

<https://doi.org/10.23913/ride.v16i32.2866>

Artículos científicos

**Nueva Escuela Mexicana: representaciones sociales sobre la
evaluación docente. Límites y posibilidades en disputa**

***New Mexican School: Social representations of teacher evaluation.
Disputed limits and possibilities***

***Escola Novo Mexicana: Representações sociais da avaliação de professores.
Limites e possibilidades em disputa***

Samuel Rosas González

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

samuelrosasglez@gmail.com

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

Antonio Fernández Crispín

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

anfern64@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0000-0001-9298-9159>

Marco Antonio Velázquez Albo

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

marcovelazquez_buap@yahoo.com.mx

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

Resumen

En los últimos años, las investigaciones en el campo de las representaciones sociales sobre la evaluación docente han ido en aumento. Estas investigaciones surgen con la finalidad de explicar el conjunto de opiniones y creencias que tienen los maestros sobre los efectos que la evaluación docente ha tenido sobre su práctica. En este contexto, el objetivo de este artículo analizar las representaciones sociales que los maestros han elaborado sobre la evaluación docente en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el periodo 2019-2024. Con ese propósito se realizó un estudio exploratorio, de corte transversal y alcance interpretativo. Se aplicó un cuestionario a maestros de educación básica del municipio de Puebla con el fin de indagar sobre su concepción de la evaluación docente y recabar sus propuestas de mejora. Se utilizó el software Gephi para detectar la estructura y contenido de las representaciones sociales. Los resultados sugieren una representación heterogénea, vinculada a la sobrecarga administrativa y a la profesionalización docente. También se encontró que la propuesta de los maestros gira en torno a construir un modelo de evaluación transparente y que promueva la retroalimentación, que se parezca más a un dispositivo de acompañamiento que a uno de control magisterial.

Palabras clave: educación básica, evaluación docente, reforma educativa, representación social, política docente.

Abstract

In recent years, research on the social representations of teacher evaluation has increased. This research aims to explain the opinions and beliefs teachers hold about the effects of teacher evaluation on their practice. In this context, this article analyzes the social representations teachers have developed regarding teacher evaluation within the New Mexican School (NEM) model during the 2019-2024 period. To this end, an exploratory, cross-sectional, and interpretive study was conducted. A questionnaire was applied to teachers of basic education in the municipality of Puebla in order to investigate their conception of teacher evaluation and to gather their proposals for improvement. The Gephi software was used to analyze the structure and content of these social representations. The results suggest a heterogeneous representation, linked to administrative overload and teacher professionalization. It was also found that the teachers' proposal revolves around building a

transparent evaluation model that promotes feedback, which is more like a support device than a teacher control device.

Keywords: basic education, teacher evaluation, educational reform, social representation, teacher policy.

Resumo

Nos últimos anos, a pesquisa sobre as representações sociais da avaliação docente tem aumentado. Esta pesquisa visa explicar as opiniões e crenças que os professores têm sobre os efeitos da avaliação docente em sua prática. Nesse contexto, este artigo analisa as representações sociais que os professores desenvolveram a respeito da avaliação docente no âmbito do modelo da Escola Novo Mexicana (ENM) durante o período de 2019-2024. Para tanto, foi realizado um estudo exploratório, transversal e interpretativo. Um questionário foi aplicado a professores do ensino fundamental do município de Puebla para explorar sua compreensão da avaliação docente e coletar suas sugestões para aprimorá-la. O software Gephi foi utilizado para analisar a estrutura e o conteúdo dessas representações sociais. Os resultados sugerem uma representação heterogênea, ligada à sobrecarga administrativa e à profissionalização docente. Constatou-se também que a proposta dos professores gira em torno da construção de um modelo de avaliação transparente que promova o feedback, assemelhando-se mais a um mecanismo de apoio do que a uma ferramenta de controle docente.

Palavras-chave: educação básica, avaliação docente, reforma educacional, representação social, política docente.

Fecha Recepción: Noviembre 2025

Fecha Aceptación: Marzo 2026

Introducción

En el sexenio 2018-2024, se configuró a la NEM como el proyecto educativo nacional. La revalorización magisterial se constituyó como uno de sus pilares. Este hecho adquiere relevancia porque en las últimas décadas la profesión docente ha sido desprestigiada por gobiernos de diverso signo partidista (González, Rivera y Guerra, 2016; Arnaut, 2019), pese a que el papel que desempeñan los maestros en el sistema educativo es fundamental. De ellos depende la formación pedagógica de las nuevas generaciones.

Desde esta perspectiva, la NEM diseñó un sistema de carrera magisterial con el propósito de promover el desarrollo profesional de los maestros. En paralelo, se construyó un complejo esquema de evaluación docente con el fin de regular el ingreso, la promoción y el reconocimiento de los maestros. Así surgió la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (LGSCMM) (Congreso de la Unión, 2019b), que, a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), es la encargada de establecer los lineamientos generales de la evaluación docente a nivel nacional. Dicha tarea ha representado un desafío para las autoridades educativas (Piñón, 2021). Su complejidad reside, por un lado, en el número de maestros a evaluar: más de dos millones de maestras y maestros de educación básica a nivel nacional. Por el otro, en el diseño de los lineamientos normativos y pedagógicos que sustentan el nuevo modelo.

En este orden de ideas, el entonces Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, señaló tres diferencias entre el modelo de evaluación docente implementado con la reforma educativa del año 2013 y el modelo de la NEM. Sostuvo que la primera promovía una evaluación estandarizada y ligada a la permanencia en el empleo, mientras que la segunda partía de un enfoque regional, era diagnóstica y garantizaba los derechos laborales y la estabilidad en el trabajo (SEP, 2019a).

Tras el término del sexenio, se estima conveniente indagar sobre el impacto que el nuevo modelo de evaluación docente tuvo sobre la práctica y el desarrollo profesional de los maestros. Resulta de interés conocer cómo fue adoptado, cuáles fueron los cambios propuestos y las resistencias que se generaron. Bajo este argumento, el presente artículo tiene como objetivo analizar las representaciones sociales que los maestros de educación básica, del municipio de Puebla, elaboraron sobre el modelo de evaluación USICAMM durante el sexenio 2018-2024.

Este artículo aporta elementos de análisis que permitirán ampliar la discusión sobre el modelo de evaluación docente que los maestros requieren para desarrollarse profesionalmente y enriquecer su práctica. Asimismo, esta investigación retoma la voz, experiencia y necesidades de los maestros desde su realidad concreta.

La evaluación docente y sus implicaciones en la NEM

Según la literatura especializada, una de las finalidades de la evaluación docente es propiciar que la práctica del magisterio sea más reflexiva. Se propone como un dispositivo para potenciar su aprendizaje. Así, la evaluación formativa se caracteriza por impulsar procesos de retroalimentación que apuntan a “convertir la actividad de los profesores en objeto de reflexión” (Rueda y Díaz-Barriga, 2011, p. 19).

Bajo este argumento, podemos concebir a la evaluación docente como un proceso complejo, sistemático y multidimensional que tiene como propósito enriquecer la práctica docente. Esta concepción coincide con los trabajos de Sahlberg (2011), Díaz-Barriga (2015, p. 140), Gil (2018), Moreno (2021) y Rosas (2025) quienes sostienen que la evaluación docente debe promover la retroalimentación como condición para generar aprendizaje; conceder importancia a múltiples instrumentos de evaluación; profundizar su sentido pedagógico; reflexionar colectivamente en torno a los resultados obtenidos; plantear rutas de intervención; e impulsar la participación de los maestros a través de la autoevaluación y la coevaluación.

Ahora bien, en México se han implementado diversos programas de evaluación desde el año 1988 y hasta el 2012. Su evolución revela dos características que se repiten de manera estructural: evaluación con carácter voluntario y vinculado a estímulos económicos. A partir del año 2013 se gestionó un modelo que marcó un antes y un después: la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (Congreso de la Unión, 2013) implementó una evaluación obligatoria y vinculada con la permanencia en el empleo. Por su parte, con la NEM se propuso un nuevo modelo de evaluación docente. Para ello, se derogó la LGSPD. Luego, en la Ley General de Educación (LGE) (Congreso de la Unión, 2019a), se explicitó que la evaluación tendría un carácter diagnóstico vinculada con su formación, capacitación y actualización, eliminando su sesgo punitivo.

Como se mencionó líneas arriba, el diseño, elaboración e implementación del nuevo programa de evaluación docente está a cargo de la USICAMM; órgano administrativo, desconcentrado, con autonomía técnica, operativa y de gestión, adscrito a la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Congreso de la Unión, 2019b). Su función principal consiste en normar las tres etapas de la evaluación docente: admisión, promoción y reconocimiento de los docentes, tal como se aprecia en la Tabla 1. Un aspecto por destacar son los elementos multifactoriales que designan los aspectos cuantitativos y cualitativos que dicha Unidad

emplea para evaluar a los aspirantes a ingresar al sistema, así como a los maestros que solicitan una promoción o un reconocimiento.

Tabla 1. Elementos multifactoriales de las etapas de admisión, promoción y reconocimiento de la USICAMM

Etapa	Objetivo	Elementos multifactoriales	Ponderación	
Admisión	Valorar las cualidades pedagógicas de los aspirantes	Formación docente pedagógica	15	
		Promedio general de carrera	25	
		Cursos extracurriculares	10	
		Experiencia docente	20	
		Apreciaciones de conocimientos y aptitudes	30	
Promoción	Horizontal: Incentivar su vocación de servicio y compromiso en su profesionalización.	Formación profesional	15	
		Antigüedad	35	
		Actualización y desarrollo profesional	20	
		Apreciaciones de conocimientos y aptitudes	30	
	Vertical: Ascenso a una categoría de mayor responsabilidad, acceso a otro nivel de ingresos y cambio de función.	Formación profesional	15	
		Antigüedad	30	
		Experiencia y tiempo de trabajo en zonas de marginación, pobreza y descomposición social.	15	
		Reconocimiento al buen desempeño	10	
		Apreciaciones de conocimientos y aptitudes	30	
		Por horas adicionales: Oportunidad de incrementar el número de horas frente a grupo	Formación profesional	15
	Antigüedad	35		
	Actualización y desarrollo docente	20		
	Apreciaciones de conocimientos y aptitudes	30		
	Reconocimiento	Reconocer a las maestras y maestros destacados como agentes fundamentales de la transformación	Formación profesional	15
			Actualización y desarrollo profesional	20
Experiencia en asesoría y acompañamiento			10	
Reconocimiento al quehacer educativo en el aula y en la escuela			25	
Antigüedad			30	

Nota: Elaboración propia tomando como referencia a la LGSCMM (Congreso de la Unión, 2019b), SEP-USICAMM (2023a), SEP-USICAMM (2023b), SEP-USICAMM (2023c), SEP-USICAMM (2023d) y SEP-USICAMM (2023e).

Como se puede observar, en la etapa de admisión el examen es el elemento multifactorial con mayor ponderación, 30 sobre un esquema de 100 puntos. Su aplicación se realiza en línea, a través de la plataforma Venus. Esto ha generado problemas. Los maestros han reportado fallas técnicas, plataforma colapsada y falta de respuesta institucional. Franco (2021, párr. 3) sostiene que, pese a contar con el perfil requerido “su derecho a participar en el proceso se ve truncado por las fallas técnicas de una plataforma digital, caracterizada por trámites impersonales y ante cualquier problema, error u omisión, nadie responde”. Por otro lado, llama la atención, que para esta etapa tenga mayor importancia el promedio del aspirante al titularse de la licenciatura que los estudios de doctorado.

Por otro lado, para ser aspirante a la promoción horizontal es necesario contar con dos años de servicio acumulado en el desempeño de las funciones. Es importante mencionar que los niveles de incentivo para esta etapa son ocho. La permanencia en cada uno de ellos es de mínimo cuatro años. Los porcentajes se modifican ligeramente para los maestros que provienen de zonas de alta pobreza o marginación. Tal como se indica en la Tabla 2. El aumento es un incentivo que busca reconocer el trabajo que cientos de maestros realizan pese a las circunstancias adversas.

Tabla 2. Niveles de incentivos en la promoción horizontal

Zona	Nivel	1	2	3	4	5	6	7	8
Conurbada	Porcentaje	35%	65%	95%	120%	145%	165%	185%	205%
Alta pobreza	Porcentaje	41%	77%	113%	144%	175%	201%	227%	247%

Nota: SEP-USICAMM (2023d)

Con relación a la promoción de horas adicionales, los maestros que buscan incrementar el número de horas pueden acceder a veinte como máximo. Ahora bien, los reconocimientos otorgados a los maestros son de tres tipos: Profesionalización, Asesoría, apoyo y acompañamiento y Reconocimiento a la práctica educativa. Los maestros postulantes solo pueden participar en un solo proceso.

Marco teórico

Representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales ha desempeñado un papel destacado dentro de las ciencias sociales y humanidades. Una de las definiciones más comunes refiere que las representaciones sociales están constituidas por un conjunto de percepciones, opiniones, creencias y actitudes de un grupo social o una cultura, relativos a un objeto o fenómeno social (Abric, 2001). De esta manera, esta teoría se instituye como una herramienta que permite articular tres aspectos clave: las formaciones subjetivas, los grupos que las producen y los fenómenos sociales. Se tendría que agregar un cuarto aspecto; el contexto en que se generan, interactúan y desarrollan.

Serge Moscovici fue el primero en utilizar el término representaciones sociales. Lo hizo en su tesis doctoral denominada *La psychanalyse son image et son public* (Moscovici, 1979). Con el paso de los años, el entramado teórico se ha robustecido mediante la introducción de nuevos conceptos que permiten ordenar y explicar el impacto que tienen diversos fenómenos sociales sobre los grupos sociales.

En este contexto, conviene preguntarse ¿qué son las representaciones sociales? Moscovici sostiene que “Las representaciones [sociales] permiten a las personas de un grupo o sociedad entender su mundo clara y distintamente, para interpretar eventos afortunados o desafortunados, y predecir y juzgar la conducta de los otros” (Wagner y Hayes, 2011, p. 13). Para Araya (2002, p. 2) “La teoría de la representación social constituye tan solo una manera de enfocar la construcción social de la realidad”. De la misma manera, Jodelet (1986, p. 472) afirma que las representaciones sociales son “un sistema de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; formas de conocimiento social que permiten interpretar la realidad cotidiana”.

Ahora bien, no todos los fenómenos sociales pueden convertirse en objeto de la teoría de las representaciones sociales. Existen ciertas condiciones para que puedan emerger. Según Páez (1987) las representaciones surgen ante procesos o hechos sociales que demandan normalización. Esto significa que dicho proceso irrumpe en la escena social e impone una nueva dinámica que genera sorpresa, inquietud y desconfianza entre los miembros del grupo en cuestión. De este modo, Jodelet (1986) propone tres condiciones que generan su aparición: que el fenómeno a estudiar trastoque o cuestione las normas y leyes sociales; una crisis

colectiva; y que el hecho social se presente de manera reiterada tanto en conversaciones cotidianas como en los medios de comunicación.

En la década de los noventa, Jean-Claude Abric propuso la teoría del núcleo central en la que argumenta que las representaciones no solo poseen contenido, sino que además tienen una estructura. A este enfoque se le denomina enfoque estructural. De esta manera, sostiene que:

“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. Es decir, los elementos constitutivos de una representación son jerarquizados, asignados de una ponderación y mantienen en ellos relaciones que determinan la significación, y el lugar que ocupa en el sistema representacional” (Abric, 2001, p. 18).

Así, la presente investigación incorpora este enfoque. Nos interesa analizar el contenido y la estructura de la representación social de los maestros sobre la evaluación docente en el periodo 2019-2024. Conocer la manera en que los maestros perciben el impacto de la evaluación sobre su práctica. La teoría del núcleo central postula que las representaciones sociales constan de elementos periféricos organizados alrededor de unos pocos elementos centrales que conforman el núcleo (Abric, 2001). Este último es el componente más fijo e inalterable debido a que poseen un amplio consenso dentro del grupo. Si éste se modifica, la naturaleza de la representación se transforma. Por su parte, los elementos del sistema periférico corresponden a conocimientos que varían de un sujeto a otro (Moliner y Lo Monaco, 2017). Emplearemos el software Gephi con el propósito de identificar el núcleo central y el sistema periférico, es decir las ideas centrales, es decir con mayor consenso, y las ideas secundarias que fueron evocadas por algunos los maestros.

Las representaciones sociales se distinguen de otros modelos teóricos por ser organizadas, compartidas por el mismo grupo social, producidas colectivamente como resultado de un proceso global de comunicación y porque son socialmente útiles (Rateau y Lo Monaco, 2013). De modo que constituyen una vía para aprender y darle sentido a nuestra realidad mediante el lenguaje. Para Méndez-Cadena et ál. (2020, p. 1047) “las representaciones sociales permiten a las personas comprender y controlar su contexto, volverlo previsible y encontrarle una cierta coherencia y estabilidad ante la saturación de información con la que interactúan cotidianamente”.

La pretensión teórica de las representaciones sociales no es arribar a fórmulas universales, por el contrario, el objetivo es mucho más simple; dar cuenta de los aspectos y procesos particulares que sirven a los grupos para explicar y conformar su realidad (Moliner y Lo Monaco, 2017).

Ahora bien, la articulación entre la teoría de las representaciones sociales y la educación, específicamente con la evaluación docente, ha sido reciente. Tal es el caso de las investigaciones de Reyes y Arbesú (2017), Cuevas (2018) y Rosas (2025). Esta perspectiva teórica resulta pertinente para explicar e interpretar la manera en que los maestros se han adaptado a los modelos de evaluación docente en las últimas décadas. A este respecto, Jodelet (2011, p. 141) sostiene que “el campo de la educación aparece como uno de los más fecundos para la aplicación de un enfoque en términos de representaciones sociales y sus diversas metodologías”. A la fecha, son pocas las investigaciones que aborden las representaciones sociales de los maestros sobre la evaluación docente en la NEM. Ahí reside la pertinencia de esta investigación.

Enfoque metodológico

La presente investigación parte de un diseño transversal con alcance interpretativo. Se considera que este diseño es pertinente porque permite captar las diferentes expresiones que los maestros tienen sobre la evaluación docente en el periodo 2019-2024. En materia de política educativa, esta investigación es valiosa porque posibilita contrastar con estudios precedentes y, también para proyectar la construcción de modelos de evaluación al servicio de las necesidades pedagógicas de los maestros.

En este orden de ideas, se adoptó la teoría de las representaciones sociales desde su enfoque estructural. Para la recolección de información se elaboró un cuestionario de triple evocación, que consta de dos apartados. En el primero, se recabó información general con el propósito de identificar el perfil de los participantes: edad, género, antigüedad, formación educativa, etcétera. En el segundo, se elaboró una batería de preguntas de triple evocación en donde se les solicitó a los encuestados que mencionaran tres palabras que surgieran de manera espontánea ante una frase inductora. La finalidad fue recoger el conjunto de formaciones subjetivas tales como opiniones, creencias, actitudes, que los maestros tienen en torno a tres ejes de análisis: concepto de evaluación docente, valores que promueve y propuestas de mejora elaboradas por ellos mismos a partir de su experiencia. Para Moliner y Lo Monaco (2017, p. 71) el uso de los cuestionarios en investigaciones sobre

representaciones sociales tiene la ventaja de evaluar con precisión la adhesión a una opinión o creencia en una población determinada.

Previo a su aplicación, el cuestionario se sometió a validación por juicio de expertos para garantizar su pertinencia y claridad. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con cinco maestros que tenían el perfil requerido. Estos procedimientos permitieron ajustar, precisar y, en su caso, reformular algunas preguntas que parecían ambiguas y confusas.

El cuestionario se aplicó a una muestra intencionada de 90 maestros del municipio de Puebla en el segundo semestre del año 2024. Para definir el tamaño de la muestra se partió de la hipótesis propuesta por Fernández (2002) que, en su tesis doctoral, sostiene que en muestras superiores a 35 sujetos es posible diferenciar las ideas que forman el núcleo central de las que constituyen el sistema periférico.

Ahora bien, los criterios para seleccionar a los maestros fueron tres: estar adscrito al municipio de Puebla, Puebla, prestar sus servicios en el nivel básico (primarias y secundarias), y que tuvieran por lo menos tres años en servicio frente a grupo.

El acercamiento con los maestros requirió varias fases. En primer lugar, se solicitó la autorización de los directores de las instituciones. Posteriormente, a los maestros que aceptaron participar se les entregó el cuestionario impreso, así como el consentimiento informado para el resguardo de su identidad e información personal. Participaron 8 primarias y 3 secundarias. De los 90 maestros encuestados, 73 son mujeres y 17 hombres, con una edad que oscila entre los 26 y 70 años y con una antigüedad en el servicio que va de 3 a 40 años. En cuanto a su grado máximo de estudios, 58 maestros estudiaron la licenciatura, 26 maestría y 6 doctorado. Para fines ilustrativos, en la Tabla 3 se describe el perfil de veinte maestros participantes.

Tabla 3. Perfil de los participantes

Participante	Edad	Sexo	Grado máximo de estudios	Antigüedad	Institución de adscripción
M-1	36	M	Maestría	4	Primaria
M-2	24	H	Licenciatura	21	Primaria
M-3	58	M	Licenciatura	8	Secundaria
M-4	41	M	Maestría	16	Primaria
M-5	63	M	Licenciatura	8	Primaria
M-6	39	H	Licenciatura	15	Primaria
M-7	45	M	Licenciatura	21	Primaria
M-8	37	H	Licenciatura	12	Primaria
M-9	42	M	Licenciatura	17	Primaria
M-10	23	H	Licenciatura	23	Secundaria
M-11	52	M	Licenciatura	6	Primaria
M-12	33	M	Doctorado	14	Primaria
M-13	35	M	Licenciatura	26	Primaria
M-14	44	M	Licenciatura	19	Primaria
M-15	48	H	Licenciatura	29	Primaria
M-16	29	M	Licenciatura	31	Primaria
M-17	31	H	Maestría	25	Primaria
M-18	37	M	Licenciatura	29	Secundaria
M-19	55	M	Licenciatura	12	Secundaria
M-20	36	M	Licenciatura	5	Primaria

Nota: La tabla completa consta de 90 participantes. Por motivos ilustrativos sólo se tomaron los primeros veinte como referencia.

La información recabada se almacenó en una base de datos en Excel. Se registraron en total 1,350 respuestas. De las cuales 810 corresponden a las ideas que los maestros proporcionaron en torno a los ejes de análisis propuestos. Para el análisis y tratamiento de la información se utilizó el método de Análisis de Redes Sociales propuesto por Jiménez y Fernández (2019). Los autores sostienen que este método 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.

Para ello, se elaboraron matrices de adyacencia con el propósito de organizar la información a partir de las ideas con mayor consenso. Ahora bien, la diversidad de respuestas de los maestros son palabras con diferentes variaciones gramaticales pero que pertenecen a un mismo lexema. Con el fin de resolver esta problemática se optó por la lematización, que para Moliner y Lo Monaco (2017, p. 101) “es una operación que consiste en reducir los elementos de un corpus léxico a su forma canónica. De manera convencional, en la

lematización los verbos pasan al infinitivo”. Este procedimiento coadyuva en reducir la heterogeneidad de las respuestas almacenadas para posteriormente agrupar, depurar y sistematizar en categoría temáticas representativas.

Estas matrices se importaron en formato SVG al Software Gephi 0.10.1, de código abierto y especializado en análisis visual de redes, para graficar el flujo de interacciones entre las ideas empleadas por los maestros. Mediante el algoritmo de diseño *Force Atlas* se trazó la distribución estética de la red. Luego, por medio de la métrica *Degree* se identificó el número de conexiones de cada nodo. Después, a través de la métrica *Betweenness centrality* se revelaron visualmente los nodos más importantes de acuerdo con su frecuencia, previamente identificada. De esta manera, fue posible identificar el núcleo central y el sistema periférico de la red. Por último, mediante el algoritmo *Análisis de modularidad* se reconocieron las diferentes comunidades o subgrupos que integran la red en función del nivel de similitudes y conectividad.

Así, la interpretación de las redes supone, por un lado, el análisis de la clasificación diseñada por el software Gephi, en donde los nodos de mayor tamaño representan las ideas más importantes y con mayor consenso dentro de la red, esto lo interpretamos como el núcleo central, y donde los nodos más pequeños representan las ideas con menor incidencia, que se pueden asumir como parte del sistema periférico y, por el otro, del análisis del significado que los maestros le otorgan a las palabras evocadas, considerando la normativa constitucional y la experiencia de los maestros.

Resultados

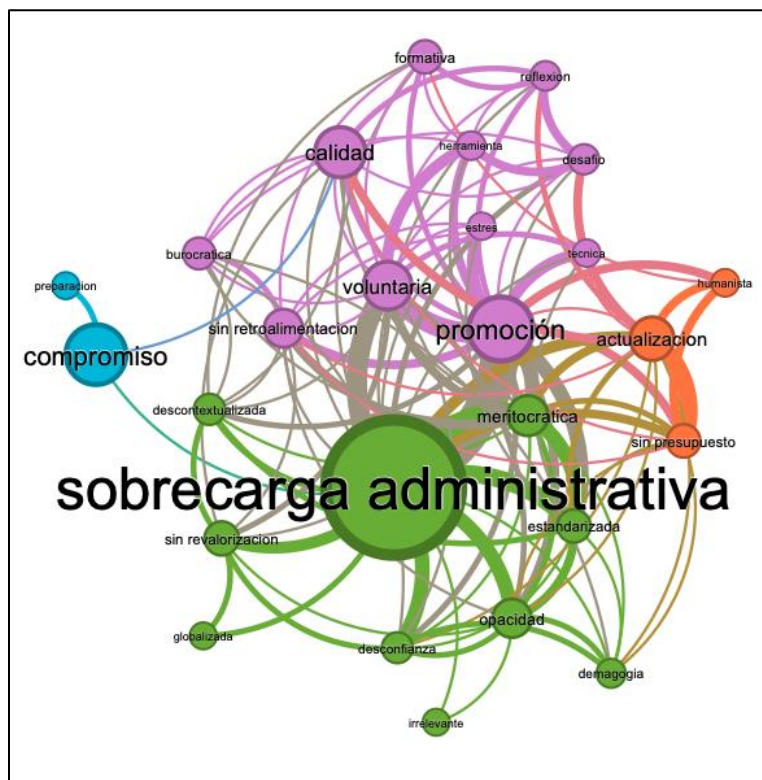
Representación social sobre la evaluación docente

En la Figura 1 se aprecia que el análisis de redes sobre el concepto de evaluación docente se articula alrededor de 26 nodos y 244 aristas. La métrica *Degree* permitió identificar los nodos más influyentes de la representación: *sobrecarga administrativa* (verde), *promoción* (morado) y *compromiso* (azul). Estos nodos corresponden a las ideas con mayor consenso. Por ello, se considera que integran el núcleo central de la representación social. El sistema periférico se conforma por los nodos más pequeños, es decir las ideas con menor incidencia entre los maestros. Es importante mencionar que estas últimas tienen mayor susceptibilidad a ser modificadas a lo largo del tiempo. Los nodos que sobresalen son: *demagogia* (verde), *burocrática* (morado) y *sin presupuesto* (anaranjado).

Mediante la métrica de análisis de modularidad se detectaron cuatro comunidades. La primera está identificada con el color morado y representa el 42 % del total de nodos de la red. La segunda es de color verde y representa el 38 %. La tercera comunidad es de color anaranjado y es parte del sistema periférico debido a su ubicación, representa el 12 %. Por último, la cuarta comunidad es de color azul y también corresponde al sistema periférico: representa el 8 %.

Otro aspecto importante se refiere a las aristas. Al centro de la red se pueden observar las aristas más gruesas entre los nodos *sobrecarga administrativa*, *promoción* y *voluntaria*. Conforme se alejan del centro las aristas son cada vez más delgadas, tal como se aprecia con los nodos *irrelevante*, *preparación* y *globalizada*.

Figura 1. Análisis de redes sobre la evaluación docente en la NEM



Nota. Elaboración propia

Representación social sobre los valores que promueve

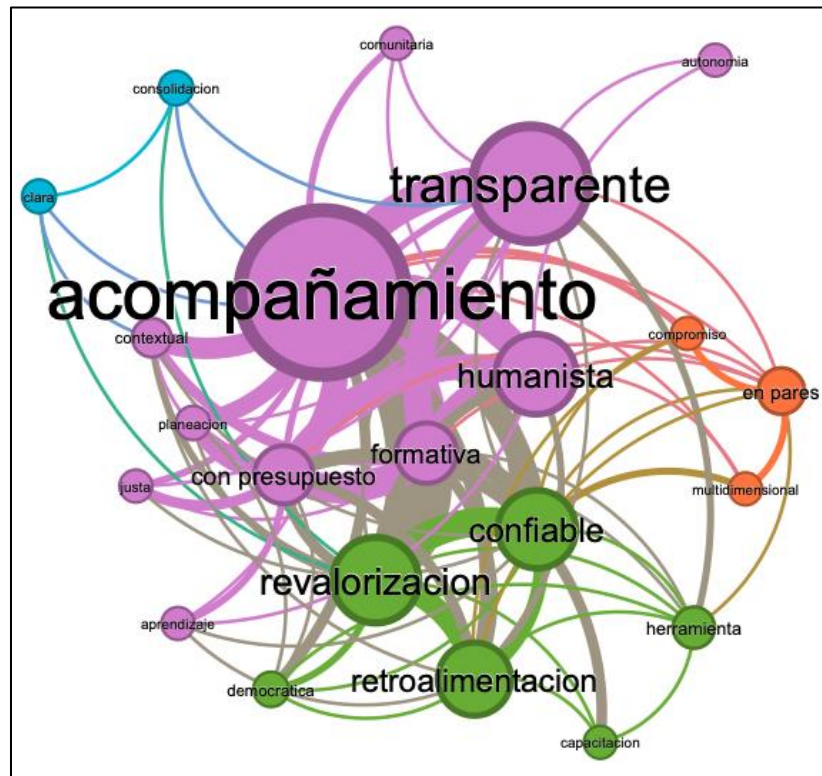
En la Figura 2 se observa que el análisis de redes sobre los valores que la evaluación docente promueve se articula alrededor de 31 nodos y 142 aristas. Mediante la métrica Degree se identificó que los nodos con mayor importancia e influencia dentro de la red son: *profesionalización (morado)*, *meritocrática (morado)*, *individualismo (morado)* y *frustración (anaranjado)*. Estas ideas destacan por su posición central y por la estabilidad que brindan a la representación. Por consiguiente, se considera que estos nodos conforman el núcleo central de la representación. Por otra parte, en el sistema periférico sobresalen los nodos *incertidumbre (morado)*, *competitividad (verde)* e *igualdad (anaranjado)*.

En este contexto, mediante el análisis de modularidad se detectaron tres comunidades. La primera corresponde al color morado, que representa el 48 % del total de nodos dentro de la red. La segunda es de color anaranjado y posee el 29 %. La tercera es de color verde e integra el sistema periférico. Representa el 22 % de los nodos.

Por último, se puede observar que el grosor de las aristas se intensifica entre los nodos *profesionalización*, *opacidad*, *formación* y *frustración*. El nodo *frustración* funciona como puente que permite el flujo de las conexiones entre las ideas significativas. El grosor de las aristas da cuenta de la relación significativa que tienen los nodos interconectados. Las aristas más delgadas se encuentran en la periferia, tal como sucede con *apatía*, *entrega* y *honestidad*.

En cuanto a las aristas, se debe mencionar que hay una fuerte relación entre el núcleo central y los nodos *revalorización*, *humanista* y *confiable*. Cabe destacar que las aristas con mayor intensidad vinculan los nodos *acompañamiento* y *revalorización*. En la periferia se pueden visualizar a las aristas con menor frecuencia, tal es el caso de *autonomía*, *multidimensional* y *clara*.

Figura 3. Análisis de redes sobre la propuesta para mejorar los procesos de evaluación docente



Nota. Elaboración propia

Discusión

El objetivo de esta investigación fue analizar las representaciones sociales de los maestros sobre la evaluación docente en la NEM durante el periodo 2019-2024. Para ello, se empleó el enfoque estructural de la teoría de las representaciones sociales con la finalidad de indagar tres aspectos clave: la concepción sobre la evaluación docente, los valores que promueve, así como las propuestas de mejorar elaboradas por los propios maestros. De esta manera, se propuso conocer el impacto que tuvo el nuevo modelo de evaluación docente en la práctica cotidiana de los maestros frente a grupo.

Es notable que los maestros ya no asocian la evaluación docente con una amenaza. Con la abrogación de la LGSPD se eliminó la posibilidad de que perdieran su trabajo. No obstante, aún prevalece el régimen de excepción laboral impuesto por la reforma educativa en el gobierno de Enrique Peña Nieto (Aboites, 2023; Hernández, 2023). Se considera pertinente que las condiciones de ingreso, promoción y reconocimiento se incorporen al artículo 123, apartado B, en lugar de permanecer en el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como se contempla actualmente.

Otro aspecto relevante es que los maestros utilizaron un lenguaje técnico para formular el conjunto de formaciones subjetivas. Esto parece indicar que desarrollaron conocimientos especializados como resultado de la disputa que tuvieron que emprender en sus escuelas, foros, debates y discusiones para frenar los aspectos más agresivos de la reforma precedente, al tiempo que proponían alternativas para la construcción de un nuevo modelo de evaluación.

Así, la representación social sobre la concepción que los maestros tienen de la evaluación docente está vinculada principalmente a la sobrecarga administrativa. Ello apunta a que la evaluación como fenómeno institucional aumenta el trabajo administrativo. Es importante mencionar que la docencia en México es catalogada como una de las profesiones que genera con mayor frecuencia estrés y agotamiento (Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017). Esto permite inferir que la sobrecarga administrativa implicaría la reducción del tiempo destinado a la práctica docente. Estos hallazgos concuerdan con las investigaciones realizadas por Ávila (2013) y González, Rivera y Guerra (2016), quienes ponen de manifiesto la diversidad de actividades que los maestros tienen que realizar a propósito de la evaluación docente: llenar formularios, entregar documentación, elaborar informes, subir evidencias, tomar cursos de capacitación y estudiar para los exámenes. A estas se suman las actividades propias de la profesión docente: planificar clases, preparar material didáctico, acudir a los Consejos Técnicos, revisar tareas, calificar exámenes, preparar festejos y desfiles, dar seguimiento a estudiantes, tener sesiones con padres de familia, etcétera (González et al., 2024; García, 2024; Hernández, 2020).

Los maestros también asociaron a la evaluación con la promoción docente. La presencia de esta idea se puede categorizar de manera afirmativa ya que se refiere a un procedimiento institucional de suma importancia para el desarrollo de su profesión: abre la posibilidad de un ascenso, a estímulos económicos o a horas adicionales.

Por otro lado, los maestros vincularon la evaluación docente con un compromiso. Esto evidencia una posición ética frente a su práctica. Además, se observa que esta idea está fuertemente vinculada con la actualización magisterial. Esto permite deducir que los maestros asumen un rol proactivo en su formación profesional.

Otra idea que sobresale es la falta de retroalimentación. Esto apunta a que los maestros no tienen a su disposición un sistema institucional que les permita conocer los aciertos y áreas de oportunidad, pese a que este proceso es esencial para producir aprendizaje. Moreno (2021) afirma que la retroalimentación es un componente muy importante de la evaluación formativa. En esta misma línea, Díaz-Barriga (2015, p. 140) señala un problema recurrente que se presenta en la implementación de los modelos de evaluación docente de las últimas décadas: “no tienen una perspectiva pedagógica sobre el uso de los resultados de la evaluación. Priva una visión administrativa, en la que se procede a tomar decisiones sin realizar un balance o una retroalimentación adecuada a partir de lo obtenido”.

Con relación a los valores que promueve la evaluación docente, llama la atención que el valor que mayor consenso obtuvo entre los maestros haya sido la profesionalización. Esto sugiere que perciben a la evaluación como un medio para continuar con su formación pedagógica. También se observa que la palabra profesionalización está fuertemente vinculada con meritocrática. Esta sucesión de significados indica la importancia que en la evaluación docente se concede al esfuerzo individual, es decir al mérito personal, por encima de esfuerzos colectivos.

En contraste, otro grupo de maestros asocia a la evaluación docente con la frustración. Esta idea puede tener diferentes causas. El análisis de redes muestra una alta relación de este valor con la opacidad. Esto apunta a que la frustración tiene una relación directa con la falta de transparencia, pero también con la sobrecarga administrativa, idea presente en la representación social anterior. Estos resultados coinciden con lo señalado por Freudemberger (1974) que señaló que la frustración es un desgaste ocasionado por la excesiva carga de trabajo o demanda de energía en una persona que se agota en su intento por alcanzar sus metas profesionales.

Otros maestros asocian a la evaluación docente con la corrupción y con la desconfianza. En este punto se podría deducir que si no se resuelve el problema de la opacidad se correría el riesgo de alentar prácticas asociadas con la corrupción. Respecto a esta situación, Esteban Moctezuma Barragán, el entonces Secretario de Educación Pública, mencionó lo siguiente: “Por fin, habrá una caja transparente para el manejo de la asignación

de plazas y los distintos trámites de las maestras y los maestros que, por distintos motivos eran causa de extorsión, abuso y corrupción por parte de la autoridad educativa y las representaciones sindicales” (SEP, 2019b, párr. 3). Sin embargo, los maestros encuestados manifiestan la creencia de que la corrupción persiste. Esta representación coincide con la investigación de Campañ (2024, p. 189) quien señala que “La presente administración nutre la opacidad y la corrupción y desdeña la transparencia”.

Por otra parte, para esta investigación cobraron especial relevancia las propuestas que los maestros elaboraron para mejorar los procesos de evaluación docente. La idea más importante de esta representación fue el acompañamiento, que en el ámbito educativo hace referencia a una estrategia de desarrollo profesional y de mejora continua. Apunta a una evaluación con enfoque formativo más que a un enfoque de rendición de cuentas. Así, los maestros plantearon un modelo de evaluación que se parezca más a un dispositivo de acompañamiento que a uno de control magisterial.

En esta línea, los maestros proponen que la evaluación docente sea transparente, confiable y justa, puesto que la transparencia fortalece la confianza y legitimidad de los procesos de evaluación.

Conclusiones

La representación social de los maestros sobre la evaluación docente en la NEM permite establecer dos diferencias con la implementada en la reforma educativa del año 2013. En primer lugar, la evaluación docente pasó de ser obligatoria a voluntaria. Esta condición permitió a los maestros establecer prioridades sin un sometimiento previo. En segundo lugar, los maestros ya no consideran a la evaluación docente como una amenaza. Al eliminarse el carácter punitivo, con referencia específica a la vinculación de los resultados de la evaluación con la permanencia, desaparece el riesgo de perder el empleo.

Los resultados indican que la representación social está vinculada a la sobrecarga administrativa. Esto constituye un problema porque limita las posibilidades de mejorar la práctica docente. Por otro lado, resulta significativo que los maestros consideren que el valor más importante que promueve la evaluación docente es el de la profesionalización, asociada con la preparación y responsabilidad.

Asimismo, los maestros refirieron los límites del modelo de evaluación. En primer lugar, la opacidad. Consideran que hace falta impulsar mecanismos de transparencia en la asignación de plazas, promociones y reconocimientos. En segundo lugar, no existen procesos de retroalimentación, procesos fundamentales para construir conocimiento ligado a su práctica. Por último, opinan que los elementos multifactoriales conceden mayor importancia a las evaluaciones estandarizadas.

Un aspecto por resaltar es la introducción de dos elementos multifactoriales que apuestan por reconocer el trabajo de los maestros en zonas de alta marginación, así como la labor que desempeñan dentro de la comunidad educativa. Nos referimos a la “Experiencia y tiempo de trabajo en zonas de marginación, pobreza y descomposición social” y al “Reconocimiento al quehacer educativo en el aula y en la escuela”. Estos elementos dan cuenta de la inclusión de otra lógica, todavía con una mínima incidencia, que propone incentivar la participación de los maestros que laboran en contextos desfavorables en los procesos de evaluación.

Ahora bien, la propuesta que elaboraron los maestros apunta a convertir la evaluación docente en un dispositivo de acompañamiento, transparente y que fomente la retroalimentación, elementos necesarios para propiciar una práctica cada vez más reflexiva.

A manera de cierre, se puede afirmar que la actitud global de los maestros frente a la evaluación docente tiene una estructura de contraste: se integra por aspectos negativos y positivos. El grupo mayoritario de maestros consideran que genera sobrecarga administrativa. La asocian a emociones negativas como estrés, desconfianza y demagogia. Otro grupo opina que promueve la profesionalización y la promoción. Por ello, se considera que la representación social es heterogénea porque está constituida con ideas divergentes, que se oponen unas a otras, haciendo de la diferencia su principal característica y la fuente de su riqueza explicativa.

Futuras líneas de investigación

Con el propósito de ampliar y profundizar la investigación sobre la evaluación docente en la NEM se considera pertinente indagar a través de estudios comparativos las diferencias y similitudes entre la LGSPD y la LGSCMM. Esto podría contribuir a establecer los cambios más significativos que permitan reorientar los procesos de evaluación docente hacia la mejora continua. Por otro lado, se sugiere ampliar la investigación a otros actores, por ejemplo, directores y supervisores, que den cuenta desde otra perspectiva institucional sobre los efectos del modelo de evaluación docente en la dinámica escolar. Por último, sería conveniente examinar la propuesta realizada por la presidenta Claudia Sheinbaum Pardo para redefinir la carrera magisterial y reformar a la USICAMM; ¿en qué consiste esta redefinición? ¿cuáles son los cambios sustantivos que se proponen? ¿cómo se mejorará la evaluación de los procesos de admisión, promoción y reconocimiento? ¿se derogará el régimen de excepción laboral impuesto al magisterio con la reforma educativa de 2013? El desarrollo de estas líneas de investigación tiene por objeto aportar elementos de análisis para los tomadores de decisiones que permitan fortalecer el diseño e implementación de la evaluación docente en sus tres etapas, privilegiando la mejora de la práctica docente.

Agradecimientos

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

Referencias

- Aboites, H. (2023). Atardecer de un sexenio: la transformación denegada. *El cotidiano: Revista de la Realidad Mexicana Actual*, 238, 7-22.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión, Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Costa Rica: FLACSO.
- Arnaut, A. (2019, 18 de mayo). Fue un triunfo del magisterio. *Profelandia*. <https://profelandia.com/fue-un-triunfo-del-magisterio/>
- Ávila, A. T. (2013). Subjetividad laboral y evaluación al desempeño docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(4), 95-132. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27029787008>
- Campañ, J. R. (2024). Sindicalismo magisterial y corporativismo en los procesos de asignación, promoción y dedicación a la función docente. *Perfiles educativos*, 46(184), 176-192. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61344>
- Congreso de la Unión (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*, Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013 (México). https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf
- Congreso de la Unión (2019a). *Ley General de Educación*, Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre de 2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/&G/.pdf>
- Congreso de la Unión (2019b). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros*, Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre de 2019. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Cuevas, Y. M. (Ed.) (2018). *La reforma educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Díaz-Barriga, Á. (2015). Evaluación formativa y profesión docente. En G. Guevara (Coord.) *La evaluación docente en México* (pp. 139-176). Fondo de Cultura Económica-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Fernández, A. (2002). *Análisis del modelo de educación ambiental que transmiten los maestros de primaria del municipio de Puebla* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. https://www.researchgate.net/publication/39156084_Analisis_del_modelo_de_Educa

- cion Ambiental que transmiten los maestros de Primaria del municipio de Puebla, México
- Franco, E. (29 de marzo de 2021). USICAMM: fracaso digital y sobredosis de estrés para el maestro. *Educación futura: periodismo de interés público*. <https://www.educacionfutura.org/usicamm-fracaso-digital-y-sobredosis-de-estres-para-el-maestro/>
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 18-47. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- García, A. (2024). La uberización y superexplotación del trabajo docente en la era digital. *Estudios y perspectivas. Revista Científica y Académica*. 4(2), 786-806. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i2.259>
- Gil, M. (2018). Reforma educativa: fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 303-321. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14054854013>
- González, R., Rivera, L. y Guerra, M. (Coords.) (2024). *La super-explotación del trabajo docente*. Fray Bartolomé de las Casas A. C. <https://insurreccionpedagogica.com/wp-content/uploads/2024/01/LSETD.pdf>
- Hernández, M. (13 de enero de 2020). La descarga administrativa a docentes: entre el mito y los rituales. *Educación futura: periodismo de interés público*. <https://www.educacionfutura.org/la-descarga-administrativa-a-docentes-entre-el-mito-y-los-rituales/>
- Hernández, P. (2023). La lucha del magisterio en tiempos de la 4T. *El Cotidiano: Revista de la Realidad Mexicana Actual*, 238, 23-31. <https://elcotidianoenlinea.azc.uam.mx/index.php/numeros-por-articulos/la-lucha-del-magisterio-en-tiempos-de-la-4t/viewdocument/299>
- Jiménez, E. y Fernández, A. (2019). Representación social de la educadora: aproximación desde el análisis de redes sociales, *Educere*, 23(75), 465-476. <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262017/html/>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Ediciones Paidós.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco-Serie indagaciones*, 21, 133-154. <https://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n1/v21n1a06.pdf>

- Méndez-Cadena, M., Fernández, A., Cruz, A. y Bueno, P. (2020). De la representación social del cambio climático a la acción: el caso de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 1043-1068. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/278/530>
- Moliner, P. y Lo Monaco, G. (2017). *Métodos de asociación verbal para las ciencias humanas y sociales. Fundamentos conceptuales y aspectos prácticos*. Universidad Autónoma Metropolitana y Gedisa Editorial.
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. UAM, Unidad Cuajimalpa, División de Ciencias de la Comunicación y Diseño.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.
- Páez, D. (1987) (Comp.). *Pensamiento, individuo y sociedad: Cognición y representación social*. Editorial Fundamentos.
- Piñón, D. A. (2021). Evaluación docente en México: la propuesta de la USICAMM. *Faro educativo*. Apunte 33. <https://faroeducativo.ibero.mx/wp-content/uploads/2021/09/Apuntes-de-politica-33-c.pdf>
- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos (La Theorie des Representations Sociales: orientations conceptuelles, champs d'applications et methodes), *CES Psicología*, 6(1), 22-42.
- Reyes, L. y Arbesú, M. I. (2017). Evaluación del desempeño docente: representaciones sociales elaboradas por educadoras. *Perspectivas Docentes*, 28(63), 35-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736186>
- Rivera, L., González, R. y Guerra, M. (2016). Reconfiguración de la profesión docente en México. De la acreditación voluntaria a la evaluación obligatoria (1992-2015). *Revista del IICE*, (39), 83-98. <https://doi.org/10.34096/riice.n39.3999>
- Rodríguez, J. A., Guevara, A. y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v8n14/2448-8550-ierediech-8-14-45.pdf>
- Rosas, S. (2025). *La reforma educativa 2013: docencia, evaluación y representaciones sociales*. Lambda editorial.

- Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (Coords.) (2011). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. IISUE-UNAM/Plaza y Valdés.
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of Educational Change*. 12, 173-185. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9157-y>
- SEP (2019a). *Se cumplirá al magisterio con el compromiso de abrigar la reforma educativa, afirma López Obrador y Moctezuma Barragán*, 29 de marzo, Boletín número 45, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/464302/Bolet_n_SEP_No._45_-_Se_cumplira_al_magisterio_con_el_compromiso_de_abrogar_la_reforma_educativa_a_afirman_Lopez_Obrador_y_Moctezuma_Barragan_n.pdf
- SEP (2019b). *Se terminará con la corrupción y abuso al magisterio en la asignación de plazas: Esteban Moctezuma Barragán*, 26 de septiembre, Boletín número 166, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-166-se-terminara-con-la-corrupcion-y-abuso-al-magisterio-en-la-asignacion-de-plazas-esteban-moctezuma-barragan>
- SEP-USICAMM (2023a). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2023-2024/compilacion/EB/Acuerdo_Admision_EB.pdf
- SEP-USICAMM (2023b). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de promoción a funciones directivas o de supervisión en educación básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2023-2024/compilacion/EB/Acuerdo_PromocionVertical_EB.pdf
- SEP-USICAMM (2023c). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización de los procesos de reconocimiento*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2023-2024/compilacion/EB/acuerdo_reconocimiento.pdf

- SEP-USICAMM (2023d). *Acuerdo que contiene las reglas del Programa de promoción horizontal por niveles con incentivos en educación básica, 2023*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros. <https://portales.sec.gob.mx/usicammes/docs/cursos/cursos-admision/cursos-admision-educacion-basica/Catálogo%20nacional%20de%20cursos%20extracurriculares%20para%20el%20proceso%20de%20admisión%20en%20educación%20básica.pdf>
- SEP-USICAMM (2023e). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de promoción a horas adicionales en educación básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Acuerdo_PromocionHrsAdc_EB.pdf
- Wagner, W. y Haynes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*. Editorial Anthropos.

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	Samuel Rosas González
Metodología	Samuel Rosas González (principal), Antonio Fernández Crispín (igual)
Software	Samuel Rosas González
Validación	Samuel Rosas González
Análisis Formal	Samuel Rosas González (principal), Antonio Fernández Crispín (igual), Marco Antonio Velázquez Albo (que apoya)
Investigación	Samuel Rosas González
Recursos	Samuel Rosas González
Curación de datos	Samuel Rosas González (principal), Antonio Fernández Crispín (igual), Marco Antonio Velázquez Albo (que apoya)
Escritura - Preparación del borrador original	Samuel Rosas González (principal), Antonio Fernández Crispín (igual), Marco Antonio Velázquez Albo (que apoya)
Escritura - Revisión y edición	Samuel Rosas González
Visualización	Samuel Rosas González
Supervisión	Samuel Rosas González
Administración de Proyectos	Samuel Rosas González
Adquisición de fondos	Samuel Rosas González