
Precarización del Trabajo Docente Mediante Los Modelos de Evaluación del Desempeño: Un Estudio Comparativo entre México y Estados Unidos

Samuel Rosas González

<https://orcid.org/0000-0002-6393-3698>

samuelrosasglez@gmail.com

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Ciudad de Puebla – México

Marco Antonio Velázquez Albo

<https://orcid.org/0000-0002-5916-4283>

marcovelazquez_buap@yahoo.com.mx

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Ciudad de Puebla – México

RESUMEN

La evaluación docente es un fenómeno complejo, controvertido y presente en la agenda educativa a nivel nacional e internacional. Su papel dentro de los procesos educativos es clave. Este artículo se propone analizar desde un enfoque cualitativo el impacto que los modelos de evaluación docente en educación básica en México y en el Distrito de Columbia, Estados Unidos, han tenido sobre la profesión docente. Mediante el método comparativo se pretende problematizar tres categorías de análisis: estándares de referencia, modelos e instrumentos de evaluación y, el uso de los resultados de la evaluación. Los hallazgos de la investigación revelan que los modelos de evaluación en cuestión, basados en el enfoque de la rendición de cuentas, profundizan la precarización de las condiciones laborales del magisterio

Palabras clave: *política educativa, docencia, evaluación del docente, precariedad laboral*

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.
El Editor y los Revisores declararon no tener conflicto de intereses.

Licencia: 

Precariousness of Teaching Work Through Performance Evaluation Models: A Comparative Study Between Mexico and the United States

ABSTRACT

Teacher evaluation is a complex and controversial phenomenon that is present on the educational agenda at both the national and international levels. Its role within educational processes is key. This article proposes to analyze, from a qualitative perspective, the impact that teacher evaluation models in basic education in Mexico and the District of Columbia, United States, have had on the teaching profession. Using a comparative method, the study aims to examine three categories of analysis: reference standards, evaluation models and instruments, and the use of evaluation results. The research findings reveal that the evaluation models in question, based on an accountability approach, exacerbate the precariousness of teachers' working conditions

Keywords: *educational policy, teaching, teacher evaluation, labor precariousness*

The authors declare no conflict of interest.

The Editor and the Reviewers declared no conflict of interest.

License: 

INTRODUCCIÓN

A partir de la década de los noventa la calidad educativa irrumpió en la escena mediática como un concepto clave para reorientar la política educativa a escala internacional. Desde entonces, se constituyó como el parámetro normativo por excelencia para definir los estándares de funcionamiento dentro de las instituciones educativas. En este contexto, los organismos internacionales impulsaron la narrativa de que el papel de los maestros era fundamental para que los sistemas educativos fueran exitosos (Bruns y Luque, 2014). Si estos fracasaban, la responsabilidad también era de ellos. De manera reduccionista se descartaron elementos multifactoriales que inciden en la mejora de un sistema educativo. En este contexto, algunos gobiernos tendieron a desplazar la responsabilidad hacia los maestros, evitando así reconocer su propio papel en la gestión de la crisis educativa. Lejos de fortalecer la rendición de cuentas del gobierno frente al magisterio, se produjo una inversión de roles: los maestros pasaron a convertirse en objeto de escrutinio sin precedentes. En este sentido, Chomsky (2024, p. 8) plantea que “mientras la clase gobernante no pida disculpas por la función antidemocrática de las escuelas, se espolea a los gestores culturales de nivel medio (expertos, profesionales y maestros) mediante un sistema de recompensas [o castigos]”.

Las recomendaciones emitidas por los organismos internacionales tuvieron un papel fundamental en la configuración en la gobernanza global de la educación (Lingard & Sellar, 2013). La estrategia pasa por desincentivar la organización magisterial y reconfigurar su profesión a partir de criterios de mercado (Rosas, 2025). Así, se inició una operación para instrumentalizar la dinámica escolar: su práctica, discursos y procesos. Este hecho no pasó inadvertido para investigadores en la materia. Galaz, Jiménez y Díaz-Barriga (2019, p. 156) lo consignaron en los siguientes términos: “la evaluación del desempeño docente es una estrategia recomendada por los organismos internacionales para alinear los sistemas

educativos bajo principios de mercado”.

Bajo este marco, se constituyeron los dos modelos de evaluación docente en educación básica, objeto de esta investigación: USICAMM en México y Sistema Impacto en el Distrito de Columbia, Estados Unidos. Mediante el análisis comparativo se busca problematizar tres categorías de análisis: marcos de referencia, modelos e instrumentos de evaluación y, el uso de los resultados de la evaluación.

Asimismo, es pertinente reconocer las diferencias preexistentes entre ambos modelos, especialmente en términos de cobertura, número de docentes que comprenden y los enfoques que cada uno privilegia. No obstante, el objetivo de la presente investigación se centra en el análisis de una similitud de orden estructural: el impacto que los dos modelos de evaluación han tenido sobre la profesión docente.

Tendencias globales de evaluación docente

Para comenzar este apartado conviene ubicar a los sistemas de evaluación docente en un esquema más amplio, más allá de sus fronteras, a nivel transnacional. La globalización, esa apertura comercial, científica y tecnológica, pugna por comercializar a la educación como un producto más. Para ello, se promovieron políticas educativas que conciben a las escuelas como centros de adoctrinamiento y obediencia (Chomsky, 2024), entornos desde donde se difunden sus principios, normas y valores; es decir su ideología. De este modo, se redujeron los espacios para favorecer el pensamiento crítico, reflexivo y solidario.

En esta transición la evaluación docente tomó un papel protagónico al desvirtuar su papel pedagógico; mejorar y enriquecer la práctica docente. Actualmente cumple un rol instrumental; es un dispositivo de control y subordinación (Rivera, González y Guerra, 2016). Con el argumento de elevar la calidad educativa, la evaluación se ejerce como una práctica de exclusión. En la agenda de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

(OCDE, 2010, p. 6) dirigida a México se confirma la hipótesis: “Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos de forma permanente”.

Este es el núcleo problemático para repensar. No se trata de evaluar para mejorar mediante un diagnóstico oportuno, sino evaluar para mantener al magisterio en un estado generalizado de incertidumbre y así gradualmente terminar con sus conquistas laborales. ¿Por qué una evaluación de la práctica docente, que se podría llamar una evaluación de rutina, se puede convertir en “un asunto del que dependa su estabilidad laboral? Una de las posibles respuestas sugiere que los dueños del capital así lo decidieron. Y los gobiernos en turno reproducen dicha política educativa. Por fortuna no es una regla general, existen sus excepciones. Tal es el caso de Finlandia, que se opone tajantemente a impulsar políticas neoliberales que atenten contra la estabilidad emocional y laboral de sus maestros (Sahlberg, 2011).

Cabe señalar que el embate neoliberal articuló resistencias al interior de los sistemas educativos. Los actores que se movilizaron fueron los maestros. Esta tensión, que se ha mantenido en las últimas décadas, configuró tres tendencias de evaluación docente: evaluación para la rendición de cuentas, la evaluación formativa y la evaluación integral. La primera parte de una lógica gerencial (Murphy, Hallinger y Heck, 2014; Mantilla, 2014; Ravitch, 2018; Díaz-Barriga, 2015, 2017). Es impulsada por los empresarios a nivel mundial, el MREG y los organismos internacionales. Su pretensión es homologar la lógica empresarial con la dinámica escolar.

El indicador predilecto es la calidad, por lo tanto, la evaluación se asocia con las calificaciones y certificaciones. La finalidad es cuantificar el conocimiento, la práctica, así como la experiencia docente. Por ello, las pruebas estandarizadas cumplen un papel clave. El uso de los resultados está vinculado a esquemas de recompensas y castigos. Esta tendencia alcanzó su punto crítico al vincular los resultados de la evaluación docente con la permanencia en el

empleo.

Por su parte, la evaluación para la mejora se vincula con la evaluación formativa (Scallon, 1988; Heritage, 2007; Isoré, 2010; Sahlberg, 2011; Moreno, 2022). Para esta tendencia la retroalimentación y la reflexión constituyen dos pilares que sostienen el esquema de evaluación. Esto constituye una diferencia crucial: no le interesa maximizar la productividad docente porque su finalidad es enriquecer su práctica. Ahora bien, la tercera tendencia es la evaluación integral, la cual considera a la complejidad como constituyente del fenómeno educativo. Desde esta perspectiva, se propone una evaluación ética, contextual y asociada con criterios democráticos (MacDonald, 1983; House, 2000; Darling-Hammond, 2012; Álvarez; 2014, Santos, 2014). Para esta tendencia la evaluación solo tiene sentido si los maestros participan dentro del proceso del diseño, elaboración e implementación del sistema de evaluación, así como de sus resultados. La evaluación de cada fase en el proceso de aprendizaje es importante. Se promueve el uso de instrumentos de evaluación tanto cualitativos como cuantitativos. El examen se retoma como instrumento diagnóstico, sin la carga ponderativa que erróneamente se le ha asignado. Así, esta tendencia reconoce a los procesos de evaluación como un hecho político que conviene indagar a qué intereses responde. Promueve que la evaluación esté al servicio de los maestros, que sea consensada, transparente y democrática, es decir en igualdad de condiciones y con criterios contextuales. Es necesario destacar que estas tendencias no son puras, por el contrario, se entrecruzan dependiendo el contexto, las características y finalidades propias de cada sistema educativo. Llama la atención el crecimiento que la primera tendencia ha tenido en las últimas décadas. La OCDE (2011) sostiene que los países están utilizando cada vez más la evaluación con fines de rendición de cuentas.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló a partir del empleo del método comparativo. Para Fideli (1998) el método comparativo es de gran utilidad para confrontar dos o varias propiedades enunciadas en dos o más objetos. De esta forma, se comparan unidades geopolíticas, procesos e instituciones, en un tiempo igual o que se lo considera igual (sincronismo histórico). Por su parte, Nohlen (2020) sostiene que la función del método comparativo es heurística, en cuanto ayuda a la perspectiva de comparación a lograr un entendimiento más profundo en la complejidad del correspondiente objeto de estudio. Desde esta perspectiva, el método comparativo posibilita analizar la especificidad de cada modelo de evaluación, así como problematizar sus coincidencias, divergencias, límites y alcances, en función de la incidencia que ejercen sobre la profesión docente.

En este orden de ideas, la elección del modelo USICAMM y del Sistema Impacto atendió a tres criterios: la influencia que los organismos internacionales ejercieron en su definición, la introducción de cambios normativos, así como la vinculación de los resultados de la evaluación con la permanencia en el empleo. De tal forma que, mediante el análisis documental, se pretende dar cuenta de la interrelación de tres ejes de análisis, a saber: estándares de referencia, modelos e instrumentos y las consecuencias de la evaluación durante el periodo 2018-2024.

Los documentos consultados en el caso de México son: la Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en Materia de Mejora Continua de la Educación (LRMMCE, 2019); Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en la Educación Básica (SEP y USICAMM, 2024); y la Carpeta informativa. Consulta escuela por escuela para la creación de un nuevo sistema para las maestras y los maestros (SEP, 2025). Para el caso del Distrito de Columbia se consultaron Race to the Top Program

Executive Summary (Department of Education, 2009); El proyecto Impacto de las escuelas públicas del Distrito de Columbia (Hudacsko, 2016); y The Leadership Initiative for Teacher (DCPS, 2025).

El primer eje de análisis se propone responder a la pregunta ¿qué evaluar? Los estándares de referencia sirven como punto de partida de la evaluación, en ellos se describen los criterios que la fundamentan. En este eje se indaga sobre el tipo de conocimientos y habilidades que los maestros deben adquirir y dominar para enriquecer su práctica. También se examina el alcance de las tareas específicas que los maestros deben realizar en el salón de clases.

El segundo eje intenta responder la pregunta ¿cómo evaluar? En este sentido, los modelos de evaluación docente se entienden como postulados teóricos que establecen la lógica de la evaluación, su función y características. Mientras que los instrumentos son herramientas estructuradas que permiten reunir información y evidencias sobre las diferentes fases de la práctica docente. En este eje se investiga sobre el tipo de modelos empleados, si parten de un enfoque formativo o basado en la rendición de cuentas, si se centra en la formación continua o en la sanción. En este mismo orden de ideas, se indaga sobre la pertenencia de los instrumentos, si se basan en indicadores técnicos, en la observación y si fomentan la retroalimentación.

El tercer eje pretende responder a la pregunta ¿para qué evaluar? En este eje se reflexiona sobre las consecuencias que tiene la evaluación, es decir sobre el uso que se les da a los resultados. No existen coincidencias en torno al tipo de consecuencias que se derivan de los resultados obtenidos en la evaluación docente. La bibliografía en esta materia señala que, en términos generales existen tres usos: formación profesional, promoción y estímulos académicos, y la permanencia en el empleo.

A manera síntesis, la metodología de este estudio se propone analizar desde un enfoque

cualitativo el impacto que los modelo USICAMM y el Sistema Impacto han tenido sobre la profesión docente. Mediante el método comparativo, articulado con el análisis documental, se pretende problematizar las tres categorías de análisis: estándares de referencia, modelos e instrumentos de evaluación y el uso de los resultados de la evaluación.

RESULTADOS

Sistema de evaluación docente en México: USICAMM

En México, la evaluación docente a gran escala dirigida a los maestros se formalizó en la década de los noventa. De este modo, se inició un proceso de adaptación de la evaluación bajo los principios del neoliberalismo. En lo que va de este periodo se han implementado cinco sistemas de evaluación docente: Carrera Magisterial, Programa de Estímulos a la Calidad Docente, Evaluación Universal, Reforma educativa del año 2013 y el propuesto por la USICAMM en la reforma educativa del año 2019 (Véase la tabla 1).

Tabla 1. Programas de evaluación docente

Proyecto educativo	Año	Programa de evaluación docente	Consecuencias
Programa de Modernización Educativa	1992	Carrera Magisterial	Individual, voluntario y vinculada a estímulos económicos.
Alianza por la Calidad Educativa	2008	Programa de Estímulos a la Calidad Docente	Individual y colectivo, voluntario y vinculado a estímulos económicos.
	2011	Evaluación Universal	Individual y obligatorio.
Nuevo Modelo Educativo	2013	Ley General del Servicio Profesional Docente	Individual, obligatorio, vinculada a estímulos económicos y a la permanencia en el empleo.
Nueva Escuela Mexicana	2019	Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros	Individual, voluntario y vinculada a estímulos económicos.

Nota: Elaboración propia.

En los últimos treinta años, el sistema que mayor rechazo concitó por parte del magisterio fue el que se implementó en el gobierno de Enrique Peña Nieto a través de la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013). En ella se estableció que si los maestros no aprobaban los exámenes de evaluación correspondientes serían reubicados o despedidos. Esta medida causó desconfianza y rechazo en el magisterio.

Para el año 2018, Andrés Manuel López Obrador (AMLO) arribó a la presidencia de la república. Las promesas hechas por su movimiento cuando era candidato auguraban el restablecimiento de los derechos conculcados de los maestros por el gobierno de Enrique Peña Nieto y la posibilidad de construir un nuevo sistema de evaluación. Así, el proyecto educativo propuesto por AMLO se denominó la Nueva Escuela Mexicana, que tuvo como objetivo incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (Ley General de Educación (LGE), 2019). Por su parte, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (LGSCMM, 2019) estableció que la USICAMM sería la encargada de coordinar el sistema de evaluación docente en sus tres etapas. Véase tabla 2.

Tabla 2. Etapas de la evaluación docente en la reforma educativa 2019

Instancia normativa	Reforma 2019	Objetivo
USICAMM	Admisión	Valorar las cualidades pedagógicas de los aspirantes.
	Promoción	Incentivar a las maestras y maestros por su vocación de servicio, dedicación en su función y compromiso en su profesionalización.
	Reconocimiento	Reconocer a las maestras y maestros destacado como agentes fundamentales de la transformación.

Notas: LGSCMM, 2019.

Es preciso recordar que este sistema se implementó a partir del año 2019 y fue avalado por los tres secretarios de educación que ocuparon la titularidad durante el sexenio 2018-2024: Esteban Moctezuma Barragán, Delfina Gómez Álvarez y Leticia Ramírez Amaya. Ahora bien, terminado el gobierno de AMLO, la valoración que los maestros e investigadores en la materia le otorgan a la USICAMM es negativa. Para Rosas y Velázquez (2026, p.148), este modelo reproduce condiciones del modelo precedente “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”. En ese mismo orden de ideas, destaca la ausencia de procesos de retroalimentación y evaluación entre pares. Tanto la CNTE como la SNTE se manifestaron en contra del modelo de evaluación implementado por la SEP (Hernández, 2023 y SNTE, 2024).

El malestar docente generado por este modelo de evaluación llegó hasta Palacio Nacional. En este contexto, la presidenta Claudia Sheinbaum Pardo dio a conocer un cambio fundamental: “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). En los tiempos que corren, se realiza una consulta escuela por escuela a nivel nacional con el propósito de crear un nuevo Sistema de carrera para las maestras y maestros: “Si bien ya no existen evaluaciones punitivas y las amenazas latentes contra maestras y maestros de que fueran despedidos si no pasaban un examen, existen aún aspectos por mejorar para consolidar la justicia social y laboral con el magisterio de este país” (SEP, 2025, p. 4). La desaparición del USICAMM plantea nuevos retos y la aparición de nuevas tensiones. El acercamiento y el diálogo con las diferentes expresiones magisteriales sin duda marcarían un nuevo derrotero en la construcción del Sistema de carrera magisterial y, como

consecuencia un nuevo modelo de evaluación docente que sea pertinente y apegado a las necesidades de los maestros.

Estándares de referencia

Los estándares de referencia sirven como punto de partida de la evaluación; describen las cualidades que los maestros deben de desarrollar para mejorar su práctica. Para (Vazquez y Luna, 2024, p. 2) este hecho conlleva “el desafío de definir un perfil profesional o referente para la evaluación docente”. De este modo, Darling-Hammond (2012) sostiene que:

“Los estándares estatales o nacionales pueden ayudar a establecer una concepción clara de metas de aprendizajes y de los tipos de formación que fomentan una comprensión disciplinaria (e interdisciplinaria) de cada asignatura y entre ellas. Estas concepciones deben ser respaldadas por marcos curriculares y materiales cuidadosamente ideados, así como por sistemas de evaluación que permitan medir rigurosamente los conocimientos y las capacidades de los estudiantes con respecto a todos los objetivos fijados en los estándares” (Darling-Hammond, 2012, p. 4).

Como se puede observar, los estándares de referencia no son proyectos aislados de la trama educativa. Estos sirven de base para articular lo que un maestro debe de saber, la estructuración curricular y los modelos de evaluación. Sería un error pensarlos desarticulados. En este contexto, la USICAMM establece los perfiles profesionales que los participantes deberán cubrir en las tres etapas del sistema de evaluación. Estos perfiles reúnen el conjunto de características, requisitos, cualidades y aptitudes que deberán tener los aspirantes en dichos procesos. Con este fin, se elaboró el *Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en la Educación Básica* (SEP y USICAMM, 2024), en el cual se señalan los cuatro dominios, con sus respectivos indicadores, que todo maestro debe saber para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

En el primer dominio, “Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana”, se especifica la importancia del fundamento educativo: el maestro debe conocer los principios filosóficos, éticos y legales. En el segundo, “Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnas y alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia” se señala que los maestros deben conocer los valores que permiten la cordialidad y entendimiento entre los maestros y alumnos, pero se exige que el acercamiento a estas cualidades no sea solo intelectual, sino vivencial. Atendiendo a los nuevos problemas de la época, se les asigna especial interés a los valores de inclusión y equidad. El tercero, “Una maestra, un maestro que construye ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o adolescentes” insta a la creación de condiciones favorables para el aprendizaje de los alumnos. En este dominio se requiere el desarrollo de habilidades de planeación, el uso de materiales didácticos, así como la evaluación del desempeño de los alumnos. Por último, el cuarto dominio, “Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y comunidad” pretende que los maestros posean las aptitudes necesarias para colaborar en la mejora y transformación de la escuela y la comunidad. Para ello se apela al desarrollo de una cultura de la colaboración que permita incidir en cambios profundos en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

A la fecha, no se encontraron investigaciones que den cuenta del impacto de este Marco para la Excelencia en la práctica docente ni que muestren su articulación con los esquemas de evaluación docente. En una investigación reciente, Vazquez y Luna (2024) pusieron a discusión tres elementos para repensar el Marco para la excelencia antes expuesto:

- Se presenta centrado en el humanismo, lo que sugiere una orientación política en lugar de un paradigma específico sobre enseñanza y aprendizaje.

- Hace énfasis en evaluaciones diagnósticas y formativas
- Es primordial alinear de manera coherente los criterios y mecanismos de evaluación

En la actualidad, la articulación entre los estándares de referencia, la práctica docente y los procesos de evaluación docente representan un verdadero desafío. Este problema no ha sido resuelto desde el inicio de las evaluaciones sistemáticas y a gran escala, en la década de los noventa. Por ello se hace necesario recurrir a la comunidad educativa con la finalidad de que los estándares de referencia sean productos del diálogo con el magisterio, que estos estén articulados tanto con la práctica como con los sistemas de evaluación docente.

Modelo e instrumentos de evaluación

El modelo de evaluación docente que estableció la Nueva Escuela Mexicana tiene un carácter diagnóstico (LGE, 2019). Una de las principales diferencias con el modelo de evaluación precedente es que busca, por lo menos en su normativa, la revalorización del magisterio. Los resultados de la evaluación ya no ponen en riesgo su estabilidad laboral, no así su entramado normativo. Es voluntario y básicamente está orientado a la rendición de cuentas y guarda similitud con algunos de elementos del *Modelo centrado en el perfil profesional* propuesto por Valdés (2000) y Montenegro (2007) que define competencias profesionales, rasgos personales o estándares de desempeño deseables conforme al perfil de un profesor ideal.

La USICAMM evalúa a los maestros mediante elementos multifactoriales con características propias según la etapa a valorar. En etapa de admisión los elementos multifactoriales son formación docente pedagógica, promedio general de carrera, cursos extracurriculares, experiencia docente y apreciación de conocimientos y aptitudes. En la etapa de promoción la evaluación se integra de cinco elementos: formación profesional, antigüedad, experiencia y tiempo de trabajo en zonas de marginación, pobreza y descomposición social. Por su parte, en la etapa de reconocimiento se evalúa la formación profesional, actualización y desarrollo

profesional, experiencia en asesoría y acompañamiento, reconocimiento al quehacer educativo en el aula y en la escuela y la antigüedad. Cabe señalar que cada elemento multifactorial está determinado por una ponderación de puntaje máximo.

Entre los instrumentos utilizados con mayor frecuencia, tenemos a la apreciación de conocimientos y aptitudes (exámenes), tanto en el proceso de admisión y promoción. En menor medida se utiliza el portafolio de evidencias, donde los maestros presentan el balance del trabajo que se hace en las aulas.

Consecuencias

Como se revisó anteriormente, desde la década de los noventa los resultados de la evaluación docente estuvieron vinculados principalmente a estímulos económicos. Con la reforma educativa del año 2013 esto cambió de manera radical. Si los maestros reprobaban los exámenes podían perder el empleo sin consecuencias para el Estado (LGSPD, 2013). Durante la campaña presidencial del año 2018, AMLO se comprometió con el magisterio a que en caso de arribar a la presidencia de la república eliminaría la evaluación punitiva y detendría el acoso laboral. En Oaxaca, al presentar los “10 compromisos básicos con la educación y el magisterio”, dijo lo siguiente:

“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)

Tras asumir el cargo de presidente de la república, cumplió parcialmente sus promesas. Por un lado, eliminó la evaluación para la permanencia y, por el otro, mantuvo el régimen de excepción laboral creado por la LGSPD. Se eliminó un efecto que atentaba contra la

estabilidad laboral de los maestros, pero no el entramado normativo que lo hacía posible. Eso se mantiene intacto. Por lo tanto, sigue siendo una tarea pendiente revertir la reforma al artículo tercero que modificó las condiciones de ingreso, promoción y reconocimiento del magisterio de educación básica. Pedro Hernández Morales, secretario general de la sección nueva de la CNTE, se refiere a este hecho en los siguientes términos: “En la vía de los hechos, el magisterio fue desconocido como sujeto de derecho laboral, dado que se impuso un régimen de excepción que conculcó de facto los derechos constitucionales en materia laboral, sin que hubiese ocurrido ningún proceso legislativo que abrogara todo o partes del artículo 123 apartado B” (Hernández, 2023, p. 24). Por ello, una de las demandas de la CNTE es que todo lo referente a las condiciones de ingreso, promoción y reconocimiento se elimine del artículo tercero y se incluya en el artículo 123 apartado B.

En este contexto, las consecuencias para la evaluación docente implementada por USICAMM son las siguientes: para la etapa de admisión, si los maestros obtienen el puntaje necesario podrán obtener plaza dentro de la SEP, en caso contrario, serán rechazados; para la etapa de promoción en sus tres versiones, si los maestros obtienen el puntaje necesario podrán obtener ascensos en el escalafón, estímulos económicos adicionales y horas adicionales, en caso contrario, serán rechazados; por último, para la etapa de reconocimiento, si los maestros obtienen el puntaje necesario podrán obtener diferentes tipos de reconocimiento, en caso contrario, serán rechazados.

Modelo de evaluación docente en el Distrito de Columbia: Sistema Impacto

En el Distrito de Columbia, Estados Unidos, la evaluación docente en educación básica tuvo un desarrollo relevante con el programa de subvenciones *Race to the top* (Camino a la cima) en el periodo presidencial de Barak Obama (2009-2017). Este consistía en otorgar millonarios estímulos económicos a los Estados confederados que presentaran planes de reforma

educativa que incluyeran el impulso a programas de evaluación docente (Department of Education, 2009). Este programa fue acogido por 46 estados y el Distrito de Columbia (Sánchez y Turner, 2017). De esta manera, en 2009 las Escuelas Públicas del Distrito de Columbia adoptaron el “Sistema Impacto” como un nuevo mecanismo para evaluar a los maestros. Este tenía como objetivo promover la mejora continua de los maestros con la finalidad de brindarles oportunidades para un crecimiento y desarrollo continuo (Hudacsko, 2015).

En la página oficial de District of Columbia Public Schools (DCPS) se destaca que para el periodo escolar 2025-2026, existen 4528 profesores que atienden a más de 49 890 estudiantes en 116 escuelas (DCPS, 2025). También se informa que los maestros del Distrito de Columbia se encuentran entre los mejores pagados de la nación: “Los mejores maestros pueden ganar más de \$100,000 en salarios y bonificaciones para su cuarto año en DCPS, y ganar premios de hasta \$10,000 por excelencia en el salón de clases” (DCPS, 2022).

Ahora bien, ¿en qué consiste el sistema de evaluación implementado por el Sistema Impacto? Las etapas de evaluación son dos: admisión y promoción. En la primera etapa, la solicitud a un puesto de maestro se realiza en línea a través de la página oficial. La segunda consiste principalmente en el otorgamiento de estímulos económicos. Estos se determinan a partir del puntaje obtenido en las pruebas según la escala dividida en cinco categorías: ineficientes, mínimamente eficientes, en desarrollo y eficientes.

El Sistema Impacto elaboró la iniciativa *The Leadership Initiative for Teacher* (DCPS, 2022), con la finalidad de retener a los mejores maestros y fomentar su liderazgo. Esta iniciativa consiste en una clasificación del desempeño de los maestros (véase la tabla 3).

Tabla 3. Clasificación de los maestros del proyecto LIFT

Etapas de elevación	Descripción general
Maestro	Sean nuevos o veteranos, todos los docentes en esta etapa están comprometidos a guiar a sus estudiantes hacia el logro de metas ambiciosas y a seguir perfeccionando sus prácticas pedagógicas.
Maestro establecido	Los maestros establecidos demuestran su eficacia pedagógica y han guiado a sus alumnos hacia un sólido progreso académico
Maestro avanzado	Los maestros en esta etapa han estado entre los más efectivos del distrito durante varios años, y sus estudiantes demuestran continuamente excelentes resultados académicos.
Maestro distinguido	Estos maestros han demostrado consistentemente una profunda comprensión de las mejores prácticas de instrucción y pueden servir como modelos para colegas que aún están desarrollando sus habilidades.
Maestro experto	Los maestros en esta etapa son maestros en su oficio, perfeccionados en las aulas de DCPS a lo largo de muchos años. Sus estudiantes demuestran avances de aprendizaje excepcionales cada año, superando regularmente incluso las metas de rendimiento más ambiciosas.

Notas: The Leadership Initiative for Teacher, (DCPS, 2022).

Después de 15 años de la implementación del Sistema Impacto, los ajustes que ha tenido son mínimos. Para Hudacsko (2015) en este periodo se ha registrado una mejora considerable en el desempeño de los maestros. Esto se debe principalmente a que los maestros que obtienen malas calificaciones en su evaluación anual son despedidos.

Solo así se entiende que retención de los mejores maestros ha impactado positivamente en el aprendizaje de los alumnos.

Estándares de referencia

El Sistema Impacto elaboró el Marco de la Enseñanza-Aprendizaje en donde presenta las diferentes dimensiones a evaluar, los conocimientos y habilidades que los maestros deben adquirir para obtener en las evaluaciones resultados favorables. Está dividido en tres dominios principales: Planeación, Enseñanza y Eficiencia.

El primer dominio se refiere a la planeación. Esta se debe realizar a corto y a mediano plazo, es decir por clase y por anualidad. Debe incluir el contenido y los logros esperados. El segundo, da cuenta de los conocimientos y habilidades que el maestro debe tener para estar frente a grupo. Se solicita buena conducción y manejo de grupo, centrarse en los objetivos, utilizar diversas estrategias, estar atentos a la comprensión de los estudiantes, maximizar el tiempo de enseñanza y tener la capacidad de crear un buen clima escolar. El tercero, y último, se refiere a la eficacia docente, que tiene que ver con mejorar la práctica, dar seguimiento al avance de los estudiantes y evaluarlos.

Como se puede observar, los marcos de referencia se circunscriben a los conocimientos y capacidades que el maestro debe tener al interior del aula: debe saber planear, enseñar y evaluar. No se toma en cuenta los valores que los maestros deben poseer ni el contexto en donde se desenvuelven. Además, una limitante de este marco es que los indicadores no son comunes al resto de los estados.

Modelo e instrumentos de evaluación docente

En el Distrito de Columbia el modelo de evaluación docente tiene carácter punitivo. Vincula los resultados de la evaluación con la promoción y con la permanencia en el empleo de los maestros. Con esta acción, se afectan sus derechos laborales.

El modelo posee rasgos tanto del Modelo centrado en el perfil profesional como del Modelo centrado en los resultados (Valdés, 2000 y Montenegro, 2007). Las competencias profesionales están definidas por estándares de desempeño deseable y se pone especial énfasis en la calidad del logro alcanzado por los estudiantes. Para Hudacsko (2016) el enfoque implementado articula estándares de la práctica educativa; se apoyan en múltiples fuentes de información y en el empleo de evaluadores cuidadosamente capacitados.

El Sistema Impacto utiliza como instrumentos de evaluación las rúbricas, valor agregado al logro del alumno y la observación múltiple. Según Dee, James y Wyckoff (2021, p. 341) con este modelo de evaluación “Los docentes reciben múltiples observaciones de clase al año, así como retroalimentación y coaching formales tras cada una de estas evaluaciones”. El número de observaciones que se llevan a cabo a lo largo del año pueden variar entre tres y cinco (Hudacsko, 2016). La autora sostiene que esto depende del nivel en que se encuentren los profesores. Para los principiantes, se hacen cuatro formales y una informal. Para los profesores que pertenecen al nivel intermedio, cuatro formales y una informal. Para los que se ubican en el nivel avanzado, tres formales y una informal. Para los profesores distinguidos, dos formales. Por último, para los profesores expertos, una sola observación.

Consecuencias

Desde la puesta en marcha del Sistema Impacto en el 2009, las consecuencias del modelo de evaluación docente fueron reveladas. Se estableció que el nivel de desempeño obtenido por los maestros determinaría el nivel de salario y compensaciones. Aquellos que no lograrán resultados “competentes” serían despedidos. Bajo esta línea, se presentó una escala de evaluación final en la que se aprecian tres rubros: puntuación obtenida, categoría a la que se accede y el tipo de consecuencia que se asigna, esta puede ser negativa o positiva. La puntuación que se otorga va de 0 a 400 puntos y comprende cinco categorías (véase la tabla

4). Se destaca que tres de las cinco categorías tienen como consecuencia la separación del cargo. Nos referimos a los profesores que obtengan una puntuación entre 0 y 299. Los siguientes dos niveles, que están por arriba del puntaje promedio, tienen derecho a aumentos salariales y a bonos económicos extraordinarios.

Tabla 4. Uso de los resultados de la evaluación docente

Puntuación	Categoría	Consecuencia
0 y 199	Ineficientes	Su desempeño es inaceptable y se les despide de inmediato.
200 y 249	Mínimamente eficientes	Se le congela el salario y se les pone en formación intensiva para su regularización. Si en términos de dos años consecutivos no logran superar su situación, se les separa del puesto.
250 y 299	En desarrollo	Se le ofrecen múltiples oportunidades para su desarrollo profesional. Como consecuencia se le congela el salario, y si se encuentra en la misma categoría por tres años consecutivos, se procede a su separación del sistema.
300 y 349	Eficiente	Se le considera que tiene un buen desempeño. Tendrá derecho a aumento salariales
350 y 400	Altamente eficiente	Se le considera experto. En recompensa, estos profesores reciben bonos de desempeño, aumentos salariales equivalentes a cinco años de antigüedad y el nivel de maestría. Los bonos anuales pueden ser desde 10,000 y hasta de 25,000 dólares.

Nota: Elaboración propia a partir de Hudacsko (2016).

El desempeño docente se convirtió en la principal medida para precarizar los derechos laborales de los maestros. Hudacsko (2016) señala dos cambios significativos en el contrato de los maestros. En primer lugar, señala que ahora se tiene una fecha de inicio y terminación de contrato basada en el desempeño y, por otro lado, se abolió la antigüedad como impulsor

de decisiones. Bajo esta premisa, se establecer de manera contundente la relación entre la evaluación docente y la precariedad laboral. A este fenómeno Standing (citado en Silva y Gutiérrez, 2020) lo definió como *Precariado* “clase social emergente surgida del trabajo sin garantías, que carece de memoria colectiva y su identidad gremial es heterogénea. Su rasgo principal es la flexibilización salarial, de tareas, de horarios, de la temporalidad de los contratos”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los modelos de evaluación en México y el Distrito de Columbia coinciden en privilegiar la evaluación del desempeño y la eficacia de los maestros. Es notable la influencia que ejercieron los organismos internacionales en el diseño e implementación de estos sistemas de evaluación bajo la máxima de atraer, formar y retener a los mejores maestros (Mantilla, 2014). Bajo esta perspectiva, se entiende que en los dos sistemas sea una prioridad retener a los mejores maestros, relegando a segundo plano la retroalimentación y la formación continua.

Es una tarea pendiente la construcción de marcos de referencia que respondan a la complejidad de la evaluación docente y de la educación en su conjunto. Se considera necesario destacar algunas similitudes y diferencias entre los marcos de referencia. Como parte de las similitudes, se encontró que ambos sistemas le asignan especial interés a la planeación y al desarrollo de habilidades de los maestros dentro del aula para potenciar el aprendizaje de los alumnos. Se requiere que los maestros conozcan cómo conducir una clase para alcanzar los logros esperados en los estudiantes. Se pondera de manera positiva que los maestros diseñen estrategias educativas, apoyados en materiales didácticos de diversa índole para crear climas escolares que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

Con respecto a las diferencias, se tiene que enfatizar que los estándares de referencia del Distrito de Columbia apuestan por la eficacia docente. Parten de una concepción limitada del

significado de la evaluación. Los dominios e indicadores no contienen elementos que caracterizan a la función formativa, se basan en la rendición de cuentas.

Por su parte, el marco de referencia mexicano considera un perfil docente más amplio, acorde a la complejidad de la evaluación. Se priorizan principios y valores. Los maestros deben saber conducir una clase y poseer conocimientos pedagógicos específicos. Un elemento por destacar es la importancia que se le otorga a la colaboración del maestro con sus pares y con la comunidad escolar. Esto parece indicar que el maestro debe estar comprometido con la transformación de su entorno. Un dominio fundamental para generar conocimientos significativos dentro del aula, siempre y cuando exista articulación entre los marcos de referencia y los criterios de la evaluación. También se considera que se necesita cierta flexibilización que permita adaptaciones de habilidades y procesos de la enseñanza aprendizaje con el propósito de que los marcos normativos no se conviertan en una carga que intensifique el trabajo docente. Otra dificultad se refiere a la adecuación de los marcos a la extensa geografía territorial.

Los modelos e instrumentos de evaluación utilizados por ambos países no parten de las necesidades de los maestros y poco tienen que ver con su formación, práctica y contexto. Se elaboraron con la finalidad de certificar los saberes. Es necesario ir más allá de los exámenes estandarizados y emplear otros instrumentos que reconozcan las diferentes capacidades y potencialidades de los maestros.

Un elemento clave para comprender el sentido general de cualquier sistema de evaluación docente en el mundo son las consecuencias que se le asignan. Los hallazgos de esta investigación indican que tanto en México como el Distrito de Columbia se promueven evaluaciones sistemáticas, estandarizadas y descontextualizadas que tienen como finalidad precarizar las condiciones laborales del magisterio. Tal como lo refieren Silva y Gutiérrez

(2020, p. 3) “El gerencialismo administrativo cambió las reglas de trabajo para el magisterio e inició la tendencia del uso de la evaluación burocrática, de control y punitiva que obstaculiza su desarrollo profesional y precariza su empleo”.

En el caso de México, es innegable el acierto que la reforma educativa de 2019 tuvo al eliminar la vinculación de los resultados de la evaluación con la permanencia en el empleo. Sin embargo, esto es insuficiente para eliminar los efectos de la LGSPD, pese a haber planteado la LGSCMM. Un aspecto que revela dicha continuidad es el régimen de excepción laboral impuesto al magisterio por la reforma educativa de 2013, el cual mantiene su vigencia. Luis Hernández Navarro sintetizó esta tensión en los siguientes términos: “Pese a la promesa presidencial de abrogar la norma parida por el Pacto por México, muchos de los cambios introducidos en la nueva propuesta de reforma educativa en relación con la anterior son cosméticos. En cuestiones nodales hay una continuidad básica en ambas reformas” (Hernández, 2019).

En el caso del Distrito de Columbia, los resultados de la evaluación determinan el nivel de salario, de compensaciones y de permanencia en el empleo. Si no se alcanzan los puntajes esperados, los maestros son separados inmediatamente de su cargo. Se considera conveniente recuperar los resultados del informe IMPACT Review Evolutions to IMPACT-SY22-23 (DCPS, 2023) en el que se destacan los hallazgos en más importantes en los últimos 20 años de implementación del Sistema Impacto:

1. Existe una amplia variación en las percepciones en la toda la comunidad DCPS, desde fuertemente positivas hasta fuertemente negativas.
2. La retención de maestros del Distrito de Columbia ha aumentado desde el inicio de Impacto, del 77.8 % en 2019-20, y una tasa de retención anual promedio del distrito del 89 % durante los dos últimos años de pandemia.

3. Un número significativo de docentes experimentó estrés y/o ansiedad con respecto a los resultados de impacto.

La inclusión de la lógica empresarial en el trabajo docente ha llevado al sistema de evaluación a medir exclusivamente los niveles de eficiencia. De manera que las características del contexto y la historia propia de los maestros, que da cuenta de su relación con la cultura, no se miden. Es una constante que en los países en donde se aplica un sistema de evaluación con carácter punitivo, los profesores experimentan ansiedad con respecto a los resultados de sus evaluaciones debido a que de ello depende su estabilidad en el empleo.

Ante estos escenarios conviene reflexionar en torno a los tres ejes de análisis propuestos para cada sistema de evaluación bajo un enfoque integral y articulado. El acercamiento a la literatura especializada nos permite repensar el papel que juegan los estándares de referencia, modelos e instrumentos de evaluación, así como las consecuencias de los resultados de evaluación en los esquemas de evaluación y su efecto en la precarización laboral.

En este contexto, el gobierno de la presidenta Claudia Sheinbaum tiene un desafío enorme. En el segundo semestre el 2025 comenzó la construcción de un nuevo sistema para la carrera de las maestras y los maestros. Esto plantea inevitablemente algunos cuestionamientos: ¿se tomará en cuenta la experiencia del magisterio? ¿será un proceso dialógico, contextual y formativo? ¿se conculcarán los derechos abrogados por la LGSPD?

Para cerrar, se proponen algunas orientaciones para reivindicar la función ética y pedagógica de la evaluación docente. La ética de la evaluación docente tiene su origen en el consenso del sector magisterial, sobrepasa el debate sobre la evaluación cualitativa o cuantitativa y va más allá de su formulación meramente técnica. Su transcendencia estriba en incentivar la evaluación docente como proceso de participación, autorreflexión y retroalimentación.

Con relación a su función pedagógica, pensamos que los procesos de evaluación docente se

deben convertir en procesos de aprendizaje para los maestros, promoviendo la reflexión, transparencia, confiabilidad. De modo que, a través de la evaluación los maestros aprendan a aprender, a profundizar en sus conocimientos y a recrear su imaginación con la finalidad de superar la perspectiva gerencialista y transitar hacia una visión pedagógica de la evaluación

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, J. M. (2014). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.

Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, Grupo del Banco Mundial. <https://www.acuedi.org/ddata/7592.pdf>

Chomsky, N. (2024). *La (des)educación*. Editorial Planeta.

Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 49(2), 1-20. <https://doi.org/10.7764/PEL.49.2.2012.1>

Dee, T., James, J., & Wyckoff, J. (2021). Is Effective Teacher Evaluation Sustainable? Evidence from District of Columbia Public Schools. *Education, Finance and Policy*, 16 (2). 313-346. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00303

Departament of Education (2009). *Race to the Top Program Executive Summary*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557422.pdf>

Díaz-Barriga, A. (2015). “Evaluación formativa y profesión docente”. En Guevara, G. (Coord.) *La evaluación docente en México* (139-176). México: FCE, INEE y OEI

Díaz-Barriga A. (2017). De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: La institución educativa, su unidad. En Díaz-Barriga, A. (coord.) *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013* (327-364). IISUE-UNAM.

District of Columbia Public Schools (2022). *The Leadership Initiative for Teacher*. https://teacherquality.nctq.org/dmsView/DC_LIFT_2022_Guidebook_082422_0



- Distrit of Columbia Public Schools (2023). *IMPACT Review Evolutions to IMPACT- SY22-23*
https://dcps.dc.gov/sites/default/files/dc/sites/dcps/page_content/attachments/Evolutions%20Overview%20%20Summer%202022%20IMPACT%20Review.pdf
- Distrit of Columbia Public Schools (2025). *DCPS By the numbers*.
<https://joindcps.dc.gov/es/sobre-nosotros>
- Fideli, R. (1998). *La comparazione*. Editorial Agneli.
- Galaz, A, Jiménez, M. y Díaz-Barriga, A. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. *Perfiles Educativos*, 41(163), 156-176.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58935>
- 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, L. (2019, 19 de marzo). Educación, gatopardismo legislativo. *Diario La Jornada*. México. <https://www.jornada.com.mx/2019/03/19/opinion/017a2pol>
- Hernández, P. (2023). La lucha del magisterio en tiempos de la 4T. *El Cotidiano*, 38(238), 23-31. <https://elcotidianoenlinea.azc.uam.mx/index.php/numeros-por-articulos/no-238-la-4t-y-la-educacion-en-mexico/la-lucha-del-magisterio-en-tiempos-de-la-4t>
- Heritage, M. (2007). *Formative assessment: what do teachers need to know and do?* Phi Delta Kappan.
- House, E. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Morata.
- Hudacsko, M. (2016). El proyecto Impacto de las escuelas públicas del Distrito de Columbia. En G. Guevara (Coord.) *La evaluación docente en el mundo*. México: FCE-INEE- OEI.

Isoré, M. (2010). Evaluación docente: prácticas docentes en algunos países de la OCDE y una revisión de la literatura. *Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe, documento número 46*. <https://docplayer.es/21130743-Documentos-n-o-46-evaluacion-docente-practicas-vigentes-en-los-paises-de-la-ocde-y-una-revision-de-la-literatura-marlene-isore.html>

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/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf

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 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

Lingard, B., & Sellar, S. (2013). Globalization, edu-business and network governance: the policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis. *London Review of Education*, 11(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/14748460.2013.840986>

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. (1983). La evaluación y el control de la educación. En Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal.

Mantilla, L. (2014). La trascendencia del Banco Mundial en la Ley General del Servicio Profesional Docente. Elementos para el análisis. *Diálogos sobre la educación*. 5(9), 1-19.
<https://doi.org/10.32870/dse.v0i9.295>

- Montenegro, I. A. (2007). *Evaluación del desempeño docente. fundamentos, modelos einstrumentos*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Murphy, J., Hallinger, p., y Heck, R. H. (2014). Teacher evaluation and school improvement: an analysis of the evidence. *Educ Asse Eval Acc.* 26, 5–28.
<https://doi.org/10.1007/s11092-013-9179-5>
- Nohlen, D. (2020). El método comparativo. En *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política* (p. 41-57). Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Ediciones OCDE.
- OCDE. (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México*. Ediciones OCDE
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great american school system: how testing and choice are undermining education*. Basic Books.
- Rivera, L., González, R. y Guerra, M. (2016). Reconfiguración de la profesión docente en México. De la acreditación voluntaria a la evaluación obligatoria (1992-2015). *Revista del IIICE*, (39), 83-98. <https://doi.org/10.34096/riice.n39.3999>
- Rosas, S. (2025). *La reforma educativa 2013: docencia, evaluación y representaciones sociales*. Editorial Lambda.
- Rosas, S. y Velázquez, M. A. (2026). La evaluación docente en el sexenio 2018-2024: balance crítico de los modelos USICAMM y MEDFI. *CPU-E, Revista De Investigación Educativa*, 1(42), 126-154. <https://doi.org/10.25009/cpue.v1i42.2918>
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of Educational Change*. 12, 173-185.
<https://doi.org/10.1007/s10833-011-9157-y>

Sanchez, C. & Turner, C. (2017). Obama's impact on america's school's.

<https://www.npr.org/sections/ed/2017/01/13/500421608/obamas-impact-on-americas-schools>

Santos, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje, cuando la flecha impacta en la diana*.

Narcea.

Scallon, G. (1998). *L'évaluation formative des apprentissages*. Presses de l'Université Laval.

Schmelkes, S. (2016). Desempeño docente: estado de la cuestión. En G. Guevara (Coord.) *La evaluación docente en México* (96-115). FCE, INEE y OEI.

SEP y USICAMM (2024). *Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en la Educación Básica. Ciclo escolar 2025-2026*.

https://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

SEP (2025). *Carpeta informativa. Consulta escuela por escuela para la creación de un nuevo sistema para las maestras y los maestros*. Recuperado de

https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s7_Carpeta_de_Trabajo_consulta_escuela_por_escuela.pdf

SNTE (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-es-cuela-mexicana/>

Silva, C. y Gutiérrez, A. (2020). La reforma educativa de 2013 y sus efectos en la precarización del trabajo docente en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(140).

<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4630>

Valdés, H. (2001). La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba. Recuperado de <https://opech.cl/storage/uploads/valdes-evaluacion-del-desempeno-del-docente-20250825154702-01k3gyjnvjb7y6crwawz297ns2.pdf>

Vazquez, O. y Luna, E. (2024). Los referentes para la evaluación docente en Educación Básica: el caso de México. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*. 19, 1-19. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22811.045>

La Revista utiliza códigos para identificar al Revisor y al equipo de PARES REVISORES. Si tiene dudas o consultas, contacte a: contacto@cienciayreflexion.org
Código de Editor: 107
Código de Revisores: 952

