácticas de instrucción de los docentes
2. Reconocimiento y retroalimentación de los maestros	2. Formación de profesores, incluyendo desarrollo profesional y nuevos indicadores en formación inicial	2. Liderazgo escolar
3. Prácticas, creencias y actitudes de los maestros (OECD, 2009:21)	3. Reconocimiento y retroalimentación de los maestros	3. Prácticas profesionales de los docentes
	4. Creencias pedagógicas de los maestros, actitudes y prácticas de enseñanza, incluyendo nuevos indicadores sobre prácticas de evaluación del aprendizaje	4. Formación docente y preparación inicial
	5. Sentimientos de autoeficacia reportados por los maestros, satisfacción en el trabajo y clima en las aulas y escuelas en las que trabajan (OECD, 2013:28)	5. Retroalimentación y desarrollo de los docentes
		6. Clima escolar
		7. Satisfacción laboral
		8. Asuntos de recursos humanos de los docentes y relaciones con las partes involucradas en educación
		9. Autoeficacia docente. Se agregaron dos temas transversales a esta lista: innovación y equidad y diversidad (OECD, 2019a:5-6)

Fuente: elaboración propia a partir de OECD, 2009, 2013, 2019a.

## Las aplicaciones de TALIS en México

La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la entidad responsable de las aplicaciones TALIS y de los reportes correspondientes. En las dos primeras, la SEP solicitó muestras adicionales del estudio, lo cual no sucedió en la tercera aplicación. La tabla 2 presenta los datos de las muestras internacionales y nacionales.

TABLA 2

*Número de docentes encuestados en México en las tres ediciones TALIS*

	Docentes	Directores	Entidades federativas participantes
TALIS 2008			
Muestra del estudio internacional	5 645	191	32
Muestra del estudio nacional	62 650	5 645	31
TALIS 2013			
Muestra del estudio internacional	3 571	187	
Muestra del estudio nacional	8 507	728	6/telesecundaria
TALIS 2018			
Muestra internacional	2 926	193	

Fuente: elaboración propia con información de Backhoff *et al.*, 2009; Backhoff y Pérez, 2015 y OECD, 2019b.

En la primera aplicación, la SEP encargó a la Universidad Autónoma de Baja California la elaboración del reporte para la muestra nacional (Backhoff *et al.*, 2009). En la segunda se hizo un trabajo colaborativo entre la SEP y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (Backhoff y Pérez, 2015). En la tercera aplicación no se definió muestra nacional por lo que México participó únicamente con la correspondiente a CINE 2. En esta ocasión, no hubo un estudio específico sobre los resultados de México, así que, a la fecha, solo se cuenta con la Nota del país que publicó la propia OCDE (OECD, 2019b).

## Decisiones metodológicas del estudio

Este estudio es descriptivo y comparativo de los resultados de la encuesta TALIS en México en sus ediciones 2013 y 2018.

### Participantes

La población objetivo son profesores de las escuelas secundarias del país, tanto públicas como privadas (ver tabla 2). La muestra de docentes es probabilística, con una selección aleatoria de las escuelas y de los profesores. Los datos utilizados en este artículo son los de las muestras internacionales, ya que estas pueden ser comparables (OECD, 2019c), por lo que podría haber una diferencia con las estimaciones de las muestras nacionales que fueron publicadas en reportes anteriores (Backhoff *et al.*, 2009; Backhoff y Pérez, 2015). El artículo se centrará en el caso de los profesores, el análisis de los directivos requeriría un estudio particular.

### Instrumentos y variables

Se utilizó la información de los cuestionarios TALIS de 2013 y 2018. Se seleccionaron preguntas de las siguientes dimensiones: características de los participantes, trabajo actual, desarrollo profesional, clima escolar y satisfacción laboral. Se incluyen dos tipos de resultados: *a)* aquellas preguntas que son iguales en los cuestionarios de ambas ediciones; y *b)* para algunas preguntas de interés, donde no hay datos comparativos, la muestra de TALIS 2018 segmenta la población de docentes en aquellos que tienen cinco años o menos de servicio –que corresponde al inicio de la vigencia de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (H. Congreso de la Unión, 2013) o etapa meritocrática–, y los que tienen más de cinco años de servicio.

### Procedimiento

Para la estimación de los parámetros de interés se siguió el procedimiento recomendado por el manual técnico de TALIS 2018 (OECD, 2019c), el cual incorpora el diseño muestral en las estimaciones. Se utilizó el software *IEA IDB Analyzer* (versión 4.0.36), el cual es específico para los estudios internacionales de la IEA y la OCDE.

### Resultados

TALIS se aplicó en 2008, 2012 y 2018. Las dos primeras aplicaciones se hicieron en el sexenio gubernamental de Felipe Calderón Hinojosa (2006-



2012). La tercera coincidió con el último año del sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018). De acuerdo con el planteamiento de Cuevas y Rangel (2019), las dos primeras caracterizan la opinión de los maestros de la carrera docente en la etapa de transición y la tercera refiere la opinión de los profesores de la etapa meritocrática.

La etapa de transición (1993-2012) se caracteriza por la coexistencia de mecanismos credencialistas con programas de corte meritocrático en la carrera docente. El mecanismo credencialista está asociado básicamente con el Reglamento de Escalafón para la promoción vertical (SEP, 1973). El programa de corte meritocrático se implantó veinte años después, en 1993, con la creación del PNCM derivado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) como forma de revalorización docente a través de un programa de pago al mérito para la promoción horizontal. En ambos instrumentos, la antigüedad y la acumulación de diplomas están presentes como factores o criterios de evaluación. Cuenca (2015) señala la estabilidad laboral como característica importante de esta etapa.

El sexenio pasado, en México hubo una reforma legal que configuró la tercera etapa de regulación docente. La LGSPD (H. Congreso de la Unión, 2013) se caracterizó por definir la carrera docente desde un enfoque meritocrático, centrada en evaluaciones del desempeño que normaron procesos evaluativos para el tránsito del profesorado por las distintas etapas de la carrera: ingreso, promoción a puestos directivos, reconocimientos al desempeño y permanencia en el puesto. Una característica central de este periodo es el hecho de que se introdujo en la carrera docente la evaluación del desempeño con fines de permanencia. Esta última evaluación, que debería realizarse cada cuatro años, produjo un fuerte descontento entre los profesores y directivos por atentar contra la estabilidad laboral del profesorado.

### Características de la población docente encuestada en 2013 y 2018

En México, la educación secundaria se consideró obligatoria desde 1993 (H. Congreso de la Unión, 1993). Hasta principios de este siglo no se le había prestado suficiente atención a este nivel (Sandoval, 2001). Los resultados del examen PISA y las reformas de este nivel educativo que se dieron en nuestro país ayudaron a que el tema se considerara emergente (Ducoing, 2007) y esto permitió estudios más completos y detallados (Osorio, 2016; Ducoing y Rojas, 2017; Ducoing, 2017).

Los datos generales de la población docente que registra TALIS se presentan en la tabla 3. La edad promedio del profesorado es similar en ambas aplicaciones, registrándose un leve decremento en 2018. Un cuarto de la población docente se acerca a la edad de jubilación, dato similar a lo que se encontró en 2013. En cuanto al género, hay un incremento en el número de mujeres, lo cual es una tendencia de acuerdo con los datos registrados en estudios anteriores (Osorio, 2016). Se observa una mayor diferencia en lo relativo a su escolaridad ya que hay una disminución en los profesores que tienen como nivel máximo el bachillerato y un incremento de aquellos con licenciatura y posgrados. No es posible determinar el porcentaje de incremento de profesores con maestría en tanto que la encuesta de 2013 no solicita específicamente este dato.

TABLA 3

*Características del profesorado de secundaria en TALIS 2013 y 2018*

	Características	Año		Diferencia
		2013	2018	
Sexo	Porcentaje de mujeres	53.8	56.6	2.8
Edad	Menos de 30 años	12.6	12.7	0.1
	Entre 30 y 49	61.5	62.3	0.8
	50 y más años	25.9	25.0	-0.9
	Años promedio	42.1	41.7	-0.4
Escolaridad	Bachillerato o menor	8.7	4.7	-4.0
	Normal sin licenciatura (ciclo corto educación terciaria)	1.5	1.5	0.0
	Licenciatura y maestría	89.1	92.3	3.2
	Doctorado	0.7	1.5	0.7
Empleo permanente	Con base	76.2	71.7	-4.5
Tipo de contrato	Tiempo completo	40.4	34.2	-6.2
	Parcial (71%-90%)	14.5	19.8	5.3
	Parcial (50%-70%)	21.1	22.6	1.4
	Parcial (<50%)	24.0	23.4	-0.6
Experiencia (años en promedio)	En la actual escuela	11.26	9.80	-1.5
	Como docente	15.82	15.20	-0.6

Fuente: elaboración propia con bases de datos de TALIS 2013 y 2018.

En cuanto al tiempo de contrato se observa que hay una importante disminución en profesores de tiempo completo. Esta es una tendencia desde años anteriores (Osorio, 2016), y que se agudizó ante el temor de la evaluación del desempeño (Cuevas, 2015), ya que se incrementó el número de retiros voluntarios anticipados (Osorio, 2016). En 2018, el promedio de maestros de tiempo completo en los países de la OCDE era de 79%, México registra 34.2%, que es el porcentaje más bajo de los países miembros (OECD, 2020).

Si consideramos que en la escala de TALIS la opción de contrato parcial de 71 a 90% corresponde a contratos de tres cuartos de tiempo, se puede observar que esta modalidad aumentó, mientras que las contrataciones de medio tiempo y por horas permanecen con pocos cambios. Los maestros dicen contar con 11 años de servicio en su misma escuela en 2013, este tiempo promedio disminuyó levemente a casi 10 años en 2018.

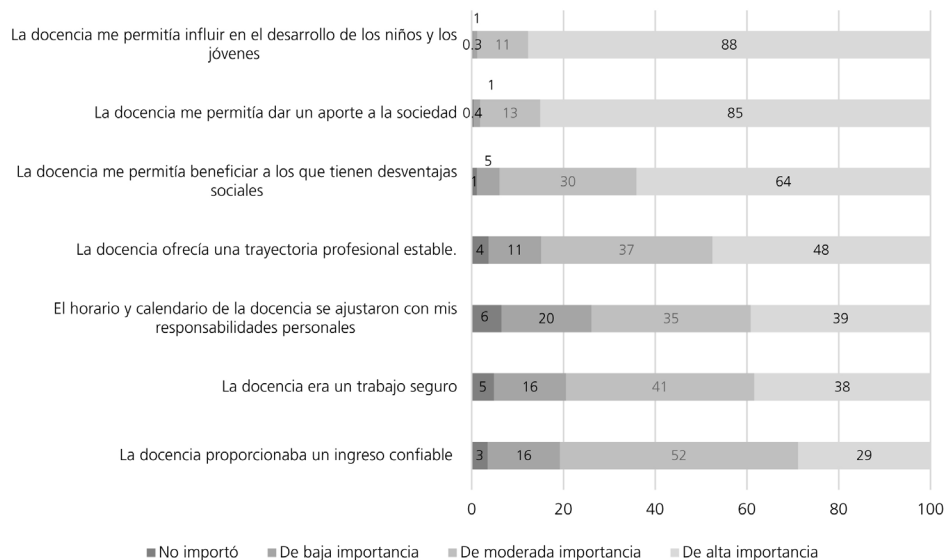
En cuanto al tipo de empleo, 71.7% tiene contrato permanente. En la última década México ha tenido el mayor descenso de este tipo de contratos entre los países encuestados, ya que disminuyó 15% desde 2008 (OECD, 2020).

### Motivaciones para el ingreso a la carrera docente

En 2018, 60% de los profesores afirmó que la docencia fue su primera elección como carrera profesional (OECD, 2019a). La figura 1 presenta las razones que influyeron en la decisión de ser docente. Todas tuvieron una importancia alta. Si se observan las categorías de importancia moderada y alta, todos los ítems están por encima de 74%. Para la interpretación de la figura, las razones se clasificaron en dos tipos: las que evidencian interés en hacer una aportación social y otras que son propias de su percepción de las ventajas de la carrera docente. Se observa que las razones que más influyeron en el profesorado mexicano están en relación con poder aportar un beneficio a la sociedad y, en segunda instancia, las que hacen alusión a las ventajas de la carrera docente, como seguridad y estabilidad en la profesión. Por ejemplo, seleccionar “La docencia me permitía dar un aporte a la sociedad” fue valorada como una razón de alta importancia por 85% de los maestros, mientras que “La docencia ofrecía una trayectoria estable” fue considerada como de alta importancia por 48% de docentes.

FIGURA 1

*Porcentaje de profesores de acuerdo con el grado de importancia en la decisión de ser docente*

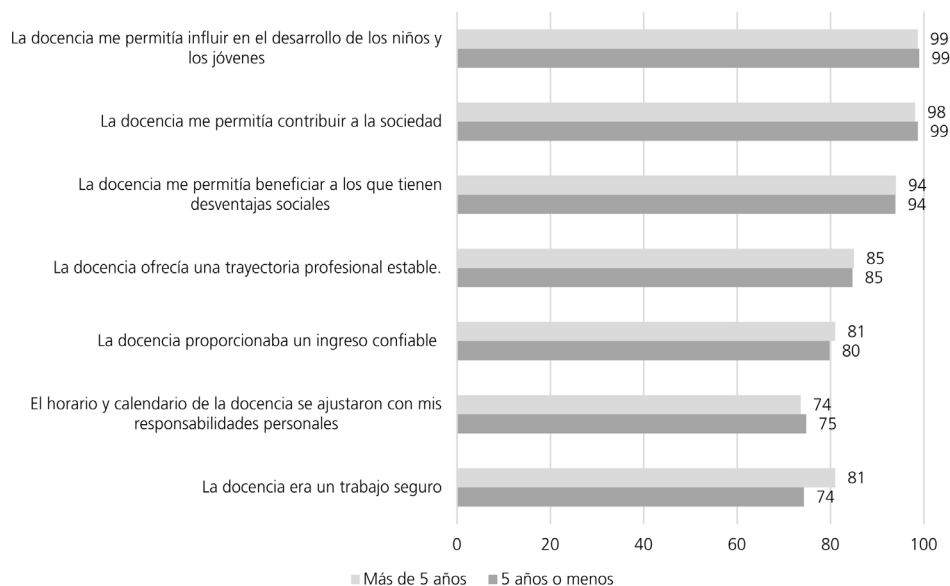


Fuente: elaboración propia con bases de datos TALIS 2018.

La figura 2 presenta esta misma información, segmentando la opinión de los maestros que ingresaron antes y después de la LGSPD (con más de 5 años de experiencia docente y con 5 años o menos, respectivamente), en relación con las opciones de moderada y alta importancia de las mismas variables en la decisión de ser docentes. Se observa que el porcentaje de las razones que se han clasificado como de aportación social tienen un altísimo porcentaje en ambos grupos. Los motivos relacionados con las ventajas de la carrera docente tienen cifras de respuesta similares, con excepción de la consideración de la docencia como un trabajo seguro, que fue valorada como una razón de moderada y alta importancia por 74% de los maestros de nuevo ingreso. Esto refleja precisamente uno de los componentes más controvertidos de la LGSPD (H. Congreso de la Unión, 2013) ya que en este instrumento legal se estipuló que después de tres evaluaciones del desempeño con calificaciones insuficientes, se perdería la plaza docente.

FIGURA 2

*Porcentaje de profesores que valora con moderada o alta importancia la decisión de ser docente, de acuerdo con los años de servicio en la docencia*



Fuente: elaboración propia con bases de datos TALIS 2018.

En la etapa meritocrática no es posible identificar un cambio en las percepciones de los docentes acerca de las razones que los motivaron a ingresar a esta profesión. Estas son similares a las de 2013. El cambio principal es que una proporción menor de maestros que ingresaron en el periodo de reforma educativa percibieron a la docencia como un trabajo seguro.

### Desarrollo profesional docente

Una de las novedades de la LGSPD (H. Congreso de la Unión, 2013) fue el hecho de incluir un periodo de tutoría para la inducción al puesto a los profesores de nuevo ingreso por dos años. Si comparamos la respuesta de los maestros, se encontró que reportaron haber participado más en programas de inducción formal e informal en 2013 que en 2018, cuando esta era obligatoria, tal como puede verse en la tabla 4.

TABLA 4

*Porcentaje de participación en acciones de inducción*

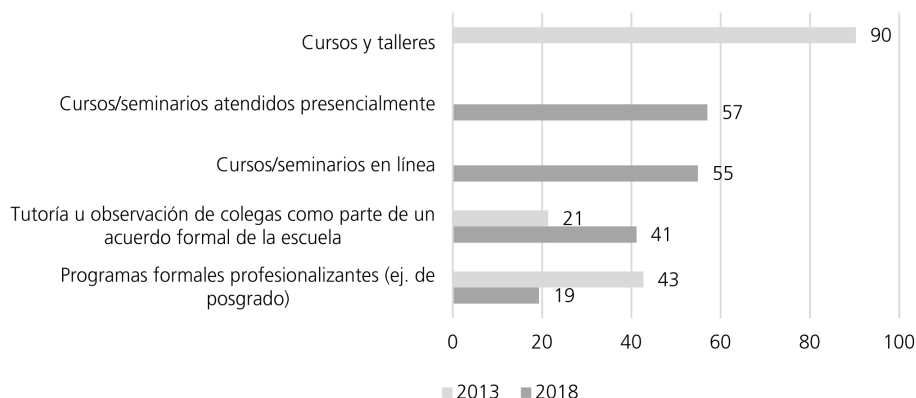
	2013	2018	Diferencia
Programa de inducción formal	57.2	27.7	-29.5
Actividades de inducción informal	52.4	29.9	-22.5

Fuente: elaboración propia con bases de datos TALIS 2013 y 2018

Específicamente en lo que se refiere a contar con un tutor, tal como lo marcaba la LGSPD (H. Congreso de la Unión, 2013), solo 17.2% de los profesores que ingresaron en el periodo de la reforma (es decir con 5 años o menos de servicio) dijo contar con un tutor asignado. Por otra parte, 5.1% reportó que, en su rol de tutor, tenía asignado a uno o más docentes (OECD, 2019a).

TALIS indaga acerca del tipo de formación que recibe el profesorado en servicio fuera de la escuela. La figura 3 muestra los tipos de acciones formativas en las que los profesores de secundaria mexicanos participaron en el año previo a la encuesta. Es preciso aclarar que las opciones de respuesta de este ítem no son iguales en las ediciones de 2013 y de 2018, por lo que se hizo la comparación con aquellos ítems en los que se encontró semejanza.

FIGURA 3

*Porcentaje de profesores que en los últimos 12 meses realizaron actividades de formación en servicio*

Fuente: elaboración propia con bases de datos TALIS 2013 y 2018.

En primer lugar, se observa que nueve de cada diez maestros tomaban cursos o talleres en 2013. Esta acción formativa era un factor en el PNCM, por el que el maestro obtenía 20 puntos, lo que estimulaba la asistencia (SEP-SNTE, 2011). El ítem de TALIS de esta edición no especifica en qué modalidad se tomó el curso. En la versión de 2018, la encuesta reconoce dos modalidades de formación: presencial y en línea. En esta edición puede observarse una notable disminución, ya que solo 57% de la población docente tomó cursos en la modalidad presencial y 55% en línea. Los profesores continuaron asistiendo a cursos en la etapa meritocrática, cursos que en este periodo estaban básicamente asociados a la evaluación docente, ya que podían ser preparatorios para el examen o determinados de manera posterior a la evaluación (Cordero, Jiménez, Navarro y Vázquez, 2017). Es también importante señalar que la estrategia de formación de profesores en línea fue la que tuvo mayor presencia tanto en las Estrategias Nacionales como en la Reglas de Operación del sexenio (Cordero *et al.*, 2017), si bien las entidades federativas continuaron apoyando la formación presencial, sobre todo en los cursos preparatorios para la evaluación del desempeño.

La observación de colegas tuvo un incremento de 20% de 2013 a 2018, llegando a participar cuatro de cada diez profesores de secundaria. El crecimiento de este tipo de acompañamiento está asociado al impulso que se le dio al trabajo de los supervisores en el contexto de la reforma desde la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) con la implementación de los Talleres Nacionales de Supervisores Escolares (SEP, 2014b). Además, la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa instrumentó un programa nacional de observación de aula en el que se formó a los supervisores del país (SEB, 2015).

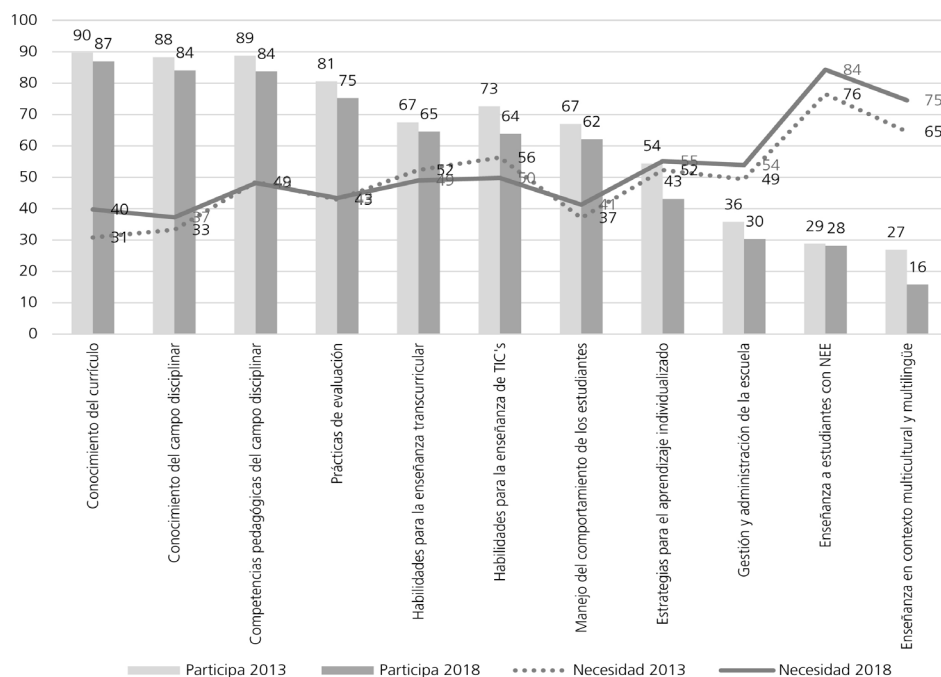
El porcentaje de profesores que cursaba un posgrado era de 43% en 2013. En ese año, los estudios de posgrado se consideraban en el factor formación continua del PNCM. Se obtenían 20 puntos indistintamente por un diplomado de 120 horas o un posgrado (SEP-SNTE, 2011). El porcentaje de profesores estudiando posgrado se redujo a 19% en 2018. Esta disminución refleja el hecho de que en la LGSPD (H. Congreso de la Unión, 2013) no se consideraba el posgrado como un factor o criterio para la permanencia, la promoción vertical o para el reconocimiento.

La figura 4 compara los tópicos de las acciones formativas ofertadas en 2013 y en 2018, así como la percepción de las necesidades de formación

que expresaron los profesores en esos años en estas mismas temáticas. Los resultados muestran que el porcentaje de la oferta formativa en las distintas temáticas se redujo en todos los casos. Las mayores reducciones se dieron en los tópicos de: “Estrategias de aprendizaje individualizados” y “Enseñanza en contexto multicultural y multilingüe”.

FIGURA 4

*Porcentaje de profesores que participaron en tópicos formativos y que reportaron una necesidad de formación moderada o alta*



Fuente: elaboración propia con bases de datos TALIS 2013 y 2018.

Puede observarse que la oferta de contenidos relacionados con el “Conocimiento del currículo”, “Conocimiento del campo disciplinar” y las “Competencias pedagógicas del campo disciplinar” son las que tienen mayor participación de los maestros. Sin embargo, solo un poco más de un tercio de los maestros considera que requiere formación en estas temáticas dado el caso de que la formación inicial del profesorado de secundaria suele ser básicamente disciplinaria.



En cuanto a las necesidades de formación, solo en dos tópicos hubo un descenso en los porcentajes, en los demás se mantuvo o aumentó la proporción de docentes que refieren una necesidad de formación. Los mayores incrementos se encuentran en las temáticas de “Conocimiento de currículo” (de 31% en 2013, a 40% en 2018) y “Enseñanza en contexto multicultural y multilingüe” (de 65 a 75%, respectivamente). Esto se explica por el hecho de que justamente en el ciclo escolar 2018-2019 se implementó en educación básica el nuevo plan y sus programas de estudio, denominado Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017a). Igualmente, la preocupación por el tema de la enseñanza multicultural se relaciona con el hecho de que uno de los ejes del Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria es precisamente el de Inclusión y equidad (SEP, 2017b), en el que se considera la no discriminación en la escuela y en el aula basada en la pertenencia étnica, entre otras condiciones, ideal social y educativo para el que los maestros solicitan orientación. En este tema, solo 26% de los docentes se considera preparado o muy bien preparado (OECD, 2019a).

Llama la atención el tópico sobre la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), que en ambas ediciones de la encuesta ha registrado el porcentaje más alto. Este dato es similar a lo reportado en el estudio de Pérez, Pedroza, Ruiz y López (2010), en el cual esta es la necesidad que tiene mayor porcentaje. Asimismo, este tópico es uno de los de mayor incremento, para 2018 ocho de cada diez docentes reportan tener una necesidad de formación en este rubro. En la figura 4 también se puede percibir que los tópicos con menor oferta son aquellos donde se indica una mayor necesidad de formación y viceversa. Los temas de “Enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales” y “Enseñanza en contextos multicultural y multilingüe” son los que presentan una brecha más marcada.

La figura 5 presenta la opinión del profesorado sobre barreras para la participación en actividades de formación. En ella se puede apreciar que la mayoría de los docentes manifestaron tener distintos tipos de dificultades para participar y de forma general el porcentaje aumentó de 2013 a 2018. A excepción de dos ítems, los demás aumentaron su incidencia. La barrera que es más referida por el profesorado es “No hay incentivos para la participación”, la cual es mencionada por 72% en 2018, además es la que tuvo el mayor incremento en el transcurso del quinquenio, con

un aumento de 8%. Esta situación refleja claramente el hecho de que la formación continua en el Servicio Profesional Docente (SPD) no contaba como incentivo específico para promoción o permanencia. En ambas aplicaciones la mitad de los docentes opinan que la oferta formativa no es relevante. Asimismo, 60% de los maestros considera que el desarrollo profesional es muy caro, lo cual obedece al hecho de que la mayoría de la oferta de posgrados en educación en México es privada (De Ibarrola, 2018).

FIGURA 5

*Porcentaje de profesores que está en acuerdo o totalmente de acuerdo con barreras para la formación*



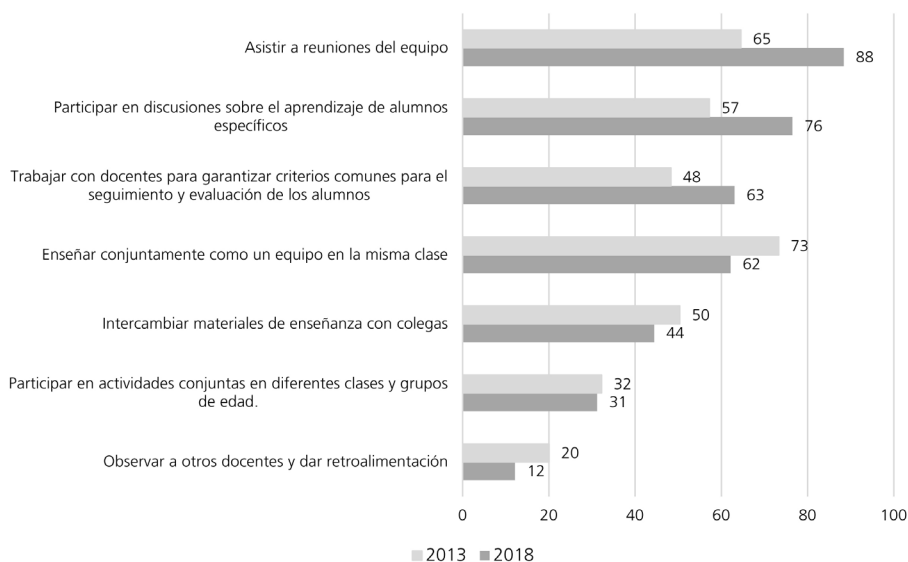
Fuente: elaboración propia con bases de datos TALIS 2018.

En cuanto a las acciones formativas al interior de la escuela, la figura 6 presenta los resultados de actividades que se realizan de forma mensual o más frecuentemente. Hubo cambios importantes sobre su frecuencia. En 2013, la asistencia a reuniones del equipo se realizó por 65% de los docentes, dato similar al reportado por López (2013) en una muestra de profesores mexicanos, que fue de 67%. En 2018 se registró un importante aumento. Las actividades con mayor incremento en la frecuencia son: “Asistir a reuniones del equipo”, con una diferencia de 24%, lo que representó que para 2018, nueve de cada diez docentes asistieron con una frecuencia al menos men-

sual. Otro aumento se dio en los ítems: “Participar en discusiones sobre el aprendizaje de los alumnos” (19%) y “Trabajar con docentes para garantizar criterios comunes para el seguimiento y evaluación de los alumnos” (15%).

FIGURA 6

*Porcentaje de profesores que realizan las siguientes actividades de forma mensual o más frecuente en su escuela*



Fuente: elaboración propia con bases de datos TALIS 2013 y 2018.

Este aumento en la participación está relacionado con un cambio en la operación del Consejo Técnico Escolar (CTE), ya que estas son acciones que se suelen realizar en sus reuniones de manera mensual. En la reforma de 2013, el CTE se concibió como el “órgano” que movilizaba a la escuela desde su interior” (SEP, s.a:8). Permite a los integrantes del colectivo escolar contar con tiempo laboral para reunirse y plantear los asuntos sustantivos de la escuela con el fin de buscar las mejores alternativas de solución en lo que compete a su ámbito de acción (SEP, 2014a).

Por otra parte, las actividades con una mayor disminución en su frecuencia fueron “Enseñar conjuntamente como un equipo”, con un descenso de 11% y “Observar a otros docentes y dar retroalimentación”, cuya incidencia disminuyó en 8% de los docentes. Sobre esta última pregunta, el resul-

tado puede ser contrastante con el planteado en la figura 3, por lo que es importante señalar que en ese caso la pregunta está asociada con el hecho de recibir tutoría u observación por parte de un agente externo, función realizada comúnmente por el supervisor o el asesor técnico pedagógico.

El desarrollo profesional tuvo pocas variaciones en los dos periodos. La inducción a los profesores de nuevo ingreso fue una política específica de la etapa meritocrática, sin embargo, no se instrumentó. La formación fuera de la escuela registró temáticas similares en ambas etapas de la carrera, si bien se observa el cambio de modalidad de impartición en la meritocrática y el hecho de que el profesorado opina en esta etapa que no hay incentivos para la participación. Por su parte, iniciativas de formación en la escuela incrementaron en la etapa meritocrática, generadas por disposiciones relacionadas con la gestión escolar.

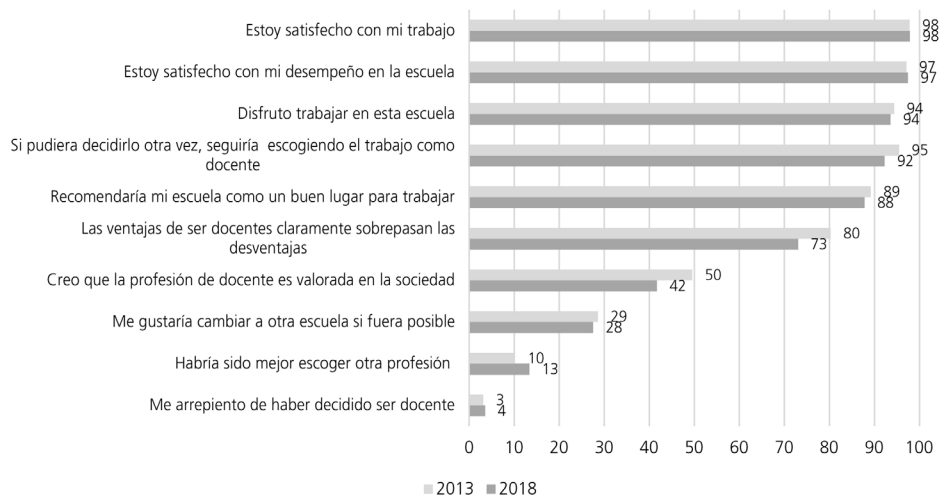
### Satisfacción y expectativas de la carrera

Prácticamente la totalidad (98%) del profesorado de secundaria está de acuerdo o totalmente de acuerdo con su trabajo y en la mayoría de los rubros se muestra una alta satisfacción (figura 7). No obstante, esta disminuyó de 2013 a 2018. Para el análisis de la gráfica es necesario tomar en cuenta que los primeros siete ítems son positivos y los últimos tres implican insatisfacción con el trabajo. Los rubros con los cambios más marcados son: “Las ventajas de ser docentes claramente sobrepasan a las desventajas”, que implica una disminución de la satisfacción de 7% de docentes. El ítem con mayor cambio fue “Creo que la profesión de docente es valorada en la sociedad”, el cual disminuyó 8%, y es el que también muestra menor grado de satisfacción, pues cuatro de cada diez docentes están de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación. Esta opinión está enmarcada en la percepción social acerca de la profesión docente que acompañó a la regulación meritocrática.

La figura 8 muestra asuntos relevantes de la satisfacción con el empleo y la percepción de los medios y los diseñadores de políticas educativas. Se puede apreciar que 72% de los profesores están satisfechos con las prestaciones que les brinda su empleo, sin embargo, solo 41% con el salario. Por otra parte, los docentes perciben que no son valorados por los medios de comunicación (85%) y por los diseñadores de las políticas educativas (88%), lo cual es también congruente con la percepción general sobre la carrera docente meritocrática. No obstante, la mitad del profesorado está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que puede influir en la política educativa.

FIGURA 7

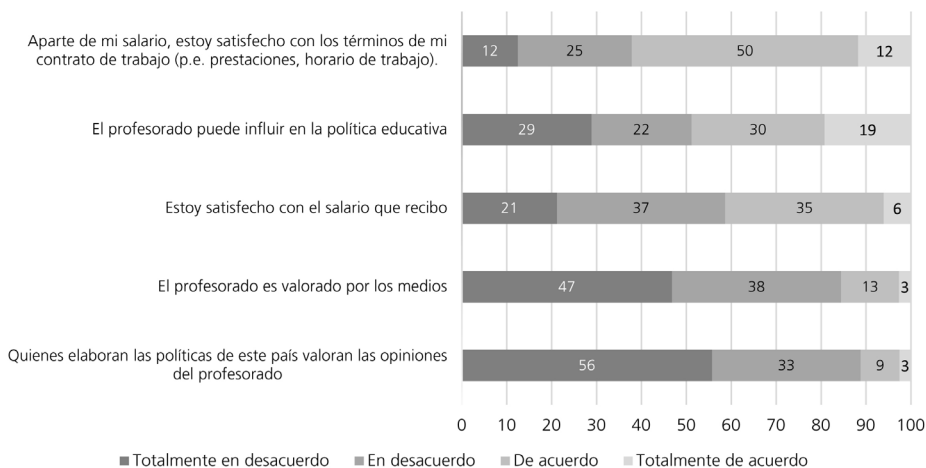
*Porcentaje de docentes que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con aspectos que implican satisfacción o insatisfacción en el trabajo*



Fuente: elaboración propia con bases de datos TALIS 2013 y 2018.

FIGURA 8

*Porcentaje de docentes según el grado de acuerdo con afirmaciones sobre satisfacción con el empleo y valoración por parte de la sociedad*

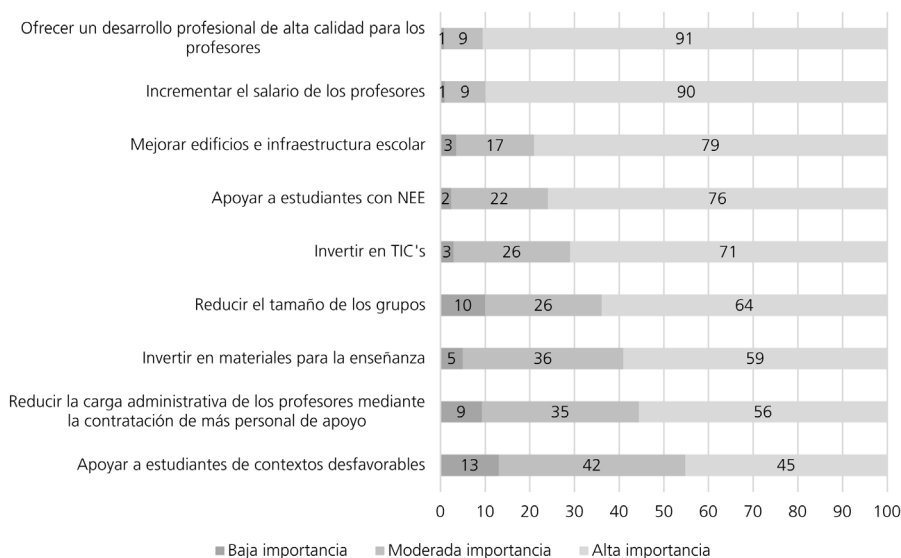


Fuente: elaboración propia con bases de datos TALIS 2018.

Por primera vez se preguntó a los docentes sobre la importancia que le asignan a distintos aspectos del sistema educativo para hacer consideraciones de gasto. La figura 9 muestra que ellos valoraron las nueve opciones de respuesta como de moderada o alta importancia. A excepción de un ítem, todos tienen una porcentaje igual o mayor a 90%, lo cual habla de que se requiere atención prioritaria de variados aspectos de la vida escolar. Los dos rubros que a juicio de los docentes requieren de mayor atención son: oferta de desarrollo profesional de alta calidad e “Incrementar el salario de los profesores”. Sobre ellos, existe un consenso abrumador, ya que más de 90% de los maestros opina que son de alta importancia. El tercero en orden de importancia es “Mejorar la infraestructura escolar”, dado que en México hay un alto deterioro al respecto (INEE, 2016), lo cual impide tener las condiciones óptimas para que los profesores ejerzan la docencia y los estudiantes puedan alcanzar los aprendizajes. Es interesante observar que en cuarto sitio sugieren que se invierta en “Apoyar a los estudiantes con NEE”, lo cual es congruente con su opinión de que atender a esta población requiere de mayores apoyos.

FIGURA 9

*Porcentaje de docentes de acuerdo con el grado de importancia que le daría al gasto de distintos aspectos del sistema educativo, si el presupuesto se incrementara 5%*



Fuente: elaboración propia con bases de datos TALIS 2018.

La posibilidad de comparar la perspectiva de los docentes en 2013 y 2018 permitió observar que los maestros están igualmente satisfechos con su trabajo. Aunque es clara una disminución en la percepción de la valoración de la docencia en la etapa meritocrática. Por otra parte, la opinión de los docentes sobre una hipotética asignación del presupuesto permite identificar sus prioridades apremiantes: una formación de calidad, seguido de mejorar sus condiciones laborales, entiéndase salario y mejora de las escuelas.

## Conclusiones

El profesorado de educación secundaria es poco conocido en nuestro país. Si bien se cuenta con una línea de investigación sólida en el campo (Ducoing, 2007; Ducoing, 2017; Ducoing y Rojas, 2017), la investigación en el tema se sigue considerando escasa (Osorio, 2016). El estudio TALIS con su carácter internacional y comparativo, es un recurso más para aproximarse a conocer al profesorado de secundaria en México.

El estudio TALIS se ha ido refinando a lo largo de los años. En el reciente se puede observar un mayor interés en la definición de políticas públicas derivadas de los resultados del estudio. Los dos tomos de los informes (OECD, 2019a y OECD, 2020) ofrecen un análisis por metas que permite aproximarse a perfilar diagnósticos para el diseño de políticas docentes y educativas.

México ha participado en los tres estudios que se han realizado a la fecha. En los dos primeros, la SEP solicitó y aplicó una muestra nacional adicional a lo definido por el estudio internacional y publicó un reporte específico de resultados. En la tercera edición, la participación de México fue limitada y no se cuenta con un análisis detallado de los resultados.

Este artículo retoma algunas de las preguntas de las encuestas TALIS 2013 y 2018 y propone una interpretación de los resultados a partir de la normativa de la carrera docente en México en los últimos dos sexenios. En el caso de México, por los años de aplicación de TALIS, justamente coinciden con la posibilidad de acercarse a conocer la percepción del profesorado de diversas políticas en el marco de dos etapas de la carrera docente (Cuevas y Rangel, 2019).

Las características de los maestros encuestados no han variado mucho entre 2013 y 2018. Aunque se observan algunas diferencias como: el incremento de mujeres en la población docente, una disminución del porcentaje

de maestros con formación de bachillerato o menor y un ligero incremento del porcentaje de profesores con formación de licenciatura y posgrado.

En la etapa meritocrática se agudizó un deterioro en las condiciones del empleo. En el transcurso de una década, 15% menos de profesores tienen trabajo de base, aunado a que actualmente solo tres de cada diez cuentan con un empleo de tiempo completo. En estos dos rubros se tienen las peores condiciones laborales de los países de la OCDE (OECD, 2020). Como es natural, estos hechos se acompañan de un cambio en la percepción, ya que en 2018 menos profesores consideraron que la docencia es un trabajo seguro y se tuvo una disminución en la satisfacción en diversos rubros del empleo, por ejemplo, menos de la mitad de los profesores está satisfecho con su salario.

En el desarrollo profesional se puede concluir que, independientemente del tipo de carrera docente, en la formación fuera de la escuela se mantiene la estrategia formativa en los dos sexenios estudiados: se ofrecen las mismas temáticas, no se atiende lo que los profesores solicitan y se utiliza de manera dominante una modalidad formativa: cursos. Se observa también que la disposición de la LGSPD (H. Congreso de la Unión, 2013) de contar con un tutor para la inducción de los maestros de nuevo ingreso fue atendida de manera limitada.

En cuanto a la formación al interior de la escuela, el trabajo colegiado registró un ligero avance en términos de la participación del docente en el marco de la reconceptualización de los Consejos Técnicos Escolares. Esto podría haber influido en que se mejore la opinión sobre la forma en que se toman las decisiones en las escuelas. Un aspecto acertado de la política educativa que requiere extenderse a todas las escuelas, puesto que permanecen amplios sectores del profesorado sin acceder a los beneficios del trabajo colaborativo en las escuelas.

En general, los maestros tienen opiniones similares en cuanto a: las motivaciones para el ingreso a la profesión, la formación en el servicio, la satisfacción laboral y las expectativas de la carrera. Sin embargo, reconocen la disminución de los incentivos hacia la formación, siendo esta la principal barrera para la formación y la que más aumentó en los últimos cinco años. También expresan la disminución de la valoración social de la profesión docente, percepción que es propia de un modelo de carrera docente basada en los méritos (Cuenca, 2015).



Si bien en este artículo nos apegamos a una definición de carrera docente relacionada con la regulación laboral de sus distintas etapas recientes, es preciso también hacer una reflexión acerca del hecho de que la carrera docente es más que una relación contractual y se requiere entender en el marco de las políticas docentes y educativas en su integralidad. Tal como plantea Cuenca (2015:6): “Las carreras docentes en América Latina tienen el reto principal de constituirse en instrumentos de desarrollo profesional que contribuyan al fortalecimiento de la profesión y, consecuentemente, a la elevación de la calidad educativa”. La opinión de los docentes en los dos sexenios estudiados permite evidenciar que la regulación laboral ha marcado el desarrollo profesional, supeditado a las características de la carrera, más que a la mejora del aprendizaje y de las oportunidades de los estudiantes.

Las limitaciones de este artículo se derivan de la muestra misma con que se trabajó; en las aplicaciones de 2008 y 2013 se tuvieron muestras ampliadas a nivel nacional lo cual permitió ofrecer información de acuerdo con algunos tipos de servicio educativo, por ejemplo, las telesecundarias, lo cual no se hizo en el estudio de 2018. Asimismo, futuros estudios podrían realizar análisis más particulares, teniendo como foco, por ejemplo, a los docentes que laboran en el sector público. También es importante considerar que TALIS, como estudio trasnacional a gran escala, no se diseñó expreso para valorar la implementación de políticas particulares de los países. Más bien, indaga aspectos generales de la labor docente y las percepciones de la práctica educativa de los actores. En estudios micro y a profundidad se pueden alcanzar a visualizar aspectos particulares (Colmenares, 2017; Cuevas, 2015; Ruiz, 2015) que no es posible en estudios macro.

Si bien no se apoya la idea de que organismos internacionales se posicionen como árbitro de la gobernanza educativa internacional (Scott *et al.*, 2015), si se considera importante recuperar la voz del profesorado como insumo de diagnósticos para el diseño de políticas docentes específicas que abonen a la mejora de la educación. Es importante desarrollar investigación acerca de los resultados de la implementación de los tipos más recientes de carreras docentes para tener información específica que se contraste con las orientaciones ideológicas de las reformas laborales (Cuenca, 2015).

## Referencias

- Backhoff, Eduardo; Andrade, Edgar; Bouzas, Arturo; Santos, Annette y Santibáñez, Lucrecia (2009). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS): Resultados de México*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/448/4.%20Estudio%20Internacional%20sobre%20la%20ense%C3%B1anza.pdf>
- Backhoff, Eduardo y Pérez, Juan Carlos (coords.) (2015). *Segundo Estudio Internacional Sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: [http://www.oecd.org/education/school/Mexico-TALIS-2013\\_es.pdf](http://www.oecd.org/education/school/Mexico-TALIS-2013_es.pdf)
- Colmenares, Heryca (2017). “La evaluación para la permanencia. Experiencia de docentes durante el periodo 2015-2016. Estudio de caso”, ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, 20-24 de noviembre. Disponible en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1813.pdf>
- Cordero, Graciela; Jiménez, Alfonso; Navarro, Claudia y Vázquez, María del Ángel (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la Reforma Educativa*, Ciudad de México: Instituto Nacional de Evaluación para la Educación. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/diagnostico-de-la-politica-publica-de-formacion-y-desarrollo-profesional-del-personal-educativo-de-educacion-basica-de-la-reforma-educativa/> (consultado: 15 de julio de 2020).
- Cuenca, Ricardo (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Estrategia regional sobre docentes*. Santiago: Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Cuevas, Yazmín (2015). “La reforma educativa 2013: representaciones sociales de docentes de secundaria”, ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, 16-20 de noviembre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/seccion4.htm>
- Cuevas, Yazmín y Rangel, Karla (2019). “Análisis de la carrera docente en la educación primaria en México: entre el credencialismo y la meritocracia”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, núm. 44, pp. 1-25. DOI: 10.14507/epaa.27.4323
- De Ibarrola, María (2018). “Los conocimientos profesionales necesarios en el marco de la reforma educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 79, pp. 1285-1311.
- Ducoing, Patricia (2007). “La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, pp. 7-36.
- Ducoing, Patricia (coord.) (2017). *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (México y Perú)*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Ducoing, Patricia y Rojas, Ileana (2017). “La educación secundaria en el contexto latinoamericano: consideraciones a partir del vínculo política educativa-curriculum”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 72, pp. 32-56.
- H. Congreso de la Unión (1993). “Ley General de Educación”, *Diario Oficial de la Federación*, 13 de julio. Disponible en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993) (consultado: 13 de junio de 2020).
- H. Congreso de la Unión (2013). “DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente”, *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre. Disponible en: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013#:~:text=La%20presente%20Ley%20es%20reglamentaria,la%20Permanencia%20en%20el%20Servicio.](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013#:~:text=La%20presente%20Ley%20es%20reglamentaria,la%20Permanencia%20en%20el%20Servicio.)
- INEE (2016). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D244.pdf> (consultado: 17 de julio de 2020).
- López, Alma (2013). “¿Cómo es el trabajo colegiado que realizan los docentes de preescolar?”, en L. H. Pedroza (coord.), *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pp. 61-74. Disponible en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D240.pdf> (consultado: el 25 de mayo de 2020).
- Lundgren, Ulf (2013). “PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 2, pp. 15-29. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172ART1.pdf>
- Murillo, Javier y Román, Marcela (2010). “Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 53, núm. 53, pp. 97-120.
- OECD (2009). “The Professional Development of Teachers”, en OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results from TALIS*, París: OECD Publishing, pp. 47-86. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> (consultado: 20 de junio de 2020).
- OECD (2013). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013. Teacher Questionnaire. [ <ISCED level x> or PISA schools]. Main Study Version*, París: OECD Publishing. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2013-Teacher-questionnaire.pdf> (consultado: 15 de junio de 2020).
- OECD (2014). *TALIS 2013. Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, París: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264196261-en (consultado: 15 de junio de 2020).
- OECD (2019a). *TALIS 2018. Results (volume 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, París: OECD Publishing. DOI: 10.1787/1d0bc92a-en (consultado: 15 de junio de 2020).

- OECD (2019b). *México. Nota país. Resultados de TALIS 2018*, París: OECD Publishing  
Disponible en: [https://www.oecd.org/education/TALIS/TALIS2018\\_CN\\_MEX\\_es.pdf](https://www.oecd.org/education/TALIS/TALIS2018_CN_MEX_es.pdf)  
(consultado: 15 de junio de 2020).
- OECD (2019c). *TALIS 2018. Technical Report*, París: OECD Publishing. Disponible en:  
[https://www.oecd.org/education/talis/talis\\_2018\\_Technical\\_Report.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/talis_2018_Technical_Report.pdf) (consultado:  
15 de junio de 2020).
- OECD (2020). *TALIS 2018. Results (volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. París: OECD Publishing. Disponible en: <https://www.oecd.org/publications/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm> (consultado: 15 de junio de 2020).
- OEI (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y mejora de la educación*, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Osorio, José Raúl (coord.) (2016). *Formación y trayectoria profesional de docentes y directivos de escuelas secundarias*, Tlaxcala: Universidad de Tlaxcala-Newton.
- Pérez, María Guadalupe; Pedroza, Luis Horacio; Ruiz, Guadalupe y López, Alma (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ruiz, Laura (2015). “Los maestros de secundaria y sus imágenes sobre la evaluación docente”, ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, 16-20 de noviembre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1231.pdf>
- Sandoval, Etelvina (2001). “Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a04.htm>
- Scott, David; Posner, Charles; Martin, Christopher y Guzman, Elsa (2015). *Intervention in Education Systems. Reform and Development*, Londres: Bloomsbury.
- SEB (2015). *Herramientas para el supervisor. Observación de clase*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica. Disponible en: <https://escuelascalidad.edomex.gob.mx/sites/escuelascalidad.edomex.gob.mx/files/files/observacion%20de%20clase.pdf>
- SEP (1973). *Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/reglamento\\_escalafon\\_sep.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/reglamento_escalafon_sep.pdf) (consultado: 15 agosto de 2020).
- SEP (2014a). “Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar”, *Diario Oficial de la Federación*, 7 de marzo. Disponible en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014) (consultado: 23 de mayo de 2020)
- SEP (2014b). “La supervisión escolar, fundamental para la transformación educativa en México: SEP”, Comunicado núm. 191, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/153387/>

Comunicado\_No.\_191\_-\_SEP\_-\_Quinto\_Taller\_Nacional\_de\_Supervisores\_Escolares.pdf

SEP (2017a). “Acuerdo número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral”, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de junio. Disponible en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5488475&fecha=29/06/2017](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488475&fecha=29/06/2017) (consultado: 23 de mayo de 2020).

SEP (2017b). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf) (consultado: 7 de julio de 2020).

SEP (s.a.). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

SEP-SNTE (2011). *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos generales*, Ciudad de México: Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial. Disponible en: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS\\_GENERALES\\_2011.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENERALES_2011.pdf) (consultado: 20 de junio de 2020).

Unesco (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, Santiago: Unesco. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146545> (consultado: 15 de junio de 2020).

**Artículo recibido:** 14 de septiembre de 2020

**Dictaminado:** 11 de noviembre de 2020

**Segunda versión:** 25 de noviembre de 2020

**Aceptado:** 18 de enero de 2021