

La evaluación docente en el sexenio 2018-2024: balance crítico de los modelos USICAMM y MEDFI

DOI: 10.25009/cpue.v1i42.2918

Recibido: 25 de febrero de 2025

Aceptado: 10 de octubre de 2025

Samuel Rosas González

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
samuelrosasglez@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6393-3698

Marco Antonio Velázquez Albo

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
marcovelazquez_buap@yahoo.com.mx
ORCID: 0000-0002-5916-4283

Resumen

El propósito de este artículo es contribuir al debate sobre la evaluación docente en México y reflexionar sobre su complejidad. Nos centramos en problematizar la normatividad que sustenta a los dos modelos de evaluación docente en educación básica: el propuesto por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros y el Modelo de Evaluación Diagnóstica, Formativa e Integral, diseñados durante el sexenio 2018-2024. Mediante el análisis de tipo documental se indagó sobre los enfoques, etapas y mecanismos de regulación que los constituyen. Los hallazgos de la investigación evidencian que el primero mantiene elementos de continuidad asociados a una visión gerencial de la educación, mientras que el segundo plantea una ruptura sustancial que podría convertir a la evaluación docente en una herramienta para enriquecer la práctica docente.

Palabras clave: Política educativa; evaluación educativa; evaluación de profesores; evaluación sumativa; evaluación formativa.

Teacher evaluation in the 2018-2024 six-year term: a critical assessment of the USICAMM and MEDFI models

Abstract

The purpose of this article is to contribute to the debate on teacher evaluation in Mexico and reflect on its complexity. We focus on problematizing the regulations that underpin the two models of teacher evaluation in basic education: the one proposed by the Unit of the System for the Career of Teachers and the Diagnostic, Formative, and Comprehensive Evaluation Model, designed during the 2018-2024 six-year term. Through documentary analysis, the approaches, stages, and regulatory mechanisms that constitute these two models were investigated. The research findings show that the former maintains elements of continuity associated with a managerial vision of education, while the latter proposes a substantial break that could transform teacher evaluation into a tool to enrich teaching practice.

Keywords: Educational policy; educational evaluation; teacher evaluation; summative evaluation; formative evaluation.

La evaluación docente en el sexenio 2018-2024: balance crítico de los modelos USICAMM y MEDFI

En México, en el gobierno de Enrique Peña Nieto, los maestros de educación básica¹ fueron objeto de un escrutinio sin precedentes. Desde la máxima tribuna del poder político se les desprestigió y se les responsabilizó de la baja calidad educativa. En este contexto, la reforma educativa de 2013 impuso al magisterio, a través de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013), una evaluación obligatoria, estandarizada y vinculada a la permanencia en el servicio; es decir, una evaluación con carácter punitivo. Según Arnaut (2019), la evaluación punitiva fue el componente más aberrante e injusto de dicha reforma.

La respuesta de los maestros, principalmente los organizados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), fue contundente: movilizaciones, plantones, paros indefinidos de labores y protestas en varios estados del territorio nacional. La resistencia magisterial tuvo como convicción la abrogación de la reforma educativa.

En 2017, en plena campaña electoral rumbo a la presidencia de la república, Andrés Manuel López Obrador (AMLO) se comprometió a “cancelar la mal llamada reforma educativa” (Juárez, 2017, párr. 2) y, por consiguiente, a elaborar nuevos lineamientos de la evaluación docente. Esta situación generó entusiasmo y amplias expectativas en el magisterio nacional. Era un llamado a reformular su propósito y, con ello, a repensar los términos del nuevo horizonte de la educación en México.

Así, la reforma educativa de 2019 estableció que la evaluación del magisterio sería de carácter diagnóstico, con el propósito de obtener información sobre sus áreas de oportunidad y planear la capacitación para cada uno de los maestros (Ley General de Educación

¹ En México, la educación básica se compone de los niveles preescolar, primaria y secundaria.

[LGE]). De este modo, se diseñaron dos modelos de evaluación docente. La Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) se encargaría de evaluar tres etapas de la carrera magisterial, a saber: admisión, promoción y reconocimiento del personal docente. Por su parte, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), a través del Modelo de Evaluación Diagnóstica, Formativa e Integral (MEDFI), se encargaría de evaluar la práctica docente.

En este orden de ideas, consideramos necesario problematizar la normatividad que sustenta a estos modelos de evaluación, con el propósito de contribuir al debate sobre la evaluación docente en México y reflexionar sobre su complejidad.

A cierta distancia temporal de la implementación de la reforma educativa de 2019, ¿cuál es el balance de la evaluación docente propuesto por la USICAMM y el MEDFI? Esta investigación tiene como objetivo analizar los enfoques, etapas y mecanismos de regulación que caracterizan a estos dos modelos de evaluación docente, así como identificar las posibles rupturas y continuidades con la reforma educativa que los precede.

1. Marco conceptual

En el siglo XXI la evaluación docente adquirió relevancia a nivel nacional e internacional gracias a la influencia de los organismos internacionales (Cuevas & Moreno, 2016; Mantilla, 2014). Este hecho generó consenso entre diferentes gobiernos alrededor del mundo sobre la necesidad de evaluar al magisterio. En lo que no hubo coincidencia fue en la forma de hacerlo. No existe un modelo de evaluación ampliamente aceptado. Esto ha provocado una tensión permanente entre qué, cómo y para qué evaluar.

Bajo este orden de ideas, las dos tendencias que definen los modelos de evaluación docente son, por un lado, el enfoque administrativo o para la rendición de cuentas y, por el otro, el enfoque para la mejora o formativo. Isoré (2010) sostiene que el primero se centra en mejorar el desempeño de los maestros con el objetivo de incidir de manera positiva en el aprendizaje de los alumnos. Mientras que el segundo promueve la retroalimentación oportuna con el objeto de que los maestros identifiquen sus fortalezas y las áreas de oportunidad. En este contexto, Díaz-Barriga (2015) hace una distinción similar. Por un lado, afirma que la evaluación del desempeño docente tiene como finalidad determinar hasta dónde una práctica docente es adecuada, buena o eficaz. Por el otro, plantea que la evaluación formativa de la docencia debe impulsar procesos autorreflexivos sobre la práctica docente.

Para los fines de esta investigación, entendemos a la evaluación docente como un proceso de diálogo y valoración entre maestros, que promueve la reflexión crítica con la

finalidad de mejorar su práctica. La evaluación no debe considerarse un fin en sí misma, ya que es un proceso de formación permanente de los maestros.

Ahora bien, es importante centrarnos en los aspectos más relevantes que constituyen a los modelos de evaluación docente de la última década. Según la literatura especializada en la materia, destaca la clasificación de modelos, instrumentos, uso de los resultados de la evaluación, así como la identificación de los aspectos técnicos y éticos.

En este sentido, los modelos de evaluación docente más utilizados funcionan bajo la lógica del *Modelo centrado en el perfil profesional*, que se basa en la identificación de competencias profesionales conforme al perfil docente de un profesor ideal determinado por la institución. En menor medida se utiliza el *Modelo centrado en la práctica reflexiva*, que consiste en la reflexión metódica de la práctica por parte de los maestros con el propósito de identificar estrategias de mejoramiento (Valdés, 2016).

En cuanto a los instrumentos de evaluación, los que se emplean con mayor frecuencia son el examen y el portafolio de docentes. La observación en el aula se utiliza de manera menos habitual, pese a que es clave para analizar la manera como los maestros dirigen la clase de principio a fin. Una crítica que se hace a los modelos de evaluación docente en México es el uso reiterado del examen estandarizado. Por su parte, el portafolio ha ganado presencia como un instrumento valioso para evidenciar el trabajo del docente. En éste se detallan los puntos más importantes de la planeación de las clases.

Asimismo, la literatura especializada plantea diferentes usos para los resultados de la evaluación. Los podemos agrupar en torno a cuatro implicaciones: fortalecimiento de la formación docente, promoción, estímulos económicos y, por último, la vinculación de los resultados de la evaluación con la permanencia en el empleo. Cabe señalar que, en México, a partir de la década de los noventa, se establecieron cuatro programas de evaluación docente en educación básica con diferentes consecuencias. La Carrera magisterial estaba ligada a estímulos económicos; la Evaluación Universal tenía propósitos profesionalizantes; el Programa de Estímulos a la Calidad Docente se asociaba a estímulos económicos, y finalmente, el cuarto programa, implementado con la reforma educativa de 2013 a través de la LGSPD (2013), propuso, de manera inédita, que los resultados de la evaluación docente se vincularan con la permanencia en el empleo. Este programa, centrado en el desempeño docente, promovió una evaluación estandarizada y descontextualizada que estigmatizó el trabajo de los maestros. Esto provocó un impacto negativo en la representación que los maestros tenían sobre la evaluación, al considerar que era burocrática, irrelevante y que atentaba contra su estabilidad laboral (Rosas, 2022).

Con relación a los aspectos técnicos que rigen la implementación de la evaluación docente, destacan la transparencia, estándares y criterios claros, instrumentos pertinentes, evaluadores certificados y la evaluación contextualizada. La observancia de estos elementos promueve la confianza y el interés de los maestros hacia la evaluación. Sin embargo, los procesos de evaluación también presuponen aspectos éticos a repensar. Los postulados teóricos de MacDonald (1989), House (2000), Álvarez (2014) y Santos (2014), contribuyen a centrar la discusión sobre los principios éticos que deben acompañar a la construcción de los modelos de evaluación que tengan como objetivo prioritario incidir en la mejora de la práctica docente:

1. *Al servicio de los evaluadores y evaluados*: “la evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan en ella debe descartarse” (Rosas, 2022, p. 22).
2. *Acordada*: “se debe acordar entre la comunidad escolar desde la justificación de la propia evaluación hasta las formas en las que se va a llevar a cabo y el papel que cada uno debe asumir” (Rosas, 2022, p. 22) de manera responsable.
3. *Formativa*: que la evaluación tenga como finalidad la formación humana e intelectual, lejos de la intención sancionadora.
4. *Carácter político*: “lo que distingue un modelo evaluativo de otro no es solo la metodología de investigación que se utilice, sino a quienes se dirige la evaluación y los valores que esta promueve. [Por lo que conviene recordar que] la evaluación está relacionada con la distribución del poder educativo” (Rosas, 2022, p. 24).
5. *Ética*: “La evaluación, además de ser un proceso técnico es un fenómeno moral. Importa mucho saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia. Importa mucho evaluar bien, pero importa más saber a qué causas sirve la evaluación” (Santos, 2014, p. 11). No se debe despojar a la evaluación de sus dimensiones éticas, políticas y sociales.

Para cerrar este apartado, damos cuenta de los conceptos clave que se articulan alrededor de la evaluación docente. Partimos de la diferencia entre el concepto de evaluación y medición. Para Scriven (2013), la evaluación es el acto o proceso cognitivo por el cual se establece una afirmación con respecto a la calidad, valor o importancia de cierta entidad. Por su parte, Santos (2014) entiende a la evaluación como una vía para el aprendizaje: “Un camino que, al ser recorrido de forma inteligente y responsable, nos ayuda a entender lo que sucede y por qué, y nos facilita la rectificación del rumbo, el reconocimiento de los errores y la mejora de la práctica” (p. 10). Continuando con Ravela (2006), “la evaluación —bien realizada— puede ser una herramienta de cambio de enorme potencial. Si los sistemas educativos mejoraran los distintos tipos de evaluación que ocurren a diario, ello tendría un enorme impacto” (p. 29).

Así, la evaluación educativa es una herramienta pertinente para valorar el quehacer de los maestros y, en virtud de ello, emitir juicios y tomar acciones.

Por su parte, la medición tiene una función notoriamente cuantitativa. Para Fenton y Pfleeger (1997), la medición es un proceso por el cual se asignan números a atributos, observables y no observables, de acuerdo con parámetros y reglas claramente definidas.

Bajo estos argumentos, vale la pena recuperar la definición de evaluación que propone MEJOREDU (2022b): “espacio de creación de significados a partir de las experiencias y proyectos de los propios agentes educativos” (p. 9). En el mismo documento se señalan las funciones esenciales:

- La evaluación diagnóstica se realiza con la finalidad de explorar lo que los maestros saben sobre su práctica cotidiana.
- La evaluación formativa promueve la retroalimentación de los maestros de manera precisa y oportuna.
- La evaluación integral toma en cuenta el contexto económico, social y cultural en el que se evalúa a los maestros, ya que incide de manera significativa en los resultados educativos.

Otro concepto clave es la retroalimentación, entendida como un aspecto fundamental de la evaluación formativa (Moreno, 2021). Es, a la vez, un concepto que genera aprendizaje porque habilita una relación dialógica entre el evaluador, la evaluación y el evaluado. De tal manera que la retroalimentación favorece la reflexión crítica de los maestros sobre su práctica.

Por último, hacemos notar el aporte de dos herramientas pedagógicas que favorecen la reflexión individual y colectiva, nos referimos a la autoevaluación y la coevaluación. Respecto a la primera, debemos decir que es una práctica que fortalece la autonomía, confiriéndole a los maestros la responsabilidad de valorar sin mediación externa el trabajo que realizan dentro del aula. La segunda, los involucra en la valoración de la práctica de sus pares, fomentando el diálogo y la retroalimentación conjunta. Estas prácticas posibilitan que los maestros se apropien de su aprendizaje y que, en consecuencia, mejoren su práctica.

2. Procedimiento metodológico

Para esta investigación se realizó un análisis de tipo documental con la finalidad de problematizar la normatividad que sustenta a los modelos de evaluación docente USICAMM y MEDFI. El análisis documental es un proceso de apropiación del conocimiento a través

de un procedimiento sistemático de revisión de documentos que consiste en la búsqueda, selección, organización, análisis e interpretación en torno a un determinado problema de investigación (Aranda et al., 2024). En este sentido, la investigación de tipo documental se distingue claramente de la revisión tradicional de literatura en función de dos aspectos: aporte novedoso al conocimiento y carácter replicable (Arias-Odón, 2023).

Bajo esta metodología, se realizó una revisión minuciosa de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), ya que en ella se establece la tarea principal de la USICAMM, normar las etapas de la evaluación del magisterio: admisión, promoción y reconocimiento. También se analizó el *Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación* (MEJOREDU, 2022b), con especial énfasis en la práctica de la evaluación docente. Asimismo, se consultaron documentos complementarios para ampliar y enriquecer el análisis, tal como se indica en la Tabla 1.

Tabla 1. *Documentos complementarios*

1	Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en Materia de Mejora Continua de la Educación (LRMMCE, 2019).
2	Ley General de Educación (LGE, 2019).
3	<i>Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2023-2024</i> (Secretaría de Educación Pública [SEP] & USICAMM, 2023a).
4	<i>Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de promoción a funciones directivas o de supervisión en educación básica, ciclo 2023-2024</i> (SEP & USICAMM, 2023b).
5	<i>Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización de los procesos de reconocimiento, ciclo escolar 2023-2024</i> (SEP & USICAMM, 2023c).

Además de este material, se revisaron los pronunciamientos públicos del entonces candidato de la coalición Juntos Haremos Historia, AMLO, en los que fijaba una postura en materia de evaluación docente. El propósito es comprender la manera en que se fue gestando en términos discursivos la LGSCMM en oposición a la LGSPD.

Las categorías de análisis que empleamos en esta investigación son tres: enfoques, etapas y mecanismos de regulación que constituyen a cada modelo de evaluación docente. Cabe hacer mención que la categoría “mecanismos de regulación” incluye tres aspectos:

instrumentos, procesos de retroalimentación y el uso que cada modelo le da a los resultados de la evaluación. A partir de esta indagación será posible establecer las continuidades y rupturas con el modelo de evaluación docente que tuvo su origen en la reforma educativa de 2013.

3. Desarrollo

3.1 Los compromisos de campaña como génesis de la LGSCMM

Como se describió anteriormente, la reforma educativa de 2013 generó malestar en el magisterio porque impuso un modelo de evaluación que atentaba contra sus derechos laborales. De manera estratégica, este rechazo fue capitalizado por el principal opositor al régimen priista. AMLO se pronunció en diferentes plazas públicas en contra de la LGSPD. Primero lo hizo con un tono conciliador: la crítica estaba orientada únicamente a mejorar su diseño. Después, subió el tono, argumentaba que se debía derogar. En 2016 el político tabasqueño se manifestó a favor de la apertura de un debate nacional entre maestros, investigadores y autoridades educativas con el objetivo de discutir los mecanismos, etapas y bases científicas de la evaluación docente (López, 2016). Un año más tarde, en un mitin realizado en Tabasco, calificó como una farsa la reforma educativa e hizo el siguiente compromiso con el magisterio nacional: “no se va a seguir humillando al magisterio, se va a respetar a nuestras maestras, a nuestros maestros” (Juárez, 2017, párr. 4).

En 2018, en Zacatecas, refrendó su compromiso junto con las Redes Sociales Progresistas Magisteriales mediante la firma del *Acuerdo para la transformación de la educación en México y la defensa de los derechos plenos de los maestros*. En el acuerdo número tres se precisa: “eliminar la evaluación punitiva, el cese de las persecuciones y amenazas a las maestras y maestros por sus convicciones y derechos” (Quiles, 2018, párr. 17). En ese mismo año, la red de organizaciones civiles Suma por la Educación organizó el foro *10 por la Educación*. El propósito de éste fue que los cinco candidatos a la presidencia respondieran preguntas en materia educativa. En el apartado “Evaluación y logro educativo” se les cuestionó sobre la estrategia para conseguir que las evaluaciones se asociaran con la mejora de los procesos educativos. El candidato de la coalición Juntos Haremos Historia consideró como medida necesaria evitar evaluar a todos los maestros por igual, “debido a la gran diversidad de condiciones, y [propuso] garantizar capacitación continua” (Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2018, párr. 1). Acto seguido, en Oaxaca, presentó el decálogo por la educación: “10 compromisos básicos con la educación y el magisterio”. El compromiso número seis decía a la letra:

Se cancelará la mal llamada reforma educativa. Haremos uso de las facultades del Ejecutivo para detener las afectaciones laborales y administrativas al magisterio nacional. Habrá justicia para todos los afectados por la imposición de la mal llamada reforma educativa. Habrá justicia para cesados injustamente, para presos políticos y para las víctimas de la violencia. (López, 2018, párr. 7)

En las elecciones presidenciales de 2018 AMLO obtuvo una amplia ventaja sobre los contendientes. De modo que para el 01 de diciembre tomó posesión como presidente de México. El 12 de diciembre presentó la iniciativa de la reforma educativa (Iniciativa con proyecto de decreto, 2018). Entre los puntos más relevantes se encontraban:

- El artículo tercero señalaba que la educación era un derecho de toda persona para alcanzar su bienestar.
- Se priorizaba la revalorización del magisterio por considerarlo agente primordial de la transformación social.
- Se consideraba al modelo de evaluación docente de la reforma educativa de 2013 como un mecanismo con criterios sancionadores y persecutorios, que partían de la desconfianza hacia los maestros.
- Se planteaba el Servicio Profesional Magisterial como medio para impulsar el desarrollo profesional de los maestros.
- Se planteaba la abrogación de la LGSPD y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Se planteaba la creación de una instancia autónoma que contribuyera a la mejora continua de la educación.

El proceso de aprobación en el Congreso de la Unión y en la Cámara de Senadores requirió del debate, negociaciones y generación de consensos entre grupos parlamentarios, empresariales y académicos. Destaca la influencia de los empresarios nacionales e internacionales. El 25 de abril de 2019 la iniciativa fue aprobada por mayoría en el Congreso de la Unión. Cinco días después, la Cámara de Senadores la aprobó en lo general. En la propuesta final de la reforma educativa del año 2019 (Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa), destacan los siguientes puntos:

- El artículo tercero señala que toda persona tiene derecho a la educación.
- Se considera a los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo.
- Se garantiza la formación, capacitación y actualización de los maestros.

- Se prioriza la educación de excelencia, en sustitución del concepto de calidad.
- Se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación.
- Se abrojan la LGSPD y el INEE.
- Se plantea que la LGSCMM regulará los procesos de admisión, promoción y reconocimiento del magisterio.

Como se puede observar, se realizaron cambios importantes en la iniciativa enviada por el ejecutivo. Sobresale la ausencia del diagnóstico crítico sobre el papel que había jugado la evaluación docente y la creación de las leyes que dieron fundamento a la instauración de la USICAMM y MEJOREDU. Otro cambio fue la eliminación en el artículo 30 del principio de la educación para el bienestar; en su lugar se estableció que toda persona tiene derecho a la educación. ¿Por qué se realizó esta modificación?, ¿en qué consistía una educación para el bienestar?, ¿se trataba de una formulación discursiva o de una fundamentación teórica y pedagógica del horizonte educativo? En la iniciativa no se precisaba con claridad a qué se refería con este concepto, sin embargo, se ponía al centro del proyecto educativo el bienestar de la población. Se hacía hincapié en que el Estado asumiera su responsabilidad histórica y garantizara el derecho a la educación. De la misma manera, se planteaba la asunción de una nueva narrativa que tenía como punto de partida la desigualdad social. Al final, dicha enmienda se convirtió en una propuesta fallida porque no generó el consenso necesario.

3.2 La Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el proyecto educativo impulsado por AMLO para la educación básica y media superior. Para propósitos de esta investigación, nos centraremos en educación básica. Este proyecto propone que se “buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (LGE, 2019, p. 6). En su artículo 59 se promueve un enfoque humanista que favorezca en el educando sus habilidades socioemocionales. De este modo, la NEM tiene como fundamento normativo la reforma a los artículos 30, 31 y 73 de la Constitución mexicana, tal como se indica en la Figura 1.

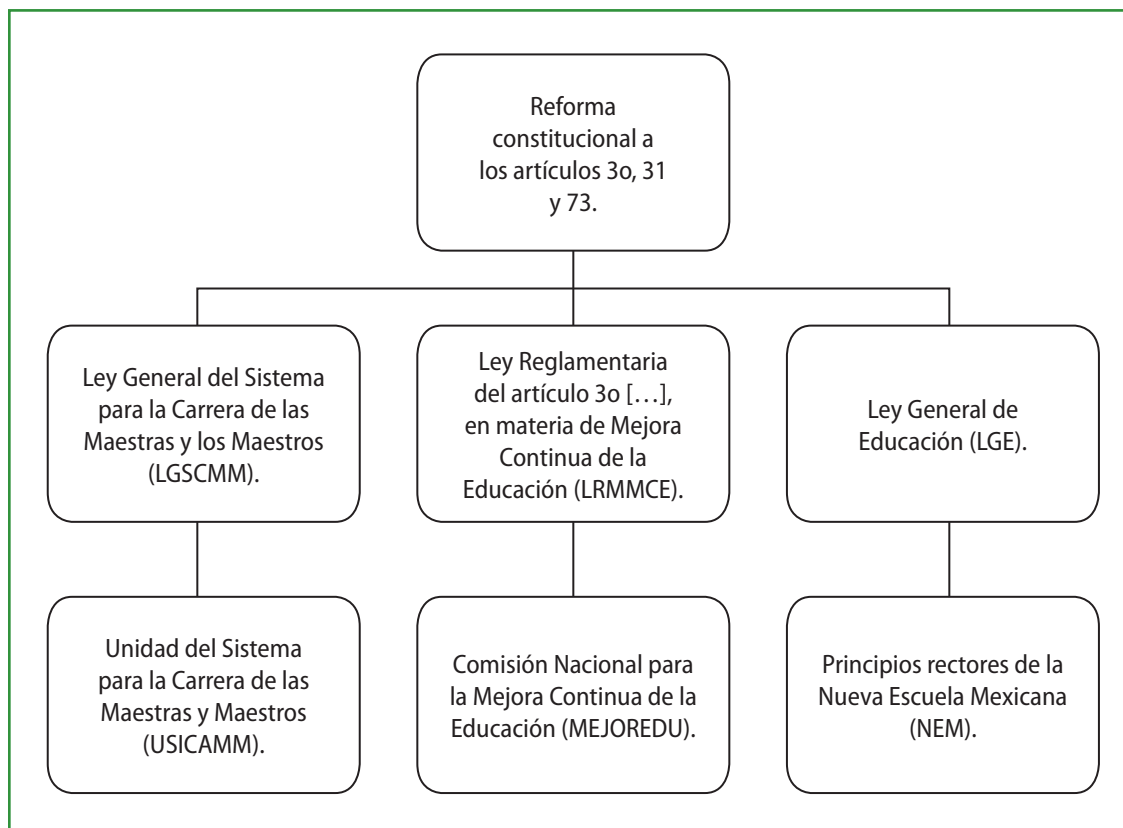


Figura 1. Marco constitucional de la reforma educativa de 2019

De esta reforma se desprendieron tres leyes secundarias: la LGSCMM, la LRMMCE y la LGE. La primera es la encargada de regular a la USICAMM. La segunda, regula a la MEJOREDU. Finalmente, la tercera define los principios rectores de la NEM. La enmienda constitucional introdujo modificaciones que reorientaron el sentido de la educación básica. En este apartado puntualizamos cuatro.

En primer lugar, la abrogación de la LGSPD. Con esta acción, el gobierno de AMLO cumplió, en cierta medida, con la promesa de campaña. Los maestros ya no podrán ser removidos o despedidos de su empleo como consecuencia de los resultados de la evaluación. Sin embargo, se debe destacar la ausencia de un cuestionamiento profundo sobre el entramado institucional que regula los procesos, discursos y prácticas de la educación arraigados en la lógica neoliberal.

En segundo lugar, se abrogó el INEE, organismo autónomo entre cuyas atribuciones se encontraba la evaluación docente de los maestros de educación básica y media superior

(Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2013). De acuerdo con AMLO, esta institución había sido una imposición dictada desde el extranjero y aceptada dócilmente por los gobiernos de México (Redacción, 2019).

En tercer lugar, se creó MEJOREDU, en sustitución del INEE. El artículo 24 de la Ley Reglamentaria del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de Mejora Continua de la Educación establece que es “un organismo público descentralizado, no sectorizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propio” (p. 8). En enero de 2021, el entonces titular de la SEP, Esteban Moctezuma Barragán, destacó que esta Comisión era uno de los resultados de la transformación del Sistema Educativo Nacional (SEN): “Atrás quedaron las evaluaciones punitivas y la injusta exclusión selectiva” (MEJOREDU, 2021, párr. 7).

Finalmente, en cuarto lugar, la incorporación de un cambio conceptual. Se sustituyó el concepto de calidad por el de excelencia. En el diccionario de la lengua española este último significa “superior calidad”. Vale la pena cuestionarse, ¿existe diferencia significativa entre un proyecto educativo planteado hacia la calidad que uno orientado hacia la excelencia? Plá (IISUE UNAM oficial, 2019a) advierte que la *excelencia* es un concepto elitista, con implicaciones de clase y que promueve la cultura del hombre burgués, blanco y occidental. Por su parte, Aboites (IISUE UNAM oficial, 2019b) señala que la excelencia de la educación es una especie de calidad recargada del gobierno anterior, que se plantea en términos de enseñanza aprendizaje, mientras que se ha olvidado que la escuela es formadora de personas, de ciudadanos y de participantes en la vida nacional.

Tenemos, pues, un concepto estratégico que es problemático. Su raigambre en el sector empresarial nos convoca a reflexionar en torno a sus definiciones y significados; así también sobre su impacto en la práctica cotidiana de los maestros y en la orientación general del SEN.

3.3 Evaluación docente

La revalorización docente ocupa un lugar central en el proyecto educativo de AMLO; la LGE reconoce su contribución a la transformación social. Esta distinción se le otorga en función de la capacidad que tienen los docentes para generar conocimiento y formar nuevos ciudadanos. Así, por ejemplo, MEJOREDU (2022a) concibe el quehacer docente como “una profesión compleja y multifacética, enmarcada en condiciones laborales desiguales

a través del territorio nacional” (p. 14). En esta narrativa hay un elemento que pareciera secundario, pero no lo es. Desde la década de los noventa, diferentes organismos internacionales responsabilizaron a los maestros de los resultados educativos. Se les tildó de ignorantes y flojos.² Por el contrario, en el gobierno de la autodenominada cuarta transformación³ existe un reconocimiento a su labor tanto en el aula como en la sociedad, por lo menos en términos discursivos.

Ahora bien, ¿cómo se evalúa a los maestros en un proyecto educativo que reconoce su profesión, su labor frente a grupo y su contribución en la transformación social?, ¿cuál es el enfoque del modelo de evaluación?, ¿cuáles son sus características?, ¿se centra en la rendición de cuentas, en la mejora continua o en ambas?, ¿qué propósitos orientan su devenir?, ¿cuáles son las rupturas y continuidades con respecto a la evaluación propuesta en la reforma educativa de 2023?

La NEM propuso una evaluación diagnóstica (LGE, 2019). De este modo, tenemos que en la LGSPD (2013) se propusieron cuatro etapas de la evaluación docente: ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio. Por su parte, en la reforma educativa de 2019, la USICAMM estableció tres: admisión, promoción y reconocimiento del personal docente (LGSCMM, 2019). Adicionalmente, MEJOREDU (2022b) diseñó la evaluación para la mejora de la práctica docente. Nuestro análisis nos hace sostener que esta evaluación, incluida en el MEDFI, sustituye la evaluación para la permanencia (véase la Tabla 2). Como se mencionó líneas arriba, en esta investigación nos limitamos a estudiar lo relativo a la educación básica.

2 El Banco Mundial elaboró el documento “Making School work: new evidence on accountability reforms” (Bruns et al., 2011); en su portada se puede observar a un maestro tumbado en el escritorio dentro de un salón de clases. El documento no explicita el significado de esa imagen, pero da la impresión de que el maestro está durmiendo o alcoholizado.

3 Desde la campaña presidencial de 2018, AMLO denominó a su proyecto político como la “Cuarta transformación”, porque consideraba que su gobierno impulsaría una transformación política semejante a las tres transformaciones históricas que han conformado el Estado mexicano, a saber; la Guerra de Independencia, la Guerra de Reforma y a la Revolución Mexicana.

Tabla 2. *Etapas de la evaluación docente en las reformas educativas de 2013 y 2019 en educación básica*

Etapas		Reforma educativa 2013		Reforma educativa 2019
1		Ingreso		Admisión
2	LGSPD	Promoción	USICAMM	Promoción
3		Reconocimiento		Reconocimiento
4		Permanencia (desempeño docente).		Práctica docente (MEDFI).

Fuente: Elaboración propia a partir de la LGSPD (2013), la LGSCMM (2019) y MEJOREDU (2022b).

4. Resultados

4.1 Modelo de evaluación propuesto por la USICAMM

Según la LGSCMM (2019), la USICAMM “es un órgano administrativo desconcentrado con autonomía técnica, operativa y de gestión, adscrito a la Secretaría [SEP]” (p. 12). Su tarea principal es normar tres etapas de la evaluación docente: admisión, promoción y reconocimiento de los docentes. Para fines de esta investigación, nos centraremos en cada una de las tres etapas, con el propósito de tener un panorama más amplio del esquema de la evaluación que se implementó en el ciclo escolar 2023-2024.

4.1.1 De la admisión en educación

Esta etapa tiene como finalidad valorar las cualidades pedagógicas de los aspirantes a ingresar al servicio público educativo. Se reconocen la experiencia, los conocimientos y las aptitudes que los candidatos poseen en función de potenciar el desarrollo integral de los educandos (LGSCMM, 2019). Para conocer las bases sobre las cuales se desarrolló el proceso de admisión, se consultó el *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2023-2024* (SEP & USICAMM, 2023a), que en su artículo 26 señala los elementos multifactoriales a considerar, con el objeto de garantizar que la contratación del personal cumpla con el perfil profesional requerido. La Tabla 3 muestra los cinco elementos requeridos, así como la ponderación de cada uno de ellos.

Tabla 3. *Etapa “De la Admisión”*

Elementos multifactoriales	Ponderación de puntaje máximo
Formación docente pedagógica	15
Promedio general de carrera	25
Cursos extracurriculares	10
Experiencia docente	20
Apreciación de conocimientos y aptitudes	30

Fuente: SEP & USICAMM (2023a).

1. *Formación docente pedagógica*: se refiere a los estudios formales de licenciatura, maestría y doctorado. El acuerdo antes mencionado señala que los aspirantes que estudiaron la licenciatura en una escuela normal pública, en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) o en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), obtienen automáticamente el valor máximo para este rubro: 15 puntos. Es paradójico que para estos egresados se priorice su ingreso y no su derecho a una plaza. En este punto la LGSCMM es contradictoria. El artículo 35 reivindica su derecho a obtener una plaza, potestad que en su momento el gobierno de Enrique Peña Nieto eliminó. Sin embargo, el artículo 40 propone una rectificación; establece que los egresados de estas instituciones tendrán “prioridad” para la admisión al servicio público educativo.
2. *Promedio general de carrera*: comprende la calificación final obtenida a nivel licenciatura.
3. *Cursos extracurriculares*: en este elemento se informa sobre los procesos formales de actualización y desarrollo profesional, enumerados en el catálogo establecido por la USICAMM (SEP & USICAMM, 2023d).
4. *Experiencia docente*: este elemento se refiere a tres momentos; a la práctica para la docencia de egresados de escuelas normales públicas, CAM y UPN; al ejercicio de la docencia frente a grupo en una escuela pública o particular, y a las acciones de alfabetización impulsadas por la SEP.
5. *Apreciación de conocimientos y actitudes*: corresponde a la aplicación de un examen de opción múltiple, que consta de 90 reactivos, que tiene como objetivo valorar los conocimientos y las aptitudes de los aspirantes. El instrumento se conforma

por tres áreas: aspectos normativos, intervención docente y participación en el trabajo de la escuela y la comunidad.

4.1.2 De la promoción a la función directiva o de supervisión

La LGSCMM (2019) establece que “la promoción a la función directiva o de supervisión es un movimiento vertical, que consiste en el ascenso a una categoría, puesto o cargo de mayor responsabilidad, acceso a otro nivel de ingresos y el cambio de función” (p. 14). Cabe señalar que también existe la promoción horizontal y la asignación de horas adicionales. Para fines de esta investigación, nos centraremos en la promoción vertical. En ella pueden participar los maestros con experiencia mínima de cuatro años que tengan nombramiento definitivo. En la reforma educativa de 2013, la experiencia mínima que se exigía era de dos años. En el *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores* (SEP & USICAMM, 2023b), se presentaron los elementos multifactoriales solicitados a los maestros postulantes, tal como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. *Etapas “Promoción a función directiva o supervisor”*

Elementos multifactoriales	Ponderación de puntaje máximo
Formación profesional	15
Antigüedad	30
Experiencia y tiempo de trabajo en zonas de marginación, pobreza y descomposición social	15
Reconocimiento al buen desempeño	10
Apreciación de conocimientos y aptitudes	30

Fuente: SEP & USICAMM (2023b).

1. *Formación profesional:* comprende los estudios formales de posgrado.
2. *Antigüedad:* se refiere a los años de servicio acumulados en el desempeño del servicio público educativo.
3. *Experiencia y tiempo de trabajo en zonas de marginación, pobreza y descomposición social:* contempla las condiciones sociales y económicas del lugar en que la maestra o maestro desempeñaron su labor. Es importante señalar que este elemento

postula características novedosas. Es la primera vez que se reconoce a los maestros que laboran en condiciones complejas.

4. *Reconocimiento al buen desempeño*: es el reconocimiento que se realiza a la labor cotidiana de los maestros. Se acredita a través de la obtención de una carta del colectivo de maestros al que pertenece.
5. *Apreciación de conocimientos y actitudes*: se refiere a la calificación obtenida en el examen. La ponderación asignada a este rubro, junto con antigüedad, son las más altas de la Tabla 4, 30 puntos.

4.1.3 Del reconocimiento

En esta etapa se establecen las bases sobre las cuales se reconoce a los maestros como agentes fundamentales de la transformación social. En el *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores* (SEP & USICAMM, 2023c) se establecieron los elementos multifactoriales requeridos para concursar (véase la Tabla 5).

Tabla 5. *Etapa “Del reconocimiento”*

Elementos multifactoriales	Ponderación de puntaje máximo
Formación profesional	15
Actualización y desarrollo profesional	20
Experiencia en asesoría y acompañamiento	10
Reconocimiento al quehacer educativo en el aula y en la escuela	20
Antigüedad	35

Fuente: SEP & USICAMM (2023c).

1. *Formación profesional*: comprende los grados académicos cursados por el participante.
2. *Actualización y desarrollo profesional*: se refiere a los cursos, talleres y diplomados a los que el solicitante asistió, los cuales están contenidos en los catálogos publicados por la USICAMM (SEP & USICAMM, 2023c).
3. *Experiencia en asesoría y acompañamiento*: este elemento alude a la promoción de tutorías y asesorías técnicas pedagógicas.

4. *Reconocimiento al quehacer educativo en el aula y en la escuela*: se refiere a la valoración de la labor cotidiana que realizan los maestros que favorecen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. Se valora a través de un curso.

5. *Antigüedad*: este elemento da cuenta del número de años en servicio del maestro postulante.

Como se puede observar, los elementos multifactoriales varían de una etapa a otra. Sin embargo, se mantiene su ponderación. Tanto en la evaluación para la promoción como para el reconocimiento, la antigüedad de los postulantes sigue siendo relevante. Cabe señalar que ésta ha sido incluida como criterio de selección en los cuatro programas de evaluación docente que se han implementado en México desde la década de los noventa. Además, destaca la presencia de nuevos elementos multifactoriales que tienen como propósito reconocer el trabajo de los maestros en contextos desfavorables.

En el análisis de la LGSCMM no se precisan procesos de retroalimentación para ninguna de las tres etapas. No se encontró artículo o subapartado dentro de esta ley que haga referencia a los procedimientos para acceder a la retroalimentación.

El uso de los resultados que se plantean en la LGSCMM incide en las tres etapas: en el ingreso al SEN en la etapa de admisión; en el ascenso, en estímulos económicos adicionales y en el aumento de horas en la etapa de promoción, y en las distinciones, estímulos y opciones de desarrollo profesional para la etapa de reconocimiento.

4.2 Modelo de Evaluación Diagnóstica, Formativa e Integral

El MEDFI “representa una herramienta útil para acompañarlos en los esfuerzos de mejora que realizan [los maestros] en su labor cotidiana” (MEJOREDU, 2022b, p. 6). Este modelo considera tres ámbitos prioritarios para promover los procesos de evaluación, a saber: el aprendizaje de los estudiantes, la práctica docente, así como las condiciones y procesos escolares. En este apartado nos centraremos en la evaluación de la práctica docente, la cual podría ser considerada la cuarta etapa de la evaluación docente, teniendo en cuenta que sus objetivos son diferentes a los de la USICAMM. En sus lineamientos se indica que se aplicará de manera trianual y en muestras representativas.

El modelo fue elaborado por MEJOREDU en 2022. Según la LRMMCE, la función principal de esta Comisión es llevar a cabo estudios, investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del SEN. En el artículo 18 se explicita el enfoque y el papel de la retroalimentación:

Las evaluaciones diagnósticas serán formativas e integrales y consisten en procesos mediante los cuales se formulan juicios fundamentados en evidencia, sobre las cualidades de los actores [maestros], instituciones o procesos del Sistema Educativo Nacional, con la finalidad de contar con una retroalimentación que promueva una acción de mejora en la educación. (Ley Reglamentaria del artículo 3º, 2019, p. 7)

El documento señala que la evaluación al personal docente toma en cuenta los diferentes contextos y tiene como finalidad detectar fortalezas y áreas de oportunidad. El artículo 22 precisa que “los resultados de la evaluación diagnóstica en ningún caso tendrán efecto sobre la permanencia en la plaza de las maestras y los maestros” (Ley Reglamentaria del artículo 3º, 2019, p. 8).

En lo referente a los conceptos fundamentales sobre los que descansa esta propuesta, MEJOREDU (2022b) concibe a la escuela como una institución de cultura; a los maestros como sujetos de socialización, constructores de saberes y promotores de equidad, y a los estudiantes como aprendices críticos y con mentes abiertas.

El nuevo derrotero abre la posibilidad de recuperar el sentido pedagógico de la evaluación, más allá de juicios sumativos, poniendo especial énfasis en las valoraciones descriptivas. A diferencia de la evaluación docente que atentaba contra los derechos laborales de los maestros, este modelo promueve la reflexión sobre la práctica docente, considera el contexto escolar y alienta el trabajo colaborativo entre los diferentes actores educativos.

4.2.1 Evaluación de la práctica docente

Pasemos a examinar en qué consiste la estrategia que MEJOREDU desarrolló para organizar la evaluación de la práctica docente, entendida como etapa analítica, reflexiva y participativa. En primer lugar, debemos mencionar que esta etapa de evaluación promueve la reflexión sobre la práctica con el propósito de mejorarla. Ahora bien, ¿qué se entiende por práctica docente? MEJOREDU (2022) le otorga a este concepto una función amplia:

[Es el] conjunto de saberes, habilidades, actuaciones y disposiciones socialmente condicionadas, intersubjetivas y dependientes de la cultura escolar ... La práctica otorga identidad y significado a las acciones que realizan maestras y maestros, y se compone de aspectos sociales, éticos y morales, simbólicos e instrumentales. (MEJOREDU, 2022b, p. 58)

En este sentido, la evaluación de la práctica docente opera en tres fases: procesos de valoración diagnóstica, impulso a la evaluación formativa y sistematización de las experiencias. La primera fase emplea las videograbaciones de clase como un instrumento central para promover la evaluación diagnóstica. Con ello se pretende fomentar la observación, el análisis y la reflexión de colectivos de maestros sobre la práctica específica de uno de ellos frente a grupo. Este recurso permite aprehender la complejidad del proceso educativo dentro del aula: sus interacciones, los recursos didácticos, las herramientas pedagógicas, el clima escolar, entre otros. Esta modalidad se ha utilizado en otros países con resultados favorables; tal es el caso de Chile, donde las autoridades educativas han desarrollado una metodología específica para la integración de clubes de video para el desarrollo profesional docente (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2019).

En este modelo, la autoevaluación y la coevaluación son procesos esenciales. Una exige una reflexión crítica sobre su propia práctica, y la otra promueve el diálogo recíproco entre pares con una variante, se hace desde la experiencia cotidiana. La segunda fase impone a las comunidades escolares un desafío: llevar a cabo ejercicios valorativos de la práctica docente por iniciativa propia. Para esta etapa, MEJOREDU asume un rol de acompañamiento que consiste en poner a disposición de las comunidades diversos materiales, herramientas e instrumentos para evaluar a los maestros desde un enfoque formativo. Por último, en la tercera fase se pretende sistematizar un cúmulo de experiencias a través de textos, audios o videograbaciones que cada escuela decida recuperar, con el propósito de socializarlas en la comunidad educativa en general.

Un aspecto por destacar se refiere a los instrumentos de evaluación. El MEDFI se dio a la tarea de sistematizar un grupo nutrido. Los instrumentos que sobresalen son guía o pauta de observación, registro anecdótico, narraciones de clases típicas, portafolio de experiencias, análisis de videos de práctica docente, entrevistas, relatos de experiencias, estudios de caso, recursos para activar la reflexión y registros escritos, sonoros o multimodales (MEJOREDU, 2022b). La finalidad de estos instrumentos es valorar el crecimiento profesional del maestro. La diversidad atiende a la posibilidad de captar las diferentes expresiones de la subjetividad de los maestros.

Cabe destacar la ausencia del examen como instrumento de evaluación. Como se mencionó líneas arriba, en las últimas décadas se ha usado de manera preponderante. Esto confirma la hipótesis de que, cuando la evaluación tiene carácter formativo, los instrumentos cuantitativos y estandarizados se utilizan con menor frecuencia.

A continuación, se plantean tres preguntas orientadoras con el objetivo de comprender el sentido general de la evaluación, explorando al mismo tiempo tres etapas que integran la estructura formal:

1. ¿Para qué evaluar la práctica docente? Para que los maestros reflexionen de manera crítica sobre su práctica. La finalidad es que puedan repensar de manera individual y colectiva las formas en que transmiten el conocimiento.
2. ¿Qué y cómo evaluar la práctica docente? Se pretende evaluar los conocimientos, habilidades y aptitudes que los maestros poseen a través de diversos instrumentos de evaluación, como lo son las rúbricas, portafolios de experiencias, entrevistas y cuestionarios.
3. ¿Cómo se usan los resultados de la evaluación de la práctica docente? Debido a que la evaluación no tiene un carácter punitivo, los resultados sirven de materia prima para que los maestros reflexionen sobre su práctica. Aquí adquiere sentido el sistema de retroalimentación, ya que los resultados serán insumo fundamental para maestros, escuelas y para MEJOREDU.

Como se puede observar, la reflexión y la retroalimentación son dos funciones que posibilitan el aprendizaje. Esta es la finalidad de un abordaje formativo que se apoya en instrumentos cuyo propósito es ofrecer a los maestros información relevante sobre la manera en que desarrollan su ejercicio docente. MEJOREDU (2022b) agrega que “cuando la prioridad es mejorar, la evaluación acontece como diagnóstico y ejercicio analítico reflexivo que ofrece retroalimentación a las y los agentes educativos a fin de ajustar sus acciones y prácticas o iniciar nuevos procesos de mejora” (p. 18).

Otros aspectos por considerar tienen que ver con quiénes son los encargados de la evaluación y cada cuánto se evalúa. El MEDFI señala en el cronograma de actividades 2022-2030 que los encargados de las evaluaciones son MEJOREDU, la SEP y las autoridades educativas estatales. Con respecto a los periodos de evaluación, se indica que serán cada tres años y sólo en muestras representativas, es decir, no será para todas las escuelas.

5. Discusión

En este apartado se problematiza el diseño de los modelos de evaluación docente a la luz del análisis normativo. Cobra relevancia porque nos permite establecer si los modelos de evaluación docente están orientados a mejorar la práctica pedagógica de los maestros o, por el contrario, si su finalidad es imponer un dispositivo de control y subordinación.

El análisis del modelo de evaluación USICAMM nos permite afirmar que mantiene un enfoque basado en la rendición de cuentas. Persiste el uso del examen como instrumento preferente para la evaluación, y el puntaje que se le asigna es uno de los más altos: 30 puntos sobre 100. Están ausentes los instrumentos que permiten la interacción y el

diálogo directo con los maestros, como la observación o la entrevista, ampliamente utilizados en diferentes países para conocer de propia voz de los aspirantes sus formulaciones teóricas y pedagógicas.

Consideramos como un contrasentido que los estudios de posgrado tengan un peso secundario dentro de los criterios de la evaluación: el puntaje máximo asignado en las tres etapas corresponde a 15 puntos.

Por otro lado, se incluyeron dos elementos multifactoriales discordantes, que están orientados a reconocer aspectos que en las últimas décadas han estado ausentes en los criterios de la evaluación de los maestros. Nos referimos a la *Experiencia y tiempo de trabajo en zonas de marginación, pobreza y descomposición social* y al *Reconocimiento al quehacer educativo en el aula y en la escuela*.

Un asunto que se ha tornado problemático para los maestros, especialmente para aquellos que se encuentran en contextos donde es difícil acceder a una computadora, ya no digamos a Internet, es que los registros para participar en las etapas antes mencionadas se hacen en una plataforma digital. Habría que considerar poner al alcance de todos los maestros, independientemente de su lugar de trabajo, la posibilidad de registrarse por otras vías. Otro desafío para las autoridades educativas es la asignación de presupuesto suficiente para hacer válido el derecho de quienes obtengan las más altas calificaciones en los procesos de promoción y reconocimiento.

Llama la atención que este modelo de evaluación no precise las formas y procedimientos para que los maestros obtengan retroalimentación. Mientras el modelo no disponga de un sistema de retroalimentación accesible a los postulantes, se está cancelando la posibilidad de dialogar, de aprender y de mejorar.

Bajo este orden de ideas, incorporamos a la discusión el posicionamiento de la CNTE, del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la postura del gobierno en turno. Para el secretario general de la sección nueve de la CNTE, Pedro Hernández (2023), la reforma educativa de 2019 “no resolvió la abrogación de la reforma educativa anterior, mantiene en esencia la contrarreforma de Peña Nieto” (p. 25). Asimismo, Alfonso Cepeda Salas, secretario general del SNTE, manifestó que la LGSCMM “ha resultado ser una pesadilla. La USICAMM es un agravio para el magisterio por eso estamos demandando su desaparición” (SNTE, 2024, párr. 4).

Por otra parte, el 15 de agosto de 2024, Claudia Sheinbaum, presidenta electa de México, anunció: “Se acabó el USICAMM, y vamos a construir juntos y juntas un nuevo sistema que considere a los maestros y maestras, sin recurrir a viejas prácticas de corrupción” (García, 2024, párr. 4). Este mensaje representaba la posibilidad de construir un nuevo

modelo de evaluación docente que tomara en cuenta el conocimiento y la experiencia del magisterio. Sin embargo, un mes más tarde, esta posibilidad quedó descartada cuando Mario Delgado Carrillo, secretario de educación pública, irrumpió en la escena mediática y nombró como nuevo titular de la USICAMM a Mario Rafael Llergo (Wong, 2024).

En este escenario bien vale la pena cuestionarse: ¿la nueva administración será capaz de dar respuesta oportuna a las demandas más apremiantes del magisterio en materia de evaluación docente?, ¿se garantizará que los procesos de admisión, promoción y reconocimiento sean públicos, transparentes, equitativos e imparciales?, ¿se asignará el presupuesto necesario para que los maestros puedan adquirir horas adicionales, ascender en el escalafón y mejorar su salario?

Con respecto al MEDFI y la evaluación de la práctica docente, como etapa analítica, reflexiva y participativa, sostenemos que es un modelo sustentado en el enfoque formativo. Para dar sustento a este argumento destacamos cuatro aspectos.

En primer lugar, es un modelo de evaluación basado en la confianza hacia los maestros; parte de la premisa de que éstos son profesionales de la educación y no simples transmisores del conocimiento.

En segundo, su finalidad es la mejora continua de la práctica docente. Por ello, recupera elementos de la tradición de la evaluación formativa, como lo son el diálogo, la reflexión y la retroalimentación, y excluye ejercicios de certificación, clasificación y jerarquización de los maestros.

En tercero, no tiene un sesgo punitivo. La permanencia en el empleo no está en riesgo, tampoco sus conquistas laborales. Cuando los maestros perciben que la evaluación no es una amenaza existen altas posibilidades de integrar sus aportes a su desarrollo profesional.

Por último, el MEDFI reivindica la función ética de la evaluación, ya que retoma su sentido pedagógico, promueve el aprendizaje y estimula la sensibilidad pedagógica de los maestros. De tal manera que coincide con el aforismo planteado por Santos (2014), que a la letra dice: “la evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico” (p. 13). Desde esta perspectiva, conviene recordar las palabras que expresó el Dr. Manuel Gil Antón en la presentación del MEDFI al público en general:

La idea fuerza central es que cambia el sujeto que evalúa, cambia el sujeto de la evaluación. Y los que eran objeto de la evaluación se propone que sean los sujetos que la realizan. No es nada menor. Es maravilloso. Es difícilísimo. Es un reto inmenso. (MejoreduMX, 2022, 1:03:23)

La evaluación de la práctica docente propone orientar el modelo de evaluación al servicio de los maestros. Por ello la impronta de promover la retroalimentación como factor clave, para provocar en el magisterio la reflexión crítica sobre su trabajo frente al aula.

Conclusiones

Los modelos de evaluación docente USICAMM y MEDFI parten de un fundamento teórico y metodológico diferenciado. El primero nace de un enfoque basado en la rendición de cuentas. En las etapas de admisión, promoción y reconocimiento se mantiene el formato burocrático y centralizado. La mayoría de los elementos multifactoriales que lo integran surgen de criterios estandarizados, tal es el caso de los exámenes. Se podría afirmar que mantienen una visión gerencial de la educación.

En este orden de ideas, sobresale la ausencia de los procesos de retroalimentación. La LGSCMM no los contempla. La USICAMM utiliza los resultados de la evaluación con la finalidad de clasificar a los perfiles de acuerdo con su puntaje obtenido. Los más altos son los seleccionados para ingresar al SEN, para lograr una promoción, mayores estímulos económicos y horas adicionales, y para hacerse acreedor a un reconocimiento.

Un aspecto a destacar de este modelo se refiere a la inclusión de dos elementos multifactoriales que van más allá de la estandarización, y que colocan como factores clave de evaluación al contexto y a la labor comunitaria dentro de los centros de trabajo. Nos referimos a la *Experiencia y tiempo de trabajo en zonas de marginación, pobreza y descomposición social* y al *Reconocimiento al quehacer educativo en el aula y en la escuela*. Estos elementos reconocen y promueve el trabajo cotidiano de los maestros en contextos desfavorables para el desarrollo de su práctica.

El segundo es una contribución especialmente relevante. El modelo es de carácter formativo y hace hincapié en el empleo de la retroalimentación como condición para el aprendizaje. La evaluación de la práctica docente, como etapa analítica, reflexiva y participativa, apunta a la resignificación de la evaluación docente. Propone darle mayor densidad a la experiencia y a la sensibilidad pedagógica que a los juicios cuantitativos.

Otra característica que sobresale es el empleo de diversos instrumentos para evaluar conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes y percepciones de los maestros. Sobresale la ausencia de una falsa disyuntiva entre los instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo. Para este modelo se vislumbran complementarios. Los instrumentos están clasificados de acuerdo con sus alcances y sus limitaciones. De modo que uno puede ser útil para evaluar determinados conocimientos, mientras que otro para evaluar

las percepciones. Por ejemplo, el portafolio de experiencias es pertinente para evaluar conocimientos, habilidades y aptitudes, mientras que la entrevista pondera aptitudes y percepciones. Entre más instrumentos se empleen en la evaluación, mayor será el número de cualidades que se podrán valorar.

Este modelo asume que los maestros son profesionales de la educación y por ello incluye amplios procesos de retroalimentación entre maestros, así como con las autoridades educativas. Los resultados de la evaluación no están vinculados a promociones, a estímulos económicos o a reconocimientos, mucho menos a la permanencia en el empleo. Su único objetivo es la mejora de la práctica docente. Por ello, el MEDFI es una apuesta novedosa, a contracorriente de las inercias del mercado global, y que, en caso de aplicarse, podría representar un poderoso instrumento para mejorar la práctica de los maestros.

Por otro lado, consideramos que la revalorización del magisterio implica generar las condiciones para transitar de un modelo de evaluación como dispositivo de control a otro, que promueva la participación y enriquezca la práctica del magisterio. Dicho lo anterior, concluimos que la política educativa en materia de evaluación docente implementada en el sexenio 2018-2024 debe ser replanteada. En la actualidad, ninguno de los dos modelos aquí analizados se encuentra vigente. Tanto MEJOREDU como USICAMM están en proceso de extinción. El primero a petición del expresidente AMLO y el segundo por instrucción de la presidenta Claudia Sheinbaum Pardo.

El futuro modelo de evaluación docente está en construcción. Esto significa que existen posibilidades de que el nuevo modelo docente retome las cualidades del enfoque formativo con el propósito de recuperar su sentido pedagógico, impulsar la retroalimentación y fortalecer la identidad del magisterio.


Para finalizar, consideramos que fue pertinente desvincular los resultados de la evaluación de la permanencia en el empleo. Sin embargo, este cambio en el ordenamiento jurídico no es suficiente para reconfigurar el entramado del SEN. Para dar paso hacia una nueva era educativa que habilite la posibilidad de construir sociedades más justas y democráticas es necesaria una transformación profunda del proyecto educativo.

Agradecimientos


Este artículo fue realizado en el marco de la estancia de investigación en el Doctorado de Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, mediante la beca al Proyecto 3969871 otorgada por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

Lista de referencias

- Álvarez, J. M. (2014). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Aranda, M., Martínez, M., & Camacho, A. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 25(6), 1-11. <http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1>
- Arias-Odón, F. (2023). Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 31(22), 9-28. <https://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/3057/4811>
- Arnaut, A. (2019, 18 de mayo). Fue un triunfo del magisterio. *Profelandia*. <https://profelandia.com/fue-un-triunfo-del-magisterio/>
- Bruns, B., Filmer, D., & Patrinos, H. (2011). *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. The World Bank, The International Bank for Reconstruction and Development. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/9ecf7fc2-od2c-5811-b82a-014ab1194660/content>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2019). *Club de video. Serie de trabajo colaborativo para el desarrollo profesional docente*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4589/Clubvideo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021, 15 de enero). *Necesario fortalecer la vinculación interinstitucional para la mejora de la educación: Mejoredu*. [Comunicado de prensa]. <https://www.gob.mx/mejoredu/prensa/necesario-fortalecer-la-vinculacion-interinstitucional-para-mejorar-la-educacion-mejoredu-262274?idiom=es>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022a). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/la-mejora-continua-de-la-educacion-principios-marco-de-referencia-y-ejes-de-actuacion?idiom=es>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022b). *Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Modelo_de_Evaluacion.pdf <https://cloudfront-static-resources.ceneval.edu.mx/usicamm/2024/eb/promocion-vertical/pv-ph-bas-iniprees/0005.pdf>
- Cuevas, Y., & Moreno, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. *Archivos analíticos de Polí-*

	<p>Universidad Veracruzana Instituto de Investigaciones en Educación Xalapa, Veracruz, México Licencia CC BY-NC 4.0</p>	<p>La evaluación docente en el sexenio 2018-2024: balance crítico de los modelos Samuel Rosas González, Marco Antonio Velázquez Albo</p>
ISSN 1870-5308	No. 42, enero-junio, 2026	DOI: 10.25009/cpue.v1i42.2918

- ticas educativas*, 24(120), 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2283>
- Díaz-Barriga, A. (2015). Evaluación formativa y profesión docente. En G. Guevara (Coord.), *La evaluación docente en México* (pp. 139-176). Fondo de Cultura Económica; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa. *Diario Oficial de la Federación*, 15 de mayo de 2019 (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- Fenton, N. E., & Pfleeger, S. L. (1997). *Software metrics. A rigorous and practical approach*. International Thomson Computer Press.
- García, I. (2024, 17 de agosto). Qué es la USICAMM y por qué Claudia Sheinbaum quiere eliminar este órgano para asignar plazas a maestros. *infobae*. <https://www.infobae.com/mexico/2024/08/17/que-es-la-usicamm-y-por-que-claudia-sheinbaum-quiere-eliminar-este-organo-para-asignar-plazas-a-maestros/>
- Hernández, P. (2023). La lucha del magisterio en tiempos de la 4T. *El Cotidiano: Revista de la Realidad Mexicana*, 238, 23-31. <https://elcotidianoenlinea.azc.uam.mx/index.php/numeros-por-articulos/la-lucha-del-magisterio-en-tiempos-de-la-4t/viewdocument/299>
- House, E. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Morata.
- IISUE UNAM oficial. (2019a, 07 de marzo). *Calidad y excelencia en la reforma educativa: Sebastián Plá* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=HiGo-y_17IU
- IISUE UNAM oficial. (2019b, 27 de marzo). *Hugo Aboites: el proyecto de reforma educativa 2019* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=oY4rL-TN7Vc>
- Iniciativa con proyecto de decreto, por el que se reforman los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Gaceta Parlamentaria* 22(5177-II), 13 de diciembre de 2018 (México). <https://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2018/dic/20181213-II.pdf>
- Instituto de Investigaciones Jurídicas. (2018). *AMLO envía respuestas a 10 por la Educación*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/1700?show=full>
- Isoré, M. (2010). *Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Juárez, M. (2017, 26 de diciembre). AMLO promete al magisterio ‘verdadera’ reforma

	<p>Universidad Veracruzana Instituto de Investigaciones en Educación Xalapa, Veracruz, México Licencia CC BY-NC 4.0</p>	<p>La evaluación docente en el sexenio 2018-2024: balance crítico de los modelos Samuel Rosas González, Marco Antonio Velázquez Albo</p>
ISSN 1870-5308	No. 42, enero-junio, 2026	DOI: 10.25009/cpue.v1i42.2918

- educativa. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/amlo-promete-al-magisterio-verdadera-reforma-educativa/>
- Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre de 2019 (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre de 2013 (México). https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-ob12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros. *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre de 2019 (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Diario Oficial de Federación*, 11 de septiembre de 2013 (México). https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-ob12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_instituto_nacional_evaluacion_educativa.pdf
- Ley Reglamentaria del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de Mejora Continua de la Educación. *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre de 2019 (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf
- López, A. M. (2016, 30 de abril). *Por soberbios, pensando que son eternos, cometieron el error de establecer la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)*. [Actualización de estado] Facebook. <https://www.facebook.com/lopezobrador.org.mx/photos/por-soberbios-pensando-que-son-eternos-cometieron-el-error-de-establecer-en-la-l/10154910748869782/>
- López, A. M. (2018, 12 de mayo). Presenta AMLO 10 compromisos por la educación en México. *AMLO*. <https://lopezobrador.org.mx/2018/05/12/104356/>
- MacDonald, B. (1989). La evaluación y el control de la educación. En J. Gimeno, & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 467-478). Akal.
- Mantilla, L. (2014). La trascendencia del Banco Mundial en la Ley General del Servicio Profesional Docente. Elementos para el análisis. *Diálogos sobre Educación*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.32870/dse.vo19.295>
- MejoreduMX. (2022, 23 de noviembre). *Presentación: Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral (MEDFI)*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qDPRTwQ5mwo>
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana.

- Quiles, M. (2018, 12 de febrero). Acuerdo para la transformación de la educación en México y la defensa de los derechos plenos de los maestros. *Manuel Quiles Cruz Mx* <https://cursoseducativosmx.wordpress.com/2018/02/12/acuerdo-para-la-transformacion-de-la-educacion-en-mexico-y-la-defensa-de-los-derechos-plenos-de-los-maestros/>
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Redacción. (2019, 8 de mayo). AMLO: ya no habrá evaluación a maestros; el INEE fue una imposición del extranjero. *Aristegui Noticias*. <https://aristeginoticias.com/0805/multimedia/amlo-ya-no-habra-evaluacion-a-maestros-el-inee-fue-una-imposicion-del-extranjero-enterate/>
- Rosas, S. (2022). *Representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre la evaluación docente en Puebla* [Tesis doctoral, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/items/b5812823-1656-42cd-80fc-a06605de7ed1>
- Santos, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Scriven, M. A. (2013). The foundation and future of evaluation. En S. L. Donaldson (Ed.), *The future of evaluation in society. A tribute to Michael Scriven*. Information Age Publishing Inc.
- Secretaría de Educación Pública, & Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2023a). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2023-2024*. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsko8/2023-2024/compilacion/EB/Acuerdo_Admission_EB.pdf
- Secretaría de Educación Pública, & Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2023b). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de promoción a funciones directivas o de supervisión en educación básica, ciclo escolar 2023-2024*. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsko8/2023-2024/compilacion/EB/Acuerdo_PromocionVertical_EB.pdf
- Secretaría de Educación Pública, & Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2023c). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización de los procesos de reconocimiento, ciclo escolar 2023-2024*. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsko8/2023-2024/compilacion/EB/acuerdo_reconocimiento.pdf

- Secretaría de Educación Pública, & Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2023d). *Catálogo nacional de cursos extracurriculares para el proceso de admisión en educación básica. Ciclo escolar 2023-2024*. <https://portales.sec.gob.mx/usicammes/docs/cursos/cursos-admision/cursos-admision-educacion-basica/Catálogo%20nacional%20de%20cursos%20extracurriculares%20para%20el%20proceso%20de%20admisión%20en%20educación%20básica.pdf>
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2024, 29 de febrero). *Maestros del SNTE profundizan su conocimiento sobre la Nueva Escuela Mexicana*. <https://snte.org.mx/seccion12/maestros-del-snte-profundizan-su-conocimiento-sobre-la-nueva-escuela-mexicana/>
- Valdés, H. (2016). La evaluación del desempeño profesional de los docentes: perspectivas históricas y desarrollos recientes. En G. Guevara, M. Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez & F. Tirado (Coords.), *La evaluación docente en el mundo* (pp. 143-146). Fondo de Cultura Económica; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Wong, A. (2024, 16 de octubre). Designan a Rafael Llergo como titular de USICAMM. *Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/designan-a-rafael-llergo-como-titular-de-usicamm>

