

TRAYECTORIAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES DE PRIMARIA

Un análisis desde la evaluación del desempeño

HÉCTOR MIGUEL SÁNCHEZ-ANGUIANO / ALEJANDRA DE LA TORRE-DÍAZ / GRACIELA CORDERO-ARROYO

Resumen:

Esta investigación analiza el desarrollo profesional de docentes de primaria, a la luz de dos referentes: sus trayectorias profesionales y sus participaciones en programas de evaluación del desempeño. En este estudio cualitativo, mediante dos herramientas del enfoque biográfico (relatos de vida y biogramas), se reconstruyen trayectorias profesionales de seis docentes mexicanas(os) de primaria que participaron en diferentes programas de evaluación del desempeño. Se concluye que en las trayectorias profesionales se vislumbra la búsqueda permanente de mejores condiciones laborales y que, aun con el potencial de las evaluaciones, los resultados dan cuenta de su aprovechamiento parcial e inconsistente en la carrera del profesorado. A la luz de las trayectorias, los programas de evaluación del desempeño en México promueven de forma limitada el desarrollo profesional y se centran en el rendimiento individual.

Abstract:

This research analyzes the professional development of elementary school teachers in the light of two main points of reference: their professional career paths and their participation in performance assessment programs. In this qualitative study, by means of two tools from the biographical method (life stories and biograms), the authors retrace the professional paths of six Mexican elementary school teachers who took part in different performance assessment programs. They conclude that the career paths reveal a continuous search for better working conditions and that, even with the potential of the evaluations, the results show their partial and inconsistent use in the teachers' careers. In the light of the analyzed career paths, performance assessment programs in Mexico only promote professional development to a limited extent and focus on individual performance.

Palabras clave: desarrollo profesional; trayectoria profesional; evaluación de profesores; educación primaria.

Keywords: professional development; career paths; teacher evaluation; primary education.

Héctor Miguel Sánchez-Anguiano: profesor del Instituto Superior de Educación Normal del estado de Colima "Profesor Gregorio Torres Quintero". Cuauhtémoc, Colima, México. CE: sanchez.hector@isencolima.edu.mx / <https://orcid.org/0009-0007-6089-2820> (autor para correspondencia).

Alejandra de la Torre-Díaz: profesora del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Formación Humana. Tlaquepaque, Jalisco, México. CE: aledelatorre@iteso.mx / <https://orcid.org/0000-0001-7772-6289>

Graciela Cordero-Arroyo: investigadora titular de la Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Ensenada, Baja California, México. CE: gcordero@uabc.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0001-8567-1732>

Introducción

El profesor(a)¹ es actor clave en la transformación de los sistemas educativos y en la implementación de políticas educativas (Rico-Gómez y Ponce Gea, 2022). La relevancia de su formación y desarrollo profesional se enfatiza en las recomendaciones de organismos internacionales (Unesco, 2014) y en los hallazgos de investigadores educativos (Calvo, 2020).

Como objeto de estudio, la formación en servicio o continua del profesorado ha recibido menos atención que la inicial. Existe evidencia de una mayor teorización sobre esta última desde décadas anteriores (Vezub, 2021), mientras que la preocupación por la producción de conocimiento acerca de la formación continua es relativamente reciente. Cordero Arroyo (2021, 2022) expone que en el campo de la investigación educativa en América Latina se visualiza una limitada cantidad de estudios acerca de los docentes en la etapa de formación en el servicio.

En el caso del desarrollo profesional docente como objeto de estudio, las investigaciones son difíciles de delimitar. El problema radica en su conceptualización diversa e imprecisa, pues se sigue usando el término de forma indistinta o como sinónimo de otros procesos como la formación continua (Cordero Arroyo y Vázquez, 2022).

El referente de desarrollo profesional docente considerado en esta investigación se construye desde una perspectiva amplia y ligada a diversos factores que se complementan. En una obra muy citada, Ferreres Pavía y Imbernón Muñoz (1999) plantean que el desarrollo profesional se integra por un grupo de factores que hacen posible u obstaculizan el avance de los profesores en su vida profesional. Se comprende como el efecto de diversos factores: el salario, la demanda del mercado laboral y el clima organizacional en los centros escolares, la promoción en la profesión, las estructuras jerárquicas, entre otros (Imbernón, 2020). Así, el desarrollo profesional no se limita a las experiencias de formación continua, sino que se construye a partir de la confluencia de diferentes elementos; en la propuesta de Vaillant Alcalde (2016) se contemplan: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica.

Para estudiar el desarrollo profesional docente desde esta perspectiva es necesario analizar la trayectoria de la carrera docente y de qué manera se articula con otros procesos propios de su profesión, como la obtención de una estabilidad laboral y un salario digno, condiciones que en la configuración de la carrera docente mexicana han estado ligadas a la evaluación del desempeño.

La trayectoria profesional se refiere a “las distintas etapas que vive el individuo después de finalizar su formación en una determinada profesión o al insertarse en una actividad laboral u oficio, en cuanto a lo profesional, laboral, económico y social” (Jiménez Vásquez, 2009:2). Es una sucesión de actividades que implican la educación formal e informal, la formación continua, así como la experiencia laboral, que conducen al individuo a su desarrollo profesional (Vargas, 2000).

Los estudios de trayectoria representan una opción metodológica del enfoque biográfico que permite profundizar en los acontecimientos ocurridos en el tiempo de vida de una persona; los más recurrentes son aquellos enfocados en las trayectorias laborales, sin embargo, existe una amplia diversidad de enfoques y objetos de estudio que han sido abordados a partir del análisis de trayectorias (Jiménez Vásquez, 2011).

Como estudios antecedentes, se analizaron aquellos que construyeron trayectorias profesionales de docentes con diversas intenciones. Los trabajos de Sánchez Olavarría (2017) y Jiménez Vásquez (2011, 2014) centran su análisis en las funciones del profesorado de posgrado. En educación superior, León Paime y Ardila Trujillo (2013) abordan la configuración del conocimiento profesional; Lozano Andrade (2016) se enfoca en procesos autoformativos para el ingreso laboral; mientras que Rodríguez y Covarrubias Papahiu (2021) estudian la identidad de profesores universitarios. En el nivel medio superior, Sánchez Olavarría y Huchim Aguilar (2015) comparan condiciones laborales para el desarrollo profesional en instituciones públicas y privadas y Cornejo Valdivia (2023) explora la formación permanente de profesores peruanos en espacios no formales. En educación básica, Castañeda (2009) revela que las trayectorias de docentes mexicanos dan cuenta de una visión eficientista de un programa de actualización; por su parte, Rivas Flores (2014) indaga la identidad profesional de profesores españoles en su formación inicial y en los primeros años de inserción. En el análisis de investigaciones previas se encontró que los estudios de trayectorias con maestros de educación básica son los menos frecuentes en las últimas décadas. Aunado a ello, en Latinoamérica existen limitadas investigaciones sobre la carrera docente y sus regulaciones (Cuenca, 2015).

El estudio que se reporta en este artículo pretende avanzar en la comprensión de la carrera docente en México y del desarrollo profesional desde el análisis de sus trayectorias. Su objetivo fue analizar el desarrollo profesional de los maestros de educación primaria, a la luz de dos referentes: sus

trayectorias profesionales y sus participaciones en programas de evaluación del desempeño, dada la centralidad de su incidencia en la trayectoria docente. Puesto que en los estudios de trayectoria es importante considerar las transiciones que orientan la movilidad de los trayectos (Blanco y Pacheco, 2003), en esta investigación se tomó en cuenta, como factor de transición, la participación de los profesores en programas de evaluación del desempeño para el análisis de las trayectorias y de su desarrollo profesional. En particular, se construyen las trayectorias profesionales de los maestros que ingresaron al servicio entre 2006-2008 y, a través de ello, se caracterizaron los elementos para comprender cómo se da su desarrollo profesional y de qué manera influyen sus experiencias sobre evaluación del desempeño en este proceso.

Método

Este estudio se llevó a cabo bajo una metodología cualitativa, basada en el paradigma interpretativo, dado que su intención fue comprender un aspecto de la realidad: el desarrollo profesional docente, desde los sujetos implicados en ella. Para la construcción y el análisis de las trayectorias profesionales se siguió el enfoque biográfico, el cual orientó la recuperación de los datos y el análisis, profundizando en los acontecimientos ocurridos en el tiempo de vida de una persona desde su propia narración y significación.

Participaron seis profesores del estado de Colima, en México, que aceptaron dar cuenta de acontecimientos relevantes en sus respectivas trayectorias. Su experiencia en el servicio osciló entre los 14 y 16 años, por lo que sus experiencias laborales y sus trayectorias de ingreso y evaluación fueron definidas por las mismas políticas docentes. Participaron en, al menos, dos programas de evaluación del desempeño (tabla 1).

Se construyeron dos herramientas que permitieron proyectar las trayectorias de los profesores de educación primaria. Por un lado, los relatos de vida que pretenden reflejar, a través de la narración cronológica y de la descripción de acontecimientos, elementos significativos que favorecieron un acercamiento al desarrollo profesional (Pujadas Muñoz, 2008). Estos se hicieron mediante la técnica de relatos paralelos para construir comparaciones, categorizaciones, establecer hipótesis teóricas y validarlas mediante la acumulación de evidencias (Pujadas Muñoz, 2008). La idea del procedimiento consistió en converger los relatos hacia temas comunes: su participación en programas de evaluación docente y su desarrollo profesional.

TABLA 1

Características generales de los docentes seleccionados para la construcción de sus biogramas

Docente	Edad	Años de servicio	Sostenimiento de la/s plazas que ostenta	Programas de evaluación			
				CM	EC	EP	PH
Hugo	38	15	Federal y estatal	X		X	X
Andrea	37	14	Federal	X		X	X
Montserrat	38	15	Federal	X	X	X	
Emiliano	37	14	Federal (doble plaza)	X	X	X	X
Katy	39	16	Federal y estatal	X		X	X
Ivana	38	14	Estatal (doble plaza)	X		X	X

Nota: CM: Carrera Magisterial, EC: estímulos a la calidad docente, EP: evaluación de permanencia, PH: promoción horizontal.

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, se construyeron los biogramas –mapas de las trayectorias de los profesores– cuyo uso se orientó al análisis de los relatos de vida siguiendo su trazo temporal (Segovia, Martos y Titos, 2017). En estos mapas se presentan los acontecimientos en una línea del tiempo que ayudaron a comprender cómo se construyen las trayectorias profesionales desde las diferentes condiciones en que se configura el desarrollo profesional y, a la par, los diversos acontecimientos en la biografía de cada docente.

Como técnica de recogida de datos se optó por entrevistas en profundidad desarrolladas en dos momentos:

- Momento 1. Participaciones en evaluaciones del desempeño y otros aspectos ligados a su desarrollo profesional.
- Momento 2. Construcción de las trayectorias profesionales y recuperación de condiciones relacionadas con el desarrollo profesional.

Las sesiones de entrevista se realizaron de forma virtual, a través de Google Meet; las del momento 1 se efectuaron entre noviembre de 2020 y febrero

de 2021; mientras que las del momento 2, entre marzo y abril de 2021. El *corpus* de datos se conformó por archivos de video cuya duración total fue de 32 horas y 29 minutos, mismos que fueron transcritos de forma textual en procesadores de texto que alcanzan las 546 cuartillas.

Cabe señalar que en la recuperación de estas trayectorias se tomaron en cuenta diversos elementos del desarrollo profesional docente (Ferrerres Pavía y Imbernón Muñoz, 1999; Imbernón, 2020; Vaillant Alcalde, 2016): experiencias estudiantiles y de formación inicial, formación continua y superación profesional, condiciones laborales, y contexto personal y familiar. Dichos elementos se incluyeron en los seis biogramas que se construyeron y analizaron comparativamente. A manera de ejemplo, la figura 1 presenta uno de los biogramas de este estudio.

Resultados y discusión

El análisis de las trayectorias docentes construidas a partir de las entrevistas en profundidad constituyó un acercamiento más preciso al desarrollo profesional de los maestros. A través de los sucesos representados y de las decisiones que cada profesor tomó, se identificaron ciertas tendencias que definen las trayectorias profesionales en el marco de la carrera docente en México. Para caracterizar el desarrollo profesional se analizaron cuatro elementos en cada trayectoria: experiencias estudiantiles y de formación inicial, condiciones laborales, formación continua y superación profesional, y experiencias de evaluación docente.

Experiencias previas a la docencia y de formación inicial

En algunos biogramas se identificaron acercamientos informales a la docencia que tuvieron su origen en el contexto familiar de los profesores, por ejemplo, la maestra Katy hace alusión a una experiencia con su tío, un maestro experimentado de primaria:

Salía de la secundaria y me iba por la tarde con mi abuela [...] ese día, a ella le habló mi tío porque se le olvidó un material; él trabajaba en la escuela que está a la vuelta. Voy, le llevo material y que le hablan de la dirección... Entonces me dice: “¿les dictas?” [...] Y yo: “sí, pero, ¿cómo le hago?” [...] y ya empiezo: “a ver, vamos a escribir olaaaa... ¿cómo hace la ola del mar?” y que empiezan los comentarios de los niños chiquitos. No sé, ¡me gustó tanto!, y yo dije, “¡yo quiero esto!” (maestra con 15 años de servicio).

Previo a la formación inicial, los profesores del estudio compartieron el dilema que representó el proceso de elección de la carrera a una edad temprana, pues la mayoría tomó dicha decisión desde el momento en que entraron a estudiar el bachillerato en la normal de maestros.

Aunque en el contexto local se ofrecen otras opciones de formación inicial docente, la escuela normal fue considerada como la opción prioritaria; como parte de este proceso, la mayoría de los participantes (5) comenzaron sus estudios de educación media superior en el bachillerato pedagógico de la normal de maestros de Colima. El ingreso a este bachillerato ya representaba una elección exclusiva por la carrera magisterial (el caso de la única participante que estudió su bachillerato en una institución universitaria inició la carrera de mercadotecnia, misma que abandonó después del primer año para ingresar a la normal). También se observó la indecisión sobre orientarse a la enseñanza de un nivel específico. Ser profesor de primaria fue la primera opción de la mitad de los profesores, mientras que los demás estaban indecisos por preescolar o secundaria.

En la formación inicial, además de las experiencias académicas, los profesores desarrollaron actividades de forma paralela, unas relacionadas con la docencia (cubrir grupos a contraturno) y otras que no se relacionan directamente (trabajar en comercios o practicar actividades culturales ajenas a la escuela normal).

En esta etapa, los profesores reportaron experiencias relevantes del ámbito académico y extraescolar. De forma coincidente con el estudio de García Rubio (2022), las más notables en su formación académica fueron las prácticas profesionales durante los últimos semestres de la carrera, así como el proceso de elaboración de su documento recepcional (requisito para la titulación).

De forma paralela a las actividades académicas de la formación inicial, los profesores se desarrollaban en otros ámbitos: artísticos, cívicos y deportivos. Desarrollar este tipo de habilidades es parte de las experiencias que los normalistas evidencian en sus trayectorias; los acercan también a la interacción con miembros de organizaciones como el sindicato y con profesores que se desarrollan en ámbitos alternos a la docencia. Así, la formación inicial se compone, de forma simultánea, de las actividades que de ella surgen con la intención de preparar a los maestros para su futuro profesional y de otro tipo de actividades que permiten socializar con colegas para comprender la profesión docente desde una perspectiva más amplia.

Condiciones laborales

Todos los profesores ingresaron al servicio público inmediatamente después de que egresaron de la escuela normal. Sobre el sostenimiento de sus primeros centros de trabajo, cinco de ellos laboraron en el sistema federal y uno en el estatal. Los maestros federales laboraron seis meses bajo el nombramiento de “contrato” y obtuvieron su plaza definitiva un día después de este periodo; la maestra estatal trabajó como interina durante cinco años, después obtuvo su plaza. En relación con la ubicación geográfica de sus escuelas, todos los docentes federales fueron enviados al municipio de Manzanillo (103 km de la capital) antes de poder reubicarse en Colima, ciudad donde residen; mientras que la estatal, inició sus labores en la ciudad capital del estado (tabla 2).

TABLA 2

Características del ingreso al servicio público

Docente	Formación inicial	Sostenimiento de la plaza o vacante	Periodo de trabajo cubierto para obtener su plaza	Ubicación del centro de trabajo
Hugo	Normal	Federal	6 meses, un día	Manzanillo
Andrea	Normal	Federal	6 meses, un día	Manzanillo
Monserrat	Normal	Federal	6 meses, un día	Manzanillo
Emiliano	Normal	Federal	6 meses, un día	Manzanillo
Katy	Normal	Federal	6 meses, un día	Manzanillo
Ivana	Normal	Estatal	5 años	Colima

Fuente: elaboración propia.

Las condiciones para el ingreso al sistema público fueron favorables para los docentes egresados de la escuela normal, pues lo hicieron prácticamente unos meses después de titularse; esta es una de las razones por las que el profesorado visualiza a dicha institución como la más viable para favorecer su desarrollo profesional, ante las condiciones laborales y económicas de ese momento. Todos los docentes presentaron examen de oposición para

el ingreso al sistema. Para los normalistas, este era considerado como requisito para elegir la ubicación del centro de trabajo, independientemente de los resultados obtenidos.

Sobre el sostenimiento del primer centro de trabajo, los profesores federales obtienen su base casi de forma inmediata a su ingreso; para los maestros de sostenimiento estatal, este logro laboral sucede años después. Por lo tanto, trabajar en escuelas federales es un camino más certero para la consecución de la plaza y para la mejora de las condiciones laborales en los primeros años de servicio.

Los centros de trabajo de sostenimiento federal de los maestros noveles se ubican en el municipio costero de Manzanillo, a poco más de una hora de la capital donde residen; condición que tiene implicaciones económicas y personales para los profesores, pues deben invertir tiempo y recursos para el transporte a sus escuelas, tal como lo compartió la maestra Monserrat:

Fue toda una experiencia buscar cómo te ibas a ir; si me iba a quedar o no. Entonces, yo dije “¡no, ni modo!, aunque me levante bien temprano y llegue cansada, voy y vengo” [...] Fue una experiencia muy enriquecedora en todos los niveles: personal, profesional y laboral, porque tuve que cambiar, pues en todos los esquemas, desde que mis papás siempre estuvieron al pendiente de mí, hasta hacer cosas por mí misma (maestra con 15 años de servicio).

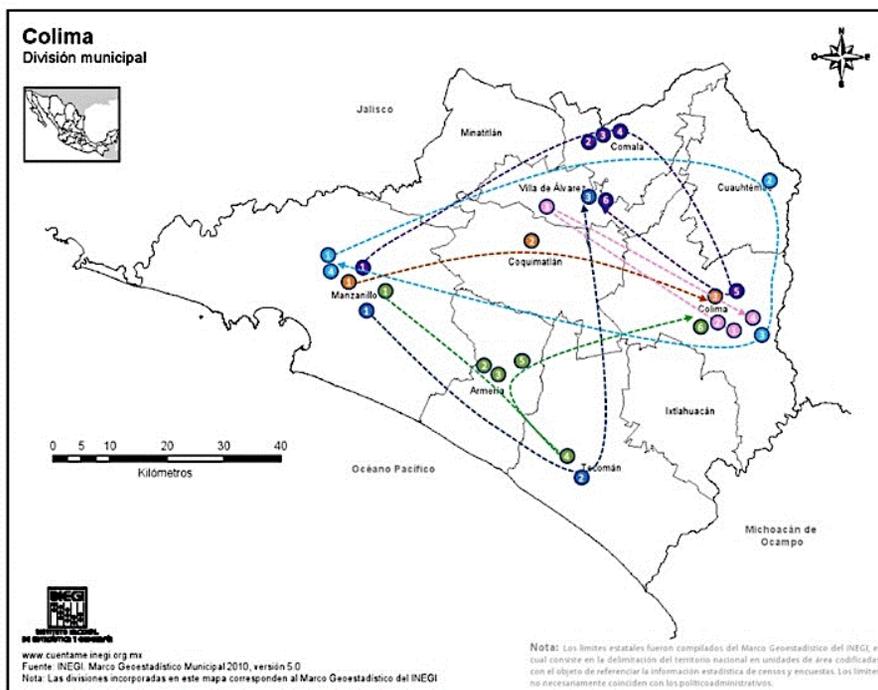
En otros estudios sobre las condiciones laborales de los docentes mexicanos se concluye que, al contar con una plaza base, los profesores disfrutaban de una mayor estabilidad laboral; lo que les genera seguridad en el empleo y prestaciones (Alarcón Nakamura, Gaytán Díaz y Ruiz López, 2018). En el contexto histórico y político en que los profesores de esta investigación comenzaron a trabajar (2005 y 2007), las condiciones laborales del ingreso al servicio público eran más favorables cuando se hacía a través de escuelas de sostenimiento federal, por una razón fundamental: la consecución de su plaza definitiva. De forma similar al estudio realizado por Díaz Sacco (2021), en las trayectorias de los profesores se identificaron como principales causas de movilidad escolar: el mejoramiento de las condiciones de trabajo y económicas, así como el acercamiento a los lugares de residencia.

Los primeros años de la trayectoria se caracterizan por ser un periodo de inestabilidad laboral, pues aun cuando los profesores federales gozan de una plaza definitiva, se identifica movilidad constante con la intención

de acercarse a sus lugares de residencia. La movilidad se entiende como el desplazamiento en las funciones o empresas que experimenta una persona en el contexto laboral (Arranz, Carrasco y Massó, 2017); en el ámbito educativo, se vincula con la rotación de docentes de una escuela a otra y con la búsqueda de mejores condiciones laborales. En las trayectorias se puede identificar que, durante los primeros diez años de servicio, los docentes laboraron en un rango de entre tres a seis escuelas diferentes. Las características más notables en dichos cambios se observan en la ubicación geográfica, seguido del turno (figura 2).

FIGURA 2

Movilidad en la primera plaza docente



Fuente: elaboración propia.

En cada cambio de escuela, los profesores trazan una ruta que los acerca al municipio donde residen. La maestra Andrea expone, además de estas razones, cuestiones relacionadas con la maternidad:

En las comunidades es más difícil encontrar quién te cubra cuando faltas, ¿verdad? El director siempre era muy accesible en ese sentido, pero no me gustaba pedirle permisos y fue por eso que me vine de allá, porque mi hija estaba creciendo y se estaba dando cuenta de que yo no iba a ningún evento de la estancia infantil. Me quedaba en la comunidad por no pedirle permiso al director (maestra con 14 años de servicio).

Murillo Torrecilla y Román Carrasco (2013) exponen que, dentro de las condiciones de trabajo del profesorado en América Latina, hay una situación especial: una gran cantidad de docentes tiene más de un trabajo remunerado, ya sea como docente con doble plaza (lo que supone un doble turno) o compartiendo la docencia con otra actividad laboral. En el contexto de esta investigación se aprecia que, obtener la segunda plaza es una aspiración proyectada en los biogramas de los profesores; de los seis participantes, cuatro lo consiguen. El periodo en que comienzan a laborar doble turno se da entre los dos y cinco años de servicio. En este grupo de maestros, dos lograron su segunda plaza definitiva en un sostenimiento diferente al de su primera plaza, y los otros dos, en el mismo tipo de sostenimiento.

Obtener la basificación de la segunda plaza fue un proceso más tardado y complejo, en comparación con el de la primera. A excepción del maestro que logró doble plaza de sostenimiento federal, todos los demás iniciaron cubriendo vacantes como profesores de contrato o interinato. Cambiar dichos nombramientos al de “plaza definitiva”, les llevó –a tres de ellos– entre siete y diez años, uno lo consiguió inmediatamente y las dos profesoras restantes, no lo consiguieron (tabla 3).

En el camino para lograr la segunda plaza se puede identificar que algunos profesores optaron por la movilidad con la motivación de buscar condiciones que favorecieran la compatibilidad –por horario y ubicación– entre ambos centros de trabajo. Una vez que consiguieron sus dos plazas, se identifica menos movilidad laboral y permanecen en los mismos planteles durante periodos más prolongados.

La normatividad emitida a través de programas federales también tiene influencia en la movilidad laboral, un ejemplo de ello es el programa Escuelas de Tiempo Completo, implementado en el país en 2007. En sus reglas de operación (SEP, 2008) establece la ampliación de la jornada escolar y el pago de una compensación económica para los profesores. En el estudio

de Ceballos (2021) se identificaron cuatro formas en que se integraron a estas escuelas, una de ellas coincide con la reportada por dos maestros de la presente investigación,² a quienes la autoridad educativa local les compactó los dos turnos de trabajo en una sola jornada.

TABLA 3

Características de proceso de logro de la segunda plaza

Docente	Sostenimiento de la segunda plaza o vacante	Años de servicio en que comienza a trabajar doble turno	Nombramiento con que comienza a laborar en el segundo turno	Periodo de trabajo cubierto para obtener su segunda plaza definitiva
Hugo	Estatad	2 años	Contrato	13 años
Andrea	Federal	4 años	Contrato	No lo logra
Monserrat	Estatad	5 años	Interinato	No lo logra
Emiliano	Federal	3 años	Plaza definitiva	Menos de 1 año
Katy	Estatad	4 años	Interinato	10 años
Ivana	Estatad	5 años	Interinato	7 años

Fuente: elaboración propia.

La compactación de las dos plazas de un mismo sostenimiento es una regulación laboral que no se encuentra estipulada con precisión en las reglas de operación del programa, por lo que, de acuerdo con lo reportado por los profesores, este tipo de atribuciones correspondía a la autoridad educativa local. Durante tres y cuatro años, respectivamente, ambos maestros laboraron bajo estas condiciones; después de este periodo, nuevamente trabajaron en dos planteles con diferentes turnos.

A diferencia de la consecución de la primera plaza, que generalmente se dio a través del examen de ingreso, la búsqueda de la segunda es un proceso representado por caminos muy particulares. Esta diversidad se refleja principalmente en elementos como: el tipo de sostenimiento, el nombramiento, la compatibilidad de turnos y de ubicación geográfica de las escuelas donde se labora.

En los biogramas se identifica que los profesores permanecen, a lo largo de su trayectoria, desempeñando exclusivamente la misma función y en el mismo nivel educativo. También se reconocen algunas funciones adicionales a la docencia, como el caso de la tutoría de profesores de nuevo ingreso,³ además de fungir como delegados y representantes sindicales.

De acuerdo con Ezpeleta Moyano (2004), la escuela es una organización pedagógica que responde a lógicas curriculares y, al mismo tiempo, una organización administrativa y laboral a la que se integran los maestros según normas que definen un espacio de trabajo y por lo cual reciben un salario. Desde esta perspectiva, los profesores son constituidos por una doble condición de profesionales y asalariados. De forma integrada con el contexto personal y familiar, los docentes construyen su cultura profesional en la que la estabilidad laboral se vislumbra en la consecución de la doble plaza. Los constantes movimientos que caracterizan los primeros años persiguen mejores condiciones laborales para su futuro, por ello, es común que durante sus inicios permanezcan poco tiempo en un mismo centro de trabajo y dediquen periodos prolongados para los traslados.

Las condiciones laborales que se reflejan en las trayectorias son una respuesta a las regulaciones de la carrera docente vigentes en los diferentes contextos históricos y políticos. Tenti Fanfani (2017) considera este fenómeno como el producto de un sistema educativo organizado como una burocracia; por su parte, Ezpeleta Moyano (2004) refiere que los docentes atienden un rol como funcionarios de Estado. Desde estas perspectivas, y a la luz de las trayectorias construidas, se comprende que los maestros de primaria, además de ocuparse en tareas profesionales como la enseñanza, se ven en la necesidad de encontrar puntos intermedios entre el cumplimiento de los designios de la política educativa y de las oportunidades que favorezcan sus condiciones laborales.

Formación continua y superación profesional

En los biogramas se registraron experiencias de formación continua y de superación profesional que los profesores reportaron como relevantes desde su ingreso al servicio. Los factores que otorgaron relevancia a tales acontecimientos se atribuyen a razones propias de cada docente, algunos van desde la transferencia de aprendizajes que, según ellos, lograron con dicha experiencia; hasta el tipo de actividades y productos solicitados, las

características de los facilitadores, las retribuciones conseguidas, el valor curricular, etc.

La modalidad formativa mayormente mencionada por los docentes fue el diplomado; este tipo de dispositivo ofrece formación especializada, con duración mínima de 120 horas (SEP, 2021). Representa, además, una oportunidad para realizar actividades teóricas y prácticas con el acompañamiento de especialistas. La maestra Katy consideró relevante su participación en un diplomado sobre equidad de género:

Hubo un programa de la Universidad de Colima; desde entonces, ya se hablaba mucho de las cuestiones de género [...], fue significativo porque aprendí que las sociedades están cambiando [...], lo hicieron doctoras y especialistas que tienen un amplio conocimiento [...]. Se hicieron actividades, incluso era práctico, teníamos que hacer un proyecto con los niños (maestra con 16 años de servicio).

Asimismo, se reportan cursos de corta duración que obedecen a los procesos de promoción docente. Estas experiencias se concentran en los primeros seis años de servicio, por lo que, conforme se avanza en la trayectoria, se identifican menos procesos de formación continua.

Todos los profesores hicieron alusión al estudio de un posgrado como una de las experiencias de superación profesional más importante, que se da entre los tres y siete años de servicio. Algunas características referentes a estas experiencias:

- Solo un profesor fue beneficiario de una beca, el resto costearon sus respectivos programas.
- Dos profesoras estudiaron en programas de instituciones fuera del estado.
- Sobre el sostenimiento de las instituciones, la mitad eran privadas y la otra mitad públicas.
- La mayoría de los docentes asistía a clases de maestría los sábados; se reportaron sistemas escolarizados (dos docentes) y modalidad mixta (plataforma virtual y periodos de clases presenciales).

Se identificaron dos razones principales para el estudio de una maestría: mejorar profesionalmente y contar con mayores oportunidades de lograr una promoción horizontal en el programa Carrera Magisterial. El profesor

Emiliano, motivado por ambas ventajas, decidió estudiar su maestría, sin embargo, los cambios en la normatividad del programa mencionado no le brindaron el beneficio esperado:

Estudí la maestría por superación personal y profesional [...] el hecho de querer conocer más, de tener más herramientas para mi trabajo. Claro, considerando también el lado económico, pues ese puntaje era necesario para poder pasar a Carrera Magisterial [...] ¡Oh decepción!, no alcancé a presentar la tesis porque se quitó ese valor y dije: “ya pa’ qué” (maestro con 16 años de servicio).

Después del estudio de la maestría, en los biogramas se pueden visualizar algunos logros profesionales, por ejemplo: promociones horizontales; acceso a la función de tutoría; la oportunidad de laborar en el nivel medio superior y superior, el logro de la segunda plaza, etc. Sin embargo, tomando como referencia la información de los biogramas, no se cuenta con evidencia suficiente que permita valorar el papel del estudio del posgrado en la consecución de dichos resultados profesionales.

El desarrollo profesional, en el marco de la formación continua y de la superación profesional, tiene rasgos muy diversos que se reflejan de acuerdo con el contexto laboral, político e histórico de cada profesor. En los biogramas se puede identificar una mayor presencia de experiencias formativas durante los primeros años de servicio y, al pasar del tiempo, la relevancia de la formación en el servicio disminuye en las trayectorias. Por su presencia en todos los biogramas, el estudio de una maestría es un aspecto valorado en la cultura profesional del magisterio porque para su consecución, los maestros dedican tiempo fuera del horario laboral e invierten sus propios recursos para su financiamiento.

Experiencias de evaluación docente durante la trayectoria profesional

La evaluación del desempeño de los docentes de educación básica es una de las políticas docentes más controversiales entre diversos agentes educativos en el contexto nacional e internacional. No se trata de un tema nuevo entre los profesores mexicanos, pues en las últimas décadas se han implementado diversos programas como Carrera Magisterial (1994-2014), Evaluación Universal (2008-2011), Estímulos a la Calidad Docente (2012), Evaluación del Desempeño con Fines de Permanencia (2014-2018) y Promoción Horizontal por Niveles con Incentivos (2020-actualidad).

Cada uno de ellos con sus propias características, impacto y dificultades en la ejecución.

La participación en programas de evaluación del desempeño es un momento clave de transición en las trayectorias de los docentes. Todos los profesores de esta investigación han participado en, por lo menos, tres programas diferentes. Los maestros evidencian intervenciones activas y constantes en los procesos de evaluación, considerando que, con excepción de la “evaluación de permanencia”, todos los demás programas tenían carácter voluntario para su participación.

Las primeras experiencias en los biogramas se dieron con el programa Carrera Magisterial, cuya vigencia se prolongó hasta 2014. Todos los profesores participaron entre una y tres ocasiones; además, consiguieron avanzar en los niveles de promoción horizontal que se consideraban en su normatividad (cuatro en el nivel A, y dos, en el B). Los logros obtenidos se reflejaron en incentivos adicionales al sueldo base. Estas promociones horizontales fueron consideradas por los docentes como “fáciles”, tal como lo relata la maestra Katy:

“Carrera” era fácil [...] Los exámenes no eran difíciles, nada más que sí tenías que tener presente el plan y programas, el artículo tercero y todas esas cosas que te preguntaban, pero yo no lo sentía difícil. El detalle era el presupuesto porque podrías salir muy alto, pero si había poco presupuesto, pues tenías que volverte a esperar otro año (maestra con 16 años de servicio).

El estímulo económico (pago único) que se ofrecía como parte del programa Estímulos a la Calidad Docente fue conseguido por dos profesores: en un caso, por los resultados de aprendizaje de los alumnos de la escuela donde laboraba –estímulo colectivo– y el segundo maestro ganó dos estímulos por los puntajes de la escuela y por grupo que atendía –colectivo e individual–.

La política de carrera docente que mayor análisis y discusión ha tenido en años recientes es la reforma educativa y laboral de 2013 que dio paso a una serie de cambios inéditos en la regulación de la carrera del docente en educación básica, pues consideraba un modelo de evaluación del desempeño con fines de permanencia, que ligaba los resultados de la evaluación a la conservación de la plaza (Cuevas, 2021).

Los profesores fueron notificados para participar en la Evaluación del Desempeño con Fines de Permanencia, instituida en la reforma educativa

de 2013 (H. Congreso de la Unión, 2013), cuyos resultados representaban dos consecuencias: ratificar su permanencia en la función y lograr un incentivo al obtener el nivel “destacado”. Todos los docentes permanecieron en la función, y de ellos, únicamente dos alcanzaron el incentivo denominado K1.

Tras los resultados obtenidos en este programa de evaluación, en 2019, las profesoras Ivana y Katy, del sistema estatal, lograron la basificación de su segunda plaza. Este cambio en el nombramiento se dio tal como se estipulaba en el artículo quinto de los lineamientos correspondientes (INEE, 2015). A diferencia de otros programas en los que se consideraban exclusivamente los beneficios de obtener un incentivo económico, la evaluación de permanencia contemplaba, adicionalmente, la posibilidad de cambiar el nombramiento a partir de los resultados obtenidos. La maestra Ivana refirió este suceso, de la siguiente manera:

Cuando pasó lo de la reforma (la del 2013), uno de los lineamientos mencionaba que si pasabas el examen, ya eras acreedora a tu plaza o algo así [...] Entonces ya, como al mes, me hablan de la Secretaría y me dicen “maestra, ocupamos unos datos y que venga a firmar, para lo de su basificación”. Así, en menos de un mes, me la dieron ¡y yo me quedé helada!, no sabía que eso se podía (maestra con 14 años de servicio).

Dicho esquema representó un factor que promovió el desarrollo profesional –desde las condiciones laborales– de dos maestras que tenían siete y diez años (en su segunda plaza), trabajando como interinas en el sistema estatal. Otro proceso de este programa de evaluación era el de “Reconocimiento”,⁴ que les permitía desempeñar funciones temporales y adicionales a la docencia. Dos maestras consiguieron ser tutoras de profesores de nuevo ingreso, lo que implicó una remuneración adicional en el periodo ejercido.

La Unidad del Sistema de la Carrera de las Maestras y Maestros (Usicamm), organismo creado en 2019, considera procesos de evaluación y regulación de la carrera docente. Cuatro profesores de esta investigación participaron en la evaluación de promoción horizontal, de ellos, dos consiguieron el incentivo adicional. En la promoción vertical para acceder a la función de dirección, participaron dos profesores.

Las participaciones en múltiples procesos de evaluación del desempeño reflejan dos hallazgos importantes sobre el desarrollo profesional docente:

primero, el interés de los profesores por continuar desempeñando la misma función, incluso después de 14-16 años de servicio y, segundo, la oportunidad de mejorar sus condiciones laborales con la consecución de sus incentivos económicos.

En los casos documentados se identifican profesores que fueron favorecidos con incentivos económicos –asociados a evaluaciones–, al menos, una vez en su carrera; incluso se tienen documentados a dos maestros que lo consiguieron en tres ocasiones. Con el análisis de las trayectorias se comprende que los programas de evaluación representan una oportunidad para promover el desarrollo profesional de los maestros, fundamentalmente, desde las condiciones laborales –salario–, lo que representa una transición en su trayectoria. También es importante reflexionar dicho hallazgo desde una perspectiva más amplia: la relación entre los incentivos ganados y la temporalidad de la trayectoria. Por ejemplo, el panorama más alentador es el de los dos profesores que lograron tres promociones, pero que les llevó 15 años ganarlos. En contraparte, se tiene el caso de una docente que, durante 14 años, ha participado en tres evaluaciones y solo consiguió un incentivo asociado a dichos procesos.

Participar en evaluaciones no garantiza la mejora salarial del profesorado porque influyen múltiples aspectos: primero, la disponibilidad presupuestal designada al programa; segundo, la normatividad correspondiente, pues todos los programas que manejan promociones horizontales por niveles indican la permanencia obligatoria en cada nivel, durante determinado periodo; y tercero, algunos factores y criterios de evaluación no dependen completamente del maestro, por ejemplo, los puntajes asignados por la antigüedad en el servicio.

En los estudios de Tenti Fanfani (2005) y Murillo Torrecilla y Román Carrasco (2013) también se identifica que la mayoría de los profesores de primaria se dedica a la enseñanza como principal actividad remunerada; considerando este fenómeno, resulta preocupante que en los biogramas no se visualizaron otros mecanismos en la carrera docente mexicana para favorecer la mejora salarial de los profesores, por lo que, la participación en las evaluaciones es vista como una aspiración para construir condiciones laborales más beneficiosas, y al mismo tiempo, como la única vía para conseguirlo, mientras desempeña la misma función.

Sobre los procesos de formación en el servicio registrados en los biogramas, solo dos cursos se asocian a los procesos de evaluación del desempeño,

específicamente, de Carrera Magisterial. La presencia de opciones formativas en los biogramas lleva a concluir que los programas de evaluación del desempeño difícilmente promueven la participación en experiencias de formación que los propios docentes consideren como importantes en su trayectoria. De manera similar al estudio realizado por Tenti Fanfani (2005), se advierte que la relación entre la asistencia a cursos y el logro de los incentivos de las evaluaciones es un aspecto importante, pero no es el más apreciado cuando se valora la relevancia de una opción formativa.

Contar con estudios de posgrado representaba un beneficio para determinados esquemas de evaluación del desempeño. Según los lineamientos de Carrera Magisterial, vigentes de 2008 a 2011, el posgrado incrementaba las posibilidades de lograr la promoción. Solo un profesor fue beneficiado con el puntaje vinculado a la maestría; el resto, todavía no la terminaba o no había comenzado los estudios correspondientes. En la última modificación de dichos lineamientos, el grado académico ya no se consideró como un factor para la evaluación.

En los programas Estímulos a la Calidad Docente y Evaluación de Permanencia, no se contemplaba el grado académico como elemento para valorar. En el esquema de las evaluaciones de la Usicamm se retoma el grado académico como un factor para la valoración. En la vigencia de dichos programas, todos los profesores de esta investigación ya tenían concluida su maestría y cinco de ellos, estaban titulados; por esto, los cinco que participaron obtuvieron su puntaje correspondiente a tal grado académico.

A partir del análisis de las trayectorias y de la normatividad de los programas, se infiere que, solo en dos casos, tener estudios de posgrado representó una ventaja para conseguir los incentivos correspondientes: Carrera Magisterial (hasta 2010) y Promoción Horizontal (2021). Estudiar un posgrado no es un factor definitivo en la puntuación y para las promociones conseguidas en dichos programas.

En cuanto a las condiciones personales durante la participación de estos programas, aquellas menos favorables se observan en los periodos correspondientes a Carrera Magisterial. Durante esos años, los profesores atravesaban por una etapa de inestabilidad laboral que exigía cubrir extensas jornadas de trabajo, además de desempeñar múltiples tareas fuera del horario escolar (Tenti Fanfani, 2005). Una consecuencia de la duplicidad laboral, según Murillo Torrecilla y Román Carrasco (2013) es que los docentes dedican menos tiempo a preparar clases, a trabajar en equipo y a

atender a estudiantes fuera de clases debido al cansancio y estrés provocados por tales condiciones. Casi todos los profesores reportaron estudiar la maestría mientras pasaban por un proceso de evaluación en este programa, aunado a la duplicidad laboral; situación que agravó el problema de la poca disposición de tiempo libre. Estas condiciones dibujaron un panorama altamente exigente y desgastante.

Cuando los docentes fueron convocados a la Evaluación de Permanencia, las condiciones laborales eran más estables, pues casi todos se encontraban con plaza y laborando en escuelas cercanas a sus lugares de residencia. En cuanto a los sucesos de la vida familiar, cuatro docentes ya tenían hijos en edades tempranas. La maternidad y la paternidad demandan el cumplimiento de compromisos adicionales para el profesorado, por ello, atender paralelamente los requerimientos de la Evaluación de Permanencia –aunado a sus consecuencias laborales– construyó escenarios complejos.

En el contexto de la promoción horizontal de la Usicamm, la mayoría de los profesores siguen enfrentando los desafíos de la crianza; en este punto, la familia de algunos comenzó a crecer, y con ello, se acentúa la preocupación por el logro de una mejor solvencia económica y de una mayor estabilidad laboral.

Conclusiones

La construcción y el análisis de las trayectorias permitieron comprender aspectos que caracterizan el desarrollo profesional de los profesores. Sobre la formación inicial, la escuela normal representó el camino más viable para su preparación como docentes y para el ingreso al servicio público; para la mayoría fue una elección que se manifestó entre los 14 y 15 años. Los maestros reportan experiencias relevantes en su periodo de formación inicial que no se restringen al ámbito académico ni al espacio de la institución formadora.

El primer paso para conseguir la estabilidad laboral se da mediante la consecución de la plaza definitiva; esto se logró de manera más simple, a través del concurso de ingreso al sistema. Las condiciones laborales de los profesores cambian a lo largo de sus trayectorias. En los primeros años, suelen ser desfavorables e inciertas; la movilidad laboral es un fenómeno presente en esta etapa. Todos los profesores buscan oportunidades para tener doble turno laboral; los caminos son muy diversos y en sus recorridos demandan al apoyo de otras personas e instituciones. En esta etapa se hace

evidente el doble rol de la profesión docente: como funcionario del Estado (Ezpeleta Moyano, 2004), lo que implica la sujeción de la profesión a las políticas educativas del momento; y como profesionista de la educación, comprometidos en la labor de la enseñanza.

Las experiencias de formación continua más relevantes para los profesores suceden en los primeros años de servicio, que generalmente son diplomados cuya elección obedece a necesidades observadas en su propia práctica. Con relación a la superación profesional, el estudio de una maestría parece ser una “tradicción” en la cultura profesional del magisterio, pues, aunque no tenga gran relevancia en los sistemas de promoción horizontal,⁵ sí representa una experiencia de formación importante y de reconocimiento social.

Respecto de las relaciones encontradas entre las experiencias de evaluación y el desarrollo profesional, se comprende que los profesores muestran interés por la participación en los programas de evaluación del desempeño a lo largo de toda la trayectoria, pues representan una alternativa para mejorar sus ingresos, sin embargo, por la normatividad de dichos programas, lograrlo puede implicar una inversión de muchos años en su carrera.

Se concluye que los programas de evaluación del desempeño que se han desplegado en los últimos años promueven limitadamente el desarrollo profesional de los docentes, pues tal como lo afirman Galaz Ruiz, Jiménez Vásquez y Díaz Barriga (2019), se centran en el rendimiento individual, en lugar de enfocarse en la práctica pedagógica y en procesos de formación y superación profesional como construcción social y colectiva.

Las trayectorias profesionales construidas en esta investigación evidencian, por un lado, que las políticas educativas sobre desarrollo profesional en México se centran en procesos desintegrados y enfocados principalmente a la formación en el servicio, descuidando otros elementos igualmente importantes para favorecerlo y, por otro, refuerzan los hallazgos reportados en los estudios de Alaníz Hernández (2018) y Sánchez Cerón (2018) sobre la precarización del trabajo docente, como consecuencia de programas de evaluación basados en el mérito, así como por las inconstantes normas que regulan los mecanismos de ingreso y promoción de los maestros de primaria en México.

La profesión docente se desarrolla en un contexto sociocultural y educativo temporal específico (Rico-Gómez y Ponce Gea, 2022), por lo que el estudio de trayectorias profesionales, desde la propuesta de esta

investigación, favoreció una aproximación a la comprensión de las condiciones en que se desarrolla la carrera docente, así como del desenvolvimiento profesional desde una perspectiva compleja y contextual. Este abordaje metodológico permitió analizar la forma como opera la política educativa y sus efectos en el desarrollo profesional. Los resultados son la base para profundizar en un estudio más amplio que considere otros participantes, cuyas trayectorias brinden una perspectiva diversa de la carrera docente.

Se identifica que, en cuanto al desarrollo profesional docente, hay una escisión entre la dimensión laboral, que se traduce en la búsqueda por la estabilidad y el mejoramiento de condiciones de trabajo e ingresos; y la dimensión profesional, que se traduce en la elección de espacios formativos que les brinden el reconocimiento profesional necesario como parte de la cultura magisterial, al mismo tiempo que les otorgue herramientas para su práctica y de cara a su comunidad educativa y al contexto en que está inserta. Estas dimensiones no parecen relacionarse.

Las trayectorias profesionales revelan escenarios en los que convergen aspectos que van más allá de los que tradicionalmente se atribuyen a la profesión docente. Una política que ponga la mirada en el profesorado y su desarrollo profesional debe considerar la interrelación que existe entre diversos aspectos de la formación inicial y continua, de las condiciones laborales, así como de los acontecimientos de la vida personal, familiar y del propio contexto escolar que permean en la profesión. Ser docente en México se revela, así, como una profesión cuya carrera, en su regulación por el Estado, debe ser atendida desde la diversidad de trayectorias de cada profesor.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Uno con doble plaza federal y otro con doble plaza estatal.

³ La función de tutor de docentes de nuevo ingreso se implementa como parte de la evaluación del desempeño por reconocimiento, que inició en el sexenio de Peña Nieto (2012-2018) y continúa vigente en el gobierno de López Obrador. Este tipo de función implica el acom-

pañamiento de los docentes o técnicos docentes que se incorporan al servicio público educativo con la finalidad de fortalecer sus competencias (SEP, 2019).

⁴ A diferencia de la evaluación de permanencia, este proceso era voluntario.

⁵ De 2011 a 2014, el estudio de una maestría no era parte de los factores de evaluación en Carrera Magisterial; tampoco de 2014-2018, periodo correspondiente a la Evaluación de Permanencia de la reforma de 2013.

Referencias

- Alaníz Hernández, Claudia (2018). “La docencia en el nivel básico en México: de la profesionalización a la precarización”, *Apuntes Universitarios*, vol. 8, núm. 2, pp. 49-77.
- Alarcón Nakamura, Daniel; Gaytán Díaz, Claudia Celina y Ruiz López, Salvador (2018). “Las condiciones laborales de los maestros y su relación con su satisfacción laboral”, *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 503-513.
- Arranz, José; Carrasco, Concepción y Massó, Matilde (2017). “La movilidad laboral de las mujeres inmigrantes en España (2007-2013)”, *Revista Española de Sociología*, vol. 26, núm. 3, pp. 329-344. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2017.26>
- Blanco, Mercedes y Pacheco, Edith (2003). “Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas”, *Papeles de Población*, vol. 9, núm. 38, pp. 159-193.
- Calvo, Gloria (2020). *Estado del arte de investigaciones de políticas educativas*, Buenos Aires: Unesco-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375581.locale=es>
- Castañeda, Adelina (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ceballos, Fernando (2021). “Relaciones laborales y formas de ingreso a la docencia en escuelas de tiempo completo”, ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México, 15 a 19 de noviembre.
- Cordero Arroyo, Graciela (2021). “Repensar la formación continua”, *Educación en Movimiento*, núm. 8, pp. 04-06.
- Cordero Arroyo, Graciela (2022). “Ponencia | La formación docente situada”, *MejoredumX*, YouTube. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=NzuLbdYeXck>, 6 de abril.
- Cordero Arroyo, Graciela y Vázquez, María del Ángel (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*, Ciudad de México, Juan Pablos Editor.
- Cornejo Valdivia, Eugenia (2023). “Trayectoria formativa de los docentes de música escolar: estudio de caso en Lima-Perú”, *Educación*, vol. 32, núm. 62, pp. 77-97. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.002>
- Cuenca, Ricardo (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Estrategia regional sobre docentes*, Santiago de Chile: Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Cuevas, Yazmín (2021). “Sistema de carrera docente 2019 en México para maestros de educación primaria: cambios, continuidades y desafíos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 89, pp. 475-502.
- Díaz Sacco, A. (2021). “Movilidad de profesores principiantes: una revisión sistemática de la literatura”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 32, núm. 3. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.70275>
- Ezpeleta Moyano, Justa (2004). “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, pp. 403-424.
- Ferreres Pavía, Vicente Sebastián y Imbernón Muñoz, Francisco (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*, Madrid: Síntesis.

- Galaz Ruiz, Alberto; Jiménez Vásquez, Mariela Sonia y Díaz Barriga, Ángel (2019). "Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización", *Perfiles educativos*, vol. 41, número 163, pp. 177-199.
- García Rubio, Juan (2022). "Construcción de la primera identidad profesional del profesorado español de secundaria durante su formación inicial", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 27, núm. 94, pp. 751-778.
- 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.
- Imbernón, Francisco (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI, *Curriculum*, núm. 33, pp. 49-67.
- INEE (2015). "Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior. LINEE-05-2015", *Diario Oficial de la Federación*, 7 de abril.
- Jiménez Vásquez, Mariela Sonia (2009). "Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 1.
- Jiménez Vásquez, Mariela Sonia (2011). "Movilidad ocupacional y trayectorias profesionales de egresados de maestrías en educación del posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 2, núm. 3, pp. 76-100.
- Jiménez Vásquez, Mariela Sonia (2014). "Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico", *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 143, pp. 30-48.
- León Paime, Edison y Ardila Trujillo, María (2013). "La práctica docente en contabilidad de gestión: una aproximación a partir de las trayectorias", *Cuadernos de Contabilidad*, vol. 14, núm. 35, pp. 617-637.
- Lozano Andrade, Inés (2016). "Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 16, núm. 1, pp. 136-161.
- Murillo Torrecilla, F. Javier y Román Carrasco, Marcela (2013). "Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral. Situación e implicaciones", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 58, pp. 403-424.
- Pujadas Muñoz, Juan José (2008). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*, Cuadernos Metodológicos 5, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rico-Gómez, María Luisa y Ponce Gea, Ana Isabel (2022). "El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 27, núm. 92, pp. 77-101.
- Rivas Flores, José (2014). "Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar" *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 7, núm. 14, pp. 99-112.
- Rodríguez, Xochiquetzal y Covarrubias Papahiu, Patricia (2021). "Importancia de la trayectoria escolar como plataforma para la construcción de la identidad docente del

- profesor universitario. Voces y silencios”, *Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 12, núm. 1, pp. 179-199.
- Sánchez Cerón, Manuel (2018). “La intensificación del trabajo docente en tres países latinoamericanos. Voces y silencios”, *Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 9, núm. 1, pp. 4-27.
- Sánchez Olavarría, César (2017). “Trayectorias profesionales docentes en posgrado: un estudio desde sus funciones”, *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, año 4, núm. 3.
- Sánchez Olavarría, César y Huchim Aguilar, Donaldo (2015). “Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 21, julio-diciembre, pp. 403-424.
- Segovia, Jesús; Martos, Lorena y Titos, Alberto (2017). “Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario”, *Revista del IICE*, número 41, pp. 81-96.
- SEP (2008). “ACUERDO número 475 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo”, *Diario Oficial de la Federación*, 31 de diciembre.
- SEP (2019). Marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en educación básica. Docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso Ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2021). *Estrategia Nacional de Formación Continua*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Tenti Fanfani, Emilio (2005). La condición docente: análisis comparado de Brasil, Perú y Uruguay, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani, Emilio (2017). “Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente”, *Educao & Sociedade*, vol. 28, núm. 99, mayo-agosto, pp. 335-353.
- Unesco (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*, París: Unesco. <https://doi.org/10.54676/NFKC5496>
- Vaillant Alcalde, Denise (2016). “Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente”, *Docencia*, núm. 60, pp. 5-13.
- Vargas, Ruth (2000). “Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: el caso de Sanyo Video Componentes”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 2.
- Vezub, Lea (2021). “Investigar la formación continua y fortalecer el campo de la formación docente”, en G. Cordero, J. García-Poyato y K. Rivera (coords.), *Evaluación de la formación continua de docentes: investigaciones desde la Escuela Normal en Baja California*, Ciudad de México: Juan Pablos Editor, pp. 29-34.

Artículo recibido: 31 de mayo de 2023

Dictaminado: 16 de enero de 2024

Segunda versión: 21 de febrero de 2024

Aceptado: 5 de abril de 2024