


**Los referentes para la evaluación docente en Educación Básica:
el caso de México**


**Frameworks for teacher evaluation in Basic Education:
the case of Mexico**

**Referências para avaliação de professores na Educação Básica:
o caso do México**

Oscar Vazquez-Rodriguez*

 <https://orcid.org/0000-0003-0537-0580>

Edna Luna Serrano**

 <https://orcid.org/0000-0003-1496-548X>

Resumen: Este trabajo examinó dos referentes para la evaluación docente en México establecidos en las reformas educativas de 2013 y 2019. Se aplicaron los principios de análisis de componentes con el fin de identificar similitudes y distinciones entre los dos procesos. Las categorías estudiadas fueron: perspectiva teórica, nivel de abstracción, ruta metodológica, concepción de la docencia, estrategias de evaluación, usos previstos y evidencias de validez. Los resultados evidencian: similitud estructural entre ambos; diferencias en la concepción de docencia, competencias e indicadores, y discrepancias entre el uso declarado y los instrumentos de medición; así como la necesidad de que haya coherencia entre el uso declarado y el uso práctico, y de alinear los criterios y mecanismos de evaluación con la realidad educativa del docente para que estos procesos posibiliten una mejora en la enseñanza.

Palabras clave: Educación básica. Evaluación del docente. Perfil profesional.

Abstract: This study examined two frameworks for teacher evaluation in Mexico established in the educational reforms of 2013 and 2019. The principles of component analysis were applied to identify similarities and distinctions between the two processes. The studied categories included: theoretical perspective, level of abstraction, methodological approach, conception of teaching, assessment strategies, intended uses, and validity evidence. The results reveal structural similarity between both processes; differences in the conception of teaching, competencies, and indicators; and discrepancies between declared use and measurement instruments. Additionally, there is a need for coherence between declared use and

* Maestro en Ciencias Educativas. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctorando de la Facultad de Psicología. E-mail: <oscar_vazquez@psicologia.unam.mx>.

** Doctora en Educación. Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Investigadora de tiempo completo del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE). E-mail: <eluna@uabc.edu.mx>.

practical application, as well as alignment of evaluation criteria and mechanisms with the educational reality of teachers to enable improvement in teaching.

Keywords: Basic Education, Teacher evaluation. Professional profile.

Resumo: Este estudo examinou dois referenciais para a avaliação docente no México estabelecidos nas reformas educacionais de 2013 e 2019. Os princípios da análise de componentes foram aplicados para identificar semelhanças e distinções entre os dois processos. As categorias estudadas incluíram: perspectiva teórica, nível de abstração, abordagem metodológica, concepção de ensino, estratégias de avaliação, usos previstos e evidências de validade. Os resultados revelam uma semelhança estrutural entre ambos os processos; diferenças na concepção de ensino, competências e indicadores; e discrepâncias entre o uso declarado e os instrumentos de medição. Além disso, há a necessidade de coerência entre o uso declarado e a aplicação prática, assim como a alinhamento dos critérios e mecanismos de avaliação com a realidade educativa do docente para possibilitar a melhoria no ensino.

Palavras-chave: Educação básica. Avaliação de professores. Perfil profissional

1 - Introducción

El énfasis puesto en la intervención pedagógica del docente para el logro educativo ha llevado al surgimiento de iniciativas dirigidas a instaurar sistemas formales de evaluación docente con el objetivo de mejorar su práctica profesional. Este proceso evaluativo proporciona información sobre la práctica educativa del profesorado, con la intención de respaldar la toma de decisiones por parte de autoridades y formuladores de políticas públicas. De esta forma, los sistemas de evaluación se conciben como estrategias para garantizar un desempeño competente por parte de los profesores en cualquier aula y contexto educativo (Galaz *et al.*, 2019; Martínez-Rizo, 2016). En otras palabras, representan una vía para perfeccionar la práctica docente y han ocupado un lugar central en las políticas educativas a nivel internacional.

Sin embargo, mejorar la práctica del profesorado a través de la valoración de su desempeño conlleva el desafío de definir un perfil profesional o referente para la evaluación docente. Esto es, un conjunto de dimensiones y componentes que reflejan una visión compartida sobre la docencia y que, a través de evidencia empírica, se ha demostrado que influyen en el aprendizaje de los estudiantes (Ingvarson, 2013; Stronge, 2018). En esencia, un referente de evaluación describe los conocimientos, habilidades y responsabilidades que un docente debe demostrar en su ejercicio profesional. Dichos referentes se representan en tres modalidades distintas: marcos para la buena enseñanza, estándares de desempeño y competencias docentes (Luna *et al.*, 2019). Independientemente de la modalidad, un referente para la evaluación docente proporciona la base para guiar tanto los programas de evaluación como la práctica del profesor.

Prevía implementación de sistemas formales de evaluación del desempeño docente en México, se llevaron a cabo programas que tenían como objetivo promover en términos laborales y recompensar económicamente a los docentes en educación básica (Castro *et al.*, 2018; Cordero *et al.*, 2013). Estos programas establecieron elementos que, en su conjunto, funcionaron como referentes *de facto*; es decir, definiciones implícitas de lo que constituía una práctica docente de calidad (Meckes, 2014) (ver tabla 1). Por otra parte, el documento denominado *Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica en México* (MÉXICO, 2010) representó un esfuerzo conjunto de actores educativos y empresariales por acordar un referente de evaluación docente; sin embargo, no se logró concretar el reconocimiento oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Además, Barrera y Myers (2011) señalaron que estos estándares tendían a prescribir la práctica docente en lugar de orientarla, lo que puede limitar la autonomía del profesor al ajustarse a una pauta predefinida. Tanto los programas como los estándares de desempeño, como señalan

los autores, generaron una concepción ambigua de lo que se consideraba una práctica docente de calidad (al estar vinculados en gran medida a objetivos políticos).

Tabla 1 - Programas y estándares para la carrera docente en educación básica en México hasta 2012

Programa/referente	Elementos objeto de valoración
Escalafón vertical	Conocimientos, aptitudes, disciplina, puntualidad y antigüedad.
Carrera magisterial	Aprovechamiento escolar (e. g. puntaje del alumno en prueba ENLACE), actividades curriculares, formación continua, grado académico, preparación profesional y antigüedad.
Evaluación universal	Aprovechamiento escolar, preparación profesional, desempeño docente, formación continua.
Estándares de Desempeño Docente	Planeación, gestión del ambiente de clase, gestión curricular, gestión didáctica y evaluación.

Fuente: Adaptado de Barrera y Myers (2011), Castro *et al.* (2018) y Cordero *et al.* (2013).

El gobierno mexicano implementó la reforma educativa de 2013 en respuesta a las recomendaciones de organizaciones transnacionales para mejorar su sistema educativo, que introdujo el Servicio Profesional Docente (SPD) mediante la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). El SPD incorporó la Evaluación del Desempeño Docente, cuyo propósito fue valorar el rendimiento del profesorado y garantizar que cumpliera con el perfil profesional requerido por el Sistema Educativo Nacional (Cordero; González, 2016).

Entre 2015 y 2018 se implantaron dos modelos que delinearón las estrategias para recopilar evidencias sobre el desempeño del docente: el primer modelo se aplicó durante el ciclo 2015-2016 e incluyó varios instrumentos, como el informe de cumplimiento de responsabilidades, expediente de evidencias de enseñanza, examen de conocimientos y competencias didácticas, así como la planeación didáctica argumentada (SEP, 2017a); en cambio, en el segundo modelo (implementado en el ciclo 2017-2018) se redujo el número de instrumentos a tres: informe de responsabilidades profesionales, proyecto de enseñanza y examen de conocimientos didácticos y curriculares (SEP, 2018).

Un resultado insatisfactorio en tres ocasiones conducía al retiro del servicio educativo. Esta dinámica hizo que la evaluación se percibiera más como un proceso de carácter laboral que como estrategia para el desarrollo y mejora profesional del profesorado (INEE, 2017), percepción que generó inquietud en la comunidad docente y en algunos sectores educativos. La polarización en torno a este enfoque de evaluación ha sido un tema destacado en el debate educativo en México (Gómez, 2020; Guzmán, 2018).

En el año 2019 México presenció un cambio político y de administración pública que condujo a la introducción de una reforma educativa que derogó a su predecesora. La nueva legislación estableció que toda evaluación en el Sistema Educativo Nacional adquiriría un enfoque diagnóstico y formativo, así como una mayor participación de las autoridades educativas y comunidades escolares (SEP, 2022). Para instrumentar esta reforma se creó la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), según lo estipulado en Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), entidad que asumió la responsabilidad de establecer las normativas y regulaciones para los procesos de evaluación del personal educativo en educación básica (México, 2019). Como parte de esta reestructuración desaparecieron los efectos punitivos de la evaluación vinculada a la permanencia en el servicio presente en la reforma anterior.

Al mismo tiempo, la evaluación de desempeño docente se mantiene bajo una perspectiva basada en el mérito (Cuevas, 2021). Esto se evidencia en la práctica de la *promoción horizontal* (Gómez, 2020; Guzmán, 2018), un proceso evaluativo anual en el que se participa de forma

voluntaria. Dicho proceso, fundamentado en la compensación al mérito, implica un aumento salarial para el docente sin requerir un cambio de puesto o categoría (Cordero *et al.*, 2013; Cuevas; Rangel, 2019). Según la SEP (2023), la estrategia empleada para los recopilar datos en este proceso consiste en la aplicación en línea de una prueba de opción múltiple diseñada para valorar tanto conocimientos como aptitudes.

La promoción horizontal incorpora también elementos conocidos como multifactoriales, los cuales engloban aspectos como: formación profesional (títulos académicos como licenciaturas, maestrías o doctorados), antigüedad en el servicio, y actualización y desarrollo profesional (participación en cursos, talleres o diplomados); cada uno de estos componentes recibe una puntuación en una escala de 100 puntos. Los docentes que obtienen resultados favorables en esta evaluación reciben un incentivo económico que se determina según su salario base.

La modificación en la reforma educativa replanteó el propósito, enfoque y criterios técnicos asociados a la evaluación del desempeño docente. Este cambio conllevó, simultáneamente, una reestructuración y reorganización de las instituciones gubernamentales encargadas de llevar a cabo dicha evaluación (Gómez, 2020). Según Cuevas (2021), es importante destacar que, a pesar de estas transformaciones, persisten los perfiles profesionales y exámenes estandarizados, los cuales continúan siendo la base para los procesos de evaluación de la labor docente.

1.1 - Referentes para la evaluación docente en Educación Básica en México

La constitución de un perfil profesional para el profesorado o referente de evaluación es un componente fundamental en el diseño y puesta en marcha de todo sistema de evaluación docente. El contexto antes expuesto evidencia la interconexión de estos referentes con aspectos técnicos y operativos inherentes a este proceso. En México se han instaurado sólo dos referentes explícitos y con reconocimiento oficial.

En el año 2013 se dio a conocer una serie de documentos denominados Perfiles, Parámetros e Indicadores que en su conjunto integraban al Marco General de una Educación de Calidad (MGEC). Este marco constituyó el primer referente de evaluación explícito y oficialmente reconocido por las autoridades educativas a nivel nacional, que definió las dimensiones y componentes que conforman una buena práctica docente (Luna *et al.*, 2019). El propósito del MGEC era servir como punto de referencia para la práctica profesional del docente, definir de manera clara los aspectos clave que abarcaban su función y ser base para los procesos evaluativos instaurados por la LGSPD (México, 2013). En otras palabras, el MGEC estableció una noción común de lo que se consideraba una enseñanza de calidad.

Sin embargo, éste presentó limitaciones significativas. Por ejemplo, se observó un énfasis innecesario en aspectos administrativos, normativos y burocráticos en detrimento de las funciones pedagógicas del docente (Pedroza *et al.*, 2018). Además, cabe señalar que el MGEC no guardaba coherencia con el currículo nacional entonces vigente. La falta de alineación con este último planteó desafíos significativos en relación con la práctica cotidiana del profesorado y el perfil que se valoró mediante la evaluación del desempeño docente.

A partir de 2019, con la implementación de la LGSCMM, se instauró el Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en la Educación Básica (MEEGE), que se concibe como un marco común y compartido sobre las competencias requeridas por el personal docente de educación básica, y como la base de los procesos de admisión, promoción y reconocimiento (México, 2019). En otras palabras, el MEEGE se configuró como un perfil que organiza los componentes de la docencia y como base para los procesos evaluativos a lo largo la carrera

profesional docente. Hasta el momento no se han identificado estudios que aborden el impacto de este marco en el desempeño y práctica del docente.

La diversidad de configuraciones en los referentes de evaluación docente se debe a la complejidad, multidimensionalidad y dinamismo de la docencia (Gitomer, 2018). La literatura especializada establece categorías analíticas que proporcionan un marco común para examinar los significados atribuidos a los componentes de la docencia representados por los referentes de evaluación, así como procesos involucrados en su aplicación, tales como: perspectiva teórica, nivel de abstracción, ruta metodológica, concepción de la docencia, estrategias de evaluación, usos previstos y evidencias de validez (AERA, APA & NCME, 2018; Bell *et al.*, 2018; Ingvarson, 2013; Jornet *et al.*, 2020; Meckes, 2014; Praetorius; Charalambous, 2018; Shulman, 2005; Stronge, 2018).

Los componentes de la docencia incorporados en los perfiles profesionales requieren una *perspectiva teórica* que les confiera de significado pedagógico. La diversidad de teorías y modelos conceptuales sobre enseñanza y aprendizaje refleja la complejidad en el desarrollo de referentes de evaluación y las diferentes formas de conceptualizar la docencia (Bell *et al.*, 2018; Praetorius; Charalambous, 2018). Así, la orientación teórica determina qué se entiende por docencia, cuáles componentes la constituyen y cómo se manifiestan en un contexto escolar.

En el ámbito de la Evaluación docente es común clasificar los referentes de evaluación en dos categorías según su *nivel de abstracción*: genéricos y específicos. Los perfiles genéricos abarcan componentes universales que ofrecen una perspectiva global de la docencia, mientras que los específicos se centran en aspectos particulares esenciales para grados o contenidos escolares específicos (Ingvarson, 2013; Meckes, 2014). Esta distinción proporciona un enfoque adaptado a las necesidades específicas de evaluación en diversos contextos educativos.

La *ruta metodológica* en el diseño y elaboración de perfiles profesionales para la docencia debe adoptar un enfoque sistemático y considerar los objetivos específicos del proceso evaluativo. Esto implica una colaboración entre especialistas en Evaluación Educativa, profesorado y otros actores educativos. Asimismo, requiere integrar los avances científicos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje con la práctica cotidiana del docente (Ingvarson, 2013; Meckes, 2014). En general, la ruta metodológica puede seguir una aproximación ascendente, al definir los componentes a evaluar a partir de la observación de las prácticas pedagógicas, o descendente, al involucrar una revisión de literatura y la participación de expertos para consensuar los componentes a evaluar (Praetorius; Charalambous, 2018).

La *concepción de la docencia* expresada en los referentes de evaluación es tan diversa como perspectivas teóricas y niveles de abstracción existen. Los estudios comparativos revelan la variedad de formas en que es posible organizar las competencias docentes y la diversidad de indicadores dentro de cada una de ellas (Charalambous *et al.*, 2021; Lindorff *et al.*, 2020). A pesar de esto, la mayoría de los referentes estructura su contenido con base en tres áreas representativas de la docencia: conocimiento, habilidad y compromiso profesional (Meckes, 2014; Shulman, 2005; Stronge, 2018). Esta estructura es ampliamente adoptada en perfiles profesionales para la docencia en educación básica en países como Chile, Colombia y Perú (CHILE, 2021; COLOMBIA, 2020; PERÚ, 2012).

Al mismo tiempo, un perfil profesional docente es definido en términos operacionales mediante el contenido incluido en las *estrategias de evaluación* propuestas. Por ello, el desarrollo y aplicación de instrumentos para obtener información sobre el desempeño del profesorado debe aportar evidencias de validez. Al respecto, Martínez-Rizo (2016) y Jornet *et al.* (2020) argumentan que la calidad de la información recolectada depende tanto de las cualidades psicométricas del instrumento como de las condiciones de aplicación y formas de analizar los resultados. Entre los

instrumentos comúnmente utilizados están las autoevaluaciones, cuestionarios, portafolios de evidencia, rúbricas de observación o pruebas estandarizadas.

La declaración explícita y clara de los *usos previstos* es crucial para el desarrollo de perfiles profesionales, condiciones de aplicación y utilidad de la información resultante. Generalmente se pueden identificar usos como: examinar mejores prácticas docentes, evaluar el rendimiento, ofrecer retroalimentación pedagógica u orientar la formación continua del profesorado (Ingvarson, 2013; Meckes, 2014). Este aspecto es esencial para aportar evidencias de validez: por tanto, se debe indicar de manera precisa, junto con una descripción de los contextos o condiciones de empleo (AERA, APA & NCME, 2018).

La calidad conceptual y técnica de un referente de evaluación depende en gran medida de las *evidencias de validez* generadas. En este contexto, la validación implica fundamentar los componentes de la docencia, incorporados en los perfiles profesionales, como representativos de la práctica docente, alineados a su contexto educativo y útiles para informar sobre el desempeño del profesorado y su contribución al aprendizaje de los alumnos (Jornet *et al.*, 2020; Praetorius; Charalambous, 2018). Es decir, la validez no es una propiedad ligada al valor numérico obtenido por un índice o coeficiente, sino a la consistencia y coherencia de las evidencias que respaldan todo elemento del proceso evaluativo.

La literatura académica identifica las categorías mencionadas como aspectos clave de referentes para la evaluación docente. Estas categorías proporcionan un marco para explorar similitudes y diferencias en términos de qué y cómo evaluar. Bajo esta perspectiva, el objetivo de investigación fue examinar los referentes para la evaluación docente establecidos en las dos últimas reformas educativas en México (2013 y 2019) con relación a: los dominios, competencias e indicadores, estrategias de evaluación y evidencias de validez.

2 - Método

La investigación documental se condujo con base en el análisis de componentes (McMillan; Schumacher, 2005; Rodríguez *et al.*, 1999) sobre los referentes de evaluación docente en México. Aunque la educación básica mexicana abarca preescolar, primaria y secundaria, para fines de este estudio se consideraron únicamente los perfiles docentes de educación primaria. Esta decisión se fundamenta en su cobertura prácticamente universal y en que agrupa a la mayoría de los profesores en servicio del país (MEJOREDU, 2022).

2.1 - Materiales

Incluyó los documentos vinculados a los referentes de evaluación docente establecidos en las reformas educativas de 2013 y 2019: MGEC (SEP, 2017b) y MEEGE (SEP, 2022).

2.2 - Procedimiento

El estudio documental (McMillan; Schumacher, 2005) se centró en los referentes para la evaluación docente, MGEC y MEEGE, entendidos como un conjunto de significados atribuidos a la práctica profesional del docente por la comunidad, autoridades y actores educativos. El análisis de datos siguió los principios del análisis de componentes (Rodríguez *et al.*, 1999) con el propósito de identificar sistemáticamente similitudes y distinciones que revelen información sustantiva sobre los

significados otorgados a sus dominios, competencia e indicadores, además de sus estrategias de evaluación y evidencias de validez.

Los datos se abordaron desde de las categorías analíticas previamente mencionadas: perspectiva teórica, nivel de abstracción, ruta metodológica, concepción de la docencia, estrategias de evaluación, usos previstos y evidencias de validez. En el caso de la categoría Concepción de la docencia se elaboró una matriz que integró los dominios, competencias e indicadores enunciados en cada perfil profesional para una gestión eficiente de los datos.

3 - Resultados

Los hallazgos se organizan de acuerdo con las categorías analíticas empleadas. Se analizaron en total nueve dominios, 30 competencias docentes y 109 indicadores incluidos en el MGEC y el MEEGE.

3.1 - Perspectiva teórica

Ésta define los conceptos y principios teóricos subyacentes a los referentes de evaluación que definen pedagógicamente las dimensiones y componentes empleados para la conceptualización de la docencia (Bell *et al.*, 2018; Praetorius; Charalambous, 2018). En ninguno de los perfiles abordados queda clara la orientación teórica desde la cual fueron diseñados y elaborados: en el MGEC no se hace referencia a ninguna teoría que brinde un significado pedagógico a sus dominios, competencias e indicadores, mientras que en el MEEGE se enuncia que se centra en el humanismo (SEP, 2022), pero un humanismo plasmado en la Ley General de Educación (LGE) que, en sentido estricto, no remite a un paradigma sobre la enseñanza y aprendizaje, sino a una visión de carácter político.

3.2 - Nivel de abstracción

Remite al grado de especificación o profundidad del perfil profesional sobre los componentes de la docencia que integra: genérico para toda área de conocimiento y nivel educativo, o específico para la enseñanza de contenidos y en grados escolares particulares (Ingvarson, 2013; Meckes, 2014). Tanto el MGEC como el MEEGE son referentes de carácter genérico dado que abarcan de manera global a la docencia a nivel primaria, por lo que ninguno es sensible a particularidades como los diferentes grados escolares dentro de la educación primaria y los distintos programas de estudio del currículo nacional.

3.3 - Ruta metodológica

Remite al procedimiento sistemático de obtención, tratamiento e interpretación de datos para formular el contenido de un determinado referente de evaluación docente (Praetorius; Charalambous, 2018). De acuerdo con los documentos analizados, tanto el MGEC como el MEEGE se elaboraron desde una aproximación descendente, a partir del trabajo colegiado y colectivo entre autoridades y actores educativos de distintas entidades federativas, mediante encuestas en línea, sesiones de trabajo y grupos de enfoque (SEP, 2017b; 2022). Sin embargo, esta información es escasa y asistemática, es decir, se omite información sobre cómo se seleccionaron los participantes, cómo se aplicaron las técnicas de recolección de información y en qué consistieron las estrategias para el tratamiento y análisis de datos.

3.4 - Concepción de la docencia

Esta categoría analítica remite al conjunto de dominios, competencias docentes e indicadores que representan la visión de docencia expresada en un perfil profesional del docente (Bell *et al.*, 2018; Stronge, 2018). Los hallazgos se organizaron con base en tres áreas generales que engloban la labor del profesorado: conocimiento, habilidad y compromiso profesional.

El *conocimiento profesional* se define como los saberes y tipos de conocimiento requeridos por el docente para desempeñar su función, como la comprensión sobre las etapas de desarrollo en los alumnos, sus procesos de aprendizaje, principios pedagógicos y didácticos (Shulman, 2005). Por otro lado, la *habilidad profesional* remite a procesos, actividades y acciones que el profesorado debe saber ejecutar para ejercer de manera oportuna, por ejemplo: la planeación didáctica, generación de climas de aprendizaje, aplicación de estrategias didácticas y de evaluación del aprendizaje (Ingvarson, 2013; Meckes, 2014). Por último, el *compromiso profesional* refiere a responsabilidades, actitudes y disposiciones normativas que el profesorado debe cumplir y relejar en su práctica educativa, como el ejercicio ético, inclusivo y colegiado (Stronge, 2018).

El primer nivel de análisis se centró en los dominios que agrupan a las competencias e indicadores incluidos por el MGEC y el MEEGE (ver tabla 2). Aunque difieren en la cantidad de dominios, ambos comparten una estructura similar y abordan áreas comúnmente establecidas en otros perfiles profesionales en América Latina (e. g. CHILE, 2021; COLOMBIA, 2020; PERÚ, 2012). Cabe señalar que en la categoría Compromiso profesional el MEEGE consolida en un solo dominio elementos relacionados con la formación continua y los compromisos legales del personal docente; sin embargo, el planteamiento del Dominio I del MEEGE resulta desafortunado, ya que su lectura inicial sugiere disposiciones administrativas y normativas, y sólo después de examinar las competencias e indicadores dentro de éste se enfoca en la formación y actualización docente.

Tabla 2 - Dominios incluidos por el MGEC y el MEEGE.

Categoría analítica	Dominios	
	MGEC	MEEGE
Conocimiento profesional	1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.	II. Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia.
Habilidad profesional	2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.	III. Una maestra que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes.
Compromiso profesional	3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.	I. Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.
	4. Un docente que asume responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.	
	5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.	IV. Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y comunidad.

Fuente: elaboración propia con base en SEP (2017b; 2022).

En un segundo nivel de análisis se examinaron las competencias docentes incluidas en ambos referentes (ver tabla 3), junto con los indicadores derivados de cada competencia.

Tabla 3 - Competencias docentes incluidas por el MGEC y el MEEGE.

Categoría analítica	Competencias docentes	
	MGEC	MEEGE
Conocimiento profesional	1.1 Conoce los procesos de desarrollo y de aprendizajes infantiles.	2.1 Conoce a sus alumnos para desarrollar su quehacer docente de forma pertinente y contextualizada. 2.2 Desarrolla estrategias que le permiten conocer a sus alumnos y brindarles una atención educativa incluyente y equitativa.
	1.2 Domina los propósitos educativos y los contenidos escolares de la Educación Primaria.	Sin equivalencia.
	1.3 Explica los referentes pedagógicos y los enfoques didácticos del currículo vigente.	Sin equivalencia.
Habilidad profesional	2.1 Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos.	3.1 Prepara el trabajo pedagógico para lograr que todos los alumnos aprendan.
	2.2 Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan.	3.2 Utiliza un repertorio amplio y diverso de estrategias, actividades y materiales didácticos acordes con las capacidades y necesidades de aprendizaje de sus alumnos.
	2.3 Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora.	3.4 Evalúa de manera permanente el desempeño de los alumnos, a través de diversas estrategias para valorar los aprendizajes y su intervención docente.
	2.4 Construye ambientes favorables para el aprendizaje.	2.3 Propicia la participación de todos los alumnos y su aprendizaje más allá del aula y la escuela. 3.3 Desarrolla el trabajo pedagógico en el grupo escolar de modo que favorece el aprendizaje, la participación y el bienestar de todos los alumnos.
	4.4 Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.	Sin equivalencia.
Compromiso profesional	3.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla.	1.3 Asume su responsabilidad para participar en procesos de formación continua y superación profesional para fortalecer su ejercicio docente y contribuir a la mejora educativa.
	3.2 Emplea estrategias de estudios y aprendizaje para su desarrollo profesional.	Sin equivalencia.
	3.3 Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.	Sin equivalencia.
	4.1 Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente.	1.1 Asume en su quehacer docente el valor de la educación como un derecho de las niñas, los niños y adolescentes para su desarrollo integral y bienestar, a la vez que es un medio para la transformación y mejoramiento social del país.
	4.3 Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela.	1.2 Realiza su quehacer docente considerando que la interculturalidad favorece la convivencia armónica basada en el respeto y aprecio a la diversidad en todas sus expresiones.
	4.2 Establece un ambiente para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente.	4.2 Contribuye en la construcción de una escuela que tiene una cultura de colaboración orientada hacia el aprendizaje entre pares y la mejora de la práctica docente.
	5.3. Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo de la escuela.	4.3 Involucra a las familias de sus alumnos y a la comunidad en la tarea educativa de la escuela.
	5.1 Realiza acciones en la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos.	4.1 Participa en el trabajo de la escuela para el logro de los propósitos educativos.

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2017b; 2022).

3.4.1 - Conocimiento profesional

Se identificaron diversos tipos de conocimiento que constituyen componentes de la docencia necesarios para valorar su desempeño. Estos incluyen el conocimiento sobre el alumno, comprensión del currículo, familiaridad con el contenido escolar y de habilidades pedagógicas para su enseñanza. A continuación, se detallan los hallazgos relacionados con cada uno de estos aspectos.

Respecto al conocimiento sobre el alumno, el énfasis se centra en las etapas de desarrollo que atraviesa el estudiante y en sus procesos de aprendizaje. En comparación con su predecesor, el MEEGE incorpora indicadores que explicitan vías (e. g. la observación y el diálogo) y fuentes (e. g. la familia y los actores escolares) para recopilar información sobre las particularidades de los alumnos y su entorno. Además, presenta indicadores que demandan reconocer, por parte del docente, la influencia de las condiciones contextuales y sociales en el desempeño y rendimiento académico de los estudiantes.

En relación con los componentes destinados a evaluar el conocimiento del currículo nacional, es importante mencionar que el MEEGE no presenta competencias e indicadores específicos para evaluar la comprensión del docente respecto a la estructura, propósitos y contenidos del currículo, aspecto en el que difiere con el MGEC, que lo aborda de manera concreta.

En cuanto al conocimiento del contenido, el MGEC dispone de una mayor cantidad de indicadores diseñados para evaluar el conocimiento del docente sobre la estructura y organización de los programas de estudio. Esta orientación hacia elementos técnicos y normativos del contenido educativo generó una percepción de la enseñanza enfocada en el currículo (Cuevas; Rangel, 2019). Por otro lado, el MEEGE introduce una distinción significativa al abordar tanto la comprensión de los contenidos escolares como las denominadas *capacidades fundamentales a desarrollar* (SEP, 2022). Aunque la definición de estas últimas no es explícita, podría interpretarse como los aprendizajes centrales que son prerrequisito para la adquisición de conocimientos y habilidades en niveles educativos superiores.

Por último, tanto el MGEC como el MEEGE incorporan indicadores destinados a evaluar el conocimiento pedagógico del contenido por parte del personal docente. Este aspecto se refiere a la capacidad del docente para transmitir su comprensión sobre un contenido escolar específico mediante estrategias didácticas, con el propósito de favorecer el aprendizaje de sus alumnos (Shulman, 2005; Stronge, 2018), inclusión que demuestra que este tipo de conocimiento es imprescindible en la evaluación del desempeño docente, pues coincide con lo establecido por otros referentes de carácter genérico y específico (e. g. Charalambous *et al.*, 2021; Praetorius; Charalambous, 2018).

3.4.2 - Habilidad profesional

Aunque se señaló anteriormente que ambos referentes de evaluación asignan un único dominio para abordar los componentes relacionados con la práctica pedagógica, es importante destacar la diferencia en perspectiva y énfasis entre ellos. Por un lado, el MGEC concibe estos componentes como un conjunto de actividades y acciones específicas que garantizan un desempeño efectivo del docente en el aula (SEP, 2017b), y por otro lado el MEEGE estructura sus competencias en torno al *ambiente de aprendizaje*, comúnmente definido en la literatura como una dimensión de la enseñanza destinada a fomentar la interacción social en el aula para impulsar el aprendizaje (Bell *et al.*, 2018; Stronge, 2018). En otras palabras, el MEEGE lo establece como eje rector para la planeación, intervención pedagógica, evaluación del aprendizaje y clima dentro del aula.

En relación con los componentes relacionados con la planeación didáctica, ambos perfiles establecen que los docentes deben esforzarse por diseñar estrategias y actividades adaptadas al entorno escolar en el que ejercen y alineadas con los objetivos de aprendizaje del currículo nacional (SEP, 2017b; 2022). Sin embargo, una distinción notable radica en que el MEEGE especifica que esta planeación didáctica debe abordar, además de lo mencionado, el desarrollo socioemocional, artístico y ambiental (SEP, 2022), aspectos que no contempla su antecesor.

Respecto a la intervención didáctica, tanto el MGEC como el MEEGE la definen como la implementación de estrategias y actividades basadas en los conocimientos previos y experiencias de los alumnos, con el propósito de fomentar el aprendizaje colaborativo entre ellos (SEP, 2017b; 2022). Además, al analizar sus indicadores, se destaca un énfasis común en la enseñanza diferenciada, el desarrollo de habilidades cognitivas del alumno y el uso de recursos y tecnologías en su ejercicio.

Un hallazgo relevante consiste en que la noción de una enseñanza centrada en el currículo, presente en el MGEC y que fue percibida por el profesorado (Guzmán, 2018), no se refleja en el MEEGE. Por el contrario, en este último se evidencia la *autonomía docente*, un concepto que hace referencia a la autonomía curricular establecida en la reforma de 2019 (SEP, 2022).

La evaluación de los aprendizajes, tanto en el MGEC como en el MEEGE, se concibe como una herramienta con potencial para mejorar la práctica docente. El MGEC establece indicadores centrados en una *evaluación del aprendizaje* con fines sumativos, es decir, en la recopilación y análisis de información sobre el rendimiento escolar de los alumnos con el propósito de asignar una calificación, nivel o grado de logro (Sánchez, 2020), en contraste, el MEEGE sitúa el énfasis en las evaluaciones diagnósticas, realizadas con el objetivo de proporcionar una base sólida para adaptar el enfoque de enseñanza y adecuar estrategias didácticas que se ajusten a las necesidades de los estudiantes (Díaz-Barriga; Hernández, 2002).

Por otro lado, el MEEGE hace referencia a la retroalimentación y su papel en el uso formativo de los resultados en las evaluaciones. Esta orientación se relaciona con la *evaluación para el aprendizaje*, entendida como un proceso centrado en el alumno cuyo objetivo es brindar retroalimentación continua que guíe y mejore tanto la práctica pedagógica como el aprendizaje (Sánchez, 2020).

Tanto el MGEC como el MEEGE añaden competencias e indicadores relacionados con el clima en el aula, un componente fundamental para evaluar el desempeño docente. En ambos referentes se evalúa la habilidad del profesor para estimular la participación de los alumnos en actividades que favorezcan su aprendizaje. Para lograr esto, establecen acciones como el uso adecuado de los espacios escolares, la comunicación asertiva basada en la confianza, el respeto y la empatía, la gestión efectiva del tiempo y comunicarles las altas expectativas en cuanto a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2017b; 2022).

Es importante señalar que el MEEGE introduce un mayor número de indicadores destinados a evaluar la habilidad del docente para implementar estrategias relacionadas con la *motivación para el aprendizaje*. Dichas estrategias incluyen compartir con los alumnos los propósitos del curso, métodos de evaluación, así como plantearles desafíos de mayor demanda cognitiva y promover la autonomía en sus propios procesos de aprendizaje (Díaz-Barriga; Hernández, 2002).

3.4.3 - Compromiso profesional

Las responsabilidades, tanto éticas como normativas, que son inherentes al ejercicio profesional del personal docente constituyen la dimensión de la enseñanza con mayor énfasis tanto en el MGEC como en el MEEGE. Ambos referentes incorporan un mayor número de dominios, competencias e indicadores dirigidos a evaluar deberes y actitudes profesionales. Estos aspectos se centran en el desarrollo profesional del docente, el ejercicio ético de su profesión, el trabajo colegiado y la comunicación efectiva con tutores o padres de familia.

Ambos referentes, MGEC y MEEGE, evalúan el desarrollo profesional a través de la reflexión de la propia práctica docente y su participación en actividades de formación continua. En relación con la reflexión, el MGEC dedica una competencia específica a dicho aspecto, mientras que el MEEGE incorpora la reflexión como parte integral de un proceso más amplio de mejora profesional.

Por otro lado, al analizar los indicadores se observa que el MGEC enfatiza más la disposición individual y autónoma del docente hacia las diversas actividades de formación. Sus indicadores se componen de estrategias específicas destinadas a fortalecer el desarrollo profesional, como la documentación de experiencias e intervenciones efectivas (SEP, 2017b). En contraste, el MEEGE incorpora indicadores más generales, limitándose a referirse a la participación del docente en procesos de formación continua.

Las competencias e indicadores integrados en los perfiles analizados están centrados en un ejercicio ético que se enfoca en el bienestar del alumno, la práctica inclusiva y el apego normativo. En cuanto al bienestar del alumno, el MGEC detalla de forma explícita las acciones a evaluar, relacionadas con la detección, canalización y seguimiento de casos como estrategias para garantizar la seguridad del estudiante (SEP, 2017b). Por otro lado, el MEEGE se limita a señalar que es deber del docente contribuir al bienestar e integridad de los alumnos (SEP, 2022).

En relación con la práctica inclusiva ambos referentes coinciden en que el profesional de la educación debe basar su práctica en la inclusión y equidad para promover una convivencia saludable entre los diferentes actores escolares y la comunidad en que se ejerce (SEP, 2017b; 2022). Una distinción importante en el MEEGE es que establece la comunicación en la lengua materna o segunda lengua de sus alumnos como indicador de un ejercicio ético e inclusivo.

Por otro lado, en ambos referentes se evalúa el apego normativo de la práctica docente, dado que se incorporan competencias e indicadores para valorar una práctica que se ajuste a la normativa y leyes, tanto a nivel nacional como local, que regulan el ejercicio profesional de profesorado.

En cuanto al trabajo colegiado no se identificaron diferencias sustanciales entre el MGEC y el MEEGE. Ambos perfiles profesionales establecen que el trabajo colegiado debe orientarse hacia el logro educativo de los estudiantes y los objetivos para la mejora de la escuela. Además, destacan que estos espacios deben servir para promover innovaciones en la intervención pedagógica (SEP, 2017b; 2022).

Por último, ambos referentes evalúan las vías de comunicación establecidas por el docente con tutores o padres de familia, con un enfoque en la mejora y logro del aprendizaje. El MGEC se centra en el establecimiento de acuerdos y compromisos con tutores o familiares como indicador de una comunicación efectiva y sostenida (SEP, 2017b). En contraste, el MEEGE amplía el espectro de actuación del docente al incluir indicadores que implican la generación de espacios de

diálogo, desarrollo de acciones para asegurar una corresponsabilidad y actividades para promover el intercambio de conocimientos y valores con los tutores y familiares (SEP, 2022).

3.5 - Estrategias de evaluación

Las pruebas estandarizadas de conocimiento son un denominador común en ambos procesos de evaluación del desempeño docente. Se emplearon varios instrumentos para valorar los componentes de la docencia presentes en el MGEC, como el cuestionario y aquellos centrados en el análisis de materiales (Martínez-Rizo, 2016): la planeación didáctica, expedientes de evidencias y proyectos de enseñanza. Sin embargo, la prueba de conocimientos didácticos y curriculares, instrumento que se aplicó en los dos distintos modelos de evaluación durante 2015 y 2018, fue objeto de discusión. Principalmente por su incumplimiento a estándares técnicos para pruebas a gran escala en evaluaciones de alto impacto, la incorporación de tareas evaluativas descontextualizadas de la práctica docente y opciones de respuesta inadecuadas (Galaz *et al.*, 2019; Valenti; Duarte, 2022). Respecto al MEEGE, el Examen de Conocimientos y Aptitudes es el único instrumento empleado para obtener información sobre el desempeño del profesorado (SEP, 2023). Al corte de esta investigación aún no se han realizado estudios que examinen sus propiedades psicométricas y las perspectivas del docente sobre éste.

3.6 - Uso propuesto

Tanto el MGEC como el MEEGE comparten propósitos similares, pues se enuncia que ambos orientan tanto la práctica profesional del profesorado como los mecanismos para evaluar su desempeño (SEP, 2017b; 2022). Si bien estos fines eran de esperarse, dado que en principio todo referente apunta hacia ello, existe evidencia de que en la práctica estos objetivos cumplen. En el caso del MGEC, las investigaciones sobre el tema indican que éste fue percibido por los docentes como una estandarización de su labor, ajena a las particularidades de los contextos donde se desempeñan (Cuevas, 2021; Guzmán, 2018). Respecto al MEEGE, al corte de esta investigación no se encuentran disponibles estudios que exploren su impacto en la carrera magisterial.

3.7 - Evidencias de validez

Esta categoría analítica se define como el procedimiento mediante el cual se generan evidencias que respaldan los componentes de la docencia, representados en un determinado referente, como representativos, adecuados y relevantes para evaluar el desempeño docente (AERA, APA & NCME, 2018). Aunque cada referente fue sometido a revisión por diferentes organismos responsables en su momento de ello (INEE, MEJOREDU y USICAMM), en ambos casos no se proporcionó información sobre los procesos de validación ni se han reportado, al menos de manera pública, las evidencias de validez relacionadas con cada perfil profesional. Este hecho representa una amenaza para la calidad conceptual y técnica de los referentes de evaluación, así como un impacto significativo en sus usos previstos y, en última instancia, para los demás elementos de un programa de evaluación docente.

La tabla 4 resume los hallazgos derivados del análisis. Respecto a la categoría Concepción de la docencia se exponen las áreas y componentes con base en el énfasis identificado en las competencias e indicadores presentes en ambos referentes.

Tabla 4 - Síntesis de los principales hallazgos en torno a las categorías analíticas.

Categorías analíticas	Referentes de evaluación docente	
	MGEC	MEEGE
Perspectiva teórica	No señalado.	Humanismo con base en la LGE.
Nivel de abstracción	Genérico.	Genérico.
Ruta metodológica	Descendente. Sesiones de trabajo con actores y autoridades educativas de diferentes entidades federativas.	Descendente. Encuestas en línea y grupos de enfoque con actores y autoridades educativas de diferentes entidades federativas.
Concepción de la docencia	Conocimiento profesional Curricular. Contenido escolar. Pedagógico del contenido. Habilidad profesional Planeación. Estrategias didácticas. Evaluación del aprendizaje. Clima en el aula. Compromiso profesional Desarrollo profesional: <ul style="list-style-type: none"> • práctica reflexiva. • individual y autónoma. Ejercicio ético: <ul style="list-style-type: none"> • Bienestar del alumno. Trabajo colegiado. Comunicación con tutores/familiares.	Conocimiento profesional Alumnado. Pedagógico del contenido. Ambiente para el aprendizaje Planeación. Autonomía docente. Evaluación para el aprendizaje. Motivación para el aprendizaje. Compromiso profesional Desarrollo profesional: <ul style="list-style-type: none"> • participación en procesos de formación continua. Ejercicio ético: <ul style="list-style-type: none"> • Práctica inclusiva. Trabajo colegiado. Comunicación con tutores/familiares.
Estrategias de evaluación	Cuestionario, instrumentos centrados en el análisis de materiales, prueba estandarizada de conocimientos.	Prueba estandarizada de conocimientos.
Usos Propuestos	Orientar procesos de permanencia, promoción y reconocimiento, elaboración de instrumentos, práctica y formación continua del docente.	Orientar procesos de admisión, promoción y reconocimiento, elaboración de instrumentos, práctica y formación continua del docente.
Evidencias de validez	No reportadas.	No reportadas.

Fuente: Elaboración propia.

4 - Conclusión y discusión

La evaluación docente ha surgido como una herramienta crucial para valorar el desempeño del profesorado y potenciar su ejercicio profesional. El objetivo del estudio fue examinar los dominios, competencias e indicadores, estrategias de evaluación y aspectos de validez de los referentes de evaluación docente establecidos por las dos últimas reformas educativas en México. El análisis se basó en las categorías analíticas: perspectiva teórica, nivel de abstracción, ruta metodológica, concepción de la docencia, estrategias de evaluación, evidencias de validez y usos previstos.

La postura teórica juega un papel crucial en la comprensión de la docencia dado que determina la naturaleza de sus principales dimensiones y componentes (Bell *et al.*, 2018; Praetorius; Charalambous, 2018). Sin embargo, la falta de claridad sobre la orientación teórica es evidente en los referentes analizados. En el caso del MGEC, la ausencia de una teoría que dé un significado pedagógico a sus dominios, competencias e indicadores plantea interrogantes sobre la base conceptual que lo sustentó. Por otro lado, aunque el MEEGE se presenta centrado en el humanismo, sugiere una orientación política en lugar de un paradigma específico sobre enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, es necesario que diseñadores y responsables de programas de

evaluación comuniquen de manera explícita los principios teóricos que fundamentan los referentes de evaluación docente.

La discusión sobre el nivel de abstracción de los referentes de evaluación ha girado sobre la integración de componentes transversales a toda área de conocimiento, frente a aquellos más sensibles a las particularidades de la enseñanza en disciplinas y contenidos específicos. Tanto el MGEC como el MEEGE se concibieron como referentes genéricos para la docencia en primaria. Esta generalidad ha sido objeto de críticas, ya que se ha señalado que los referentes genéricos ofrecen una base limitada para evaluar e informar sobre el rendimiento profesional (Ingvarson, 2013; Meckes, 2014). Sin embargo, se reconoce que la dicotomía entre referentes genéricos y específicos refleja la complejidad de la docencia (Lindorff *et al.*, 2020), lo que sugiere encontrar un equilibrio que aborde tanto aspectos generales como específicos para una evaluación completa del desempeño docente.

La ruta metodológica empleada en la elaboración tanto del MGEC como del MEEGE se fundamentó en el trabajo colaborativo entre autoridades y actores educativos mediante técnicas como encuestas y grupos de enfoque. Sin embargo, la información proporcionada es limitada y carece de sistematización. Esta falta de transparencia en la metodología ha sido señalada como un factor que compromete la solidez técnica de los referentes de evaluación, así como su idoneidad para los propósitos previstos (Charalambous *et al.*, 2021). Se enfatiza la importancia de una mayor claridad y detalle en la descripción de los procedimientos metodológicos empleados.

En un primer nivel de análisis destaca la similitud estructural entre el MGEC y el MEEGE al centrarse en áreas como el conocimiento, la habilidad y el compromiso profesional en su concepción de la docencia. Esta estructura compartida refleja una tendencia en otros referentes de evaluación docente en América Latina, lo que indica cierta uniformidad en la conceptualización de la enseñanza a partir de perfiles profesionales.

En un segundo nivel de análisis se profundizó en las competencias docentes e indicadores asociados con el conocimiento, habilidad y compromiso profesional. En términos de *conocimiento profesional* ambos perfiles abordan diversos tipos de saberes y conocimientos, que incluyen la comprensión del alumno, currículo, contenido escolar y de habilidades pedagógicas para su enseñanza.

En cuanto a la *habilidad profesional*, se observan diferencias significativas en la perspectiva y el énfasis de las competencias e indicadores. Mientras el MGEC se centra en estrategias específicas para garantizar el desempeño en el aula, el MEEGE adopta una perspectiva más amplia, considerando la intervención didáctica como un medio para crear un ambiente que fomente la interacción social y el aprendizaje. También, mientras el MGEC se orienta hacia la evaluación sumativa, el MEEGE hace énfasis en evaluaciones diagnósticas y formativas, lo que refleja distintas perspectivas sobre la evaluación del aprendizaje.

Respecto al *compromiso profesional*, ambos referentes evalúan aspectos éticos, la reflexión sobre la propia práctica docente y la participación en actividades de formación continua. Sin embargo, se observa que la crítica sobre el poco énfasis en competencias e indicadores relacionados con la práctica pedagógica y didáctica del docente, plasmado en el MGEC (Pedroza *et al.*, 2018), se reproduce en el MEEGE.

En relación con las estrategias de evaluación, se identificó una incompatibilidad entre los componentes propuestos por el MGEC y las pruebas estandarizadas de conocimiento aplicadas, lo cual se debe al reducido número de indicadores relacionados con la intervención pedagógica (Pedroza *et al.*, 2018) y la incorporación de ítems que consistieron en tareas evaluativas

descontextualizadas de la práctica cotidiana del docente (Valenti; Duarte, 2022). Además, cabe recordar que el uso excesivo o exclusivo de este instrumento por sistemas de evaluación docente ha sido tema de discusión. Principalmente, se ha señalado que los resultados obtenidos por una prueba de conocimientos simplifican la complejidad de la labor docente y ofrecen una base limitada para retroalimentar su práctica (Martínez-Rizo, 2016). Al respecto, Jornet *et al.* (2020) han argumentado que en la operacionalización del constructo y selección de instrumentos de medición se deben considerar los contextos culturales y socioeconómicos en que se desempeña el profesorado.

Los usos previstos de un referente de evaluación establecen las funciones y alcances de éste. A pesar de que se esperaba que el MGEC orientara la práctica del docente y su evaluación, las investigaciones señalan que fue percibido como una estandarización alejada de las particularidades contextuales en que ejerce el profesorado (Cuevas, 2021; Guzmán, 2018). En cuanto al MEEGE, la ausencia de estudios que exploren su impacto en la carrera magisterial indica una brecha en la comprensión de sus alcances.

Las evidencias de validez son cruciales para fundamentar la representatividad y alineación contextual de los componentes de la docencia que se pretenden evaluar. La falta de información sobre los procesos de validación y la ausencia de evidencias de validez relacionadas con los perfiles profesionales analizados plantean una amenaza para su calidad conceptual y técnica, así como para la credibilidad de los procesos evaluativos (AERA, APA & NCME, 2018). En este sentido, Jornet *et al.* (2020) sostienen que la validez de la evaluación docente radica en su utilidad para mejorar la práctica pedagógica y respaldar la toma de decisiones de acuerdo con sus usos propuestos. Un avance para ello es instaurar un perfil profesional del docente que refleje una visión coherente de su práctica cotidiana.

En suma, la discrepancia entre el uso declarado y el uso práctico de los referentes de evaluación docente refleja la necesidad de analizar a profundidad sus implicaciones en los diversos contextos y condiciones en que se ejerce la docencia. También, apegarse a un enfoque sistemático respecto a su diseño, desarrollo y validación. Por último, con base en los hallazgos presentados, es primordial alinear de manera coherente los criterios y mecanismos de evaluación con la realidad educativa del profesorado si se espera que los sistemas de evaluación docente sean útiles para mejorar la enseñanza.

Referencias

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, & NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION (AERA, APA & NCME). **Estándares para pruebas educativas y psicológicas**. EE. UU.: American Educational Research Association, 2018.

BARRERA, I.; MYERS, R. **Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate**. Chile: PREAL, 2011.

BELL, C.; DOBBELAER, M.; KLETTE, K.; VISSCHER, A. Qualities of classroom observation systems. **School Effectiveness and School Improvement**, [s.l.], v. 30, p. 3-29, nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539014>

CASTRO, A.; LUNA, E.; CORDERO, G. La evaluación docente en la educación básica, una mirada al contexto internacional y nacional. *En*: JIMÉNEZ, J.; LUNA, E. (coord.). **Evaluación educativa: experiencias de investigación en posgrado**. México: Qartuppi, 2018. p. 15-36.

CHARALAMBOUS, C.; PRAETORIUS, A.; SAMMONS, P.; WALKOWIAK, T., JENTSCH, A.; KYRIAKIDES, L. Working more collaboratively to better understand teaching and its quality: Challenges faced and possible solutions. **Studies in Educational Evaluation**, Reino Unido, v. 71, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101092>

CHILE. Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. **Marco para la Buena Enseñanza**. Santiago de Chile: CPEIP, 2021. *E-book*. Disponible en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/mbe/>. Acceso en: 24 jun. 2023.

COLOMBIA. Ministerio de Educación. **Guía No. 31. Guía metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral**. Colombia: Mineducación, 2020. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-169241_archivo_pdf.pdf. Acceso en: 17 mayo 2024.

CORDERO, G.; GONZÁLEZ, C. Análisis del modelo de evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa mexicana. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, EE. UU., v. 24, n. 46, p. 1-22, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2242>

CORDERO, G.; LUNA, E.; PATIÑO, N. La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. **Sinéctica**, México, n. 41, p. 1-19, 2013. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/34/27>. Acceso en: 11 feb. 2023.

CUEVAS, Y. Sistema de carrera docente 2019 en México para maestros de educación primaria. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 26, n. 89, p. 475-502, 2021.

CUEVAS, Y.; RANGEL, K. Análisis de la carrera docente en la educación primaria en México: Entre el credencialismo y la meritocracia. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, EE. UU., v. 27, n. 44, p. 1-21, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4323>

DÍAZ-BARRIGA, F.; HERNÁNDEZ, G. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista**. México: McGraw-Hill, 2002.

GALAZ, A.; JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, M.; DÍAZ-BARRIGA, Á. Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. **Perfiles educativos**, México, v. 41, n. 163, p. 156-176, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58935>

GITOMER, D. Evaluating instructional quality. **School effectiveness and School improvement**, [s.l.], v. 30, n. 1, p. 68-78, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539016>

GÓMEZ, M. E. Las reformas educativas 2013 y 2019 en México: ¿avance o retroceso educativo? **Revista de Cultura de Paz**, Ecuador, v. 4, p. 89-104, 2020.

GUZMÁN, F. La experiencia de la Evaluación Docente en México: análisis crítico de la imposición del Servicio Profesional Docente. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, México, v. 11, n. 1, p. 135-158, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.008>

INGVARSON, L. Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. **Calidad en la educación**, Chile, n. 38, p. 21-77, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100010>

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. **Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México**.

Análisis y evaluación de su implantación 2015-2016. Informe final. México: OREALC/UNESCO, 2017.

JORNET, J.; PERALES, M.; GONZÁLEZ-SUCH, J. El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia. **Revista Española de Pedagogía**, España, v. 78, n. 276, p. 233-252, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-01>

LINDORFF, A.; JENTSH, A.; WALKINGTON, C.; KAISER, G.; SAMMONS, P. Hybrid content-specific and generic approaches to lesson observation: possibilities and practicalities. **Studies in Educational Evaluation**, Reino Unido, v. 67, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100919>

LUNA, E.; PEDROZA, L. H.; CÓRDOVA, P. L. Alineamiento entre estándares de desempeño docente y el programa de estudios de preescolar mexicano. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, EE. UU., v. 27, n. 17, p. 1-24, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3595>

MARTÍNEZ-RIZO, F. **La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional.** México: INEE, 2016.

MCMILLAN, J. H.; SHUMACHER, S. **Investigación educativa. Una introducción conceptual.** 5. ed. España: Pearson, 2005.

MECKES, L. Estándares y formación docente inicial. *En*: OREAL/UNESCO (ed.). **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual.** Chile: OREAL/UNESCO, 2014. p. 53-109.

MEJOREDU. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. **Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México.** Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021, año 3, n. 1. México: SEP, 2022. *E-book*. Disponible en: <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2022>. Acceso en: 09 enero 2023.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. Centro de Estudios Educativos. **Documento base. Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica en México.** México: SEP/SNTE/OIE/ExEb/UPN/CEE/HE/SIEME, 2010.

MÉXICO. **Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente, 11 de septiembre 2013.** México, cdmx: Cámara de Diputados, [2013]. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013. Acceso en: 30 mayo 2023.

MÉXICO. **Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 30 de septiembre de 2019.** México, cdmx: Cámara de Diputados, [2019]. Disponible en: www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/497424/ley-gral-carrera-maestros.pdf. Acceso en: 30 mayo 2023.

PEDROZA, L. H.; LUNA, E.; CASO, J. Estándares de desempeño docente: México en el contexto internacional. *En*: JIMÉNEZ, J.; LUNA, E. (coord.). **Evaluación Educativa: experiencias de investigación en Posgrado.** México: Qartuppi, 2018. p. 37-55.

PERÚ. Ministerio de Educación. **Marco de Buen Desempeño Docente.** Perú: Minedu, 2012. Disponible en: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3096>. Acceso en: 20 jun. 2023.

PRAETORIUS, A.; CHARALAMBOUS, C. Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. **ZDM Mathematics Education**, Alemania, v. 50, p. 535-553, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. **Metodología de la investigación cualitativa**. España: Aljibe, 1999.

SÁNCHEZ, M. Evaluación del, para y como aprendizaje. *En*: SÁNCHEZ, M.; MARTÍNEZ, A. (ed.). **Evaluación del y para el aprendizaje**: instrumentos y estrategias. México: CODEIC-UNAM, 2020. p. 17-35.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Proceso de evaluación del desempeño docente Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Educación básica**. México: SEP, 2017a. Disponible en: https://www.sev.gob.mx/servicio-profesional-docente/files/2017/02/EAMI_DOCENTES_EB_2017.pdf. Acceso en: 15 mayo 2023.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica**. México: SEP, 2017b. Disponible en: http://plataformaeducativa.se.jalisco.gob.mx/cursos/secundaria/pdf/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES.pdf. Acceso en: 17 mayo 2024.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Guía académica del desempeño del personal docente y técnico docente al término de su segundo año 2018. Educación primaria**. México: SEP/CNSPD, 2018. Disponible en: http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2018-2019/desempeno/ba/guias/4to_grupo_2do_anio_02_A_DOCEDUPRI_EB_2018-2019.pdf. Acceso en: 17 mayo 2024.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria**. México: SEP, 2022. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf. Acceso en: 19 marzo 2023.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en la Educación Básica**. México: SEP, 2023. Disponible en: http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2024-2025/compilacion/EB/Marco_EB.pdf. Acceso en: 26 feb. 2023.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, España, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743>. Acceso en: 28 mayo 2023.

STRONGE, J. H. **Qualities of effective teachers**. 3. ed. edition. Virginia: ASCD, 2018.

VALENTI, G.; DUARTE, J. Percepciones docentes sobre la evaluación del desempeño profesional en México. **Calidad en la Educación**, Chile, n. 57, p. 261-293, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31619/caledu.n57.1195>

Recibido: 13/12/2023

Versión corregida: 08/05/2024

Aceptado: 12/05/2024

Publicado online: 20/05/2024