



12



Profesionalización docente en México: Análisis comparativo entre la Reforma del Nuevo Modelo Educativo y la Nueva Escuela Mexicana

Teacher Professionalization in Mexico: A Comparative Analysis of the New Educational Model Reform and the New Mexican School

Zaira Navarrete-Cazales*

DOI: 10.5944/reec.47.2025.44077

Recibido: **15 de enero de 2025**
Aceptado: **3 de marzo de 2025**

* ZAIRA NAVARRETE-CAZALES: Doctora en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativa. Profesora-Investigadora Titular de tiempo completo adscrita la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigadora Nacional del SNII, Nivel 2, de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. Sus investigaciones se centran en: 1) Identidad, políticas y procesos de formación en la Educación Superior, 2) Innovación educativa con Tecnologías Digitales Avanzadas e Inmersivas, 3) Historia y perspectiva de la pedagogía, 4) Educación comparada e internacional. Es Presidenta Honoraria de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada-World Council of Comparative Education Societies, ONG de la UNESCO, y Presidenta Honoraria de la Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2293-2058>. **Datos de contacto:** E-mail: znavarrete@filos.unam.mx

Resumen

La formación docente constituye un pilar fundamental para alcanzar la calidad educativa en el estudiantado. Por ello, las políticas educativas enfocadas en la profesionalización docente deben considerar el desarrollo de competencias profesionales tanto en la formación inicial como en la continua, estableciendo procesos de evaluación orientados a fortalecer la práctica pedagógica. El objetivo del presente artículo es realizar un análisis categorial de las políticas educativas dirigidas a la formación docente en México, considerando la reforma educativa de 2013, conocida como el «Nuevo Modelo Educativo», y la reforma de 2019, denominada «Nueva Escuela Mexicana». Se exponen las orientaciones de capacitación inicial y continua, la normativa oficial, y los sistemas de evaluación del desempeño vinculados a estas reformas. Para ello, se utilizó una metodología comparativa que permite identificar similitudes y diferencias, con el propósito de identificar tendencias relacionadas con la profesionalización docente. Los resultados evidencian la existencia de desafíos pendientes para implementar estrategias orientadas a mejorar las áreas de oportunidad del profesorado, promoviendo sistemas flexibles de evaluación y la creación de incentivos bajo un enfoque equitativo.

Palabras clave: profesionalización docente; formación inicial; formación continua; evaluación del desempeño; reforma educativa

Abstract

Teacher training is a fundamental pillar in achieving educational quality among students. Therefore, educational policies aimed at teacher professionalization must consider the development of professional competencies in both initial and continuing education, establishing evaluation processes oriented toward strengthening pedagogical practice. This article aims to conduct a categorical analysis of educational policies related to teacher training in Mexico, focusing on the 2013 educational reform, known as the "New Educational Model," and the 2019 reform, referred to as the "New Mexican School." The study examines guidelines for initial and continuing training, official regulations, and performance evaluation systems associated with these reforms. A comparative methodology was employed to identify similarities and differences, with the objective of determining trends related to teacher professionalization. The findings highlight existing challenges in implementing strategies aimed at enhancing opportunities for educators, promoting flexible evaluation systems, and developing incentive structures within an equitable framework.

Keywords: teacher professionalization; initial training; continuous training; performance evaluation; educational reform.

1. Introducción

La profesionalización docente se encuentra vinculada con la calidad educativa, concepto que puede ser variable y que depende de un espacio y un tiempo, así como de las ideologías políticas instauradas en el contexto en el que se analiza (Guzmán, 2020; Monarca, 2012); para fines del presente trabajo la *calidad educativa*, se entiende como un proceso permanente dirigido hacia la optimización de la actividad profesional, vinculado a la promoción y desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, siendo un mejoramiento progresivo y continuo, por lo que dicho vínculo requiere del establecimiento de una serie de políticas que orienten la enseñanza en las instituciones de los diversos niveles formativos así como en los centros de capacitación teniendo como objetivo instruir a los profesores tanto en su trayecto inicial como de manera continua.

Una serie de estudios señalan que la calidad del trabajo docente impacta de forma significativa y directa en el desarrollo de conocimientos y habilidades de los estudiantes y con ello en el ascenso y descenso de los resultados educacionales, por esta razón, la formación inicial y continua de los profesores se presenta como un factor de suma importancia «en el mejoramiento de los procesos escolares y la generación de experiencias estimulantes de aprendizaje para los alumnos» (UNESCO, 2017, p. 4).

El desarrollo de una *formación profesional* implica la preocupación y ocupación sobre la transformación de conocimientos, que enriquecen la profesión otorgando una utilidad, saberes y el perfeccionamiento de la práctica educativa (Díaz-Barriga, 1997; Navarrete, 2011). Este proceso, lejos de ser acabado, requiere de una capacitación constante que fortalezca y potencie dichas habilidades. La profesión, como campo de conocimiento, se centra en la ejecución de habilidades técnico-cognoscitivas, mientras que las disciplinas académicas constituyen un campo teórico con fines epistemológicos específicos, desarrollados por comunidades académicas con tradiciones y posicionamientos propios. Así, la formación profesional se presenta como un espacio de construcción en el que convergen perspectivas disciplinares y enfoques multirreferenciados, dando lugar a un proceso contextualizado y en permanente transformación (Navarrete y Buenfil, 2018).

De esta manera, la reflexión sobre la *profesionalización docente* invita al análisis de distintas variables sobre el papel que cumple el profesorado en las instituciones, mismo que retoma la importancia del contexto social y cultural en donde se desempeña, así como las competencias y habilidades científicas, sociales y pedagógicas que deben adquirir para fomentar un proceso de enseñanza y aprendizaje acorde a las sociedades del conocimiento (Imbernón y Guerrero, 2018). En este sentido, la profesionalización docente se relaciona con una serie de experiencias de aprendizaje, que son conscientes y planificadas, orientadas a otorgar un beneficio a los actores escolares, a través de la renovación de conocimientos, habilidades y actitudes que son cruciales para el diseño, establecimiento y evaluación de los contenidos formativos (Pavié, 2011; Baloco, 2020).

En esta tesis, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) planteó, en el año 2004, una serie de retos relacionados con la alineación de la formación de profesores con las reformas de enseñanza y la actualización de las fuerzas laborales existentes (Castro, 2017). De esta manera, las políticas educativas retoman tres preceptos esenciales:

- 1) Otorgar los marcos institucionales que permitan guiar la formación docente, fortaleciendo la calidad de la enseñanza en las instituciones de educación superior.
- 2) Asegurar la calidad de los procesos formativos por medio de la elaboración de marcos institucionales orientados a determinar el perfil de los docentes, así como el sistema de evaluación y acreditación de los procesos de formación inicial (UNESCO, 2017).
- 3) Definir los lineamientos que guíen la formación continua de los docentes, asegurando la optimización y disponibilidad de los recursos para llevar a cabo un proceso de calidad (UNESCO, 2017).

El tema de la profesionalización docente tiende a orientarse hacia la constitución de agendas en la política educativa, dicha situación no solo se presenta en Latinoamérica sino en todas las latitudes, de esta forma «el sentido de la profesionalización docente es un objeto de lucha en donde interviene una pluralidad de actores colectivos y de intereses que es preciso identificar» (Tenti, 2007, s/p). Esto implica responder a cuestionamientos sobre el tipo de profesional que se busca formar, así como analizar las estrategias y lineamientos que deben establecerse en función del contexto sociohistórico en el que se pretenden desarrollar (Ducoing, 2022).

En el caso de México, actualmente las disposiciones orientadas a la formación docente se exponen en el Programa Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024, por lo que se establece que una formación continua permite a los profesores alcanzar un pleno desarrollo profesional, lo que impacta de manera positiva en la calidad educativa y en el trabajo realizado al interior de las aulas, «con el fin de dar certidumbre y coherencia a la labor docente» (SEP, 2019), en este sentido, se han emitido una serie de lineamientos que recaen en la elaboración de planes y programas de actualización, estableciendo criterios para lograr la excelencia educativa.

Es fundamental resaltar que, uno de los retos de la labor educativa se centra en comprender la velocidad de los cambios de la sociedad del siglo XXI lo que requiere de una constante actualización y oportunidades de mejora, por lo que la formación continua debe ser un derecho del personal docente y de todo aquel que interviene en el quehacer educativo (SEP, 2019: 207).

Con base en lo expuesto anteriormente, el objetivo de este artículo es llevar a cabo un análisis categorial de las políticas educativas dirigidas a la formación docente en México. Para ello, se retomarán la reforma educativa de 2013, denominada *Nuevo Modelo Educativo*, y la reforma de 2019, actualmente vigente, conocida como *Nueva Escuela Mexicana*. Se analizará el enfoque de capacitación inicial y continua, la normatividad oficial y la evaluación del desempeño docente.

2. Marco conceptual

2.1. Profesionalización docente

La integración del concepto de profesionalización docente al campo educativo tiene un origen ubicado en 1980, siendo producto de una serie de procesos de reforma promovidos por las maneras no solo de capacitación, sino también del campo educativo y el mundo social en general, configurando un marco de discursos, políticas y prácticas que giran en torno al trabajo profesional (Monarca, Mera, Álvarez y Gorostiaga, 2024).

Así, los cambios sociales impactan en la transformación de los sistemas educativos que influyen en el trabajo de los profesores al interior de las aulas, dichas variaciones son la base de la constitución de la identidad docente, por lo que se visualiza una distancia entre la concepción que estos actores escolares hacen sobre su vocación, su función y la realidad en la práctica (Tenti, 2007).

Es importante señalar que los docentes participan en el proceso de capacitación de manera activa negociando, interpretando, contextualizando y reformando las normas con los requerimientos de la práctica que se vinculan con valores, ideas y concepciones educativas propias (Matarraz, 2022), que les permiten mejorar su práctica profesional en las aulas y con los alumnos.

Así, la profesionalización docente ofrece un marco simbólico por el cual se configura una vinculación entre lo que dictan las políticas públicas y la actividad de los docentes en las escuelas, que permiten reforzar la identidad y el funcionamiento en el campo educativo, contribuyendo en el desarrollo de habilidades orientadas a la toma de decisiones (Monarca, *et al.*, 2024).

Monarca (2017), hace alusión a una vinculación entre profesionalismo y profesorado en donde se destaca la importancia de desarrollar las siguientes habilidades:

- a) Comprensión de la sociedad por medio de herramientas analíticas y heurísticas.
- b) Integración de conocimientos especializados en tareas relacionadas con las funciones docentes.
- c) Análisis de los saberes y habilidades para tomar decisiones diversas sobre los problemas o situaciones que se presentan en el ámbito educativo.
- d) Desarrollo de conocimientos teóricos, prácticos y técnicos para el planteamiento de prácticas fundamentadas.
- e) Integración de la comunidad en los proyectos escolares, que toma como base la constitución de aprendizajes significativos.

Bajo la premisa de mejorar la calidad educativa, diversos organismos han planteado la necesidad de que el profesorado se transforme con el objetivo de construir los aprendizajes que los estudiantes requieren para desenvolverse plenamente, con base en una efectividad vinculada con una formación pedagógica que se circunscribe a las materias o asignaturas abordadas en el aula (Monarca, *et al.* 2024), a ello se suma el análisis de las tendencias, exigencias y demandas que se plantean en las sociedades del conocimiento, la concreción de habilidades para el manejo de herramientas tecnológicas y la gestión de información (Pacheco y Alatorre, 2018).

Con base en lo planteado se puede dar cuenta de que la profesionalización docente se concibe como un proceso complejo y multifacético que implica un desarrollo continuo de los conocimientos, habilidades y actitudes de los profesores, en donde se formulan interrogantes sobre la naturaleza de la formación, sus fundamentos y alcances (Ducoing, 2022; Navarrete, 2022) y se orienta, como uno de los objetivos principales, al mejoramiento del desempeño en el aula y a la transformación de los sistemas educativos. Dicho proceso no solo engloba la formación inicial que los docentes reciben antes de ingresar al sistema educativo, sino también a su formación continua y al perfeccionamiento a lo largo de su carrera profesional.

Así, esta profesionalización no se presenta como un fenómeno aislado, sino que está íntimamente vinculada con los factores sociales, económicos y políticos que configuran el contexto en el que los profesores desempeñan su labor. Una capacitación docente efectiva requiere un compromiso tanto de los educadores como de las instituciones educativas y los gobiernos, con el objetivo de garantizar una formación de calidad que responda a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad en su conjunto.

2.2. Formación inicial

La profesionalización de los docentes comienza con el establecimiento de políticas encaminadas a la formación inicial, en donde las instituciones de educación superior cobran relevancia estableciendo una serie de preceptos orientados a la selección, desarrollo profesional y capacitación de los docentes noveles. De esta manera, la formación en los centros educativos se encuentra orientada a la adquisición de los conocimientos fundamentales sobre pedagogía, didáctica, psicología educativa y ciencias sociales.

Es menester resaltar que dicha instrucción se carga de una influencia de valores y actitudes que los profesores universitarios transmiten a sus estudiantes, estos pueden ser implícitos o explícitos, e influyen en la práctica profesional de los futuros profesores (Díez, 2020), logrando con ello que los futuros docentes tengan un acercamiento a la realidad del ejercicio, conformando así una identidad profesional a partir de diferentes experiencias (Vásquez, Barragán y Ossa, 2022).

En este sentido, la formación inicial del profesorado se encuentra conformada por los contenidos, procedimientos, técnicas y estrategias para llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje al interior de las aulas y por una serie de valores que influyen en la labor profesional como educadores, estos elementos son clave al momento de plantear las políticas educativas que rigen a las instituciones públicas (Álvarez, Vásquez y Rodríguez, 2016; Díez, 2020).

Así, la formación inicial docente se presenta como un campo complejo «en el que interactúan múltiples tradiciones, tendencias, profesionales, instituciones y procesos» (Marcelo y Vaillant, 2018, p.2), conformado por una serie de elementos que marcan una influencia en la manera en la que se preparan los profesores, como a) las tendencias políticas, b) la relación existente entre la inserción docente y el desarrollo profesional, c) las instituciones que se encargan de las trayectorias formativas (educación superior y centros educativos), y d) la transformación del currículo escolar.

En esta tesitura cada nación debe centrarse en realizar un diagnóstico que permita conocer el nivel de desarrollo de los futuros docentes con el objetivo de generar instancias de formación que den cuenta de un intercambio y reflexión sobre lo que es la práctica educativa, retomando experiencias diversas que se han dado a nivel regional y mundial (UNESCO, 2022). Es decir, ante los nuevos escenarios que plantean las sociedades del conocimiento, los centros educativos responsables de la formación docente deben reestructurar sus modelos y diseñar propuestas que favorezcan la formación de profesionales capaces de adquirir conocimientos y desarrollar habilidades pertinentes a lo largo de su trayectoria en el ámbito escolar.

2.3. Formación continua

En la trayectoria profesional de los docentes, la formación continua se establece como un medio permanente de obtención de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se ofrece durante toda la vida laboral de estos, desde su inicio hasta el momento de

su jubilación (Gárete y Cordero, 2019). En este sentido, la capacitación funge como un elemento indispensable que conlleva al mejoramiento continuo de la práctica educativa (Aguirre, Gamarra, Lira, Carcausto, 2020).

La formación continua se conceptualiza como un proceso sistemático, consecuente y organizado en el cual los docentes en servicio participan de forma individual o colectiva en procesos de formación críticamente reflexiva, propiciando el desarrollo de competencias profesionales (Aguirre, *et al.*, 2020).

De esta manera, la formación continua consiste en un proceso que implica una reflexión constante en donde los docentes analizan su propia práctica educativa «con el objetivo de generar un conocimiento superior, que ayude a mejorar e innovar su actividad diaria» (Gárete y Cordero, s/p, 2019), dicha capacitación se relaciona con la actualización disciplinar, del contenido curricular, la comprensión de las reformas o la transformación de las estrategias didácticas.

Es importante mencionar que en la mayoría de las naciones los cursos de capacitación docente son ofertados por la administración pública, en pro de la mejora de las condiciones educativas de los estudiantes, en este sentido, se brindan una diversidad de opciones que permiten seleccionar recursos acordes a sus necesidades, relacionados con el conocimiento de nuevos enfoques y estrategias de enseñanza, así como el entrenamiento técnico de procedimientos en la formación de nuevos roles profesionales (Gárete y Cordero, 2019).

Por lo tanto, la formación continua de docentes es un elemento clave para el desarrollo de una educación de calidad que responda a los retos del siglo XXI. Solo a través de un compromiso constante con su propio aprendizaje y con la reflexión crítica sobre su práctica, los docentes podrán hacer frente a las complejidades del entorno educativo contemporáneo y contribuir de manera efectiva a la formación de los ciudadanos del futuro, por lo que las agendas nacionales deben contemplar el desarrollo de políticas, estrategias y programas que influyan en la actualización de los profesores.

2.4. Evaluación del desempeño

Los docentes deben encontrarse dotados de ciertas habilidades profesionales orientadas a ofrecer una formación de calidad a los estudiantes, construyendo competencias profesionales que se manifiestan a partir del dominio de conocimientos, destrezas y aptitudes que les permiten ejecutar actividades relacionadas con su profesión (Gálvez y Milla, 2018) o dar solución a las problemáticas que se presentan en su ejercicio docente.

La formación de competencias docentes se da bajo un proceso iterativo relacionado con el avance de la ciencia, la tecnología y los medios de información que transforman la intención de los sistemas educativos y los propósitos de formación de los educandos, por lo que los profesores deben presentarse como personajes competentes capaces de actuar de forma profesional y competente.

En la práctica pedagógica los docentes responden a una serie de procesos que configuran su tarea fundamental, mismos que pueden ser evaluados con el objetivo de analizar su desempeño dentro del aula y la manera en la que estos atienden los problemas que se «ubican en las esferas de lo didáctico, lo pedagógico, lo curricular y lo educativo» (Dimaté, Tapiero y González, 2017).

Es menester resaltar, que la evaluación ha sido establecida como una realidad construida a partir de las definiciones del sujeto (Husserl, 1962), en este sentido, las visiones sobre este proceso dependen del momento sociohistórico en donde se desarrolle el

docente (Monarca, 2012), siendo importante acotar que, en México, las políticas sobre evaluación presentadas con la reforma educativa de 2013 (denominada *Nuevo Modelo Educativo*), proponían la valoración de los saberes del gremio magisterial.

Así, la evaluación puede retomar procesos en los cuales los profesores den cuenta de las habilidades adquiridas para comprender las teorías y políticas propias del contexto en donde se desenvuelven, los saberes pedagógicos y los procesos de interacción a partir de los que se constituyen las relaciones entre los docentes con el mundo social, siendo este la base para generar aprendizajes de calidad y significativos con los estudiantes.

Los sistemas encargados de los procesos de evaluación del desempeño docente deberán definir con claridad los instrumentos con los cuales se llevará a cabo la tarea, recuperando técnicas e instrumentos de valoración diversos que se enfoquen en analizar la dinámica y vinculación que surge entre las evidencias y las vivencias de los profesores, cuya información obtenida sea triangulada para obtener una visión holística del desempeño docente (Dimaté, 2017).

Finalmente, la evaluación docente debe retomar un proceso profundo orientado a la creación de espacios de las memorias obtenidas en los procesos educativos, para trabajar en un sistema articulador que impacte en el mejoramiento de la calidad educativa y en la capacitación continua y significativa de cada uno de los profesores, tomando decisiones a partir de los resultados para potenciar los saberes, habilidades y conocimientos profesionales.

3. Metodología

El caso a analizar en el presente trabajo se centra en el contexto educativo mexicano, dicha nación cuenta con una gran tradición en la formación inicial de docente, pues retoma la tradición normalista que desde su creación se ha constituido como un centro escolar orientado a la formación de profesores, «distinguiéndose por la especialización en la enseñanza de alumnos que acuden a prácticas frente a grupo y a su vez, permiten una formación continua a profesores en servicio» (Navarrete, 2024, p. 168).

En importante señalar que en México el marco jurídico, los principios y estrategias, la agenda, así como los modelos y programas son la base para establecer una formación inicial y continua de los docentes, que encuentran una relación con los preceptos planteados a nivel internacional. De esta manera, «las políticas orientadas a la regulación de la profesionalización en este ámbito responden a una serie de parámetros dirigidos a evaluar la idoneidad de los individuos para poder desempeñarse en los grupos escolares y el seguimiento en la preparación para su inserción en el servicio profesional» (Navarrete, 2024, p. 168).

Por lo mencionado en párrafos anteriores, la metodología empleada en el presente trabajo es la comparativa, la cual nos permite encontrar semejanzas y diferencias para analizar tendencias (Navarrete y Rojas, 2017). Se retoma un enfoque comparativo como herramienta esencial para renovar las características fundamentales del objeto de estudio, de esta manera, las categorías a comparar (formación inicial, formación continua, evaluación del desempeño en las reformas 2013 y 2019) no solo son diferenciadas, sino que los criterios para compararlas son seleccionados para asegurar la igualdad entre los elementos contrastados a pesar de sus diferencias, lo que facilita llevar a cabo una reflexión profunda sobre los criterios elegidos (Luhmann, 1999).

El proceso llevado a cabo en la presente investigación retoma las consideraciones de Caballero, Manso, Matarraz y Valle (2016), en el cual se distingue un proceso que recobra

una serie de fases para el desarrollo del trabajo investigativo, las cuales permiten analizar con profundidad los datos recabados con el fin de exponer el análisis comparativo de los resultados.

- a) Fase descriptiva: destinada a obtener un entendimiento amplio y exhaustivo del objeto de estudio que se desea comparar.
- b) Fase interpretativa: es un análisis de la etapa anterior, que se ocupa de examinar los datos y la información recopilada en la fase previa, en la cual se exploran los diversos entornos y contextos formativos.
- c) Fase de yuxtaposición: se logra a partir de los datos recopilados en etapas anteriores y se presenta mediante organizadores gráficos, los cuales permiten estructurar de manera ordenada los elementos a comparar.
- d) Fase comparativa: Se lleva a cabo una recopilación y evaluación de la información adquirida.
- e) Fase prospectiva: se extraen una serie de conclusiones del trabajo realizado.

De esta manera, se retomaron una serie de fuentes primarias que hacen alusión a los informes oficiales de la Secretaría de Educación Pública con respecto al *Nuevo Modelo Educativo* (2013) y a la *Nueva Escuela Mexicana* (2019), brindando información sobre las categorías de análisis seleccionadas: 1) formación inicial, 2) formación continua y 3) evaluación del desempeño docente, que en conjunto otorgan datos relevantes para llevar a cabo el proceso de comparación a partir de las semejanzas y diferencias presentes en cada uno de ellos.

4. Análisis comparativo de las reformas

Las decisiones sobre la formación inicial y continua de los docentes así como la evaluación de su desempeño son parte de las políticas docentes que configuran la agenda educativa y la social, por lo tanto debe existir una coherencia y vinculación entre ellas (UNESCO, 2022), para que juntas alcancen los objetivos propuestos a nivel nacional, es por ello que se vuelve fundamental analizar el contexto político, social y económico en el que se desarrollaron las reformas para comprender su orientación y los problemas que buscaba solucionar a partir de las estrategias planteadas, las cuales se presentan a continuación.

4.1 Reforma Educativa de 2013 «Nuevo Modelo Educativo»

En el año 2013, México presentó un contexto político, económico y social complejo el cual impactó de manera significativa en el desarrollo educativo y en la toma de decisiones para su mejora. La desigualdad social reflejaba un acceso limitado a la «educación de calidad» estandarte que se implementó como principal objetivo de las reformas educativas no solo a nivel nacional sino también internacional.

Así, la educación de calidad se presentó como un medio para favorecer el desarrollo político, social, económico y cultural, estableciendo una ruta para lograr una convivencia respetuosa y armónica, retomando la configuración de una sociedad democrática, justa, pacífica, productiva y próspera (Márquez, 2013).

La premisa anterior partía de la situación de vida que presentaba la población mexicana, que fungió como diagnóstico para establecer los lineamientos de la reforma, en este caso, en la mayor parte de los individuos, «las desigualdades estructurales vinculadas con la distribución del ingreso se encuentran consistentemente relacionadas, con la distribución de oportunidades educativas» (Márquez, 2013, s/p), que impactan posteriormente en conformación de una desigualdad social y económica.

Sin lugar a duda, las grandes desigualdades en la distribución del ingreso provocan evidentes repercusiones en la distribución equitativa de las oportunidades educativas por lo que la reforma se orientó hacia el diseño de estrategias encaminadas al desarrollo estudiantil, entre las que destacó, la importancia de la formación docente como un medio para mejorar los resultados educativos.

Partiendo de las recomendaciones brindadas por la UNESCO (2013), se expuso la importancia de crear programas de formación docente sistemáticos, continuos y contextualizados, considerando las realidades sociales y las necesidades de los estudiantes, siendo rigurosos y alineados con los estándares internacionales de la calidad educativa.

Por otra parte, la OCDE, mediante el informe «Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers» estableció que la calidad docente es uno de los factores que más influye en los resultados educativos de los estudiantes, por lo que es fundamental que los gobiernos inviertan en programas de formación inicial y continua, que garantice una formación sólida, práctica y pedagógica.

Con base en lo anterior, el gobierno mexicano propuso una serie de estrategias relacionadas con la profesionalización docente, en donde el conocimiento experto se convirtió en una variable para clasificar y diferenciar los niveles de calificación y desempeño docente, lo que reconfiguró los mecanismos de promoción, reconocimiento y permanencia de los profesores dentro del sistema educativo (Pérez, 2014).

Así, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), impulsada en la administración presidencial del Licenciado Enrique Peña Nieto (2012-2018), recuperó las políticas de modernización y agregó como un eje rector la profesionalización de los docentes de educación básica, la Ley fue publicada el 11 de septiembre de 2013, la cual expuso una serie de principios de reordenamiento para el quehacer magisterial elevando a carácter constitucional la evaluación obligatoria con «efectos vinculantes en el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los profesores dentro del sistema educativo» (Pérez, 2014, p. 117).

En lo relativo al ingreso, se instituyen los concursos de oposición con períodos de prueba para quienes logren acceder a la educación básica; para la promoción y el reconocimiento se incorporan programas de incentivos y mecanismos de acceso al desarrollo profesional, de acuerdo con la obtención de resultados; y para la permanencia se establecen evaluaciones periódicas sobre el desempeño académico con la posibilidad de que el docente sea separado de la función si mantiene un nivel insuficiente después de tres oportunidades (Pérez, 2014, p. 118).

En este contexto, el mecanismo encargado de establecer los criterios de evaluación docente y determinar el alcance real de sus actividades diseñando perfiles y parámetros de desempeño fue el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) que elaboró a su vez las variables para instaurar mecanismos de capacitación y certificación de la labor magisterial, desplazando las actividades de las comisiones mixtas en donde, tanto el sindicato de docentes como las autoridades estatales, tomaban decisiones sobre dichos procesos.

En el marco de la reforma el artículo tercero constitucional se transformó, estableciendo que la idoneidad de los docentes sería evaluada mediante concursos de oposición, estos debían garantizar la calidad de conocimientos y capacidades de los individuos para encontrarse frente a los grupos y llevar a cabo la práctica formativa.

Bajo estos preceptos se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, cuyo propósito se centró en generar y difundir información con el fin de emitir directrices relevantes para contribuir en la mejora de la calidad educativa por medio de la evaluación docente, la cual debía generar una igualdad social (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015).

Recuperando la premisa de la mejora educativa vinculada a la acción de los profesores en las aulas, el servicio profesional docente presentó como objetivos: 1) la transformación de la calidad formativa, 2) la mejora de la práctica profesional, 3) aseguramiento de idoneidad de conocimientos, en docentes, directivos y supervisores, 4) el estímulo y reconocimiento de la labor docente, 5) la creación de programas de capacitación, formación y actualización continua y 6) el desarrollo de un programa de incentivos para favorecer el desempeño eficiente del servicio educativo (Flores, 2014).

La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se enfocó en asegurar que los individuos al frente de los procesos educativos presentaran habilidades y conocimientos asociados a la práctica educativa, detectando aquellos que no respondían a las expectativas relacionadas con la educación de calidad, excluyendo elementos político-sindicales de los procesos de ingreso, permanencia y promoción (Flores, 2014).

Es así que los procesos de evaluación impactaron en los efectos del nombramiento de cada persona adscrita a dicha profesión, pues una de las sanciones presentadas por la LGSPD se relacionaba con la separación del cargo a los profesores que no cumplieran con los niveles de desempeño mínimo para el ejercicio de la práctica formativa, sin opción de que el sindicato interviniere en dicha decisión; ante este hecho es menester resaltar que las sanciones serían aplicadas una vez que los docentes presentaran fallas en un proceso de tres evaluaciones correspondientes a tres ciclos escolares.

En conclusión, la reforma asociada al *Nuevo Modelo Educativo* centró sus directrices en un solo actor formativo: el profesorado, por lo que temas relacionados con la deserción, el financiamiento y el aprovechamiento escolar no fueron atendidas por medio de estrategias o lineamientos específicos, si bien la transformación curricular basó sus preceptos en la transversalidad y el trabajo en campos formativos no existieron los suficientes recursos para materializar dichas propuestas.

4.2. La «Nueva Escuela Mexicana» (NEM)

El inicio del año 2019 en México estuvo marcado por una serie de transformaciones políticas, económicas y sociales que sentaron las bases para la implementación de la política educativa de la *Nueva Escuela Mexicana*. En primer lugar, el descontento social influyó en la elección del nuevo gobierno, promoviendo un enfoque crítico hacia las políticas previas, particularmente en lo referente al manejo de la pobreza, la corrupción, la desigualdad social y la reforma del sistema educativo.

En el ámbito económico, México enfrentaba una profunda desigualdad que se reflejaba en las brechas de acceso en zonas marginadas y rurales. Esta situación impactaba, y continúa afectando, el acceso al sistema educativo, ya que no logra atender de manera efectiva a las poblaciones más vulnerables, lo que ha contribuido al incremento de las disparidades en la calidad de la educación.

Aunado a lo anterior, las brechas sociales existentes adquirieron mayor relevancia en el establecimiento de nuevas directrices políticas, pues la diversidad cultural y lingüística así como su atención y promoción no encontraba mayor presencia en los programas de estudio, por lo que una de las bases de la agenda educativa se centraría en afianzar los procesos de interculturalidad y el desarrollo de competencias para establecer un currículo inclusivo y pertinente a las distintas realidades de la nación.

En el ámbito formativo, la reforma educativa planteada en el año 2013 causó una serie de conflictos al interior del gremio docente que se materializaron en una lucha magisterial que retomó las acciones de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) cuyas peticiones se centraban en la generación de una nueva política que garantizara mejores condiciones laborales, la eliminación de las sanciones a la evaluación y la creación de una formación inclusiva.

Así, una de las propuestas del nuevo gobierno federal se centró en realizar un reconocimiento a la labor de los profesores, por lo que en el año 2019 fue eliminado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, mismo que se remplazó por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) cuyo objetivo principal estableció la atención a todos los actores involucrados en el proceso educativo atendiendo los desafíos que la práctica educativa implica. Esta acción dio por finalizados los procesos de evaluación punitivos (Ventura, 2023), proponiendo nuevas valoraciones relacionadas con el diagnóstico y la toma de decisiones para la mejora de la práctica educativa.

Aunado a lo anterior, se propuso un diálogo continuo entre los sindicatos de la CNTE y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) así como otras instituciones de representación gremial con el objetivo de establecer lineamientos para solucionar conflictos relacionados con la capacitación docente, partiendo de la premisa de la revalorización del magisterio en donde se ejecuta una transformación a la carrera docente así como el desarrollo profesional, considerando nuevamente aspectos como el ingreso, la promoción, el reconocimiento y el retiro.

Tomando como referente los nuevos lineamientos de formación docente se modificaron los procesos de actualización y capacitación orientados a la generación de propuestas para resolver problemáticas en torno a las necesidades y situaciones del contexto de cada actor educativo (docentes, directivos, asesores técnico pedagógicos y supervisores), por lo que se crea la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) presentándose como un órgano autónomo y gubernamental, cuyo propósito se centra en coordinar un sistema transparente de asignación de plazas docentes y determinar los criterios y procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento del personal educativo (Secretaría de Educación Pública SEP, 2025).

Finalmente, es menester resaltar que dentro de las propuestas de la NEM se realiza una transformación al currículo formativo orientado a la generación de programas personalizados para cada institución educativa, en donde se fomenta la autonomía y la toma decisiones del colectivo docente y la comunidad escolar teniendo como referente principal el contexto en donde se desarrolla la práctica profesional de los profesores, lo que implicó que los procesos de formación inicial y continua se convirtieran en una herramienta clave para implementar dichos proyectos.

4.3. Análisis por categorías

Hasta este punto de la investigación se han expuesto los elementos principales que han guiado las estrategias de las reformas educativas en el 2013 y 2019, que consideran la formación docente como un eje central para alcanzar la calidad educativa al interior de las aulas. De esta manera, las políticas destinadas a la formación docente en México se han concertado tras una serie de transformaciones que se ajustan al momento sociohistórico en el que se insertan, en este sentido, tanto el *Nuevo Modelo Educativo* como la *Nueva Escuela Mexicana* consideran importante que dentro del trayecto formativo de los profesionales de la educación existan fases relacionadas con la formación inicial, continua así como la evaluación del desempeño, las cuales serán expuestas a continuación.

4.3.1. Formación inicial

Nuevo modelo educativo

En el *Nuevo Modelo Educativo*, la formación inicial se encuentra a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que es el encargado de contribuir con la emisión de directrices relevantes que permitan asegurar la formación de profesionales competentes y capaces de diseñar estrategia que contribuyan en la calidad educativa.

Las directrices destinadas a esta formación toman en cuenta los resultados de las evaluaciones para el ingreso al servicio profesional docente, los datos arrojados en la valoración de concursos nacionales para el otorgamiento de plazas docentes y los exámenes generales de conocimientos implementados al interior de las escuelas normales, aunado a lo anterior, se retomó información relacionada con los planes y programas de las escuelas normales, la política educativa propuestas en este campo y las acciones implementadas en las instituciones formadoras de profesores: Escuelas Normales, Universidades y Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (INEE, 2015).

De esta manera, con base en los planteamientos del INEE se estableció que la formación inicial de los docentes en México debía retomar los siguientes elementos:

- 1) Fortalecimiento de la organización académica de las escuelas normales.
- 2) Desarrollo de un marco común de educación superior para la formación inicial de docentes.
- 3) Creación de un sistema de información y prospectiva docente.
- 4) Organización de un sistema de evaluación de la oferta de formación inicial de docentes.

Es importante mencionar que dichas directrices presentan como objetivo la generación de una orientación de las autoridades educativas para la toma de decisiones para mejorar la formación inicial de los docentes, garantizando la idoneidad de los conocimientos, habilidades y capacidades de los individuos que lograran ingresar al sistema.

En este sentido, las habilidades y conocimientos a desarrollar en los estudiantes se relacionan con el manejo del currículo así como las dinámicas pedagógicas para la gestión del conocimiento, el papel de la coordinación y la interacción sistemática, la capacidad de dialogar y la disposición para enfrentarse a un sistema de evaluación destinado a la mejora y el fortalecimiento académico y profesional (INEE, 2016).

Así, dentro de las propuestas elaboradas sobre la formación inicial resaltan la importancia del desarrollo de estrategias en los futuros profesores sobre el dominio de los contenidos y la capacidad de transmitirlos, bajo un enfoque de inclusión y equidad propuestos como principios básicos transversales, en esta secuencia de actividades se vuelve

indispensable el diseño de un sistema de incentivos que promueva la excelencia en las escuelas normales que integran la nación (Rivera, Carrillo, Cordero, Vázquez, 2019).

La reforma educativa busca reconfigurar la conceptualización de evaluación presentándose como un mandato constitucional que espera un impacto positivo en la mejora de las prácticas formativas desarrolladas en las escuelas, por lo que las instituciones de educación superior deben innovar sus formas de enseñanza para lograr que todos los docentes en formación logren alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse al interior de las aulas.

Nueva Escuela Mexicana

La propuesta de revalorización del magisterio implica la reestructuración global de la carrera docente, en donde se permita el desarrollo profesional de los profesores para su ingreso, promoción reconocimiento y retiro (SEP, 2018), en esta perspectiva, el mejoramiento de la formación inicial implica un nuevo esquema de la plantilla docente y directiva, dotando de una infraestructura necesaria con recursos materiales y humanos a las escuelas normales de todo el país.

Con el planteamiento de la NEM, las escuelas normales se posicionaron como una institución fundamental para el proceso de formación inicial docente, debido a su capacidad de transformación orientada a dar respuesta a las necesidades y desafíos propuestos por el nuevo modelo formativo, de esta manera, se espera que los docentes al interior de dichas instituciones desarrollen conocimientos disciplinares, habilidades propias del quehacer docente y el reconocimiento a las diferencias en el contexto educativo, con el objetivo de diseñar estrategias orientadas a la generación de aprendizajes significativos que atiendan las características y necesidades propias de cada estudiante (González, 2021; Navarrete, 2024).

Con base en lo anterior, las instituciones destinadas a la formación de docentes deben establecer criterios que permitan la actualización de contenidos de las experiencias formativas, la profesionalización de mediadores pedagógicos y el desarrollo de talleres que orienten la constitución de saberes y habilidades para comprender las directrices enmarcadas en la NEM para el buen desarrollo curricular (Valencia, 2024).

Finalmente, relacionado con la formación inicial, se espera que los programas implementados en las instituciones formadoras de docentes permitan brindar estrategias de actualización y capacitación, que den respuesta a las preocupaciones pedagógicas cotidianas así como a las necesidades inmediatas de los profesores, en un ambiente educativo en donde las prácticas puedan transformarse ofreciendo una escolarización humanista.

4.3.2. Formación continua

Nuevo Modelo Educativo

La LGSPD señala que el Estado es el encargado de propiciar los espacios necesarios para que el personal docente tenga opciones de formación continua, de actualización y desarrollo profesional, mediante la oferta de cursos y programas de actualización que son vinculados con la asistencia técnica, con investigaciones aplicadas y cursos de posgrados, a su vez, las autoridades educativas y los organismos descentralizados serán capaces de realizar colaboraciones con instituciones dedicadas a la formación pedagógica, de manera que se genere una ampliación en las opciones de formación, actualización y desarrollo profesional.

Es menester resaltar que con la publicación de la reforma educativa la LGSPD introdujo una serie de mecanismos para ligar la formación continua con la evaluación docente, asegurando que todos los profesores en servicio pudieran acceder a programas de este tipo, detectando, por medio de la valoración, sus necesidades y debilidades (INEE, 2017), «mejorar en la evaluación docente (posiblemente a raíz de participar en actividades de formación continua) se vería traducido en una mejora en la práctica docente y en los aprendizajes de los alumnos» (INEE, 2017, p. 117).

Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa es el encargado de emitir los lineamientos por los cuales se llevan a cabo los procesos de evaluación, diseño, operación y resultados de la oferta de formación continua, actualización y desarrollo profesional, mismo que se encarga de realizar las recomendaciones pertinentes sobre dichos procesos (Flores, 2014).

De esta manera, la oferta de formación continua debe: a) favorecer el mejoramiento de la calidad educativa, 2) atender las necesidades de desarrollo del personal, 3) ser pertinente con las necesidades de la comunidad educativa, 4) responder a los requerimientos que el personal solicite vinculados a las problemáticas de la región, 5) tomar en consideración los resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales y externas (INEE, 2017).

En el marco de la reforma la LGSPD propone una serie de cursos, talleres y diplomados destinados a la formación continua de docentes sobre temas relacionados con el desarrollo curricular, la aplicación de contenidos, el diseño de planeaciones y el manejo de saberes dentro del aula; aunado a lo anterior, «se establece la obligación de los docentes a ser evaluados al menos una vez cada cuatro años» (INEE, 2017) siendo obligatorio y responsabilidad del personal docente atender a los programas de formación continua y regularización.

Los docentes que al momento de presentar la evaluación resultaran no idóneos, estarán sujetos a un proceso de tutoría, en el cual se desarrollan módulos de enseñanza destinados a la exposición de estrategias para la mejora de la práctica educativa, así como el manejo del currículo formativo, que se expone en el diseño, aplicación y evaluación de las planeaciones de clase.

Nueva Escuela Mexicana

La *Nueva Escuela Mexicana* plantea la formación continua como un elemento clave destinado al fortalecimiento de saberes, experiencias y prácticas docentes, que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.

Así, con base en la Estrategia Nacional de Formación Continua (2024) se busca potencializar las capacidades de maestras y maestros, reconociéndoles como personas críticas y emancipadas que construyen relaciones pedagógicas con sus pares, estudiantes, familias y comunidad; que impulsan el reconocimiento a la diversidad cultural, étnica, social, de género, ambiental y territorial donde se encuentran, y con ello contribuyen a la transformación de su vida cotidiana y contexto, para la construcción de una sociedad más democrática y participativa (SEP, 2024).

En el marco de la NEM, la formación continua se presenta como un espacio para que los docentes dialoguen en compañía de sus pares, reflexionando sobre el papel que desempeñan al interior de las aulas, contribuyendo a la potencialización y transformación del pensamiento y de la práctica profesional en donde se articulan saberes, experiencias, conocimientos y una perspectiva crítica sobre el ser docente, retomando las necesidades propias del contexto en donde se desempeñan.

Así, los programas destinados a la capacitación docente deben retomar aspectos relacionados con: a) el derecho humano a la educación, b) la integración curricular, c) el reconocimiento de la comunidad, d) la autonomía profesional, y e) el trabajo colaborativo reconociendo que los profesores se vinculan con todos los actores educativos, configurando diversas relaciones pedagógicas en donde comparten distintos contextos (SEP, 2024).

La nueva cultura de la formación continua implica el reconocimiento de las necesidades docentes fortaleciendo los saberes, las prácticas y sobre todo, el desarrollo de una autonomía profesional que implique la solución de problemáticas específicas de los centros educativos en donde se desenvuelven, conformando una identidad que ocurre en el tiempo y en el espacio en donde las interacciones se producen.

4.3.3. Evaluación del desempeño docente

Las reformas expuestas en la presente investigación reconocen la evaluación como un medio para la mejora del desempeño docente, pues esta brinda información sobre las necesidades, debilidades y áreas de oportunidad en dichos actores escolares. Sin embargo, es importante esclarecer que cada una de las propuestas cuenta con elementos que las caracterizan de forma individual, las cuales se presentan a continuación.

En primer lugar, la evaluación en el *Nuevo Modelo Educativo* presta atención a los componentes legales, administrativos, y de calidad, que implican el desarrollo de acciones que fortalecen la transformación docente como un requisito para la mejora de la práctica educativa; por ello se implementan directrices para el ingreso, la promoción y la permanencia de los docentes, garantizando la idoneidad, los conocimientos y capacidades de quienes ejercen esta tarea profesional (INEE, 2017).

Así, la evaluación del desempeño se orientó hacia la recopilación de datos y evidencias que permitieran identificar los logros y desajustes en la actuación de los profesores al interior de las aulas, de esta manera, el proceso evaluativo consideró las siguientes fases: 1) informe de responsabilidades profesionales, 2) elaboración de un proyecto de enseñanza reflexivo, 3) examen de conocimientos didácticos y curriculares o disciplinarios (Leyva, Conzuelo, González y Pozos, 2017).

Cada uno de los elementos anteriormente mencionados tenía como objetivo analizar el desempeño de los profesores en las diferentes esferas de su práctica, en este sentido, los resultados obtenidos propiciaron la generación de recomendaciones acerca de los procesos de formación continua, así como de los vinculados a la formación inicial.

Por otro lado, bajo los preceptos de la *Nueva Escuela Mexicana*, la evaluación del desempeño docente se considera como un proceso formativo en el cual los profesores retoman una serie de aspectos relacionados con su práctica y la formación continua, que les permiten sustentar una evaluación que recae en la obtención de incentivos (mejora en el ingreso salarial), la evaluación consiste en la consideración de elementos multifactoriales tales como: a) la formación profesional, b) la antigüedad en el servicio, c) la actualización y el desarrollo profesional y d) la aplicación de un examen de apreciación de conocimientos y aptitudes (USICAMM, 2024).

Es menester resaltar que, al ser una evaluación voluntaria, a diferencia de la que se proponía con el *Nuevo Modelo Educativo*, no se presentan lineamientos rigurosos para sustentarla, sin embargo, plantea el mismo enfoque de mejora continua con respecto a la práctica educativa, que en este caso, tiene por objetivo lograr una formación de excelencia para todos los educandos.

5.Discusión y resultados

Como se mencionó al inicio de este artículo, se empleó el método comparado para analizar las categorías propuestas sobre los procesos de profesionalización docente en México, dicho método permitió encontrar las semejanzas diferencias y tendencias en las fuentes documentales recuperadas, haciendo alusión a dos reformas educativas, el *Nuevo Modelo Educativo* (2013) y la *Nueva Escuela Mexicana* (2019), encontrando los siguientes elementos.

Ambas reformas comparten la idea de mejorar la formación docente, estableciendo como un pilar fundamental la elevación de calidad educativa. Así, el fortalecimiento de la formación inicial de los profesores y la creación de programas de actualización continua, son objetivos recurrentes en ambas propuestas; es fundamental señalar que la evaluación se mantiene como un mecanismo central de las reformas, sin embargo, esta presenta enfoques distintos, relacionados con la obligatoriedad o voluntariedad en su aplicación.

De esta manera se puede dar cuenta de que el concepto de evaluación se transforma y responde a las necesidades propias del momento histórico y las necesidades propias de las instituciones (Ducoing, 2022, Husserl, 1962; Monarca, 2012) y, aunado a ello, se establece bajo lineamientos bien definidos, que si bien en la primera reforma mencionada en este trabajo no fueron bien recibidos por los docentes, dotaron de la información necesaria para su aplicación y valoración.

Continuando con el punto anterior, una de las principales rupturas visualizadas en el análisis comparativo, radica en la aplicación de la evaluación del desempeño docente, pues en el *Nuevo Modelo Educativo* del año 2013, esta valoración respondía a un sistema rígido de control y de consecuencias directas como la pérdida de las funciones como docente si no se alcanzaban ciertos estándares, lo que generó un enfoque punitivo que fue altamente criticado por generar inseguridad laboral en los profesores sometidos a evaluación.

En contraste, la NEM adopta un proceso más flexible y formativo en donde los docentes pueden elegir si desean participar en la evaluación, reconociendo sus trayectorias y el desarrollo colaborativo. Esta diferencia marca una ruptura en los enfoques propuestos, pasando de un modelo exigente y jerárquico a un modelo autónomo y participativo.

Ambas reformas han tenido un impacto significativo en la profesionalización docente ofreciendo la formalización de un enfoque de evaluación que deriva en el diseño de programas de formación continua, orientados a dar respuesta a las necesidades prácticas y pedagógicas presentes en el aula. Aunado a lo anterior, se han desarrollado procesos en los cuales se promueve un diálogo, una reflexión crítica y la comprensión de diversas realidades culturales y sociales que impactan en la constitución de diversas habilidades y que favorecen el desarrollo de una formación continua y profesional en construcción permanente siendo un proceso siempre incompleto y susceptible de llevarse a cabo en diferentes tiempos y espacios (Navarrete, 2022).

Es importante señalar que a pesar de los avances observados con respecto al proceso expuesto, se han descubierto varias tensiones y desafíos que están por resolverse, específicamente con los lineamientos propuestos en la *Nueva Escuela Mexicana*, relacionados con las desigualdades en la formación inicial y continua, la condiciones laborales, el establecimiento de incentivos justos y equitativos para todos los profesionales que

garantice que los esfuerzos presentados en el proceso de formación tienen un impacto real en la práctica docente y la calidad educativa.

La profesionalización docente no debe ser vista como un proceso fragmentado, sino como un enfoque integral que abarque desde la formación inicial hasta el desarrollo continuo de los educadores. La formación inicial asegura que los futuros docentes cuenten con los conocimientos y habilidades básicas para enfrentar los retos del aula, mientras que la formación continua permite que los profesores actualicen sus competencias y mejoren sus prácticas pedagógicas en un contexto dinámico. Además, un sistema de evaluación adecuado, que sea más orientado a la mejora continua que a las sanciones, es fundamental para garantizar que las políticas y programas sean eficaces y respondan a las verdaderas necesidades del profesorado.

La creación de espacios para la reflexión, el diálogo y la construcción colectiva de saberes es crucial para que los docentes no solo se adapten a las reformas, sino que se conviertan en agentes activos de cambio en sus comunidades educativas. Este enfoque integral también debe reconocer la diversidad y la pluralidad de contextos en los que los docentes ejercen su labor, lo cual permite una mayor personalización de los procesos formativos y la creación de estrategias pedagógicas que favorezcan un aprendizaje inclusivo y equitativo.

Así, dentro de las recomendaciones para el diseño de futuras políticas educativas destacan el reconocimiento de la flexibilidad en la evaluación del desempeño, reconociéndose como una herramienta formativa que permita a los docentes reflexionar sobre su práctica y generar cambios efectivos en la práctica pedagógica; como segundo aspecto se espera asegurar un enfoque contextualizado de formación continua, que se adapte a las necesidades del contexto local, social y cultural de cada comunidad formativa; como tercer aspecto se plantea la promoción de incentivos a la excelencia, que reconozcan y premien de forma equitativa el esfuerzo y el compromiso profesional, en espacios justos en donde, docentes de nuevo ingreso y con mayor antigüedad tengan la oportunidad de alcanzar estos beneficios.

Finalmente, para lograr una mejora en la calidad educativa es esencial adoptar un enfoque integral que combine la formación inicial sólida, el desarrollo profesional continuo y una evaluación formativa que impulse a los docentes a mejorar constantemente. Las políticas educativas deben evolucionar hacia un modelo más flexible, participativo y respetuoso de la autonomía profesional, reconociendo siempre las particularidades de los contextos en los que se desarrolla la labor educativa.

6. Referencias

- Álvarez, D., Vásquez, W. y Rodríguez, L. (2016). La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. No. 31. 61-77. <https://turia.uv.es/index.php/dces/article/view/8431/9075>
- Baloco, C. (2020). El liderazgo como factor clave para el mejoramiento de la profesionalización docente y la calidad educativa. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, vol 5, n 1, 177-194) <https://revistas.uniatlantico.edu.co/index.php/CEDOTIC/article/view/2203/3315>

- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigaciones en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, n9, 36-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980>
- Díaz-Barriga, Á. (1997) La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño, en T. Pacheco y Á. Díaz (Coords.) *La profesión. Su condición social e institucional*, (pp. 65-108) UNAM/CESU-Miguel Ángel Porrua. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-profesion-su-condicion-social-e-institucional>
- Díez, E. (2020). Ideología en la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 82, No. 2. 9-25. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3658/4073>
- Dimaté, C., Tapiero, O., González, C., Rodríguez, R. y Arcilia, M. (2017). La evaluación del desempeño docente. *Folios*. No. 46. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702017000200083&script=sci_arttext
- Ducoing, P. (2022). Revisitando la formación, en P. Ducoing *Debate teórico sobre la formación*. (pp. 11-30). Universidad Nacional Autónoma de México. https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/8735
- Flores, A. (2014). Aspectos fundamentales de la Ley General del Servicio Profesional Docente en 2013 en México. *Iberoforum*, vol. 9, no. 17. https://ibero.mx/iberoforum/17/pdf/ESPAÑOL/7_DOSSIER_IBEROFRORUM_NO17.pdf
- Gálvez, E. y Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. Propósitos y representaciones. *Revista de Psicología Educativa*, 6(2). Vol. 6, no. 2. 407-452. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- Gárete, M. y Cordero, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de estudios y experiencias en educación*. Vol18(36). 18, no. 36. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836garate10>
- Guzmán, C. (2020). La profesionalización docente y su incidencia en la calidad educativa. Recuperado de https://glifos.upana.edu.gt/library/images/3/36/Aprobada_Cindy_Nineth_Guzmán_Villagrán.pdf
- Guzmán, C. N. (2020). La profesionalización docente y su incidencia en la calidad educativa (Tesis de licenciatura). Universidad Panamericana, Facultad de Ciencias de la Educación. Guatemala. Recuperado de https://glifos.upana.edu.gt/library/images/3/36/Aprobada_Cindy_Nineth_Guzmán_Villagrán.pdf
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Imbernón, F. y Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de educación a distancia*. No. 56, 1-12. <https://revistas.um.es/red/article/view/321631/225701>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015). *Diretrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Recuperado de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/directrices_para_mejorar_la_formacion_inicial_de_los_docentes_de_educacion_inicial.pdf
- INEE (2017a). *La evaluación con el Nuevo Modelo Educativo*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Redo8PDF.pdf>
- INEE (2017b). *Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F226.pdf>
- Luhmann, N. (1999). *Teoría de los sistemas sociales*. Chile: Universidad Iberoamericana
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía*. No. 489. 27-32. https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2018/06/Cuadernos-de-Pedagogia_489-2018_DV-CM.pdf
- Márquez, A. (2016). La desigualdad social y las reformas educativas. *Perfiles educativos*, Vol. 38, no. 154. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/57650
- Matarraz, M. (2022). Aspectos clave de la profesionalización docente. Una revisión bibliográfica. *Cuestiones pedagógicas*, vol. 2, n. 3. 129-144. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/21043>
- Monarca, H. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles educativos*, vol. 34, n. 135. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/29194
- Monarca, H. (2017). El profesionalismo como espacio de disputas simbólicas en H. Monarca y B. Thoilliez (Coords.), *La profesionalización docente debates y propuestas* (pp. 41-52). Síntesis
- Monarca, H., Mera, A., Álvarez, G. y Gorostiaga, J. (2024). Posiciones sobre profesionalización docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 29, No. 102. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662024000300509&lang=pt
- Navarrete, Z. (2024). Modelos y programas de formación inicial docente en Chile y México. *Revista Española de Educación Comparada*, no. 44. 165-183 <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/37891/28643>
- Navarrete, Z. (2022). Una revisión histórica del concepto de “formación” en P. Ducoing *Debate teórico sobre la formación*. (pp. 61-74). Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/5999/Publica_20231001195628.pdf

- Navarrete, Z. (2011). Las profesiones en México. Hacia una ontología no metafísica, en R.N. Buenfil Burgos y Z. Navarrete Cazales. (Coords.) *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el Análisis Político de Discurso*, (pp.259-274) Plaza y Valdés / Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación. https://www.academia.edu/35303588/Las_profesiones_en_M%C3%A9xico_Hacia_una_ontolog%C3%ADA_no_metaf%C3%ADsica
- Navarrete, Z. y Buenfl, R. N. (2018). Creación de una profesión. La carrera de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 88. No. 79, pp. 1023-1049. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000401023&script=sci_arttext
- Navarrete, Z., y Rojas, I. (2017). Formación y práctica docente apoyada en TIC en la Universidad Nacional Autónoma de México. Notas comparativas en M.A Navarro, M.A y Z. Navarrete Z. (Coords.) *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías* (pp. 213-224). México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. <https://www.somec.mx/wp-content/uploads/2024/05/14.-Libro-Innovacion-en-educacion-gestion-curriculo-y-tecnologias.pdf>
- OECD (2013), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- Pacheco, A. y Alatorre, E. (2018). La metacognición en la profesionalización docente: el pensamiento crítico en un entorno mixto. *Revista de educación a distancia*, No. 56, 1-23 <https://revistas.um.es/red/article/view/321651/225741>
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria deFormación del Profesorado*, vol 14 N. 1, 67-80. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192006.pdf>
- Pérez, A. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales. *El cotidiano*, No. 184, 113-120. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32530724012.pdf>
- Rivera, K.; Carrillo, I.; Cordero, D. y Vázquez M. (2019). Formación inicial docente en el Modelo Educativo mexicano: perspectivas de directivos normalistas. *Diálogos sobre educación*, 10(19). Vol. 10, no. 19. <https://doi.org/10.32870/dse.voi19.497>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018) *Nueva Escuela Mexicana*. Recuperado de <https://dfa.edomex.gob.mx/sitesdfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientaci%20pedago%20gica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0

- SEP (2024). Estrategia Nacional de Formación Continua 2024. Recuperado de <https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/XfjwTUaPYX-ENFC%202024.pdf>
- SEP (2025). Unidad del sistema para la carrera de las maestras y maestros USICAM. Recuperado de <http://usicamm.sep.gob.mx>
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación sociológica*, vol. 28, n. 99. 335-353. <https://www.scielo.br/j/es/a/XPH7DvN3FZvgQZktwNPyS6d/?format=pdf&lang=es>
- UNESCO (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000223249>
- UNESCO (2017). Educación Superior y Sociedad. Formación Docente. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000261753>
- UNESCO (2022). Transformar la enseñanza desde dentro: tendencias actuales en la situación y el desarrollo del personal docente, Dia Mundial de los Docentes 2022. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000383002_spa
- Valencia, O. (2024). Implementación de la NEM en la formación inicial docente: mirada desde la UPAV. Kinesis. *Revista Veracruzana de Investigación Docente*. No. 9. 5-29 <http://www.revistikinesis.com/index.php/journal/article/view/150/90>
- Vásquez, L.; Barragán, B y Ossa, A. (2022). De la teoría y la práctica en la formación de maestros en Colombia, en P. Ducoing (Coord.) *Debate teórico sobre la formación*. (pp. 61-74). Universidad Nacional Autónoma de México. https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/8735
- Ventura, F. (2023). Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín REDIPE*, Vol. 12, nonº. 8. 161-174. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1996/1985>