

LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE

REPRESENTACIONES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Evaluation to teachers

Representations of basic education teachers

JESÚS GARCÍA REYES*

JUAN MANUEL PIÑA OSORIO**

RESUMEN

El objetivo de este artículo es exponer las representaciones sociales sobre la evaluación docente expresadas por 109 profesores. Se aplicó una asociación de palabras con el término inductor “evaluación al profesor”. A los participantes se les pidió que escribieran tres definidoras, las jerarquizaran y escribieran el significado atribuido a cada una. Los resultados se concentran en tres representaciones: de aceptación, de rechazo y de deber de la evaluación. El mayor porcentaje del peso semántico lo obtuvo la representación de aceptación; en segundo lugar, la del deber, y, en tercer lugar, la del rechazo. Estos datos indican que los profesores participantes en esta investigación no temen a la evaluación, sino a la forma en que esta se aplica, a la imposición gubernamental, a la explicitación del castigo y al papel de los medios de comunicación en la estigmatización del profesor, lo cual contribuye a la resistencia de un sector del magisterio.

PALABRAS CLAVE: REPRESENTACIONES SOCIALES, EVALUACIÓN, MAESTROS, SINDICATO, RESISTENCIA.

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
Correo electrónico: jgarcia8207@gmail.com

** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
Correo electrónico: jpiaososrio@yahoo.com

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the social representations teachers have about the evaluation of teaching expressed by 109 teachers. An association of words instrument, with the inductor term: "evaluation to the teacher" was applied to 109 professors. The participants were asked to write three *definer* words, rank them and give a meaning to each one. The results were concentrated in three representations: the acceptance, the rejection and the duty about evaluation. The highest percentage of Semantic Weight was concentrated in the representation of acceptance. In the second place was that of duty and in the third place, the rejection. These data indicate that the participating teachers in this research are not afraid of evaluation, but the way it was carried out, the governmental imposition, the explicitness of the punishment and the role of the media in the stigmatization of the professor, all which contributed with the resistance of a sector of teachers.

KEYWORDS: SOCIAL REPRESENTATIONS, EVALUATION, TEACHERS, UNION, RESISTANCE.

Recepción: 11 de julio de 2019.

Dictamen 1: 25 de septiembre de 2019.

Dictamen 2: 20 de diciembre de 2019.

Dictamen 3: 1º de marzo de 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21696/rcls102120201111>

INTRODUCCIÓN

En septiembre de 2013, el Diario Oficial de la Federación publicó la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD), en la cual se enuncian cinco recomendaciones para la mejora de la educación básica en México. Se centra en la selección, la promoción y la permanencia mediante la evaluación del profesor de educación pública del país. A esto se le llamó reforma educativa. Estas medidas provocaron diversas reacciones en el magisterio nacional, en especial de la sección independiente del sindicato de profesores conocida como la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) de los estados de Guerrero, Michoacán, Chiapas y Oaxaca (México).

Como respuesta práctica, los miembros de esta agrupación manifestaron su rechazo tanto en las capitales de sus estados como en la capital del país. Estas expresiones nos acercaron al pensamiento de los profesores, al sentido que para ellos tiene la evaluación de los conocimientos y las habilidades propios por parte de una instancia externa a su institución.

La teoría de las representaciones sociales fue la que nos permitió adentrarnos en este escenario, porque tales representaciones se construyen socialmente, se apoyan en la información que circula en revistas, libros, artículos, conferencias, noticieros de radio, televisión, internet y, algo importante, en las charlas informales con los cercanos. Su espacio primordial de construcción es el mundo de la vida cotidiana (Schütz, 1972), con sus numerosos espacios y actividades.

El objetivo de la investigación fue analizar las representaciones sociales (RS) expresadas por 109 profesores de educación básica de la sección 22 de la CNTE que se manifestaban en la Ciudad de México en contra de la reforma educativa de 2013. Las preguntas orientadoras fueron las siguientes: ¿qué información tienen los profesores acerca de la evaluación?, ¿con quiénes se informan y comparten sus opiniones acerca de la reforma?, ¿cuál es la actitud de los profesores ante dicha reforma?, ¿qué representaciones sociales agrupan estos elementos?

LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE

En 2008, el gobierno mexicano firmó un acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el que se comprometía a seguir los lineamientos elaborados por este organismo para la mejora de la educación (Cuevas Cajiga y Moreno Olivos, 2016). En 2010, este organismo internacional realizó quince recomendaciones para la mejora de la educación en México y en otros

países miembros. Entre estas, se señaló “determinar estándares claros de la práctica docente; [...] atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes” (OCDE, 2010, p. 1). En la recomendación 5, se agregó que “todas las plazas docentes, tanto las de nueva creación como las vacantes, deben abrirse progresivamente a concurso. El nuevo sistema debería acarrear mayor transparencia y justicia en la asignación de plazas [...]” (OCDE, 2010, p. 7).

El 11 de septiembre de 2013 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Para Mercado (2017), hay claras coincidencias entre lo apuntado en esta Ley y las recomendaciones proporcionadas por la OCDE, como en lo relativo a “evaluar al docente en servicio para detectar cuáles son sus necesidades de actualización, lo cual permitirá proponer cursos en los que se requiere prepararse de no obtener la puntuación idónea, para ser nuevamente evaluado en una siguiente oportunidad” (Mercado, 2017, p. 340).

Díaz Barriga (2017) sostiene que un componente importante en esta propuesta de la OCDE es el impulso del Estado mexicano para que este se convierta en el centro de la regulación de la educación, en particular en el ingreso, la permanencia y la promoción laboral de maestros y directivos, tarea que hasta entonces había sido controlada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). La evaluación sería elaborada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) para garantizar el ingreso, la permanencia y la promoción, mecanismo ajeno a las prácticas que vivía el magisterio mexicano.

Desde un principio, los actores gubernamentales expresaron que la evaluación garantizaría la elevación de la calidad de la práctica docente (Cedillo, 2017, p. 66), pero, para varios críticos, este cambio sería laboral y no repercutiría en el sistema educativo (Rueda *et al.*, 2016). No obstante, para González, Rivera y Guerra (2017, p. 18), esta propuesta significaba cambios en las formas de administrar la educación, en la modulación de las prácticas y en la construcción de una nueva subjetividad acerca del trabajo del docente y las prácticas con los estudiantes y la comunidad. Apuntaban que los cambios se presentarían en los componentes “pedagógicos, económicos, institucionales y subjetivos” (González, Rivera y Guerra, 2017, p. 19).

Las protestas en torno a la LGSPD fueron numerosas, principalmente por parte de la CNTE (Cuevas Cajiga, 2017a; Cuevas Cajiga, 2017b). Los maestros mostraron su inconformidad por la aplicación de la reforma educativa, en especial por la evaluación del docente y por los elementos de castigo de esta. Las protestas fueron cuantiosas por parte de los profesores afectados. En los medios masivos se desató también una polémica

entre los que apoyaban la reforma y quienes se oponían tajantemente a esta. Para el sector privado, era necesaria una reforma de este tipo, bajo el argumento de que los beneficiados serían las generaciones en formación y, con ello, el país. Los maestros, por su parte, realizaron diversos actos, algunos de tipo incivil (Cedillo, 2017), que fueron documentados y proyectados una y otra vez en los medios de comunicación, demostrando a un amplio público las acciones de los maestros “que no quieren ser evaluados”.

Diferentes investigaciones han reportado que un vasto sector de maestros no le teme a la evaluación, sino a la sanción; por eso se ha presentado el temor, la inseguridad y el miedo a perder el trabajo (Mercado, 2017; Cuevas Cajiga, 2017a; Cuevas Cajiga, 2017b; Cedillo, 2017; González, Rivera y Guerra, 2017). Sin embargo, han sido pocos los trabajos que se han centrado en la perspectiva del profesor acerca de la evaluación. Díaz Barriga (2017) aborda tres investigaciones que se acercan al pensamiento del profesor (Cedillo, 2017; Mercado, 2017; Cuevas Cajiga, 2017). En dos de estas, se entrevista a profesores de Educación Normal y de una escuela secundaria de la Ciudad de México. En la otra se analizan los textos de varios maestros escritos en un muro de Facebook. Cuevas Cajiga (2015), en un estudio efectuado con 13 directivos, encontró que quienes tienen posgrado se muestran más abiertos a una reforma educativa que aquellos que solo han cursado la licenciatura, porque la información ante un objeto modifica tanto la imagen como la actitud hacia este. De estas cuatro investigaciones, tres de ellas son de representaciones sociales.

En este estudio se continúa con esta línea de investigación. El propósito consiste en exponer las representaciones sociales (RS) que expresaron 109 profesores de educación básica de la sección 22 de la CNTE que se manifestaban en la Ciudad de México en contra de la reforma educativa de 2013. Como ya lo habíamos mencionado arriba, las RS se construyen socialmente; la información circula en revistas, libros, artículos y, su espacio primordial, charlas informales. El mundo de la vida cotidiana (Schütz, 1972), con sus numerosos espacios y actividades, es donde se elaboran y recrean las RS.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO CONOCIMIENTO DE SENTIDO COMÚN

Para Moscovici:

[...] la representación social es 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 (1979, p. 18).

Como puede leerse, la representación no es una opinión ni una imagen o calca de la realidad, sino un *corpus* organizado de conocimientos, el cual tiene un sentido pragmático porque en virtud de él se logra la comprensión del mundo natural y social. Su fuente de creación son los grupos y los intercambios diarios que ahí se entablan.

Las RS son una expresión del conocimiento de sentido común, de lo que Moscovici denominó “nuevo sentido común” (Moscovici, 1979; Moscovici y Hewstone, 1986, Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004). Siempre las expresa alguien y se refieren a algo o a alguien. No son un retrato apegado a lo externo, sino una adaptación-recreación de aquello que edifican los actores (Jodelet, 1986; Jodelet, 2000; Farr, 1986). Los objetos materiales y naturales y las personas remiten a sentidos en los seres humanos. Se puede observar y escuchar lo mismo, pero lo que significa el mensaje, la película, la melodía, la marcha de protesta puede ser visto desde diferentes ángulos y, por lo tanto, representar o significar ideas distintas. Las RS “conjungan las dimensiones cognitivas y las dimensiones sociales” (Bueno, 2000, p. 30), porque las “matrices socioestructurales y los entramados materiales en los que están inmersas las personas definen su lectura de la realidad social, sus claves interpretativas” (Araya, 2002).

La creación de representaciones no tiene un límite, porque las imágenes que los integrantes de un grupo se crean de algo o de alguien pueden fácilmente no ser un reflejo nítido de lo externo, sino algo que es válido principalmente en la mente de quienes las comparten. Llevan a que “el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser” (Moscovici, 1979, p. 39). Por estas razones, un acontecimiento importante puede ser minimizado y un pequeño acontecimiento maximizado.

Las RS no son ajena a la particularidad social del actor, entendido como el entorno social de este, sus condiciones socioeconómicas, el acervo de conocimientos, la edad, la escolaridad, la actividad profesional, la información del objeto, entre otras (Rateau y Lo Monaco, 2013; Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004). Las RS son un *corpus* de conocimientos, producciones complejas formadas por la información, la actitud y las imágenes de algo o de alguien (Moscovici, 1979). Expresan lo que es real para los sujetos de una sociedad, porque son “sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa” (Umaña, 2002, p. 11). Es posible que un mismo objeto de representación tenga numerosas

RS dependiendo de la particularidad social de los actores que se acerquen a él. La información permite que se asuma una actitud específica ante el objeto de representación y que se produzca una imagen de él.

Ahora, es necesario adentrarse en las RS con base en la asociación de las palabras escritas por los profesores participantes. Como ya hemos dicho, las RS, como conocimiento de sentido común, se construyen socialmente. El grupo de pertenencia tiene un peso importante en este proceso, como también lo tienen las numerosas experiencias de la vida cotidiana, caracterizada, esta última, por las numerosas interacciones que se efectúan con numerosas personas. Por lo tanto, nos acercamos a los datos desde un enfoque procesual, porque es de nuestro interés conocer el contexto de elaboración de las RS (Banchs, 2000). Asimismo, aceptamos el supuesto de que las RS de algo o de alguien “mantienen lazos con una cultura o una sociedad determinada” (Jodelet, 1986, p. 487).

METODOLOGÍA

El objetivo de la investigación fue adentrarse en las representaciones sociales sobre la evaluación del docente expresadas por 109 profesores pertenecientes a la Coordinadora Nacional de la Educación (CNTE). Se partió de la hipótesis de que en una misma sección sindical es viable el encuentro de campos de representación y actitudes diferenciadas entre los agremiados, debido a que en esta selección se encontrará una heterogeneidad de participantes, derivada de la formación escolar de estos, la información que poseen sobre la evaluación, los años de servicio, la edad, entre otros indicadores.

Para acercarse al pensamiento del profesor, se diseñó, por un lado, una asociación de palabras con el término inductor “evaluación al profesor” y se solicitó, además, la definición de cada palabra escrita, y, por el otro, un guion de entrevista de corte interrogativo. Para la interpretación de la asociación de palabras se utilizó la técnica de redes semánticas naturales. Cabe mencionar que, por la extensión de este documento, solo se exponen los resultados de la asociación de palabras.

Ingreso al espacio

El trabajo de campo se realizó de junio a octubre de 2015 con profesores de la sección 22 de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación que se

encontraban en el Monumento a la Revolución de la Ciudad de México. Los docentes manifestaban su rechazo a la reforma educativa que el gobierno federal instituyó en 2013. Como parte de esta reforma, el magisterio en servicio sería sometido a una evaluación, lo que motivó que las fracciones sindicales independientes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) expresaran su descontento. El Monumento a la Revolución fue el campamento donde se reunían los profesores antes o después de las acciones programadas cada día.

Selección de la muestra

Como ya se ha mencionado, el universo de estudio se formó con 109 profesores de la sección 22 de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que se encontraban en el Monumento a la Revolución de la Ciudad de México. De los diferentes grupos de profesores provenientes de las distintas regiones del estado de Oaxaca, se seleccionaron aleatoriamente 109 de ellos (Sánchez, 2007), quienes mostraron disposición para llenar el instrumento proporcionado. Este procedimiento se denomina muestreo simple, porque cada uno de los integrantes que comparten un espacio social tiene la misma probabilidad de ser seleccionado. Según Gerring, “la idea básica es que cada unidad u observación de la población debe tener la misma oportunidad de ser elegida para la muestra” (2014, p. 108). Una aclaración pertinente: los resultados que se reportan en este documento están acotados a estos 109 profesores; por lo tanto, no es posible hacer inferencias generalizadoras.

Las características de los participantes son las siguientes: la edad del 30 por ciento de ellos estaba entre los 22 y los 30 años, y del 36 por ciento, entre los 31 y 40. La división entre hombres y mujeres fue cercana: 49 por ciento de los primeros y 51 por ciento de las segundas. Cerca de la mitad de ellos tenía menos de 10 años de servicio, y una proporción similar tenía estudios de licenciatura y 30 por ciento de posgrado (diplomado, maestría o doctorado). Destaca que 17 por ciento no respondió esta pregunta. En cuanto al ingreso al trabajo, 42 por ciento lo hizo por pase directo, 10 por ciento por herencia, 15 por ciento por tequio y 21 por ciento no lo especificó. Los datos anteriores indican que se trata de una población joven, porque siete de cada 10 registraron una edad menor a 40 años. Cinco de cada 10 tenían menos de 10 años de servicio, y tres de cada diez, estudios de posgrado.

Diseño del instrumento

Se decidió diseñar dos instrumentos: un guion de entrevista y una asociación de palabras; en términos de Abric (2001), una técnica interrogativa y una asociativa. En esta última, los participantes expresan espontánea y libremente lo que llega a sus mentes después de leer el término inductor. La serie de palabras o definidoras que escribieron los participantes se enriquecieron con la propuesta de Valdez (2002) conocida como redes semánticas naturales. Además de la escritura de tres palabras, se les solicitó que jerarquizaran el significado de cada una de ellas. Posteriormente, se les dio “un peso (valor semántico o jerarquía) con base en la importancia que los sujetos le atribuyen a cada una de las palabras [...] Los valores asignados a las definidoras [jerarquía], se logra tener una red representativa de la organización y la distancia” (Valdez, 2002, p. 61).

El instrumento se dividió en dos partes. En la primera, se solicitaron datos generales de la persona como edad, sexo, estado civil, lugar de nacimiento, grado de estudios. En la segunda, se pidió a los profesores que colocaran las tres palabras definidoras con las que asocian el término detonador “evaluación al docente” y las jerarquizaran.¹

Aplicación del instrumento

El vínculo con los profesores se estableció a través de un estudiante de posgrado, a su vez miembro de la sección 22. Él nos presentó con los representantes magisteriales y con varios de sus colegas. Algunos de ellos no estuvieron dispuestos a colaborar, mientras que otros aceptaron desde el primer momento. Otros más lo hicieron después de reconocernos. Esta situación prolongó el trabajo de campo, prolongación que aprovechamos para charlar y escuchar sus inquietudes y opiniones con respecto a la reforma educativa, sus condiciones de trabajo y su compromiso como docentes de educación básica. A quienes estuvieron dispuestos a llenar el instrumento y, otros, a ser entrevistados se les explicó en detalle en qué consistía nuestra investigación, los fines de esta y la importancia de su testimonio.

Se les solicitó que escribieran tres palabras definidoras con las que vinculan el término inductor “evaluación al docente”. A cada vocablo escrito, los profesores le dieron una jerarquía: 1 para la más importante y 3 para la de menor rango. Una actividad más fue que escribieran en un renglón el porqué de su definidora.

¹ La asociación de palabras tuvo seis términos inductores. Para efectos de artículo, solo se integró uno de ellos.

A cualquier duda del docente, el aplicador atendía su demanda de inmediato. También se revisó que las asociaciones habían sido hechas en su totalidad y que la letra fuera legible. En caso necesario, se solicitó al participante que volviera a escribir la palabra y, en pocos casos, la oración completa. El llenado de las asociaciones de palabras se realizó en el mismo campamento o en lugares cercanos a este. Tanto alguna jardinera de concreto como una mesa bajo una manta sirvieron de apoyo para que los maestros escribieran.

Sistematización de la información

Para la sistematización de la información se siguió la propuesta de Valdez (2002) y de Reyes (1993) de las redes semánticas naturales. El propósito fue analizar la información con base en el peso semántico (PS) de las definidoras escritas por los maestros y, por lo mismo, aprehender la estructura interna de los significantes, incluso la jerarquía de estos. Después, se hicieron los cruces necesarios para obtener lo siguiente:

- Valor J. Consiste en el total de palabras definidoras de la red. Para simplificar la lectura en los cuadros y en la explicación, nosotros denominamos red completa a este valor; Reyes (1993) lo llama tamaño de la red (TR).
- Valor M. Es proporcionado por el peso semántico de las definidoras. Se obtiene multiplicando el valor ponderado proporcionado por el docente a cada definidora por la frecuencia de esta. En los cuadros y en la explicación se le designa peso semántico (PS).
- Conjunto SAM. Se compone por las definidoras con peso semántico alto. A esto se le denomina núcleo de la red porque integra las palabras con mayor peso semántico.
- Distancia semántica o DS. Es la distancia que mantienen las palabras. Se toma como 100 a la definidora con mayor peso semántico, y las siguientes se alejan de este centro.

Posteriormente, se clasificaron las definidoras, para lo cual se construyeron tres representaciones: aceptación, neutras y rechazo. Por último, se seleccionaron las palabras más relevantes de toda la red a fin de reconocer la estructura de significados (Reyes, 1993). Para ello, el PS de cada término y su porcentaje, junto con la DS, permitieron comprender la estructura de la red completa y de su núcleo.

La red completa

Esta investigación se orientó por el supuesto de que la mayoría de las definidoras de los profesores participantes tendría un sentido de rechazo abierto hacia el término inductor “evaluación al docente”. Este supuesto respondía básicamente al contexto vivido en los años 2014, 2015 y 2016, cuando los líderes de los profesores de tres estados del país afiliados a secciones de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación rechazaron de manera abierta la evaluación a la que fueron sometidos obligatoriamente. Por las movilizaciones que emprendieron estos actores para expresar su oposición a la reforma educativa, se esperaba que las respuestas contendrían una objeción explícita. Veamos las definidoras que aparecieron en una primera lectura de los datos, con fundamento en la frecuencia y el porcentaje.

Los 109 profesores que llenaron la asociación escribieron un total de 311 definidoras. De estas, 145 son distintas. Con base en la frecuencia de las definidoras, se encontró que solo 11 tienen seis o más menciones. La principal de ellas es “conocimiento”, con 16. Le siguen “examen”, “formativa” y “preparación”, con 11 cada una; posteriormente, “cuantitativa”, con nueve; “actualización”, con ocho, y “mejora”, con siete. Finalmente, “contexto” y “habilidades”, con seis proporcionalmente. El porcentaje del total de estas palabras fue de 33. En contraparte, se encontró una lista amplia formada por 91 vocablos con una sola mención, situación que indica la fragmentación de la red y la escasa relevancia social de estos vocablos. Ejemplos de estos son “administrativa”, “ajustes”, “ascenso”, “castigo”, “corrupción”, “superación”, “unidad”. La suma de la proporción de los enunciados de esta lista es de 29 por ciento.

Para comprender el sentido que los profesores confieren a las definidoras, estas se ordenaron en función del valor ponderado (VP), que se multiplicó por la frecuencia, y así cada palabra obtuvo su peso semántico (PS). El total de este es de 627. Posteriormente, se clasificaron los vocablos de la red en tres representaciones (véase la figura 1). Para tal clasificación, se consideró la actitud ante la evaluación expresada por las definidoras. Una de estas redes la integran los términos de aceptación de la evaluación del docente, que consideran que esta es importante y necesaria porque implica “conocimiento”; además es “formativa”, supone “preparación” y “mejora”, es “buena”, es un “proceso”, etcétera. La otra está formada por aquellas expresiones que la rechazan con claridad; exponen una actitud negativa porque es considerada una “imposición”, es “mala”, implica “reprobación”, “sumativa”, “despido”, “represión”, una “farsa”, etcétera. Una más comprende los términos apegados al deber de la evaluación. Estas últimas definidoras no tienen una actitud positiva o negativa hacia la evaluación, sino se centran más en el deber ser de la evaluación, porque es considerada “cuantitativa”, “valoración”, “diálogo”, “contexto”, “nivel”, “social”.

Con fundamento en esta primera clasificación, se formó una representación con las definidoras de aceptación de la evaluación del docente, con 85 definidoras, que tuvieron un PS de 386 y 61.56 por ciento de este. La de rechazo de la evaluación concentra 41 expresiones, con un PS de 157 y 25.04 por ciento (véase la figura 1). La de deber tiene 19 palabras, con un PS de 84 y 13.40 por ciento. Lo anterior indica una situación contraria al supuesto inicial sostenido en esta investigación, porque se esperaba que el profesor escribiera calificativos en contra de la evaluación con elevada jerarquía. Sin embargo, los resultados reportan que el mayor PS

FIGURA 1. RED COMPLETA. REPRESENTACIONES DE ACEPTACIÓN, DE DEBER Y DE RECHAZO DE LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE



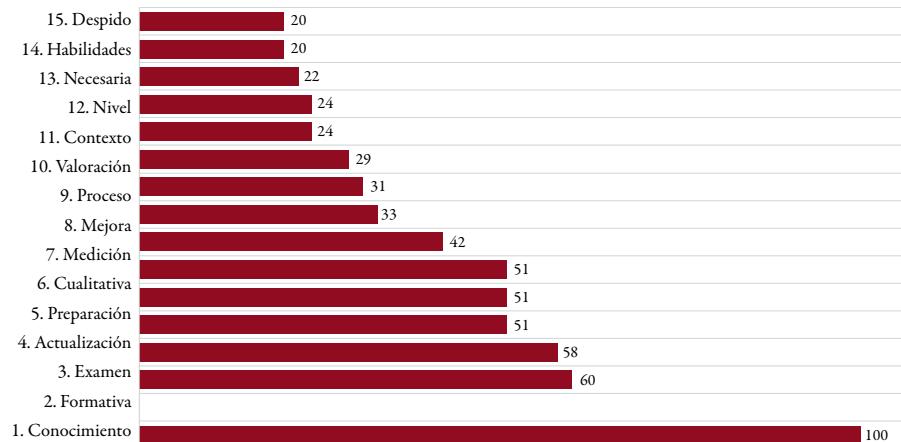
Fuente: elaboración propia.

se concentra en las definidoras de aceptación de la evaluación del docente. Llama la atención que, de las cinco definidoras con mayor PS, cuatro se relacionan entre sí; por ejemplo, la evaluación promueve el “conocimiento”, es “formativa”, es un producto de la “actualización” y deriva de la “preparación”. La única palabra que tiene un sentido de rechazo es “evaluación”.

En segundo lugar, con un PS de 157 y 25.04 por ciento de este, están las definidoras de rechazo de la evaluación del docente; por ejemplo, “examen”, “control”, “eficiencia”, “medición”, “calificación”, “sumativa”, “imposición”, “farsa”, “discriminación”, “reprobación”, “despido”, “represión”, “injusticia”, entre otras. Estas palabras mantienen una relación porque la evaluación es un “examen”, cuyo propósito es el “control” de los profesores, a través de una “calificación” porque se trata de una “medición”; es una “farsa” que provoca “discriminación”, “reprobación”, “despido”, “represión” e “injusticia” hacia los profesores.

En tercer plano, con 84 del PS y 13.40 por ciento de este, están los términos de quienes consideraron que la evaluación del docente no es ni buena ni mala, sino parte de un “proceso educativo”, que es indispensable para “mejorar”. Este tinte es más académico, más apegado al deber de la evaluación; por lo tanto, no es vista como positiva ni negativa en sí misma, sino parte de un proceso formativo. Las palabras escritas en las opciones son “valoración”, “contexto”, “coevaluación”, entre otras. Estos términos, de igual forma que en otras representaciones, entablan relaciones entre sí: la evaluación es una “valoración”, que se realiza en un “contexto”; es una

CUADRO I. NÚCLEO DE LA RED, EVALUACIÓN DEL DOCENTE



Fuente: elaboración propia.

“coevaluación”, que requiere “instrumentos” para lograr la “heteroevaluación”; debe ser “bilateral” porque en ella se “socializan experiencias”.

El núcleo de la red

El núcleo de la red reúne las definidoras más relevantes por su mayor PS. Para su selección, se tomó como criterio la distancia semántica que mantienen entre sí las definidoras, y solo se consideraron aquellos términos cuya distancia estuviera entre 100 y 20, esto es, 80 puntos de distancia. Sobre esta base, 15 son las definidoras que forman el núcleo de la red. En el cuadro 1 se observa que “conocimiento” es la palabra más relevante, con 100 por ciento. En segundo lugar, “formativa”, con 60 por ciento, esto es, con una distancia considerable de 40 puntos. En tercer lugar, “examen”, con 58. Le siguen tres definidoras más, con 51: “actualización”, “preparación” y “cualitativa”. Las últimas dos palabras son “habilidades” y “despido”, con un PS de nueve y una distancia semántica de 20 por ciento.

Los vocablos ubicados en los extremos son “conocimiento”, “habilidades” y “despido”; los intermedios son “preparación”, “actualización” y “cualitativa”. En la integración de los 15 términos en las tres representaciones, se determinó que ocho son de aceptación, cuatro de deber y los tres restantes de rechazo de la evaluación. Al integrar las definidoras en las tres representaciones sociales se encontró que la aceptación incluye “conocimiento”, “formativa”, “actualización”, “preparación”, “mejora”, “proceso”, “necesaria” y “habilidades”. Las cuatro primeras guardan estrecha relación, porque se refieren tanto a la formación del profesor como a aquello que es producto de la experiencia frente al grupo, además de lo resultante de la asistencia a cursos de actualización, diplomados, maestrías, entre otros.

En la representación del deber aparecieron cuatro definidoras: “cualitativa”, “valoración”, “contexto” y “nivel”. Estas son utilizadas por los profesores que tienen más información acerca del objeto de representación, porque es producto de lecturas, seminarios, discusiones. Estas definidoras también se encuentran relacionadas: la evaluación debe ser “cualitativa” (y no “cuantitativa”), depende del “nivel” (primaria, secundaria, bachillerato) y del “contexto” (zona urbana o rural). Lo anterior deja ver la idea de que una evaluación debe considerar distintos componentes y no puede estandarizar la diversidad social y contextual. Por lo tanto, la evaluación no puede ser sinónimo de un examen estandarizado para aplicarse a profesores de diferentes regiones del país, incluso de un estado.

CUADRO 2. REPRESENTACIONES DEL NÚCLEO DE LA RED CON PS Y PORCENTAJES

De aceptación	PS	PS %	De deber	PS	PS %	De rechazo	PS	% PS
Conocimiento	45	16.19	Cualitativa	23	8.27	Examen	26	9.35
Formativa	27	9.71	Valoración	13	4.68	Medición	19	6.83
Actualización	23	8.27	Contexto	11	3.96	Despido	9	3.24
Preparación	23	8.27	Nivel	11	3.96	Suma	54	19.42
Mejora	15	5.4	Suma	58	20.87			
Proceso	14	5.04						
Necesaria	10	3.6						
Habilidades	9	3.24						
Suma	166	59.72						
						Total	278	100

Fuente: elaboración propia.

En la representación del rechazo emergieron los términos comúnmente utilizados que han servido como bandera de lucha y oposición a la evaluación docente: “examen”, “medición”, “despido”. También se establece una relación entre estos términos, porque un “examen” “mide”, “califica”, y el “despido” es la consecuencia.

Al colocar las definidoras en las tres representaciones, la de aceptación obtuvo un PS de 218. En segundo lugar, muy por abajo, se ubica la de deber, con un PS de 71, y en tercer lugar está la de rechazo, con 67, con proporciones del PS de 61.24, 19.74 y 18.82 por ciento, respectivamente. El cuadro 3 sintetiza el cambio porcentual de las representaciones en el PS tanto en la red completa como en el núcleo de la red: la aceptación descendió de 61.56 a 59.72 por ciento, el deber ascendió de 13.4 a 20.87 por ciento y el rechazo descendió de 25.04 a 19.42 por ciento.

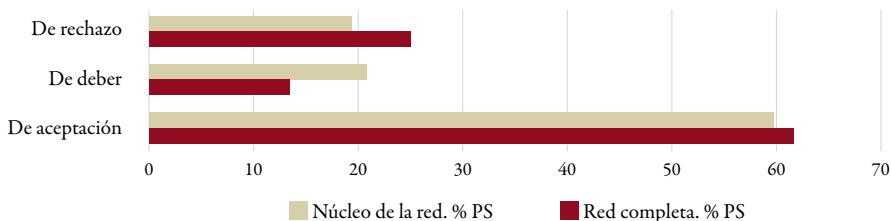
CUADRO 3. CAMBIO PORCENTUAL DEL PS EN LA RED COMPLETA

Y EN EL NÚCLEO DE LA RED

Representación	Red completa PS %	Núcleo de la red PS %
De aceptación	61.56	59.72
De deber	13.4	20.87
De rechazo	25.04	19.41
Total	100	100

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 2. REPRESENTACIÓN PORCENTUAL DEL PS
EN EL NÚCLEO DE LA RED Y EN LA RED COMPLETA



Fuente: elaboración propia.

Los argumentos de los profesores

Los profesores tuvieron un espacio para definir qué entendían por cada definidora que colocaron. Este ejercicio fue importante porque una misma palabra puede tener interpretaciones diversas. Es necesario acercarse a los argumentos que proporcionaron los docentes acerca de algunas definidoras. Para ello se seleccionaron “conocimiento”, “formativa”, “actualización”, “preparación”, “cualitativa”, “contexto”, “examen”, “medición” y “despido”.

Conocimiento

Conocimiento fue la definidora con mayor PS. En los medios académicos, esta palabra remite al conocimiento especializado producto de la investigación científica o de la reflexión humanística; distintos autores no lo llaman cotidiano, sino genérico (Heller, 1978) o del experto (Berger y Luckmann, 1991; Moscovici, 1979; Moscovici y Hewstone, 1986; Jodelet, 1986). No obstante, en investigaciones de RS realizadas con profesores se ha establecido que los profesores valoran aquel conocimiento que es resultado de la experiencia propia y, en menor medida, el que generan y utilizan los especialistas.

El principio que sostiene que la práctica hace al maestro es el que domina en el trabajo de los docentes (Cabrera-Mora *et al.*, 2015; Gutiérrez, 2012; Chehaybar, 2006; López, 1996; Cárcamo, 2015). Los profesores participantes en esta investigación expresaron ideas cercanas a esta caracterización. Para ellos, la evaluación del docente hace posible el conocimiento de los “contenidos adquiridos por el docente” o de “los conocimientos que posee [...] en determinada disciplina”, así como de “los elementos pedagógicos para transmitir los conocimientos”, de lo que conoce “sobre su contexto social y cultural”, o si los “métodos que utilizamos están

adecuados”. La definidora conocimiento, como en otras investigaciones, tiene un sentido práctico: conocer o medir la experiencia del docente en lo pedagógico, en los contenidos o en el contexto.

Formativa

La formación o *bildung* es un concepto usado en la pedagogía y en las ciencias de la educación. Se considera que no es suficiente con educar, esto es, preparar a las generaciones jóvenes para la vida adulta (Durkheim, 2001), sino se alude a un compromiso de la persona con sus deberes. Es una exigencia personal con respecto al proceso de formación propio; es tener una vida activa, no alienada. Los autores representativos de esta tradición son Aristóteles (2004), Gadamer (1993), Ferry (1991) y Fabre (2011).

Desde esta perspectiva, numerosos cursos para los maestros no tratan de ser solo instrumentales o de capacitación, sino pretenden ser formativos. Sin embargo, los maestros que escribieron “formativa” le ofrecieron una connotación distinta, centrada en la vigilancia hacia el profesor para “saber lo que se está haciendo”. Consideraron que es formativa porque “debe servir para mejorar el trabajo hecho”, para acercarse a “los conocimientos, habilidades y actitudes que cada uno posee con el fin de mejorar”. En algunos casos, se encontró como una integradora de “buenas conductas”, porque la formación permite “coadyuvar en la formación docente”. Como puede comprenderse, *formativa* es un calificativo que los docentes atribuyen a la evaluación del docente, para que este mejore en su trabajo. Esta connotación difiere del concepto de los expertos.

Actualización y preparación

En las últimas décadas se ha solicitado que el magisterio asista a cursos de actualización o formación docente, diplomados, especializaciones y maestrías. No es casual que 30 por ciento de los profesores participantes tenga estudios de posgrado. Como se sabe, avanzar en la obtención de este nivel de estudios requiere un esfuerzo importante, por ejemplo, la realización de una jornada extra, la asistencia a seminarios, conferencias, congresos, la efectuación de trabajo de campo, la lectura por las tardes o noches, la escritura de reportes de lectura, la redacción de los capítulos de la tesis, la sistematización del trabajo de campo, la composición del informe final, etcétera. De profesor se pasa a ser estudiante, doble rol. Los estudios proporcionan lecturas, conceptos, información. La imagen que se tiene de algo depende en gran medida de la información que se posea acerca de eso. La información puede conducir a la relativización de un objeto de representación o,

bien, a la permanencia de la misma imagen, pero el actor tendrá argumentos sólidos para defender el punto de vista propio.

En el núcleo de la red destaca que las definidoras actualización y preparación tuvieron un PS de 23 cada una, lo que suma 46, cifra por encima de la definidora conocimiento, que obtuvo 45.

En el análisis de las definidoras con base en la escolaridad, quienes tienen estudios de posgrado colocaron en el primer lugar la “actualización” y la “preparación”, y el “conocimiento” se desplaza al quinto lugar. Los maestros escribieron numerosos argumentos que indican que esto es producto del “tiempo histórico”, que sirve tanto para “estar a la vanguardia en los conocimientos”, porque es para “involucrarnos [en el] mundo de las ideas, ciencias, tecnologías”, como para “conocer fallas y tratar de arreglarlas” porque es “necesaria para desempeñar un buen trabajo”.

Cualitativa y contexto

La definidora cualitativa, como la mayoría de las definidoras del deber, se caracteriza por ser un producto de la información de los profesores, ya sea por la asistencia a cursos, seminarios en un posgrado o por la realización de lecturas de artículos de revistas. Para ellos, la evaluación tiene numerosas funciones: diagnóstica, instructiva, educativa, autoformativa (Mora, 2004). Debe servir para apuntar las fallas y mejorar. No puede ser solo numérica, sino, ante todo, cualitativa; debe considerarse el contexto en el que se mueve el docente, entre otros factores. Cercano a ello están los señalamientos de los maestros en estudio: “que la evaluación sea con el fin de encontrar los defectos laborales, para buscar una solución a la deficiencia laboral”, “que se tome en cuenta las habilidades de los docentes y no ser tomadas únicamente como un número erróneo y ser despedido”. Piden que los profesores sean evaluados “de acuerdo con el contexto en donde se encuentren”. Y opinan que la evaluación del docente debe tener “como propósito lograr calidad, pero no con mediciones”.

En cuanto a la definidora contexto, los profesores hicieron énfasis en la diversidad cultural y social que caracteriza al estado de Oaxaca. Por lo mismo, las demandas sociales de la población y las prácticas que el docente debe realizar son diferentes según el contexto en el que se halle la escuela. No hay una realidad, sino realidades, que deberán considerarse cuando el trabajo docente sea evaluado. Por ello, “una evaluación necesita basarse en la realidad del maestro y del estudiante, en las condiciones en donde trabaja”, debido a que “cada estado cuenta con distintas etnias, a lo cual el contexto es muy diferente, por lo tanto, la evaluación debe retomar el ámbito social de cada estado y municipio”.

Examen, medición y despido

Es frecuente encontrar la opinión de que la evaluación es un examen y este es una medición. Son cosas distintas, porque la evaluación es un proceso que puede servir para hacer un diagnóstico de una escuela, una empresa, los actores educativos, la infraestructura, etcétera. Es factible el empleo de exámenes con preguntas abiertas o cerradas, con problemas o situaciones o dilemas, o preguntas directas o de reflexión. En una evaluación es posible utilizar exámenes e integrar otros instrumentos. La evaluación puede servir para brindar una calificación, simplemente para conocer y proporcionar opciones de mejora de lo evaluado (Mora, 2004). Puede reprobar o aprobar, proponer, señalar fallas, alcances, etcétera. En fin, es un procedimiento que emplea numerosos instrumentos; le interesa conocer la situación en que se encuentra una institución, un departamento, una carrera, un proyecto de investigación, los estudiantes o los profesores. Sin embargo, domina la noción que la asocia con el castigo, con una calificación generalmente reprobatoria. Esta definidora se vincula con la evaluación. Para los maestros participantes, el examen “es el instrumento más utilizado”; no obstante, agregaron que “no le tememos a la aplicación, solo que sea regionalizado”. Para ellos, el examen sirve “para medir los conocimientos del docente” porque “siempre se han querido evaluar mediante este instrumento”.

Examen se relaciona con “medición” y esta se vincula con “despido”. Con estas definidoras se expresa el malestar de un sector de los profesores y el carácter punitivo de la reforma educativa. Para ellos, la evaluación es la aplicación de “exámenes” y la “medición” de los conocimientos del docente. Con la evaluación, interesa “saber si el profesor es apto para estar impartiendo una asignatura en base a su perfil”. Los evaluadores utilizan “pruebas estandarizadas que no corresponden a contextos”, además “quieren evaluarnos lo que no nos han dado”. Este malestar se resume en dos frases: “mala aplicación del examen para así poder correrle del trabajo” y “la reforma educativa es para despedirte o para bajar tu actividad laboral, admite, es para privatizar la educación”. En estas frases destaca el malestar de los docentes; es un grito que señala las posibles consecuencias terribles de la reprobación del examen en la evaluación del docente, como el despido de profesores o la privatización de la educación, consecuencias que no aceptan. Finalmente, la reforma educativa y sus exámenes son para despedir al docente, esto es lo no deseable de la evaluación, los efectos negativos, porque provoca estrés, clasifica y descalifica a muchos.

CONCLUSIONES

Las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos emitidas en 2008 se convirtieron en una propuesta gubernamental para modificar la incorporación, permanencia y promoción laboral de los profesores. Esta propuesta alteró los usos legitimados por el magisterio. Las reacciones fueron diversas: para un sector, era insostenible el pase directo de educación normal al trabajo, como también la sucesión de las plazas por herencia, o cualquier otro mecanismo ajeno a la preparación, los conocimientos y las habilidades de los profesores. Para otros, en especial los líderes de una corriente sindical, la evaluación docente significó un atentado contra los derechos laborales del magisterio, porque a este se le daba un trato injusto; por lo tanto, habría que rechazarla por su carácter punitivo, pues una calificación no aprobatoria en tres ocasiones provocaría que el profesor ya no podría ejercer la docencia, sino que desempeñaría un trabajo administrativo. Se argumentaba que la evaluación del docente llevaba un castigo implícito, el cual atentaba contra sus derechos laborales. En este contexto de opiniones, se sumaron noticias y videos que ilustraban los actos realizados por algunos maestros. Ante esto, se consideró importante adentrarse en las RS del profesorado con el fin de aprehender la diversidad de actitudes asumidas ante el objeto de representación.

La construcción y la circulación de RS encuentran un terreno fértil en estos espacios de interacción cotidiana. Las tres RS encontradas en las definidoras de los profesores indican que el rechazo de la evaluación del maestro es apoyado por una minoría, y que la aceptación fue avalada por un sector más cuantioso.

Antes esto, surge la pregunta ¿por qué se radicalizó tanto el movimiento magisterial en el año 2015? La respuesta que tenemos es que quienes hablaban por los profesores eran los líderes de estos y los intelectuales que asumían su punto de vista. Por el otro lado se encontraban los funcionarios federales y sus intelectuales, que se inclinaron por la defensa de la evaluación. De ahí, la importancia de adentrarse en el pensamiento de los profesores, tratar de aprehender que para una parte de estos la evaluación es necesaria y para una parte menor es una imposición; que a través del examen se pretende instituir un proyecto de Estado diferente, y que la evaluación, mediante un examen estandarizado y cuantitativo, persigue el despido del mayor número de profesores. La imposición de una reforma educativo-laboral sin considerar a los líderes del magisterio y a los mismos profesores provocó un serio problema social. La forma, la imposición bajo el principio de lo “necesario para el país”, no fue la adecuada.

Los resultados proporcionan numerosas definidoras; muchas de ellas con poco PS, lo que indica la escasa relevancia de estas para el grueso de los participantes en el estudio. Se integraron en tres representaciones, cuya base de análisis es la actitud de las definidoras ante la evaluación del docente. En la red completa, la representación que mayor PS concentra es la aceptación, con 61.5 por ciento. En el núcleo de la red, este porcentaje tiene un descenso ligero, a 59.7 por ciento del PS. En la representación del rechazo es mayor la disminución, porque desciende de 25 a 19.4 por ciento. La que tiene un mayor ascenso es la del deber: de 13.4 a 20.8 por ciento. Esto indica que el “miedo a la evaluación” por parte de los docentes no es una premisa sostenible, porque no se trata de una actitud generalizada, sino expresada solo por la quinta parte de quienes colaboraron. En el núcleo destacan las cuatro definidoras de la representación del deber, que demuestran que son producto de lecturas y de la información directa sobre la problemática de la evaluación: cualitativa, valoración, contexto, nivel.

Al organizar las definidoras con base en la escolaridad de los profesores, se encontró que *conocimiento* es la palabra más importante para quienes reportaron que tienen solo estudios de licenciatura. En el sexto y el séptimo lugares se encuentran *preparación y actualización*. Para los profesores que han hecho estudios de posgrado, por el contrario, las definidoras con mayor PS son *actualización y formativa*. *Conocimiento* se recorre al quinto lugar. ¿Por qué esta diferencia? Porque, según la formulación de Moscovici (1979), la imagen o campo de representación de algo o de alguien se encuentra entrelazado con la actitud y la información que posee cada sector: la diferencia en la información que uno y otros sectores llevan a la elaboración de imágenes y actitudes distintas.

Quienes cursaron estudios de posgrado y leyeron acerca del tema evaluación conocen y usan conceptos especializados saben que hay distintos tipos de evaluación, así como de instrumentos y metodologías para ello. También saben que esta es indispensable para tener certeza en lo que se hace y puede servir para conocer tanto las fortalezas como las debilidades. Para estos, la evaluación no es tan mala como se dice. Para los profesores que solo han cursado licenciatura, la definidora más importante es *conocimiento*, en especial de lo que se hace en clase. Pero en la red completa, en el núcleo de la red y en la red fundamentada en la escolaridad, la evaluación del docente no fue rechazada por la mayoría de los participantes.

En el núcleo de la red y en la red completa, la principal definidora es *conocimiento*. En el tercer lugar está *examen*. Esto indica que el examen, con su carga negativa, está presente entre los vocablos con mayor PS. No obstante, la distancia semántica

entre las dos es de 42 puntos, una distancia elevada. Incluso, las seis palabras con mayor PS seleccionadas son *conocimiento, formativa, examen, actualización y preparación*; cinco definidoras de aceptación y una de rechazo. Esto prueba que no domina la oposición a la evaluación, sino que la instrumentación e imposición de una evaluación realizada por instancias externas a la comunidad es lo que provocó el malestar en los afectados.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIC, J. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. Abric (coord.). *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74.). Distrito Federal, México: Ediciones Coyoacán.
- ARAYA, S. (2002). *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Académica Costa Rica (Cuaderno de Ciencias Sociales, 127).
- ARISTÓTELES (2004). *Ética nicomaquea. Política*. Distrito Federal, México: Editorial Porrúa (Sepan Cuantos, 70).
- BANCHS, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations. Textes sur les Représentations Sociales* (9), 3.1-3.15. Recuperado de http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf
- BERGER, P., y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- BUENO, J. (2000). Concepto de representaciones sociales y exclusión. *Acciones e Investigaciones Sociales* (11), 23-48. DOI: http://dx.doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200011182
- CABRERA-MORA, L.; Méndez-Puga, A.; López-Peñaiza, M. J., y Valadez-Sierra, D. (2015). La percepción del docente acerca de sí mismo en la práctica de la educación especial. *Revista de Educación y Desarrollo*, 33(abril-junio), 39-44. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/33/33_Cabrera.pdf
- CÁRCAMO, H. (2015). Representaciones sociales sobre el rol del profesorado. Miradas desde la formación inicial docente. En R. Calixto (coord.). *Representaciones sociales en la práctica educativa y en la formación docente* (pp. 89-106). Toluca, Estado de México, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

- CARUGATI, F., y Selleri, P. (2000). Pratiques éducatives, socialisation et représentations sociales. En C. Garnier y M. Rouquette (eds.). *Représentations sociales et éducation* (pp. 1-25). Montreal, Canadá: Éditions Nouvelles.
- CEDILLO, L. (2017). Retos del INEE ante la evaluación docente. En Á. Díaz Barriga (coord.). *Docencia y evaluación. La reforma educativa de 2017* (pp. 63-266). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- CHEHAYBAR, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXXVI* (3-4), 219-259. Recuperado de https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r2001_2010/r_texto/t_2006_3-4_10.pdf
- CUEVAS CAJIGA, Y. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos. *Perfiles Educativos*, 37(147), 67-85. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47264>
- CUEVAS CAJIGA, Y. (2017a). Representaciones sociales de un grupo de docentes de la Ciudad de México sobre la evaluación del desempeño docente. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(3), 486-501. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.3.9917>
- CUEVAS CAJIGA, Y. (2017b). Los maestros de secundaria y su representación social de la Reforma Educativa. La pérdida del trabajo. En Á. Díaz Barriga. (coord.). *Docencia y evaluación. La reforma educativa de 2017* (pp. 558-664). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- CUEVAS CAJIGA, Y., y Moreno Olivos, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (24), 1-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2283>
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2017). Introducción. En Á. Díaz Barriga (coord.). *Docencia y evaluación. La reforma educativa de 2017* (pp. 14-61). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- DURKHEIM, E. (2001). *Educación y sociología*. Distrito Federal, México: Editorial Colofón.
- FABRE, M. (2011). Experiencia y formación. La *bildung*. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 215-225. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/8717/8019>

- FARR, R. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (coord.). *Psicología social II* (pp. 495-506). Barcelona, España: Paidós.
- FERRY, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- GADAMER, H. (1993). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- GERRING, J. (2014). *Metodología de las ciencias sociales*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- GONZÁLEZ, V.; Rivera, L., y Guerra, M. (2017). *Anatomía de la reforma educativa*. Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional, Horizontes Educativos.
- GUTIÉRREZ, C. (2012). La representación del buen maestro: un acercamiento a partir del *habitus* de los formadores de docentes. En O. Mireles (coord.). *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior* (pp. 85-125). Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- HELLER, A. (1978). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Editorial Península.
- JODELET, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (ed.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales* (pp. 469- 494). Barcelona, España: Paidós.
- JODELET, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet y A. Guerrero (eds.). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (pp. 7-30). Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- LÓPEZ, F. (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), 391-407. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000208.pdf>
- MERCADO, L. (2017). Profesión docente: los maestros ante las nuevas regulaciones para valorar su desempeño. En Á. Díaz Barriga (coord.). *Docencia y evaluación. La reforma educativa de 2017* (pp. 267-376). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Escuela.
- MORA, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-28. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9084/17481>
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Huemul.

- MOSCOVICI, S., y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici (ed.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales* (pp. 679-710). Barcelona, España: Paidós.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Distrito Federal, México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. Recuperado de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/8-nov-2010/Mejorar%20escuelas%20estrategias%20México.pdf>
- PIÑA OSORIO, J., y Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Revista Perfiles Educativos*, XXVI(105-106), 102-124. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2004/105-106>
- RATEAU, P., y Lo Monaco, G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método. *Revista CES Psicología*, 6(1), 22-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419003.pdf>
- REYES, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, IX(1), 81- 97.
- RUEDA, M.; Ordorika, I.; Gil, M., y Rodríguez, R. (2016). Reforma educativa y evaluación docente: el debate. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(151), 190-206. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2016-151-reforma-educativa-y-evaluacion-docente-el-debate.pdf>
- SÁNCHEZ, J. C. (2007). *Estadística básica aplicada a la educación*. Madrid, España: Editorial CCS.
- SCHÜTZ, A. (1972). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- UMAÑA, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Académica Costa Rica. Recuperado de http://www.flacso.or.cr/images/flippingbook/pdfs/cuadernos/ccs_127.pdf
- VALDEZ, J. (2002). *Las redes semánticas naturales. Uso y aplicaciones en psicología social*. Toluca de Lerdo, Estado de México, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

