



## REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN PUEBLA

**Samuel Rosas González**

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
samuelrosasglez@hotmail.com

**Antonio Fernández Crispín**

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
anfern64@yahoo.com.mx

**Marco Antonio Velázquez Albo**

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
marcovelazquez\_buap@yahoo.com.mx

**Área temática:** Evaluación educativa

**Línea temática:** Evaluación docente y desarrollo profesional

**Tipo de ponencia:** Reporte parciales o final de investigación



### Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre la evaluación docente en el estado de Puebla. Mediante un muestreo por cuotas se aplicó un cuestionario de triple asociación a 90 maestros. Posteriormente se adoptó el método de Análisis de Redes Sociales (ARS) para identificar la información, el campo de representación, la actitud y la diferencia entre contextos (rural, semirural y urbano) de la representación social de los maestros. Se utilizó el software Gephi para graficar las redes y así determinar el núcleo central y el sistema periférico de cada categoría de análisis: el *deber ser de la evaluación docente*, la *práctica docente*, *formación profesional* y los *valores* que promueve. Los resultados indican que los maestros consideran que el programa de evaluación docente implementado en la reforma educativa 2013 es irrelevante y burocrático, por lo tanto, no les proporciona las herramientas necesarias para mejorar su práctica docente. Manifiestan que la evaluación es de corte empresarial y promueve valores como el individualismo y la corrupción. Por otro lado, los maestros consideran que la evaluación docente favorece su formación profesional debido a que impulsa la capacitación y el ascenso. En este escenario, los maestros proponen como alternativa que la evaluación docente sea contextual, transparente y formativa, es decir, una evaluación que reivindique su función pedagógica.

**Palabras clave:** Educación básica, evaluación de profesores, representación social

## Introducción

En la década de los ochenta, con el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), se instauró de manera formal el neoliberalismo en México. Como consecuencia de esta medida, el modelo educativo transitó de una visión nacionalista a una visión mercantilista en donde el concepto de calidad educativa adquirió un papel central tanto en el discurso de los gobiernos en turno como en el diseño de la política educativa.

Con la implementación del Programa de Modernización Educativa en el año 1990, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) ratificó la necesidad de tener una educación de calidad. Para asegurar este imperativo, se propuso implementar una vigorosa cultura de la evaluación. De este modo, se construyó el relato de que la evaluación era sinónimo de calidad. Como consecuencia lógica de esta narrativa, se dejó de hablar sobre los principales problemas que aquejan al sistema educativo como lo son el financiamiento, la cobertura y el rezago educativo. El debate educativo se trasladó a los niveles de calidad educativa aceptables y a la elaboración de complejos procesos de evaluación para garantizarla.

Así, la calidad se convirtió en la finalidad última de la educación, y la evaluación en el único medio para asegurarla. La narrativa gubernamental logró dotar de sentido en el imaginario colectivo un concepto que era desconocido en el ámbito educativo ya que provenía del mundo empresarial. El amplio consenso que generó el concepto de calidad tanto al interior de las instituciones educativas como fuera de ellas se debe en gran medida a la influencia generada por los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM).

Bajo este argumento, se evaluaron instituciones, programas, contenidos, procesos y actores. Con especial énfasis, la política educativa se centró en la evaluación docente. El rol que desempeñan los maestros se comenzó a sobreestimar. Se le responsabilizó del éxito o fracaso del sistema educativo. De tal forma que la estrategia nacional para evaluar a los maestros se concretó principalmente en cuatro programas de evaluación docente enmarcados en los Planes Nacionales de Desarrollo correspondientes: Carrera Magisterial (1992), en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari; Programa de Estímulos a la Calidad Docente (2011) y Evaluación Universal (2011) en el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa y la Reforma educativa 2013 implementada en el gobierno de Enrique Peña Nieto. Los dos primeros programas fueron voluntarios y vinculados a estímulos económicos. El tercero fue obligatorio. La reforma educativa 2013 dio un giro inusitado en esta materia. La Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD), vinculó los resultados de la evaluación a la permanencia en el empleo. De modo que esta ley provocó controversia, debate y resistencias tanto al interior del sector magisterial como desde varios sectores de la sociedad civil. Existe evidencia que esta particularidad fue una recomendación emitida por la OCDE (2010), quienes habían asumido un papel estratégico en la definición y promoción de la evaluación docente en la educación básica.

Por ello, para esta investigación es fundamental conocer la construcción subjetiva de los maestros frente a la evaluación docente implementada propuesta por la reforma educativa

2013. Es importante escuchar la voz de los protagonistas, saber con qué información cuentan, conocer sus opiniones e impresiones acerca de un proceso educativo tan esencial como lo es la evaluación docente. De la misma manera, es importante saber si estas opiniones están influenciadas por las condiciones en las que se desempeña el docente en diferentes contextos, por ejemplo, en zonas rurales en las que predominan condiciones deficientes o en escuelas urbanas con más recursos.

Bajo este orden de ideas, la relación entre el estado del conocimiento de la evaluación educativa y la evaluación docente consiste en la reestructuración de los discursos y prácticas pedagógicas de los maestros. La evaluación docente marcó un antes y un después en la relación entre el Estado y el magisterio. En la actualidad, no se puede comprender el funcionamiento de las instituciones educativas sin la lógica de la evaluación docente, sea de carácter diagnóstica, formativa o sumativa.

### ¿Pregunta general?

Cuáles son las representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre la evaluación docente en el contexto rural, semirural y urbano?

#### *Objetivo general*

Analizar las representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre la evaluación docente en el contexto rural, semirural y urbano.

### Objetivos específicos

1. Analizar en qué consiste el programa de evaluación docente propuesto por la reforma educativa 2013.
2. Analizar la *información*, el *campo de representación* y la *actitud* de los maestros sobre la evaluación docente.
3. Explicar cómo influye el contexto educativo en la representación social de los maestros sobre la evaluación docente.
4. Analizar las propuestas de los maestros para mejorar la evaluación docente.

### Desarrollo

Para analizar las representaciones sociales que tienen los maestros de primaria de educación básica sobre la evaluación docente se requiere de una perspectiva teórica que comprenda y explique dicho fenómeno. De esta manera, se recurre a la teoría de las representaciones sociales desde el enfoque estructural.

En este orden de ideas, para Serge Moscovici (1979) las representaciones sociales son un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres

hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. Por su parte, Flament y Rouquette (2003) una representación es una manera de ver un aspecto del mundo, que se traduce en el juicio y en la acción. Cualquiera que sea la metodología de estudio utilizada, esta forma de ver no puede ser aprendida por un sujeto individual; sino que reenvía a un hecho social.

Para la presente investigación se asumió el enfoque estructural de las representaciones sociales. A través del análisis tridimensional se pretende develar el contenido, organización y el núcleo central de la representación social. De esta manera, Abric (2001), señala que las representaciones sociales están constituidas de un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes al propósito de un objeto dado. Además, este conjunto de elementos es organizado y estructurado. El análisis de una representación y la comprensión de su funcionamiento necesitan obligatoriamente una doble identificación: la de su contenido y la de su estructura.

Como parte de la estrategia metodológica, la presente investigación adoptó un modelo que reconoce las ventajas que los instrumentos cualitativos y cuantitativos pueden aportar en la recolección y análisis de datos. El diseño es transversal con alcance interpretativo. Como instrumento de acopio de información, se elaboró un cuestionario de triple asociación para recolectar el conjunto de significados, creencias y actitudes de noventa maestros de educación básica. Vease la tabla 1.

Posteriormente, se procedió a organizar, sistematizar y analizar la información a través del método de Análisis de Redes Sociales ya que permite describir y explicar los flujos de comunicación entre las redes. Para Jiménez y Fernández (2019), el ARS brinda la posibilidad de identificar y comprender la estructura de la representación social, que se presenta a través de un grafo en red, un tejido compuesto por nodos y líneas cuyas interconexiones y estructura en general permiten dar cuenta sobre un fenómeno en particular.

## Resultados

Para efectos del resumen de esta ponencia, únicamente se dará cuenta de los resultados obtenidos con relación a tres categorías de análisis propuestas en esta investigación: *El deber ser* de la evaluación docente, los *valores* que promueve y la *propuesta de mejora* elaborada por los propios maestros. Por cada representación social se identificó el núcleo central y el sistema periférico. A partir de esta información se realizó el análisis correspondiente.

Es importante mencionar que los hallazgos encontrados dan cuenta de la experiencia obtenida por los noventa maestros encuestados a través de su trayectoria profesional. Por lo tanto, no es de interés de esta investigación extrapolar los resultados obtenidos a otros contextos, por ejemplo, en zonas rurales con alta presencia indígena, o con maestros que trabajan en ciudades diferentes a la capital, que pertenecen a diferentes sindicatos, etcétera.

## **Análisis de lo que “es” la evaluación docente**

En este apartado se muestra la representación social de los maestros encuestados sobre lo que ellos consideran que es la evaluación docente. El gráfico generado se muestra en la figura 1. Como se puede apreciar, se identificaron seis módulos. Tres de ellos con mayor presencia. El módulo de color morado representa el 32 % de la población total de palabras, el verde claro representa el 26 % y el azul solo el 18 %. Se puede observar que la representación social se articula alrededor de tres dimensiones: *irrelevante*, *injusta* y *burocrática*. Debido a su importancia, cada dimensión se constituye como un núcleo central de la representación social en su conjunto.

La dimensión *irrelevante* se construyó alrededor de 17 palabras. Entre las que destacan *estandarizada*, *cuantitativa* y *discriminatoria*. Esta dimensión es la que posee mayor conectividad y frecuencia y representa un núcleo central de la representación social. En la segunda dimensión, sobresale la palabra *injusta*, que se construyó alrededor de 14 palabras, entre las que destacan *competitiva*, *mejora* y *empresarial*. Este módulo constituye otro núcleo central de la representación social. La tercera dimensión comprende la palabra *burocrática*, que se construye en torno a nueve palabras, de las cuales resaltan *punitiva*, *política* y *descontextualizada*. Por último, un pequeño grupo de maestros considera que la evaluación docente es *orientadora*, *teórica* y *normativa*.

Se destaca que la mayoría de las palabras utilizados por los maestros encuestados pertenecen a un lenguaje especializado. Tal parece que el debate que se inició con la reforma educativa 2013 sobre la evaluación docente les proporcionó elementos teóricos para repensar la práctica docente en la que ellos son protagonistas.

Los maestros consideran que la evaluación docente es irrelevante. Resulta evidente la poca relación entre lo deseado y lo que se percibe que ocurre. Esto parece indicar que la evaluación docente no les proporciona las herramientas necesarias para mejorar su práctica debido a que está descontextualizada. Otra de las razones para considerarla irrelevante es que predominan características cuantitativas por encima de las cualitativas. Asimismo, los maestros consideran que la evaluación docente que se ha implementado en México en los últimos años parte de una visión tecnocrática. De esta manera, tenemos que la percepción de los maestros sobre lo que “es” la evaluación docente se asemeja al trabajo de Murphi, Hallinger y Heck (2013), quienes sostienen que la evaluación docente se considera un instrumento de gestión de la era industrial, donde los administradores bien informados dirigen el trabajo de la clase trabajadora hacia una mayor eficiencia.

## **Análisis de los antivalores que promueve la evaluación docente**

En este apartado se expone la representación social de los maestros sobre los antivalores que promueve la evaluación docente. Los componentes asociados precisan los vicios en los que, desde su perspectiva, la evaluación docente ha incurrido en los últimos años. En la figura 2 se identificaron cinco módulos. Los módulos más representativos son el color morado que equivale

a 45% y el color verde con 25%. Los módulos restantes no sobrepasan el 7%. Estos resultados muestran que la representación social se encuentra articulada alrededor de tres dimensiones: *injusticia*, *individualismo* e *indiferencia*. La primera dimensión se construyó en torno a 19 palabras entre las que destacan *corrupción*, *miedo* y *discriminación*. La segunda, se construyó alrededor de 10 palabras, de las que destacan *irresponsabilidad*, *soberbia* e *ignorancia*. Estas dos dimensiones se constituyen en los dos núcleos centrales de la representación social en su conjunto.

Los maestros encuestados perciben que la evaluación docente es injusta porque promueve la desigualdad, discriminación y el abuso de poder. Por su parte, la palabra injusticia está altamente relacionada con la palabra corrupción. Es decir, existe una creencia entre el grupo de maestros que fue encuestado que los procesos de evaluación docente son opacos e ilegales. De la misma manera, los maestros perciben que la evaluación docente promueve el individualismo, es decir prácticas que reconocen el mérito por encima de la colaboración entre pares.

Esta representación social es comprensible ya que la docencia es una profesión que está en permanente en competencia con el otro, con el par. Para ingresar al sistema educativo se compete, para ascender en el escalafón se compete, para obtener estímulos adicionales se compete. La competencia, pues, se convierte en el *modus operandi* que los maestros tienen que introyectar para sobrevivir en la comunidad escolar. Díaz (2017) sostiene que los sistemas de evaluación individual, en particular los sistemas de incentivos al trabajo docente promueven el individualismo que no solo dificulta trabajar en torno al proyecto escolar, sino que fundamentalmente estimula a realizar solo aquellas actividades que se verán reflejadas en los puntos que son calificados por los indicadores establecidos.

Propuesta de los maestros para mejorar la evaluación docente

Para esta investigación es fundamental conocer las propuestas que los maestros realizaron para mejorar la evaluación docente. Dentro de la comunidad escolar no existe voz más acreditada que la de los maestros para elaborar sugerencias de mejora. Por esta razón, se recurrió tanto a su experiencia como a su sensibilidad pedagógica para elaborar una propuesta de evaluación docente que en conjunto permita repensar el horizonte hacia el que la evaluación del magisterio debería transitar. La pregunta que se les hizo a los maestros fue la siguiente: *Menciona tres propuestas para mejorar la evaluación docente*. Se registraron 270 respuestas en donde se expresaron sus necesidades más sentidas. En los datos obtenidos en la figura 3 sobresalen tres dimensiones: *capacitación gratuita/especialistas*, *justa* y *entre pares*.

La primera dimensión se construyó en torno a cinco palabras, de las que sobresalen *transparente* y *contextual*. La segunda, se construyó a partir de nueve palabras, entre las que resaltan *retroalimentación* y *procesos/formativa*. La última dimensión se construyó alrededor de seis palabras, destacan *voluntaria* y *mejora de la práctica docente*. De esta manera, tenemos que la representación social se articula alrededor de tres núcleos centrales: *justa*, *gratuita/capacitación* y *entre pares*. En la información recabada se aprecia que las propuestas realizadas pertenecen en su mayoría a un lenguaje especializado en la materia.

Los maestros encuestados proponen que la evaluación docente debe ser *justa*, es decir, que la evaluación docente considere la diversidad y pluralidad de contextos sociales en que los maestros desempeñan su labor. Las propuestas *justa* y *contextual* tienen un común denominador el respeto a las diferencias que determina cada entorno escolar. Los maestros perciben que no es lo mismo impartir clases en una escuela de la ciudad de Puebla, en donde existe la infraestructura propicia para la enseñanza, con uniformes limpios y desayunados, que impartir clases en una escuela rural de Huehuetlán el Grande situada en las afueras del poblado en donde no tienen acceso a internet y donde los alumnos llegan a la escuela con hambre y zapatos rotos porque a sus padres no les alcanza para comprar la canasta básica para alimentar a sus hijos ya que en su mayoría son campesinos y, por lo tanto, pobres. La evaluación justa implica que esta no sea punitiva, es decir que no atente contra su estabilidad emocional, profesional y laboral. Por ello, precisan de una evaluación transparente y con base en su experiencia.

Los resultados de la investigación muestran que los maestros también proponen *capacitación gratuita e impartida por especialistas*. Los maestros consideran que la capacitación que la SEP solicita como requisito para realizar la evaluación docente, tiene costo que ellos tienen que cubrir. Además, señalan que el personal que imparte dicha capacitación carece de los conocimientos y habilidades propias de la materia en cuestión. Por ello, la propuesta enunciada por los maestros estima como necesario que la SEP cubra con los gastos de la capacitación y que se asegure que el personal que lo imparta sea especialista en la materia.

Como se puede observar, la evaluación docente propuesta por los maestros tiene un perfil contrario a la evaluación docente que durante los últimos años han implementado los organismos internacionales y grupos empresariales en México. Si observamos con detenimiento, se puede apreciar que los maestros buscan hacer del ejercicio de evaluación un ejercicio para el aprendizaje. Los maestros requieren un modelo de evaluación que tenga por objeto resignificar su tarea docente con la finalidad de mejorarla.

## Conclusiones

Las representaciones sociales analizadas dieron cuenta que los maestros encuestados hicieron uso de un lenguaje académico. Esta situación se podría explicar por dos razones. En primer lugar, porque la formación académica de los maestros incluye en su estructura curricular el estudio de la evaluación educativa. En segundo lugar, los maestros han adquirido una vasta experiencia en estos procesos debido a la implementación de los diferentes programas de evaluación docente impulsados desde el año 1992 a la fecha, con especial énfasis en la reforma educativa 2013.

Bajo este argumento, los maestros consideran que el programa de evaluación docente de la reforma 2013 es irrelevante y burocrático, por lo tanto, no les proporciona las herramientas

necesarias para mejorar su labor frente a grupo. Desde su punto de vista, la evaluación es de corte tecnocrática ya que señalan que es de corte empresarial y globalizada. En cuanto a la práctica docente, los maestros creen que la evaluación docente contribuye a mejorarla debido a que promueve la innovación. En esta misma tesitura, los maestros advierten una excesiva carga de trabajo que implica laborar más allá del horario escolar establecido. Esta situación dificulta su práctica al interior del salón de clases y les provoca estrés y frustración.

Por otro lado, los maestros tienen la percepción que la evaluación docente favorece su formación profesional ya que impulsa la capacitación y actualización, circunstancias que les permite tener mayor dominio y fortalecimiento de sus conocimientos y habilidades docentes. Llama la atención que en este rubro los maestros también consideren excesiva la carga de trabajo que se les impone debido a las actividades que se requieren antes, durante y después de la aplicación de la evaluación docente. Asimismo, señalan que esta evaluación no promueve esquemas de retroalimentación que les permita identificar sus debilidades y fortalezas. De modo que para los maestros encuestados la evaluación docente representa un riesgo debido al grado de incidencia que tiene en su calificación, salario y permanencia laboral.

Es interesante observar que los maestros encuestados consideran que la evaluación docente promueve valores como la disciplina, el reconocimiento y el compromiso. En estos valores se puede observar un elemento en común: el desarrollo profesional a nivel personal. Otro grupo de maestros percibe que la evaluación fomenta el individualismo ya que reconoce el mérito profesional por encima de prácticas de colaboración entre pares. También asocian a la evaluación docente con la corrupción debido a la falta de transparencia y al abuso de poder. Como consecuencia, la evaluación docente les genera incertidumbre. Este es un rasgo que sobresale en diferentes investigaciones al respecto y que por lo tanto debería ser tomado en consideración para la elaboración de futuras reformas educativas en materia de evaluación docente.

De esta manera, se puede afirmar que los maestros tienen una actitud negativa frente al programa de evaluación docente implementado por la reforma educativa 2013. Los maestros le atribuyen emociones negativas como estrés, miedo y desmotivación. Por otra parte, un pequeño grupo de maestros considera que la evaluación docente es orientadora y normativa.

En cuanto a la influencia que ejerce el contexto en las representaciones sociales de los maestros encuestados, no se encontraron diferencias significativas entre las representaciones sociales y el contexto rural, semirural y urbano. El núcleo central de las representaciones sociales en las cuatro categorías de análisis se mantuvo estable. Así, a pesar de que a primera vista se podría suponer que los docentes de diferentes contextos deberían tener representaciones sociales diferentes, más bien se observa que los docentes constituyen una comunidad que comparte una representación social común en los tres contextos. Esta representación está anclada en un discurso humanista, con bases académicas, que incorpora las necesidades de los docentes de diferentes contextos y que les ha permitido resistir a las políticas educativas de los gobiernos neoliberales.

El ARS permitió entender a las representaciones sociales como un sistema fluido. Desde este nuevo enfoque, se puede observar que en la estructura de las representaciones sociales puede haber más de una dimensión organizada por varios núcleos que agregan ideas periféricas que lo contextualizan. En general, este enfoque permitió que los maestros se expresaran sobre una práctica educativa que los impacta directamente. Se puede decir que esta investigación es innovadora porque permite reinterpretar el fenómeno de la evaluación docente profundizando en las representaciones y el conocimiento de sentido común de los maestros de educación básica en Puebla.

La propuesta que realizaron los maestros para mejorar la evaluación docente fue contundente. Aspiran a una evaluación formativa y contextual que promueva procesos de retroalimentación. Se advierte una clara intención por profundizar el sentido pedagógico. Rasgo que ha estado ausente en los diferentes programas de evaluación docente en las últimas décadas.

Por último, es importante mencionar que las representaciones sociales permitieron comprender cómo el programas de evaluación docente de la reforma educativa 2013 se adapta a la vida cotidiana de los maestros dentro de la comunidad escolar y cómo los docentes fueron capaces de construir un discurso académico, bien articulado y desde una perspectiva humanista, que les permitió enfrentar y resistir los embates de una política educativa que se percibía como un riesgo para su estabilidad laboral y que los responsabilizaba del fracaso del sistema de educación básica en México.

En definitiva, esta investigación es relevante en dos sentidos. Por un lado, porque la representación social de los maestros sobre la evaluación docente impacta directamente sobre su práctica, y por el otro, porque el éxito de cualquier programa de evaluación docente está asociado a la percepción que los maestros tengan sobre estos.

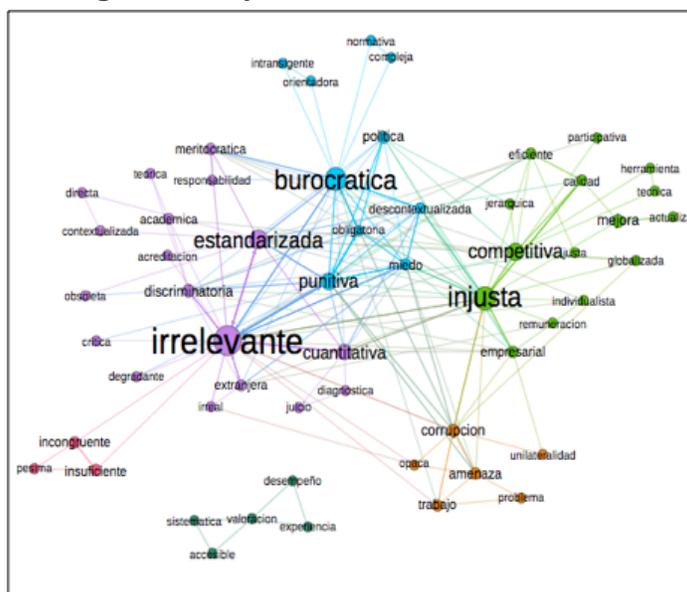
Tablas y figuras

**Tabla 1. Escuelas participantes**

Contexto	Municipio	Primarias (6) y Secundarias (7)	Maestros participantes
Rural	Los Ángeles Tetela	Escuela primaria “La Patria es primero”.	5
	El Aguacate	Escuela Secundaria Federal 12 “Ignacio Comonfort Ríos”.	7
		Escuela Telesecundaria Federal “Emiliano Zapata”.	3
		Escuela Primaria Federal “Emiliano Zapata”	2
		Escuela Primaria “Miguel Hidalgo y Costilla”	9
	Huehuetlán el Grande	Escuela Telesecundaria “Alfaro Pruneda”	4
San Francisco Totimehuacán		Primaria Oficial “Josefa Ortiz de Domínguez”.	9
		Escuela Secundaria Federal “Josefa Ortiz de Domínguez”	12
	Escuela Secundaria Técnica 31	9	
Urbana	Ciudad de Puebla	Primaria Oficial “Carmen Serdán”	15
		Escuela Primaria “Manuel N. Flores”	8
		Escuela Secundaria Federal 2 “Tierra y Libertad”	5
		Escuela Secundaria Oficial “5 de Mayo de 1862”	2
<b>Total: 90</b>			

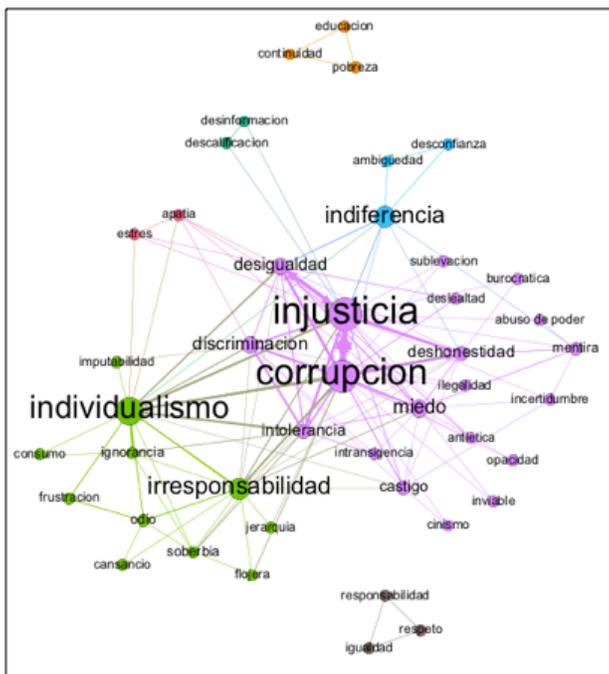
Nota. Elaboración propia

**Figura 1. Lo que es la evaluación docente**



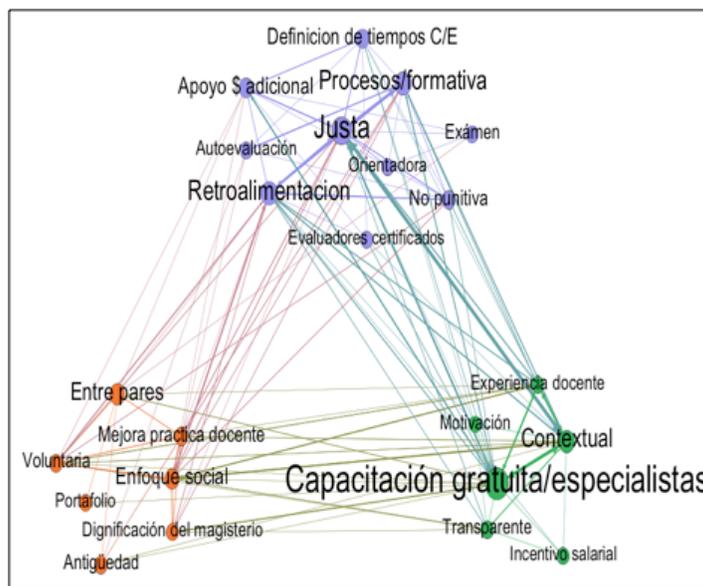
Elaboración propia

**Figura 2. Antivalores**



Elaboración propia

**Figura 3. Propuestas de los maestros para mejorar la evaluación docente**



Elaboración propia

## Referencias

- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México*. México: OCDE
- Abric, J. C. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. C. Abric. *Prácticas sociales y representaciones*. México, Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. C. (2001). Metodología de las representaciones sociales. En J. C. Abric. *Prácticas sociales y representaciones*. México, Ediciones Coyoacán.
- Flament, C. y Rouquette, M. (2003), *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*, Paris: Armand Colin.
- Jiménez, E. y Fernández, A. (2019). Representación social de la educadora: aproximación desde el análisis de redes sociales. *Revista Educere*, 23, núm. 75, pp. 465-479.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Murphy, J., Hallinger, P. y Heck, R. (2013). Leading via teacher evaluation: The case of the missing clothes? *Educational Researcher*, 42, pp. 349-354.
- Diario Oficial de la Federación (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- Díaz-Barriga, A. (2017), De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: La institución educativa, su unidad. En Ángel Díaz Barriga (coord.) *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013*. México: IISUE, UNAM, pp. 327-364.