



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

---

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“El significado de la evaluación docente para los Profesores  
de Educación Primaria Pública”

TESIS

Que para obtener el grado de  
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta  
Concepción González Jiménez

Director de Tesis  
Dr. José Antonio Serrano Castañeda

Febrero de 2007

---

A David, mi esposo  
a mis hijos Abraham y David  
**motor y motivo de vida**

## **Agradecimientos**

Al Doctor José Antonio Serrano Castañeda por su asesoría, acompañamiento y guía en esta construcción.

A la Doctora Rosa María Torres Hernández, a la Doctora Etelvina Sandoval Flores, Doctor Arturo Ballesteros Leiner de la Universidad Pedagógica Nacional, a la Maestra Sandra Martínez Pérez de la Universidad de Barcelona, por la atenta lectura de este trabajo y sus valiosas sugerencias.

A la Doctora Adelina Castañeda Salgado, por su orientación y aportación de sugerencias.

A los profesores de educación primaria que compartieron sus experiencias de vida, sustento de este trabajo.

A mis familiares, compañeros maestros y amigos.

## Cuatro estaciones

**H**abía un hombre que tenía cuatro hijos, él buscaba que ellos aprendieran a no juzgar las cosas tan rápidamente; entonces los envió por turnos a observar un árbol de peras que estaba a gran distancia.

El primer hijo fue en invierno, el segundo en primavera, el tercero durante el verano y el hijo más joven en el otoño.

Cuando todos habían ido y regresado, el padre los llamó y juntos les pidió que describieran lo que habían visto.

El primer hijo mencionó que el árbol era horrible, seco y retorcido.

El segundo hijo dijo que no, que el árbol estaba cubierto de brotes verdes y lleno de promesas.

El tercer hijo no estuvo de acuerdo, dijo que el árbol estaba cargado de flores, que tenía un aroma muy dulce y se le veía hermoso, era la cosa más llena de belleza que jamás había visto.

El último de los hijos no estuvo de acuerdo con ninguno de ellos, él dijo que el árbol estaba maduro y marchitándose de tanto fruto.

Entonces, el hombre les explicó a sus hijos que todos tenían razón porque sólo habían visto una de las estaciones en la vida del árbol.

(Anónimo)

# Índice



<b>Índice</b>	
<b>Introducción.....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo I. Supuestos teórico metodológicos.....</b>	<b>23</b>
<b>1. Construcción del objeto de estudio.....</b>	<b>28</b>
<b>1.1 Definición del estudio.....</b>	<b>32</b>
<b>2. Perspectivas teóricas.....</b>	<b>33</b>
<b>2.1 Práctica docente.....</b>	<b>33</b>
<b>2.2 Sujeto.....</b>	<b>35</b>
<b>2.3 Estado de la cuestión sobre evaluación.....</b>	<b>39</b>
<b>3. Metodología de la investigación.....</b>	<b>45</b>
<b>Capítulo II. Centelleo de una noción en el Sistema Educativo Mexicano: la evaluación docente.....</b>	<b>55</b>
<b>1. La evaluación educativa en el Sistema Educativo Mexicano.....</b>	<b>61</b>
<b>1.1 La revolución educativa (1982-1988).....</b>	<b>61</b>
<b>1.2 La modernización educativa (1988-1994).....</b>	<b>65</b>
<b>1.3 La calidad educativa (1994-2000).....</b>	<b>71</b>
<b>1.4 El cambio educativo (2000-2006).....</b>	<b>73</b>
<b>2. La distancia entre la intención y la práctica.....</b>	<b>83</b>
<b>Capítulo III. El discurso sobre la evaluación docente de los profesores de educación primaria pública.....</b>	<b>87</b>

<b>1. Los efectos subjetivos de la evaluación.....</b>	<b>91</b>
<b>1.1 La trayectoria escolar.....</b>	<b>91</b>
1.1.1 Experiencia de sí.....	92
1.1.2 Experiencia en casa. “Responsabilidad asignada - responsabilidad asumida”.....	96
1.1.3 Experiencia escolar. “Del miedo, al aprendizaje”.....	100
1.1.3.1 Evaluación como vergüenza, frustración y miedo..	101
1.1.3.2 Evaluación para el reconocimiento.....	105
1.1.3.3 Evaluación como experiencia de aprendizaje.....	107
1.1.3.4 Evaluación para la certificación.....	109
1.1.3.4 Entre lo cuantitativo y lo cualitativo.....	111
1.1.4 Construcción de imagen de docente. “Deseo de ser maestro”.....	114
<b>1.2 La trayectoria profesional.....</b>	<b>118</b>
1.2.1 “¡Cuánta ignorancia!” La realidad no se ajusta a la teoría...	121
1.2.2 Experiencia subjetiva como evaluador. Evaluación de los alumnos.....	123
1.2.3 “Evaluador evaluado”. “Un buen maestro no tiene reprobados”.....	132
<b>2. Dispositivos institucionales de evaluación docente.....</b>	<b>142</b>
<b>2.1 La observación del trabajo áulico del docente.....</b>	<b>143</b>



<b>2.2 Crédito escalafonario anual de la Comisión Nacional Mixta de Escalafón SEP-SNTE.....</b>	<b>148</b>
<b>2.3 Programa de Carrera Magisterial.....</b>	<b>151</b>
<b>2.4 Proyecto Escolar.....</b>	<b>156</b>
<b>Capítulo IV. La buena práctica. Apelación sobre la acción que realiza el docente en el contexto institucional.....</b>	<b>161</b>
<b>1. La buena práctica.....</b>	<b>166</b>
<b>1.1 Tradición prescriptiva. Uso de la teoría.....</b>	<b>168</b>
<b>1.2 Tradición normativa. El debe ser.....</b>	<b>169</b>
<b>1.3 Tradición evaluativa. La evaluación como conducto a la buena práctica.....</b>	<b>171</b>
<b>1.4 Tradición reflexiva. De lo real a lo deseable.....</b>	<b>176</b>
1.4.1 Reflexión como reconocimiento profesional.....	178
1.4.2 Reflexión como comprensión del hacer cotidiano a partir de la teoría.....	178
1.4.3 Reflexión sobre los recuerdos de lo hecho. Evaluación de las acciones docentes.....	180
<b>Reflexión final.....</b>	<b>187</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>197</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>209</b>



# Introducción



## **Introducción**

### **La construcción del objeto**

La presente investigación la titulé “El significado de la evaluación docente para los profesores de educación primaria pública” porque responde a una inquietud profesional y personal que generó la reforma educativa en el país al inicio de la década de los noventa. A partir del movimiento reformista, las escuelas fueron interpeladas por demandas para cambiar la práctica educativa, desde la forma de organización del colectivo docente por medio del liderazgo del directivo hasta nuevas propuestas curriculares y la revaloración magisterial. La reforma educativa no sólo partió de necesidades sociales de la población nacional, sino que fue un requerimiento internacional que se basó en indicadores educativos como los resultados obtenidos por los alumnos en exámenes elaborados por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

El cambio educativo, propuesto por la política educativa y por la normativa que deriva, tomó como punta de lanza al maestro. El maestro será el motor del mejoramiento de la calidad de la educación en el país y así surgen una serie de discursos político educativos que apelan al quehacer docente. El sistema educativo promueve dispositivos institucionales como el Programa de Carrera Magisterial, el Programa Escuelas de Calidad y Proyecto Escolar, entre otros, que interpelan al profesor a repensar su práctica, desde distintos ángulos, convocan al maestro a mejorar su labor, a la “buena práctica”, lo invitan a la actualización, a valorar y modificar las prácticas a partir de la evaluación del docente, evaluación del logro educativo de los alumnos egresados de la escuela primaria, la auto evaluación, evaluación diagnóstica, evaluación externa o evaluación institucional, pero en todos, de manera tangencial, tocan el desempeño del docente. En México, la política educativa, implementa el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (1993) en el que aparece como línea estratégica “la revaloración de la función del maestro” y dentro de esta línea el Programa de Carrera Magisterial. El programa contempla la evaluación del docente por medio de diferentes

mecanismos, entre ellos: exámenes de conocimientos que juzgan la preparación profesional y, la valoración del desempeño docente que se refleja en un mejor salario, a través de un escalafón horizontal de participación voluntaria. El dispositivo provocó entre los maestros reacciones polarizadas, inquietud, interés y rechazo, entre otras.

En la escuela en la que laboré en esa época, surgieron comentarios: “A mí qué me van a evaluar”, “nos quieren dividir”, “es una oportunidad para ganar más”. Con el paso de los años, los maestros intentamos incorporarnos al programa no sin dejar de lado la suspicacia que generó desde su implementación.

Paulatinamente cobra forma, desde lo social, laboral hasta lo académico y personal, un tema de interés: la evaluación docente, no sólo como conocimiento teórico, sino para comprender qué significa para el profesor de primaria, tema por cierto, poco trabajado en la investigación educativa en el nivel de educación básica.

Con la intención de comprender los acontecimientos reformistas (entre ellos el auge de la evaluación educativa) y las consecuencias en la práctica docente, me propuse indagar sobre los dispositivos institucionales implementados para evaluar al docente a partir del discurso político normativo y dar cuenta de cómo el profesor subjetiva y construye prácticas de evaluación en las que intervienen, ya sea como evaluados o como evaluadores por medio de llamamientos institucionales.

En el tema de investigación traslucen dos nociones que constituyen los ejes centrales de la indagación: el sujeto (los profesores involucrados) y la práctica evaluativa en el contexto de la práctica docente, nociones que se entrelazan a lo largo de la indagatoria.

### **El yo en relación con el otro: en busca de significados**

Al tener en mente la inquietud, motivo de la investigación, sobre la evaluación docente, inmediatamente me vinculo con el ‘otro’, el profesor (y directivo) que vive en su práctica cotidiana las acciones de la evaluación como evaluador y como

evaluado, pero no sólo como referente en la indagación, sino como el otro que me interpela, que me incluye como profesora que soy y también como aprendiz de investigadora. El querer dar cuenta de los significados que construyen los profesores, me remitió a solicitar la ayuda del otro, de contar con su testimonio.

La búsqueda de los significados me condujo a transitar por la vía metodológica cualitativa, con la entrevista y la observación del campo pretendí dar voz al profesor para develar cuál es el significado que le otorga a las prácticas de evaluación del docente. Aportaron sus opiniones siete profesores, entre ellos tres directivos (jefe de sector escolar, supervisor de zona escolar, director de escuela) y cuatro profesores frente a grupo. Tuve la oportunidad de observar 28 reuniones de trabajo de los Consejos Técnicos a nivel sector, zona y escuela para conocer las prácticas de evaluación docente que en ellas realizan los profesores.

### **Presentación de los capítulos**

La conformación del trabajo final, producto de la investigación, responde a la lógica de construcción del mismo. Primero clarifiqué cuál era el problema de estudio que me inquietó en mi hacer profesional, el interés por conocer los significados me orilló a indagar sobre las metodologías de investigación cualitativas, a elegir la entrevista y la observación como técnicas de recolección de información. A partir de la elaboración de los supuestos iniciales de investigación y en particular, de la idea de que la normativa se filtra por la red institucional e influye en la práctica docente, surgió el llamado a conocer la política educativa y la normatividad que enmarca la práctica evaluativa, dentro de ella la evaluación docente, en la institución escolar. Finalmente, como fruto del análisis del material empírico (entrevistas y observaciones), estructuré el tercer y cuarto capítulo en los que presento los significados que los docentes le otorgan a la evaluación docente. Las tareas por medio de las cuales edificué el informe no fueron secuenciales, lineales ni mecánicas, las realicé en un ir y venir al campo, al material empírico, a la teoría. Del análisis a la síntesis, haciendo y rehaciendo.

La tesis la integran cuatro capítulos. El primero “Supuestos teórico metodológicos” hace referencia al proceso de construcción del objeto de estudio, incluye los motivos que me llevaron a interesarme por la evaluación docente, por el sujeto y la práctica evaluativa. Describe la vía metodológica por medio de la cual abordé el tema y justifica el por qué recurrí a la entrevista y a la observación como técnicas que me permitieron recoger la información, sustento de este reporte.

En el segundo capítulo “Centelleo de una noción en el Sistema Educativo Mexicano: la evaluación docente” realizo un análisis descriptivo de la normativa institucional, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa; normas y discursos en los que centellea una noción: evaluación docente. La metáfora refiere a una chispa intermitente que parece cambiar de dirección o desaparecer. Evaluación docente, evaluación del desempeño docente, evaluación de la docencia, valoración de la función docente, auto evaluación, son centelleos de un mismo tema.

“El discurso sobre la evaluación docente de los profesores de educación primaria pública” es el título del capítulo tres que sustento en los datos recopilados mediante la entrevista, es decir, muestra la voz, la opinión de los profesores involucrados en la investigación. El capítulo incluye dos apartados que dan cuenta de cómo los profesores subjetivaron experiencias de evaluación y le otorgan significados diferenciados. El primer apartado: los efectos subjetivos de la evaluación, el segundo sobre: Los dispositivos institucionales de evaluación docente. El cuarto capítulo lo denomino: “La buena práctica: apelación sobre la acción que realiza el docente en el contexto institucional” con base en los datos empíricos recogidos en el campo, especialmente con las observaciones de reuniones de Consejo Técnico a nivel sector, zona y escuela. La buena práctica aparece como un llamamiento a los profesores, que surge de la evaluación docente, permeado en el discurso de los propios directivos y profesores, a partir del discurso institucional.

Al último aparece la reflexión final de la investigación y los anexos que muestran un concentrado sobre entrevistas y observaciones realizadas, un registro de entrevista con la transcripción y el análisis de datos; el tercer anexo



contiene las funciones docentes encomendadas por la normativa institucional vigente, que estimo como parámetro para la evaluación del desempeño docente y el cuarto anexo muestra la estructura de las agendas de las sesiones de Consejo Técnico que observé.



# Capítulo I

## Supuestos teórico metodológicos



## Capítulo I. Supuestos teórico metodológicos

No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos.

Paulo Freire

**R**ealizar un trabajo de investigación supone un sin fin de tareas, que sin organización, resultaría un gran caos. Me introduje en el camino de la investigación educativa. Para poder poner orden en mis ideas, recurrí a las orientaciones de versados en el campo, entre ellos mi director de tesis, el Dr. Serrano, quienes pusieron en la mesa, distintos materiales sobre posturas metodológicas de investigación para clarificar la intención y rumbo de la problemática en la que centré mi interés indagatorio. Así, este capítulo tiene el propósito de esclarecer el proceso que siguió la investigación. El primer apartado trata sobre la construcción del objeto de estudio, en el segundo hago referencia a las perspectivas teóricas que hablan sobre los ejes conceptuales que sustentan este trabajo y en el último refiero la perspectiva metodológica con la que abordé el objeto de estudio.

En las últimas décadas, en el plano nacional e internacional, tanto en lo económico, cultural como en lo político y social se han desencadenado una serie de cambios que hacen evidentes los procesos de modernización bajo el pensamiento neoliberal y la globalización de los mercados, mismos que plantean grandes exigencias para la educación en nuestro país, como la imperativa renovación de este proceso. Los cambios internacionales encauzaron al país a plantear a la educación como una estrategia mediante la cual se ha de responder a los nuevos desafíos y transformaciones, estos cambios abarcan desde la

dimensión pedagógica, el currículo, el enfoque pedagógico, los años de escolaridad obligatoria, los programas compensatorios, hasta una nueva forma de gestión que incluye la planeación, la evaluación, la rendición de cuentas, el financiamiento y la formación docente, entre otros. Cambios que reconfiguran al Sistema Educativo Mexicano.

El discurso educativo institucional ha mencionado en informes oficiales que el Sistema Educativo Mexicano experimentó en los últimos 50 años una gran expansión, amplió su cobertura y se dio la diversificación de oportunidades educativas; no obstante, en la actualidad enfrentamos una serie de carencias y rezagos para ampliar las posibilidades educativas de la población y cumplir con las exigencias de desarrollo económico y social del país. Con base en lo anterior, la Política Educativa actual, le confiere a la escuela enormes responsabilidades, como el elevar la calidad educativa, por lo que propone la transformación de la cultura escolar y el fortalecimiento de la cultura de la evaluación.

Como referentes internacionales de la reforma educativa en México, se consideran a la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtiem, Tailandia 1990), el documento conjunto “Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad” de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y de la Oficina Regional de Educación para la América Latina y el Caribe, de la UNESCO (OREALC). Además de las orientaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En México, en los últimos sexenios, la Política Educativa inscribió a la evaluación como un objetivo estratégico, al que le dio un impulso creciente como una tarea fundamental en el quehacer educativo a partir de la cual se quiere reorientar al sistema educativo.

La dimensión macro sistémica tiene sus semejanzas con lo que se realiza cotidianamente en las escuelas –micro sistema-, también en ellas se ubica a la evaluación como tema central, como un elemento fundamental y recurrente en la vida institucional e individual, ya sea para obtener recursos, compensaciones salariales o para valorar el éxito y la calidad en la consecución de propósitos

educativos, o para la valoración del prestigio individual, profesional e institucional. En contrapartida, también existe la posibilidad de significar de forma diferente al proceso de evaluación, como una fuente de retroalimentación basada en la recogida de información, en la que los evaluadores consideren no sólo a la evaluación curricular, de aprendizajes o a la evaluación institucional, sino de manera más específica a la evaluación de la docencia, más allá del control administrativo, hacia la reflexión de la práctica, la toma de decisión, repensar el rumbo y el mejoramiento de las actividades docentes.

En la escuela primaria pública a partir de la implementación de los Proyectos Escolares en el marco de la Gestión Escolar, la evaluación vuelve a surgir como una tarea prioritaria, en ella se ha de considerar además del aprendizaje de los alumnos, la valoración del desempeño docente y de la propia institución, es en este punto en donde los docentes nos vemos involucrados, no sólo a partir de las evaluaciones externas sino como una tarea de interés interno para detectar problemas e implementar una estrategia de mejora. Se solicita la reflexión sobre la práctica docente, la auto evaluación del trabajo escolar al interior del Consejo Técnico y se facilitan bancos de indicadores como parámetro de valoración.

Es el sujeto docente el que por medio de la subjetivación le otorga a estas tareas evaluativas diversos significados. Y por tanto las formas de vivir la evaluación resultan diferentes, el sujeto es influido por las reglas prescritas (normativas, laborales, académicas, curriculares) e influye en la realidad en la que se desenvuelve, es un ser activo, con historia, que se relaciona interpersonalmente o consigo mismo, para conformar lo que Pérez Gómez (2000), denomina la cultura escolar<sup>1</sup>.

Pero todas estas consideraciones sobre la reiterada evaluación ¿Cómo han sido asumidas por el docente? ¿Se ha reflexionado sobre el significado que le

---

<sup>1</sup> Pérez Gómez (2000) define a la cultura escolar como “el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar” (Pérez Gómez, 2000, p. 127).

confiere el docente?, ¿Cómo vive el maestro la evaluación docente?, ¿Cómo asimilan los docentes y directivos la norma sobre evaluación?

Inicio la investigación con la mención de que la evaluación es un tema trabajado reiteradamente, en investigaciones internacionales y nacionales, en esta ocasión, la razón que me conduce a retomar el tema, es que el docente aunque es evaluado, pocas veces es participante en el proceso, más allá de ser el objeto a evaluar o de seguir prescripciones normativas. En especial me interesa cómo el sujeto vive y significa los efectos y motivos de tal proceso. Pretendo dar cuenta de ¿Cuál es el significado de la evaluación docente para el profesor de educación primaria?

## **1. Construcción del objeto de estudio**

Mi interés por dar cuenta del significado de la evaluación docente para los profesores frente a grupo y los directivos de educación primaria pública, viene de los años noventa cuando en el discurso oficial se le otorga vital importancia a la evaluación educativa, sin embargo, el interés también tiene una historia personal y profesional. Soy profesora formada en la Escuela Nacional de Maestros y en la Escuela Normal Superior de México, con vocación a la profesión que desde niña construí a partir de mi experiencia como alumna y al ver diferentes formas de trabajar de los profesores y las profesoras que tuve en el transcurso de mi educación en escuelas públicas a las que asistí. Diferentes formas de trabajar, de interrelaciones maestro - alumno y de evaluar.

Desde el inicio de mi formación escolar, viví los procedimientos para asignar calificaciones que justificaron o no la promoción y más tarde la certificación escolar, desde el maestro de primer grado de primaria quien le sugirió a mi madre me llevara a recibir clases extras porque estaba “muy atrasada”, clases que recibí del mismo profesor con gran dedicación. Después conocí a una maestra que ponía grandes “taches” o “palomas” rojas al tiempo que dibujaba en su cara una expresión de desagrado o aceptación. Para finalizar, en la primaria conviví con el “querido maestro Pablo” de quien no sólo recuerdo sus grandes



números rojos en los exámenes memorísticos que aplicaba, sino sus frases descalificadas: -“floja, toma tus cosas y cámbiate a la última fila” (la de los burros). Estas historias se repitieron conforme transcurrió la secundaria y la normal, a veces siendo el foco de atención otras, observé además de las descalificaciones, la promoción de competencias desleales entre compañeros por obtener las notas más altas.

Ya como profesora tenía ante mí un doble escenario, ser la persona que evalúa y asigna la calificación a los alumnos o bien como sujeto a evaluar ¿Quién evalúa al profesor? A mí me evaluaron los padres de familia, -“la maestra es exigente, sí les enseña a los niños; la directora: -¡es cumplida, no falta!; los compañeros maestros: “es nueva” y algunos alumnos: -es buena, me gustan sus clases. Tal vez algunas personas tengan opiniones o vivencias diferentes e incluso contrarias, porque considero que cada sujeto tiene una forma personal de interpretar, cada maestro estructura y aplica diversos criterios de evaluación de acuerdo con sus referentes teórico metodológicos, con su historia personal, académica y docente en consonancia con su proceso de subjetivación y con la cultura escolar imperante en el contexto escolar. Para mí estos comentarios tuvieron muchos y muy importantes significados porque no en todo momento me sentí con los elementos necesarios para enfrentar los retos diarios que implica el ser maestro, algunos comentarios me motivaron a reflexionar y tomar decisiones en torno a mi práctica docente.

A partir de las reformas educativas iniciadas con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado en 1992, la idea de que mi formación no respondía a los nuevos requerimientos se profundizó y me di cuenta de que tenía temor por el desconocimiento de la estructura de los cambios o por no entender completamente la nueva forma de trabajo.

En 1999 me inicié en el cargo de directora de escuela primaria y me sentí desorientada ante las funciones y responsabilidades propuestas en las recientes reformas o cambios educativos. El director, como líder, y a la escuela en su conjunto, son llamados a cambiar para responder a nuevas formas de organización, y es desde la política educativa y de la normativa (ANMEB, Ley

General de Educación, Programa Nacional de Educación 2001-2006, Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Primaria) que se plantea como un reto la reestructuración de la vida escolar: la evaluación cobra importancia como punto de partida para la toma de decisiones educativas. De los nuevos requerimientos pude darme cuenta por las exigencias institucionales, vía la cadena institucional de jerarquías, de replantear la forma en que trabajamos los maestros en la escuela, a partir de la elaboración de un diagnóstico escolar, un plan de trabajo y de un sistema de seguimiento y evaluación de las acciones escolares. Los directivos escolares, con la facultad jerárquica que le confiere la cadena institucional, filtraron hasta los maestros, las demandas institucionales de “cambiar” para mejorar los resultados educativos.

En los años de 2001 al 2003 cursé diplomados sobre gestión escolar y participé en la Primera Pasantía para Directivos de Educación Básica, en España, en ellos tuve un primer acercamiento a los constructos teóricos de varios autores como Pérez Gómez, Miguel Ángel Santos Guerra y Ma. Antonia Casanova, entre otros, que analizan la importancia de comprender la práctica docente y la evaluación en las escuelas a partir de la reflexión docente. Estos contactos resultaron significativos ya que los aportes teóricos motivaron un proceso reflexivo sobre las experiencias vividas en mi incipiente práctica directiva en el marco del cambio educativo, y orientaron una nueva forma de ejercicio profesional, comprendí que como directora podía sugerir otras formas de interrelación docente, de enseñanza y de evaluación; el desafío se cimentó desde la reflexión sobre la práctica docente y sobre los requerimientos institucionales por mejorar el hacer docente a partir de la evaluación institucional y docente. Mi interés por la evaluación del desempeño docente y de la escuela en general, se fortaleció, la evaluación se ubicó en el centro de mi atención. La experiencia como directora de escuela dio pie a una inquietud fundamental: necesito saber cómo el profesor y el directivo vive, en la práctica cotidiana escolar, la evaluación, qué significado tiene para el maestro el ser objeto de evaluación, en qué espacios se desarrolla, bajo qué condiciones, qué dimensiones del hacer docente se consideran, con qué

finalidad se realiza la evaluación docente, quién participa en ella, cómo es asumida la normativa sobre evaluación por el docente y directivo.

Pretendo dar cuenta del significado de la evaluación docente para los profesores de grupo, porque su ser y hacer se constituyeron en el objeto a evaluar, y a partir de lo cual, la política educativa, sugiere el cambio de la práctica docente que conduzca a la mejora y, para los directivos porque son los encargados de asesorar, orientar y realizar el seguimiento de las acciones escolares. El interés es conocer las opiniones de los sujetos como portadores de experiencias sobre evaluación, vividas en su trayectoria escolar y profesional, con base en la subjetividad de los sujetos sobre la evaluación, las interrelaciones del docente al interior de las reuniones de Consejo Técnico y otros espacios escolares formales.

Las preguntas iniciales que orientaron la investigación son:

¿Cuáles han sido las experiencias de evaluación que ha vivido el docente y el directivo en su trayectoria personal y profesional?

¿Cuál es el significado de la evaluación docente para el maestro y el directivo de escuela primaria pública?

¿Qué prácticas escolares -de evaluación- desarrolla el maestro y el directivo en reuniones de Consejo Técnico, a partir de su trayectoria, sus interrelaciones (subjetividad, intersubjetividad e intrasubjetividad) y en relación con el discurso oficial?

Propuse los siguientes objetivos del estudio:

- Dar cuenta del significado de la evaluación para los profesores y directivos de educación primaria pública a partir de las experiencias vividas en su trayectoria escolar y profesional.

- Reconocer las distintas concepciones que tienen los sujetos maestros sobre el significado, los motivos y las funciones de la evaluación.

- Caracterizar los procedimientos institucionales más frecuentemente utilizados para la evaluación del docente en reuniones de Consejo Técnico Escolar.

- Dar cuenta de las prácticas de evaluación docente que generan los maestros a partir de cómo interpretan las propuestas institucionales y sus propias experiencias.

Considero que al alcanzar los objetivos planteados en esta investigación, podría, de manera modesta, aportar información sobre cómo el profesor ha vivido y significado la evaluación docente, información que puede ser de interés para futuras indagaciones o como punto de partida para la elaboración de alternativas en el campo educativo y particularmente en el campo de la evaluación del profesorado.

### **1.1 Definición del estudio**

La investigación pretendió comprender el significado que tienen para el profesor y directivo de educación primaria pública, las prácticas de evaluación docente, a partir de los documentos y prescripciones normativas que circulan en la escuela, dimensión que ha sido poco estudiada en el nivel de educación básica. Me interesó indagar cómo los docentes y directivos asimilan las prescripciones oficiales que sobre evaluación llegan a la escuela, cómo el maestro se apropia y significa las prácticas de evaluación, para ello consideré la generación de procesos subjetivos y de interacción en la escuela, procesos que desconozco y de los cuales quiero dar cuenta.

Parto del reconocimiento de que los significados que sobre evaluación construye el maestro, como actor de la cultura escolar, son influidos por múltiples condiciones personales, profesionales, culturales y económico-sociales que confluyen en la escuela. De las ideas anteriores desprendo los referentes conceptuales que se entrelazan a lo largo de este proceso indagatorio, estas nociones clave son: sujeto y práctica docente.

## 2. Perspectivas teóricas sobre la práctica evaluativa en el contexto de la práctica docente y sujeto

En este estudio pretendo dar voz al maestro. En tanto sujeto social se constituye a sí mismo (intrasubjetivamente<sup>2</sup>) y en relación con el 'otro' (intersubjetivamente<sup>3</sup>), se reconoce a sí mismo en su actuar cotidiano, "sujeto" a normas sociales, laborales e institucionales pero que a su vez es capaz de transformarlas (Serrano, 2004); un sujeto que construye y reconstruye prácticas al interior de la vida cotidiana escolar en constante interacción con los otros, instalado en el cruce de la historia social, la historia escolar y la historia personal.

Planteo que las prácticas docentes son prácticas sociales realizadas por un sujeto activo que se conforma social e históricamente en el intersticio de la relación objetivación-subjetivación. La consideración anterior me lleva a visualizar al docente en articulación con la práctica cotidiana, para comprender las prácticas de evaluación docente a partir de los referentes teóricos que sirvieron de sustento para la toma de posición desde la cual edifico la comprensión del fenómeno de estudio.

### 2.1 Práctica docente

La práctica docente que me interesó conocer es la que realiza el maestro y el directivo de escuela primaria pública en torno a la evaluación, en su constante interacción en el contexto escolar y en el Consejo Técnico, como espacio particular, sin olvidar la complejidad de la práctica docente al ser una práctica social ya que "el trabajo docente no se desarrolla de forma aislada en el interior de las escuelas, sino que es el resultado de la interacción con otros docentes, se trata de un proceso colectivo de elaboración, de reflexión" (Salgüeiro, 1998, p. 38) inscrito en un tiempo histórico y en un contexto determinado que le confiere

---

<sup>2</sup> De la dimensión intrasubjetiva doy cuenta en el capítulo tres en el inciso 1.1.1 "Experiencia de sí" y en el apartado 1.4 del cuarto capítulo "Tradición reflexiva..

<sup>3</sup> Todorov (1995), arguye que el Yo se construye intersubjetivamente, es decir en relación con el otro. Esta dimensión la muestro en el capítulo tres en los apartados de la trayectoria escolar y la trayectoria profesional.

significado. En el mismo tenor, Fierro, Fortoul y Rosas (2000), entienden a la práctica docente como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso - maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (p. 21).

Las autoras postulan al maestro como un sujeto participante en la práctica educativa, no como ejecutor, sino como “artífice”, en esta forma de entender a la práctica docente le dan cabida al directivo, al maestro y al alumno en un papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo. En este sentido, refieren a la práctica docente como un conjunto de relaciones con alumnos, maestros, autoridades, padres de familia, con el conocimiento, la institución, la sociedad, los valores, el marco normativo del sistema educativo, entre otras.

En este renglón, teóricos e investigadores como Aguilar (1985), Rockwell y Mercado (1986), Pérez Gómez (2000), Sandoval (2000), Fierro, Fortoul y Rosas (2000), Cerdá (2001), Jiménez (2003), Barbosa (2004), Oliveira (2004), entre otros, estudian desde distintos ángulos la práctica docente.

En la década de los años noventa, en México, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) integró el estado del conocimiento “Acciones, actores y prácticas educativas” alrededor del eje temático de las acciones educativas, con el fin de analizar las prácticas que desarrollan los actores educativos en las escuelas y los múltiples significados que se construyen socialmente. El estudio abarcó: a) la construcción simbólica de las prácticas escolares desde cuatro categorías: 1) la cotidianeidad, entendida como las formas de organización y actividades que se construyen e instrumentan diariamente en la escuela a partir de las relaciones subjetivas generadas en los múltiples espacios escolares y no sólo durante el proceso de aprendizaje, sino a través de todas las interacciones sociales, dando por resultado prácticas diferenciadas; 2) las representaciones, categoría que permite develar los significados sociales de los actores educativos sobre diferentes elementos o aspectos de la vida escolar; 3)

imaginarios, las representaciones simbólicas –imaginarios sociales- influyen en la forma en que la realidad es representada por el sujeto y cómo actúa en consecuencia; 4) la identidad, categoría que toma como referencia al sujeto y su identificación, estructurada social y particularmente que se expresa en las prácticas educativas y, b) el surgimiento de una nueva tendencia teórica (española e inglesa) opositora a la tecnología educativa, a la pedagogía prescriptiva y al academicismo, que se basa en la reflexión transformadora de las prácticas educativas.

En esta investigación, concibo a la práctica docente como una práctica social e histórica, como el hacer del profesor, lo instituido y lo instituyente, en un contexto, tiempo y espacio, específicos. No es una práctica determinada, sino que se construye en interacción con otros.

## 2.2 Sujeto

En este punto tomo posición ante la perspectiva desde la que miro al sujeto participante y constructor de esta investigación, reconozco al maestro de la escuela primaria como portador de experiencias para develar el significado que para él tiene la evaluación docente y cómo vive esa práctica. Identifico al maestro como el sujeto que “al mismo tiempo que se apropia del sistema de usos y expectativas de la institución escolar en que trabaja, contribuye a la constitución de la referida institución escolar a través de sus prácticas y sus saberes” (Rockwell y Mercado, 1988. En Salgüeiro, 1998, p. 35).

La noción de sujeto, la trabajaron muchos teóricos desde diferentes perspectivas, con diversos fines y bajo ángulos variados, la citaron en múltiples ocasiones y la analizaron desde aproximaciones y énfasis diferentes:

El término <sujeto> aparece en los debates contemporáneos franceses (y alemanes) con los siguientes significados: punto de vista; individuo; el <sujeto> de una biografía; el sujeto hermenéutico (el significado constituyente del sujeto); el sujeto-que-llega-a-saber (*Erkenntnissubjekt*); el sujeto de conocimiento (*Wissen*); el sujeto político (tanto como *subjectum* y *subjectus*); persona; personalidad; yo; el yo monocéntrico; el hombre; la autoconsciencia; la autorreflexión; el sujeto como Voluntad; el sujeto como Soberanía; o

simplemente el pronombre personal <yo>. Además, el sujeto abarca todos los casos de sujetos no individuales, no personales y los sujetos universales. Finalmente, si se dice algo sobre <el sujeto>, quiere decir que se está hablando de lo <subjetivo>, la <subjetividad> y el <subjetivismo> (Heller, 1991, pp. 181-182).

Cimiento la investigación sobre la noción de sujeto que construyeron teóricos e investigadores como Serrano (2004), quien parte de la idea de que toda actividad humana se realiza en relación con otros, por lo que el sujeto es un ser activo que se estructuró por una serie de normas pero que a la vez tiene capacidad para reestructurarlas, el sujeto influye y es influido por la realidad. Argumenta que existen posiciones diferenciadas sobre el sujeto, una que refiere la sobredeterminación social en la constitución del ser y otra que lo coloca como sujeto participante y transformador de su propia conformación.

Serrano, en acuerdo con Michel Foucault, menciona que el sujeto se construye a sí mismo en relación consigo mismo y en relación con los otros, determinado social, cultural e históricamente.

La constitución del sujeto es analizada a través de dos caras, ambas pertenecientes a un mismo proceso: los modos de subjetivación y objetivación. La subjetivación trataría aspectos relativos a lo que el sujeto debe ser, las condiciones a las que está sometido, el lugar que ocupa en el imaginario, o en lo real, (la objetivación) daría cuenta de las condiciones que permiten que una cosa devenga, o no, en objeto posible de conocimiento (Serrano, 2004, p. 67).

Por su parte, Gimeno (2002), manifiesta que mediante la subjetivación el sujeto llega a ser lo que es, cada sujeto es una construcción social que recibe significados desde diferentes fuentes y canales de experiencia, en una compleja red de interrelaciones, ya sea como sujetos personales o como parte de grupos sociales.

Larrosa (1995), también argumenta que el sujeto es histórica y culturalmente contingente, establece que por medio de las prácticas pedagógicas, se produce o se transforma la relación del sujeto consigo mismo en las que se constituye la experiencia que de sí mismas tienen las personas, al respecto indica:



La experiencia de sí, históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc. Y ese ser propio siempre se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas (p. 270).

Larrosa enlaza su posición a la de Foucault, al considerar la relación subjetividad y experiencia de sí, plantea que es la experiencia de sí mismo lo que constituye al sujeto en un corte espacio-temporal concreto, entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación. Al lugar en el que se produce la constitución o transformación de la experiencia de sí, en donde se produce la modificación en las relaciones que el sujeto tiene consigo mismo, Larrosa lo denomina dispositivo pedagógico, que es constitutivo de la subjetividad. Así, la práctica pedagógica puede ser considerada como un dispositivo. Los dispositivos pedagógicos tienen cinco dimensiones de producción y mediación de la experiencia de sí, a saber: la óptica en la que se determina y constituye, lo que para el sujeto es visible de sí mismo, la discursiva (lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo), la dimensión jurídica “formas en que el sujeto debe juzgarse a sí mismo”, la narrativa “lo que cuenta” y la dimensión práctica establece “lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo”.

En el mismo terreno, Todorov (1995), arguye que el Yo se construye intersubjetivamente, es decir en relación con el otro, la confirmación de la existencia del individuo se da a partir del reconocimiento que recibe del otro, afirma que la existencia humana es social porque desde el nacimiento entramos a una red de relaciones interhumanas, a un mundo social. Para este autor, el sujeto se apropia de leyes externas y graba en la memoria una serie de costumbres, leyes, proverbios y normas sociales que lo involucran individualmente y como parte de un grupo, ya que estas prescripciones no están estructuradas de manera particular por y para un ser único sino que tienen historia social.

La noción de sujeto, afirma Ágnes Heller (1991), que pertenece a la historia occidental del mundo moderno, manifiesta que el hombre se objetiva en la vida cotidiana, “El hombre, formando su mundo (su ambiente inmediato), se forma también a sí mismo” (Heller, 2002, p. 46). La autora escribe “Hay un mundo según

cada persona que vive aquí, en la modernidad. Es a esto a lo que voy a llamar sujeto” (Heller, 1991, p. 190). Estima que el sujeto no es un ser particular, sino individual, influido por la sociedad, ya que desde que nace establece una relación activa con el mundo y es a partir de esta relación que forma su personalidad, apropiándose de los sistemas de usos. Heller concibe un sujeto concreto e histórico al cual coloca en el centro de la vida cotidiana, con un lugar determinado en la división social del trabajo. Y es en la vida cotidiana en donde el hombre expresa lo que aprendió, lo que se “apropió” del mundo inmediato, en el transcurso de la vida.

Los diferentes aportes teóricos que abordé sobre la temática de sujeto, me permiten comprender al sujeto de esta investigación, al mismo tiempo que me remite al sujeto que realiza la práctica educativa sobre evaluación en el contexto institucional. Con base en lo anterior, en la presente indagación intento reconocer si el sujeto maestro re-produce, re-elabora o re-significa prácticas escolares sobre evaluación a partir de la normatividad institucional.

Es de mi interés develar los significados que ha elaborado mi sujeto de estudio (docente frente a grupo, director de escuela, supervisor de zona y jefe de sector escolar) en torno a la práctica de evaluación docente en la compleja red de interrelaciones que conforman la práctica cotidiana escolar, a partir de la subjetividad y el cruce de historias personales, profesionales y de la escuela en su conjunto.

Las conjeturas que sobre la realidad a investigar me planteo las deduzco de los autores referidos anteriormente y parten del interés por conocer cuál es el significado de la evaluación docente para los profesores y directivos de educación primaria.

Los supuestos básicos con los que inicié la investigación son los siguientes:

- El sujeto influye y es influido por la realidad, es un ser activo, con historia y que se relaciona intersubjetivamente e intrasubjetivamente en el contexto en el que se desenvuelve.

- Los maestros, a partir de la influencia de las normativas oficiales, de sus saberes y de su historia personal y profesional, subjetivan y dan significado a las prácticas institucionales de evaluación docente.

- Las experiencias vividas sobre evaluación, influyen en el significado que el sujeto elabora sobre la evaluación docente y que contribuye al desarrollo de prácticas instituidas de evaluación de profesores.

- El significado que el sujeto le otorga a la evaluación afecta a las interrelaciones maestro-maestro, maestro-directivos y a toda la vida institucional.

### **2.3 Estado de la cuestión sobre evaluación**

Como mencioné a lo largo de este capítulo, la evaluación es un campo de estudio del que se tiene una prolífica producción de investigaciones y de aportes teóricos, desde diferentes perspectivas y con posiciones muy diversas. Existen estudios tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

En el ámbito nacional, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) elaboró el estado del conocimiento sobre evaluación de la educación que comprende la década de 1982 a 1992, con base en tres dimensiones, a saber: Evaluación Curricular, Evaluación Institucional y la Evaluación de la Docencia. Este estudio consideró los aspectos teórico y político de la evaluación y se estructuró a partir de la revisión de estudios y documentos producidos en la década señalada. Incluye investigaciones sobre temas evaluativos dedicados a desarrollar técnicas y procedimientos, adaptación o estandarización de instrumentos de evaluación educativa, abarca estudios que inspiraron nuevas metodologías, meta evaluaciones y evaluaciones surgidas de la política educativa nacional (que por su carácter confidencial, los autores mencionan, no han sido consignadas).

El estudio del COMIE pretendió abarcar a todo el sistema educativo pero los resultados se concentraron en la educación superior universitaria, ya que de la educación básica, media y media superior sólo localizaron un número reducido de

fuentes, los autores manifiestan una escasez de información y de fuentes especializadas sobre el tema.

En cuanto a la evaluación institucional, el análisis comprende reglamentos, leyes, aspectos organizativos y políticos, las formas, medios y contenidos de la formación de los educandos, los mecanismos de gestión y asignación de recursos, la conformación de liderazgos, grupos de poder y de opinión y, la satisfacción de las comunidades institucionales.

En referencia a la evaluación curricular, esta dimensión abarca diversos objetos, entre ellos los planes y programas de estudios y sus contenidos curriculares; de los procesos áulicos en los que se vincula currículo y práctica cotidiana; procesos curriculares, seguimiento de egresados y la vinculación del currículo con el mercado de trabajo.

En el ámbito de la evaluación de los docentes, el estudio abarcó tres tipos de evaluadores: a) los especialistas en las instituciones, b) especialistas o expertos ajenos a la institución y, c) por docentes, de manera individual o colectiva dentro de las mismas instituciones. En el análisis que efectuó el COMIE, en Educación Básica, hace referencia a la evaluación docente realizada en el marco del Programa de Carrera Magisterial y la que lleva a cabo la Comisión Nacional Mixta de Escalafón de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) vinculada a la asignación de créditos anuales que valora la aptitud (iniciativa, laboriosidad y eficiencia), la disciplina y la puntualidad del docente.

En los años ochenta, la política nacional, en materia de evaluación de la educación, se encauzó a la promoción y valoración de la calidad de los procesos de enseñanza y de las instituciones educativas y, plantea a la evaluación como un mecanismo que controla y verifica la realización de acciones derivadas de esa política; además, orientó a la evaluación de la educación, en el nivel de educación básica hacia dos aspectos, uno referido a la evaluación de los aprendizajes y a la asignación de calificaciones como factor de promoción, y el otro a la evaluación del docente, y fundamenta dos intenciones políticas: la de control racional sobre la educación y la legitimación de acciones gubernamentales.

El Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988) contempló dos políticas de evaluación educativa: en tanto que para la Educación Básica se propone un esquema de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje y un nuevo esquema de supervisión; para educación superior considera criterios de calidad y eficiencia de las instituciones para la asignación de presupuestos.

Con el Programa Nacional de Modernización Educativa (1989) la evaluación se extiende a todos los niveles y modalidades y se organiza un Sistema Nacional de Evaluación Educativa. El programa contempla cinco líneas de evaluación: desempeño escolar, proceso educativo, política educativa, administración educativa e impacto social de los egresados del sistema educativo y de los servicios culturales. Las acciones principales son: diseño conceptual del sistema, aplicación de instrumentos estandarizados, la creación de un Sistema Nacional de Acreditación y Certificación, así como, la evaluación de contenidos educativos, del desempeño docente, de los materiales didácticos, de la organización y supervisión escolar y los resultados de la aplicación de modelos educativos alternativos. Este programa otorga especial atención a la evaluación de la educación y en su intención de incluir en un sistema todas las tareas de evaluación educativa, engloba en ella, actividades como la acreditación; certificación; calificación del aprendizaje; la inspección y supervisión escolar; la evaluación del desempeño escolar, del proceso educativo, de los planes de estudio, del impacto social de la educación, de las instituciones educativas, entre otros.

Durante 1992 y 1993 el Gobierno Federal puso en marcha programas de estímulos económicos para profesores mediante una evaluación del desempeño del profesor, en la Educación Básica y Normal, en el marco del Programa institucional de la Carrera Magisterial. Aclaro que aunque el Programa de Carrera Magisterial surge con el ANMEB, tiene propósitos particulares en los que no se establece como prioridad la evaluación, sin embargo en su esquema plantea un sistema de evaluación al docente que valora la antigüedad, el grado académico, la preparación profesional (medida por medio de un examen nacional), cursos de actualización y el desempeño profesional (que se valora con una escala de

indicadores sobre planeación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la participación del docente en la escuela y con la comunidad y, con un examen a los alumnos de los profesores participantes) como elemento que le da, al profesor, la oportunidad de ingresar o promoverse en este sistema de escalafón horizontal.

En la década de los noventas, el estado del conocimiento abarcó solamente a la evaluación curricular, su metodología y criterios. El COMIE señala que la evaluación en la educación es un tema complejo y polémico porque su práctica ha generado resistencia ya que es usada como una estrategia que condiciona y controla y no como un proceso para transformar y retroalimentar las prácticas educativas. Sin embargo, los autores enfatizan que la evaluación ha tomado relevancia y significación como un elemento de eficacia y eficiencia. También el COMIE analizó el problema de los objetos de evaluación educativa, argumentan la desintegración y una sobre especialización de los temas por lo que los evaluadores tienen que construir su objeto de estudio a partir de situaciones concretas: evaluación del rendimiento, evaluación curricular, evaluación de los docentes y evaluación institucional. Durante su investigación, sólo encontraron la propuesta de Landa (1991, citado en Díaz Barriga, 2003) que hace una integración de las diferentes evaluaciones. Por otra parte, las conclusiones de este estudio manifiestan que prevalece desde la década de los ochenta, la carencia de investigaciones sobre evaluación en la Educación Básica e identifican dos formas de realizar evaluación: la técnico-sistémica (modelo CIPP de Stufflebeam) y la crítico-alternativa.

En el marco internacional, en la década de los noventa, fueron publicados diversos textos en los que la evaluación fue abordada por diferentes autores, desde diversas perspectivas teóricas, entre ellas:

House (1994) pretende ubicar a la evaluación como una práctica reflexiva, conceptualiza a la “evaluación moderna”, analiza enfoques, normas, principios que presiden esta forma de practicar la evaluación, le confiere una importancia social y estudia diferentes enfoques a partir de supuestos epistemológicos, éticos y políticos.

Simons (1999) presenta una descripción del desarrollo de la evaluación educativa en Gran Bretaña y lo sustenta a partir de la promoción de “rendición de cuentas”. Su análisis tiene por objetivo conocer las escuelas y darles la oportunidad de convertirse en instituciones más democráticas con base en la teoría democrática de la evaluación de MacDonald (citado por Simons, 1999).

Stufflebeam y Shinkfield (2002) hacen un recorrido por los conceptos, métodos, la historia, normas, funciones y objetivos de la evaluación pero como una actividad dentro de un servicio profesional, manejan términos como servicio, cliente, satisfacción de necesidades.

Entre los autores que, desde la teoría consideran que la evaluación educativa debe incluir, entre otros elementos, a la evaluación del docente y no sólo a los alumnos son: Santos (1993), Nieto (1996) y Rosales (1997). Mientras que con una posición de investigación Yañiz (1998), Rueda y Díaz Barriga (2003) se abocan al tema.

Rosales (1997) considera a la evaluación como reflexión crítica sobre todos los componentes del proceso enseñanza aprendizaje (objetivos, contenidos, la actuación del profesor, el aprendizaje y los recursos didácticos) para determinar cuáles son los resultados. De manera particular la evaluación del docente tiene por objeto el perfeccionamiento con base en la valoración de la función, capacidades, valores, estructuras de comportamiento como determinantes de la eficacia profesional; su trabajo pretende contribuir a la “renovación conceptual de la evaluación” por medio de investigaciones producidas en el campo, introduce el análisis de la evaluación a través de paradigmas de investigación (científico-positivo, mediacional, ecológico o naturalista) también, caracteriza a la evaluación como una función del profesor con sustento en la reflexión sobre la enseñanza. Resulta interesante el recorrido histórico que realiza el autor sobre el concepto de evaluación, su objeto, funciones, criterios, metodologías, dimensiones y orientaciones para la reflexión sobre la enseñanza.

Nieto (1996) aborda a la evaluación educativa y caracteriza los objetos, sujetos, agentes e instrumentos de evaluación, las clases de evaluación y su relación con la enseñanza y el aprendizaje. También considera a la evaluación

como una actividad realizada para incidir en el proceso y mejorar los resultados, incluye como sujetos evaluables a los profesores, de manera individual o en colectivo.

Santos (1993) apunta que lo fundamental en el terreno de la evaluación es conocer el papel que ésta desempeña, la función que cumple y al servicio de quién trabaja. Propone la orientación democrática y reflexiva de la evaluación lo que sugiere un cambio de perspectiva en cuanto al ámbito de evaluación, la finalidad y el modo de realizarla.

Yañiz (1998) plantea a la evaluación como un proceso orientador, de valoración, modificación y seguimiento con una función formativa cuya finalidad es mejorar el proceso educativo. Incluye la evaluación del profesorado entendida como una reflexión crítica que le ayude a conocer los resultados del proceso educativo y poder tomar decisiones, el objetivo principal es el de mejorar la función del docente.

Rueda y Díaz Barriga (2003), como compiladores, presentan diferentes trabajos sobre la evaluación de la docencia, realizados sobre todo en educación superior, parten de la idea de Jacques Ardoino de entender a la evaluación como una problemática y no como un instrumento, cuestionan el sentido y el significado de los fenómenos educativos.

En esta investigación, por evaluación educativa, entenderé al proceso formativo, inherente a la educación, encargado de investigar el valor de una acción, actividad, resultado o proceso, que implica aprendizaje. Es decir que evaluar significa construir un conocimiento sobre lo que se investiga o valora para modificarlo o mejorarlo y hacer que evolucione.

Entiendo como evaluación docente<sup>4</sup> al proceso formativo, holístico y cíclico de investigación y aprendizaje que pretende mejorar o transformar la acción profesional a partir del conocimiento y la comprensión de la práctica docente en el contexto institucional cotidiano.

---

<sup>4</sup> En el campo académico, Herrera (2003) plantea que la evaluación docente es “un campo especializado de la evaluación educativa en el que se valoran las características y el desempeño de los profesores a través de distintos métodos, con la finalidad de comprender profundamente, la naturaleza, ejecución y resultados de la docencia”.



En la auto evaluación el evaluador y el evaluado son la misma persona. En palabras de Nieto (1996) si la evaluación abarca a toda la institución, la auto evaluación se puede denominar evaluación institucional o evaluación interna. De hecho, Santos Guerra (1993) juzga que la evaluación docente debe enmarcarse en el ámbito organizativo escolar y que el Consejo Técnico es el mejor espacio para realizar la evaluación.

### **3. Metodología de la investigación**

La presente investigación la desarrollé en un sector escolar de educación primaria pública del medio urbano, ubicado en la Delegación Política de Xochimilco en el Distrito Federal. Los actores principales de esta investigación fueron los 'profesores de educación primaria'. Considero como profesor de educación primaria a los docentes que trabajan en este nivel educativo y que desempeñan diferentes funciones en una red institucional que comprende al maestro frente a grupo, el director de escuela, el supervisor de zona escolar y el supervisor general de sector escolar. El enunciar la función de los docentes en género masculino tiene como único fin el conservar anónima la identidad de los profesores involucrados en la investigación.

Los escenarios que observé fueron: una escuela primaria pública del turno vespertino que trabaja de 14:00 a 18:30 horas y, en particular las reuniones mensuales de Consejo Técnico de escuela, de zona y de sector escolar, ya que en este espacio educativo se desarrollan interacciones docentes en el marco institucional y, se producen procesos de subjetivación sobre las prácticas de evaluación.

Al seleccionar el objeto de estudio perfilé el interés por la forma de abordarlo y tomé como base a la metodología cualitativa como la forma en que enfoqué el problema de estudio y las preguntas de investigación ya que fue una preocupación fundamental el escuchar y observar al otro en su contexto. La metodología cualitativa se refiere a:

La investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1990, p. 20). Con esta metodología el investigador considera holísticamente - como un todo- a las personas y sus escenarios, trata, el investigador, de experimentar la realidad a investigar, cómo la viven las personas en su contexto tal y como sucede para poder Interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen las personas implicadas (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 32).

Al realizar una investigación cualitativa debemos considerar los niveles de análisis propuestos por Guba y Lincoln (1994) y, Angulo (1995, citados en Rodríguez, et al. 1999, p. 35). El nivel ontológico considera a la realidad como dinámica, global y que el sujeto construye en interacción. Con la perspectiva epistemológica el investigador parte de una realidad concreta para llegar a la teorización -inducción-. En el nivel metodológico la investigación se va construyendo en el proceso mismo de indagación y recaba los puntos de vista de las personas participantes en ella. El nivel técnico incluye la utilización de técnicas, instrumentos y estrategias para la recogida de información exhaustiva sobre la realidad en estudio. En cuanto al nivel de análisis de contenido, la investigación cualitativa permite su aplicación en diferentes ciencias y disciplinas.

Propuse el estudio de la evaluación docente desde la perspectiva de los sujetos, con un acercamiento de corte etnográfico que me permitió observar las interacciones de los docentes desde sus propios escenarios, en el Consejo Técnico Escolar y otros espacios formalizados de la escuela primaria (Pérez, 1994). Con el enfoque etnográfico<sup>5</sup> pretendí describir, desde la realidad misma de la escuela, los significados que los profesores elaboran sobre la evaluación docente en su contexto y cultura escolar.

Para Hans-Georg Gadamer “cualquier investigación interesada en el mundo de los significados parte de una pregunta o presupuesto anclado en el horizonte significativo del intérprete” (1988, en Bertely, 2000. p. 37) y del interpretado, puntualizo que estas interpretaciones se configuran desde la subjetividad del sujeto.

---

<sup>5</sup> “Cuando nos referimos a la etnografía la entendemos como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta” Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 44.

La perspectiva metodológica enunciada no pretendió ser exhaustiva ni limitante, ya que el desarrollo mismo de la investigación, marcó las pautas para utilizar las técnicas de recolección de datos, sin provocar mezclas que confundan o cambien el propósito inicial de investigación. Autores como Rodríguez, Gil y García (1999) o Bertely (2000), mencionan que es posible el uso de diferentes métodos, ya que “La pluralidad metodológica permite tener una visión más global y holística del objeto de estudio” (Rodríguez, et al. 1999, p. 69).

Como técnicas de recolección de información utilicé básicamente la entrevista y la observación participativa porque suponen la interacción con los sujetos:

a) La observación participante me permitió obtener percepciones de la realidad y acercarme a las experiencias que viven los profesores al interior de la institución implicándome en la experiencia cotidiana. La observación la realicé cada mes en las juntas de Consejo Técnico y elaboré registros de observación que me permitieron dejar constancia de la voz de los participantes en las sesiones, con el apoyo ocasional de audio grabaciones (previo acuerdo con los maestros). Observé el desarrollo de ocho juntas de Consejo Técnico a nivel sector escolar, 12 observaciones a nivel zona escolar y 8 observaciones de reuniones de Consejo Técnico a nivel escuela.

b) La entrevista en profundidad la desarrollé con base en un guión temático para reconstruir el significado que el maestro entrevistado elabora sobre la evaluación docente. La entrevista sugiere condiciones para su desarrollo, mismas que fueron acordadas previamente con los entrevistados, así como, la forma, el número de sesiones y el tiempo de duración de cada una de ellas. El uso de la grabación en audio fue pactado en el proceso mismo y obtuve el consentimiento de todos los entrevistados. Conté con el apoyo de siete profesores con función diferente: El jefe de sector me concedió tres sesiones de trabajo, con el supervisor de zona escolar realicé cuatro sesiones de entrevista, el director de escuela me brindó cinco sesiones de trabajo y con los cuatro profesores de grupo realicé dos jornadas, en promedio, con cada uno (ver anexo 1 “Concentrado de material empírico”).

La realización de entrevistas y las observaciones de campo las realicé de forma simultánea, acordé con los profesores la fecha y hora para realizar las entrevistas. Para las observaciones de campo me adapté al horario y calendario programado en cada una de las instancias (sector escolar, zona escolar y escuela) y presencié todo el trabajo desarrollado en las sesiones.

En lo que se refiere al acceso al campo, solicité el permiso correspondiente ante la autoridad educativa del sector escolar y la zona escolar para acceder a la escuela (vespertina) que conformó el escenario de investigación, así como para realizar las observaciones de las reuniones de Consejo Técnico de escuela, zona y sector, además de contar con la anuencia de los maestros frente a grupo y de los directivos (director de escuela, supervisor de zona y jefe de sector) para considerarlos como sujetos a entrevistar.

El sector escolar en el que desarrollé la indagación se ubica en la Delegación de Xochimilco, en el Distrito Federal. Está integrado por cuatro supervisiones de zona escolar que incluyen 32 escuelas primarias, de ellas: 11 escuelas públicas matutinas, 11 escuelas públicas vespertinas y 10 escuelas particulares. El supervisor general del sector escolar participa actualmente en Carrera Magisterial en el nivel "C". De los cuatro supervisores de zona, tres participan en el Programa de Carrera Magisterial, dos en el nivel "C", uno en nivel "B" y el cuarto no ha ingresado al programa, aunque para el ciclo escolar 2004-2005 ninguno participó porque todos tuvieron cambio de adscripción y de función (los cuatro supervisores ejercen la función a partir de agosto del 2004).

De los 22 directores de escuela primaria pública 17 participan en el Programa de Carrera Magisterial, de ellos cinco buscan ingresar al programa, otros cinco están en el nivel "A", seis en el nivel "B" y sólo uno en nivel "D".

En el sector escolar prestan su servicio como profesor de grupo en escuela pública 362 maestros, de ellos participan en Carrera Magisterial el 45.02% es decir, 163 profesores, entre ellos: 49 buscan ingresar al programa, 77 profesores están en el nivel "A", 28 en el nivel "B" y 9 en nivel "C".

En cuanto a la zona escolar a la que pertenece la escuela referente de la investigación, está integrada por cuatro escuelas públicas matutinas, cuatro

vespertinas y una escuela privada. Al iniciar el ciclo escolar 2005-2006 contaba con nueve directores, 114 profesores frente a grupo, 14 profesores de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), 49 apoyos técnico pedagógico y 4 094 alumnos.

De los 114 profesores frente a grupo que integran la zona, el 46.49% (53 maestros) está inscrito en el Programa de Carrera Magisterial, de ellos, 15 profesores (13.15%) buscan ingresar, 24 docentes (21.05%) están en el nivel "A", otros once profesores (9.6%) en el nivel "B" y sólo tres maestros (2.6%) han logrado el nivel "C" en el programa. Los puntajes obtenidos por los profesores en las cédulas de resultados de evaluación de Carrera Magisterial en la etapa décimo tercera del ciclo escolar 2003-2004 (recibidas por los maestros en junio de 2005) oscilan de un total de 100 puntos a lograr, del 82.25 como máximo a 35.58 puntos como mínimo en el puntaje total. Dentro de este puntaje se evalúa la preparación profesional por medio de un examen a los maestros, de acuerdo al grado que atienden, con un puntaje máximo a lograr de 28 puntos. En este aspecto, los maestros de la zona, obtuvieron de 27.62 puntos como máximo, hasta 7.95 puntos como mínimo, mientras que en el factor de aprovechamiento escolar que el programa evalúa a través de un examen a los alumnos de los profesores participantes, de tercero a sexto grado, los docentes obtuvieron puntajes que oscilan de 19.73 puntos a 4.06 de un máximo de 20 puntos a lograr en este factor. Los profesores frente a grupo, de la zona escolar, tienen, en su mayoría, más de 21 años de servicio (61.7%), el 29.2% de los maestros tienen entre 11 y 20 años de servicio y sólo el 8.9% tienen de 0 a 10 años frente a grupo.

En lo que se refiere a la escuela primaria pública vespertina en la que realicé la observación de campo de las juntas de Consejo Técnico y en donde entrevisté al director de la escuela y a cuatro profesores frente a grupo, cuenta con seis grupos, uno de cada grado, profesor de educación física, profesora de danza, un secretario y un apoyo técnico pedagógico, atienden a 228 alumnos. Los profesores frente a grupo que integran la plantilla del personal adscrito a la escuela, laboran en su totalidad el doble turno y con la clave presupuestal con la que trabajan la plaza del turno vespertino ninguno participa en el Programa de

Carrera Magisterial. El director de la escuela logró el nivel “B” en el programa aunque en los dos últimos ciclos escolares no ha participado, de los cuatro profesores entrevistados uno no participa en el programa en ninguna de las dos plazas laborales que tiene porque no le interesa participar, otro maestro no participa porque trabaja con contratos de seis meses de vigencia que no le permiten la participación, los dos faltantes, participan en el programa con la plaza de base con la que laboran en el turno matutino y se ubican en el nivel “A” del escalafón de Carrera Magisterial.

El perfil de los informantes lo integro con datos de su trayectoria escolar y profesional e incluyo la función que desarrollan.

RASGOS	Jefe de sector (JS)	Supervisor de zona (Z)	Director de escuela (D)	Profesor de grupo 1 (PN)	Profesor de grupo 2 (PLI)	Profesor de grupo 3 (PLU)	Profesor de grupo 4 (PM)
EDAD	47	50	42	48	30	39	46
AÑOS DE SERVICIO	29	31	21	25	8	20	24
AÑOS EN LA FUNCIÓN	4	1	10	25	7	20	24
AÑOS DE ARRAIGO (en el mismo centro de trabajo)	2	1 (jubilación octubre de 2005)	10	6	1.5	1	5
NOMBRA MIENTO	Dictamen Base Tiempo completo	Dictamen Base Tiempo completo	Dictamen Base Medio tiempo	Base Medio tiempo	Interinato limitado Medio tiempo	Interinato ilimitado Medio tiempo	Interinato ilimitado Medio tiempo
OTRAS FUNCIONES DESEMPEÑADAS	Zona-7 años Director-10 años Profesor-10 años	D-7 años P-20 años Srio. de esc. Y asesor técnico pedagógico	P-10 años con doble turno Trabajador administrativo en estructura de SEP	Profesor con doble turno	Director de escuela particular Secretario de escuela	Profesor con doble turno	Profesor con doble turno
FORMA CIÓN PROFESIONAL	Profr. de educ. prim. Profr. de educ. media especialidad matemáticas Lic. en educ. prim.	Profesor de educ. primaria. Lic. en educ. primaria	Profesor de educ. primaria. Lic. en educ. prim.	Profesor de educ. primaria.	Lic. en educ. primaria y en Pedagogía Post grado en el extranjero	Profr. de educ. primaria.	Profr. de educ. primaria. Estudios de enfermería.
NIVEL EN CARRERA MAGISTERIAL	"D" - 1992	"C" - 1992	"B" -1993	No participa	No ingresó	"A"-1994 (en turno matutino)	"A"-1993 (en turno matutino)
ÁMBITO DE COMPETENCIA	4 zonas escolares con un total de 32 escuelas (22 primarias públicas y 10 particulares)	9 esc. prim. (4 primarias públicas matutinas, 4 prim. públicas vespertinas y 1 prim. particular)	6 profesores de gpo, 5 maestros de apoyo, 1 asistente de apoyo al plantel, 228 alumnos	40 alumnos	40 alumnos	37 alumnos	35 alumnos

Como se observa en la tabla, de los siete entrevistados, tres son directivos y cuatro profesores de grupo. Los directivos ejercieron otras funciones a lo largo de su trayectoria profesional, tienen otros estudios además de la educación normal básica. En su mayoría (excepto un profesor de grupo) los entrevistados tienen más de 20 años de servicio y todos trabajan toda la jornada (de 8:00 a 12:30 horas y de 14:00 a 18:30 horas) ya sea porque su plaza presupuestal es de tiempo completo (como la de supervisor general de sector y la de supervisor de zona escolar) o porque los docentes laboran dos turnos, cada uno con una plaza presupuestal diferente.

De los cuatro profesores de grupo sólo uno ha realizado funciones diferentes (director de escuela particular) y tiene otros estudios además de la educación normal básica. En cuanto a la participación en el Programa de Carrera Magisterial, cinco participan y dos no (uno por el tipo de nombramiento y el otro porque no le interesa).

Por otro lado, los tres directivos han participado en el escalafón de la CNME ya que los tres desarrollan la función con dictamen, es decir, con carácter definitivo.

En lo concerniente al acceso al campo y el acercamiento a los maestros y directivos de educación primaria, que integran el referente, fue progresivo y utilicé tentativamente, las estrategias de vagabundeo (acercamiento informal) y la construcción de mapas (características del universo y escenario de investigación) Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 72).

Una vez iniciado el vagabundeo, procedí a la identificación de los informantes más adecuados para la investigación, "Un buen informante es aquel que dispone del conocimiento y la experiencia, tiene la habilidad para reflexionar, se expresa con claridad, tiene tiempo para ser entrevistado y está predispuesto positivamente para participar en el estudio" (Rodríguez, et al. 1999, p. 73). Así, el procedimiento para seleccionar a los informantes se basó principalmente en la disposición personal para participar. Con base en el conocimiento inicial del objetivo principal de la investigación, solicité a cada uno de los directivos y profesores de grupo la anuencia para colaborar, por libre elección. Con los



informantes construí una cadena institucional jerárquica, porque el tema de investigación motivó a conocer el punto de vista de los directivos sobre la evaluación docente, ya que con ayuda de ellos se implementan acciones de evaluación docente, específicamente son los encargados (institucionalmente) de evaluar al profesor que está en línea descendente en la jerarquía de funciones, es decir, el jefe de sector evalúa a los supervisores de zona escolar, los supervisores evalúan a directores de escuela y los directores evalúan a los profesores frente a grupo de educación primaria pública, tanto de los que participan en el Programa de Carrera Magisterial como al llenar el Crédito Anual de Escalafón SEP-SNTE. Además de que por la misma vía, llegan las indicaciones de la Secretaría de Educación Pública, en torno a la evaluación.

En el análisis de datos consideré un primer momento de organización de la información, realicé las transcripciones de las sesiones de entrevista y de observaciones, elaboré registros y notas de campo con el apoyo de herramientas informáticas.

En los registros de entrevistas y observaciones de campo utilicé claves de identificación como: (EZ1-140205) o (O-z8-181005) que desgloso en el tercer y cuarto capítulo.

En un segundo momento, inicié la fase analítica en la que planteé tareas como: a) múltiples lecturas a las transcripciones para la reducción de datos. Al localizar los hilos conductores de análisis, identifiqué los primeros temas recurrentes en el discurso de los profesores. Desde que inicié las sesiones de entrevista emergieron datos en torno a la trayectoria escolar y profesional de los sujetos; constitutiva de la trayectoria profesional afloró la práctica docente y en especial, la práctica evaluativa en la que participó el profesor (como alumno y como docente). b) disposición y transformación de datos en categorías empíricas y analíticas que fueron develando las voces de los profesores y los significados que han elaborado en torno al objeto de este estudio, la evaluación docente. Y, c) obtención de resultados y conclusiones (Rodríguez, et al. 1999, p. 75).

Por último integré el informe final que comprende el proceso y los resultados de la investigación.

En el siguiente capítulo realizo un análisis descriptivo de la normatividad de la evaluación en educación primaria, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, que enmarca las prácticas de evaluación docente en la escuela primaria pública.

## Capítulo II

### Centelleo de una noción en el Sistema Educativo Mexicano: la evaluación docente



## **Capítulo II. Centelleo de una noción en el Sistema Educativo Mexicano: la evaluación docente**

La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida, y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. No se trata simplemente de que existan algunas prácticas que corresponden a las normas y otras que se desvían de ellas. Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana.

Elsie Rockwell

**E**n la década de los años ochenta, en el marco internacional y nacional se generaron una serie de transformaciones en los ámbitos social, económico, cultural y político, evidentes en nuestro país por los procesos de modernización bajo el pensamiento neoliberal y la globalización de los mercados. Estos cambios plantearon grandes exigencias a la educación mexicana como la imperiosa renovación del proceso educativo. En este contexto, la educación apunta como una estrategia para responder a los nuevos desafíos, en particular, el Sistema Educativo Nacional (SEN) vislumbra retos pedagógicos, de recursos, de gestión y proyectó reformas educativas enunciadas en la política educativa elaborada por el sistema. Para este punto retomo la caracterización de Zorrilla:

Las Políticas Educativas las entendemos como el conjunto de orientaciones, lineamientos o criterios de carácter estratégico, es decir, destinados a facilitar el logro de determinadas finalidades en las que pueda sustentarse la relevancia, eficiencia, eficacia, impacto o equidad de las decisiones que se adopten y las acciones que se emprendan con el propósito de atender o cambiar los insumos, procesos y productos de un sistema educativo (Zorrilla, 2003, p. 32).

Las políticas pueden ser explícitas o implícitas, las primeras están diseñadas para producir cambios o estados de equilibrio del sistema y requieren ser plasmadas en programas y proyectos de acción que buscan lograr objetivos que incluyen la razón y el motivo del programa. En tanto las políticas implícitas,

son las que resultan de la omisión de aspectos en los programas, es decir, no formulan expresamente la intencionalidad (Zorrilla, 2003, p. 32).

Como referente internacional de la última reforma educativa en México, identificamos a la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtiem, Tailandia 1990), el documento conjunto “Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad” de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y de la Oficina Regional de Educación para la América Latina y el Caribe, de la UNESCO (OREALC), además de las orientaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En el trasfondo de las reformas educativas realizadas en México se encuentran las direcciones que estos organismos han influido en el sistema educativo. En la comprensión de las reformas, Zorrilla (2003) propone la siguiente tipología:

- Reformas de primera generación: referidas a la descentralización y la focalización del financiamiento;
- Reformas de segunda generación: aluden a las transformaciones del currículo y de los enfoques pedagógicos, a la formación inicial y en servicio de los maestros, renovación de leyes de educación y a la introducción de la evaluación como una medida relacionada con la calidad;
- Reformas de tercera generación: relativas a la transformación de la escuela (pp. 28-29).

En México se han llevado reformas de los tres tipos, de la primera generación a partir de 1978 con la Desconcentración de la Secretaría de Educación Pública. Las reformas de la segunda generación iniciaron en 1992 con base en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica al reorganizar el sistema educativo con la transferencia, a los estados, de los servicios de educación básica; se plantea la reforma del currículo, se cambia plan, programas y libros de texto de educación primaria, se postula a la educación secundaria como obligatoria, se programa una gama de cursos para maestros con el Programa Nacional de Actualización de los Maestros (PRONAP) y surge el Programa de Carrera Magisterial como estrategia para la revaloración de la

función magisterial, así mismo se plantea la necesidad de modificar el plan de estudios de las escuelas normales, se promulga la Ley General de Educación que sustituye a la de 1973 (Ley Federal de Educación) y, la evaluación es propuesta como un mecanismo para la mejora de la calidad educativa. La tercera generación de reforma es la que focaliza a la escuela como una unidad organizativa con autonomía para la toma de decisión hacia la mejora escolar y gradualmente se introduce la idea de la Gestión, la planeación y la evaluación escolar en apego a la elaboración de Proyectos Escolares en el marco de un programa de financiamiento “Programa Escuelas de Calidad” (PEC) en escuelas de educación básica.

Con este panorama, pretendo contextualizar el interés por el objeto de estudio de mi indagación al perfilar a la política educativa y la consecuente normatividad que trae a convite a la evaluación como procedimiento, componente, estrategia, meta o línea de acción gubernamental para mejorar a la educación.

En este capítulo sólo cité a las políticas educativas nacionales explícitas en programas, proyectos, acuerdos, reglamentos y otros documentos normativos que ha generado el gobierno federal para la educación básica, en especial para el nivel educativo de primaria y específicamente, la reglamentación concerniente a la evaluación educativa, dentro de ella a la evaluación docente de educación primaria a fin de enmarcar el contexto normativo en el que surge, además de que se constituye como un referente a partir del cual se efectúan las prácticas evaluativas en las escuelas. Cabe aclarar que las políticas sobre evaluación educativa tienen en casos diferenciados, carácter nacional o local, el presente análisis abarca ambas de acuerdo al objeto de estudio, por ello, algunas normas sólo son vigentes para el Distrito Federal.

El análisis lo realicé con un criterio descriptivo y partí de los programas nacionales referidos al sector educativo hasta llegar a los documentos que regulan el funcionamiento y organización de la escuela primaria en el Distrito Federal que aluden a la evaluación y muy especialmente los que sean considerados para la evaluación del profesor.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), como dependencia del Poder Ejecutivo, tiene bajo su responsabilidad al Sistema Educativo Nacional que se integra, según el artículo 37 de la Ley General de Educación (1993) por la educación básica (preescolar, primaria, secundaria y educación indígena), media superior (bachillerato y equivalentes así como educación profesional que no requiere bachillerato), la educación superior (compuesta por licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, además de la educación normal en todos sus niveles y especialidades) y por la educación inicial, especial y para adultos. La educación tiene las modalidades de escolar, no escolarizada y mixta. El Artículo 10 de la Ley General de Educación (1993), proclama que el SEN se constituye por los educandos y los educadores; las autoridades educativas; los planes, programas, métodos y materiales educativos; las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados; las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, y las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía y de la que no gozan las instituciones formadoras de docentes ni las incluidas en la trayectoria de la educación básica.

La educación que imparte el Estado es gratuita, laica y responde a los fines educativos establecidos en el Artículo Tercero Constitucional. El Estado, por ley, tiene la obligación de prestar el servicio educativo a toda la población que pueda cursar la educación preescolar, primaria y secundaria.

La educación primaria escolarizada se conforma por seis grados y se dirige a la población de 6 a 14 años de edad, durante el ciclo escolar 2001-2002, atendió a más de 14 y medio millones de alumnos, en 99,558 escuelas públicas (más del 60% son de organización completa) con más de 549 mil maestros que laboran en este nivel (Programa Nacional de Educación, 2001, p. 56).

Una de las atribuciones de la SEP, es la de evaluar el Sistema Educativo Nacional (Ley General de Educación, 1993 artículo 29) y en particular, en el ámbito de la educación básica le compete, a través de las diferentes instancias administrativas, el determinar los planes y programas de estudio, establecer el calendario escolar, elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuito,



realizar la planeación y evaluación del servicio, fijar y supervisar los lineamientos de operación.

## **1. La evaluación educativa en el Sistema Educativo Mexicano**

En el país, las políticas nacionales sobre evaluación de la educación, se encuentran enmarcadas en los programas nacionales del sector educativo, inicio el recuento con el periodo gubernamental de 1982 a 1988 como referente inmediato a las reformas impulsadas a partir de la Modernización Educativa. Cabe señalar que sólo retomo los documentos normativos que hacen referencia a la práctica evaluativa en las escuelas o la dirigida a la evaluación docente, por lo que no describo toda la estructura de cada normativa.

### **1.1 La revolución educativa (1982-1988)**

En el periodo de gobierno del Lic. Miguel de la Madrid (1982-1988), se emitió el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984), que propuso la “revolución educativa”, plantea como prioridad nacional la calidad de la educación. La evaluación se proyecta como el medio de control y verificación de las acciones educativas; pondera la calidad de los procesos de enseñanza y las instituciones educativas. El programa nacional 84-88 estipuló como política de evaluación educativa, en el nivel básico, la puesta en marcha de un nuevo esquema de supervisión y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz Barriga, 1995) acción normada con disposiciones emitidas en la década anterior, como la Ley Federal de Educación (1973) y el Acuerdo secretarial número 17 (1978) que contemplaron la evaluación del aprendizaje del alumno mediante la comprobación del logro de objetivos de aprendizaje establecidos en los planes y programas de estudio; tanto la Ley como el Acuerdo, plantearon a la evaluación como periódica y permanente, comprendió la medición de conocimientos y las calificaciones numéricas asignadas debían expresar el

rendimiento alcanzado por el alumno en una escala del 5 al 10 con rangos de interpretación de no suficiente, suficiente, regular, bien, muy bien y excelente.

El programa nacional anotó como meta el desarrollo de un modelo integral para mejorar los criterios y procedimientos para la evaluación de los servicios educativos y del sistema en su conjunto (SEP, 2002). Para ello, en la estructura orgánica de la SEP existía un área responsable de la evaluación que se denominó, en 1984, Dirección General de Evaluación; aunque los resultados de las evaluaciones emprendidas por esta dirección no impactaron ni los logros educativos ni la toma de decisiones gubernamentales.

En el diagnóstico sobre la educación en general, que presentó el programa, se reconoció la “existencia de problemas estructurales de la formación y evaluación del ejercicio docente” (Díaz Barriga, 1995). Las causas o explicaciones a los problemas, sólo aludieron a las limitaciones de la formación docente y por lo tanto, los planeadores, sólo tomaron a los problemas detectados como un referente para la política educativa propuesta en educación superior y para la formación de maestros.

En este apartado, ubico como antecedente, el Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública (1973), lo retomo aquí, no porque esté resaltado en el plan educativo del sexenio, sino porque entre los maestros, la asignación de puntos en la ‘ficha escalafonaria’ del grupo II (profesores frente a grupo, directores y supervisores de educación primaria y de jardines de niños, entre otros) se contempla, hasta la fecha, como una evaluación al docente y la política educativa en este periodo no formuló ninguna disposición normativa sobre evaluación, sólo continuó con la aplicación de la normatividad existente (como lo indiqué antes) promulgada en la década de los años setenta. Las disposiciones que establece el reglamento de escalafón, siguen vigentes. Los directores y supervisores de primaria, actualmente ocupan la ‘ficha escalafonaria’ denominada institucionalmente como Crédito Escalafonario Anual (válido para la Comisión Nacional Mixta de Escalafón (CNME) de la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) para los docentes y los

“evalúan” por medio de la asignación de créditos (720 como máximo) en rasgos constitutivos de la labor docente como:

La aptitud en cuanto a iniciativa, con dos ámbitos diferenciados, a) de la teoría pedagógica y la práctica educativa, y b) de la cultura y de la vida social; laboriosidad en cuanto a cumplimiento de las funciones específicas y mejoramiento del medio; eficiencia en la capacidad de docencia, dirección y supervisión, que implica: a) calidad y cantidad en el cumplimiento de la labor educacional y b) técnica y organización del trabajo; disciplina, sin especificar subdivisiones y puntualidad (Díaz Barriga, 1995, p. 339).

El reglamento señala diferentes grupos escalafonarios y tanto la asignación de puntaje, como los aspectos a evaluar, son también diferenciados. En lo concerniente a los docentes, esta evaluación la realiza el director de la escuela y el uso no corresponde ya al objetivo primigenio de evaluar “académicamente el quehacer del profesor” ya que la tarea de llenar el crédito, se realiza como un requisito administrativo y los resultados de la evaluación sólo reportan utilidad al docente con nombramiento definitivo (de base) que aspira, por medio de este concurso, a un ascenso en el escalafón vertical, en el caso de primaria, para lograr el dictamen escalafonario como director o supervisor, previa conformación del expediente con los documentos que acrediten la antigüedad, preparación, la función y la evaluación por medio del crédito escalafonario anual del docente, en la comisión, además de la solicitud del maestro para participar en el concurso, dirigida a la CNME según lo plantea el reglamento (1973).

Por otra parte, al iniciar el periodo de gobierno 82-88, el Secretario de Educación da a conocer el Acuerdo número 96 (1992) que rige la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Primarias dependientes de la SEP y las particulares con autorización, el contenido de este acuerdo lo recupera años después la Ley General de Educación (1993). El Acuerdo 96 (1982) contiene 13 capítulos y dos artículos transitorios. En el primer capítulo, encontramos las Disposiciones Generales entre las que destaca la encomienda de la escuela de educación primaria:

Proporcionar educación general básica, cuyo objetivo primordial es dotar al educando de la formación, los conocimientos y habilidades que fundamentan cualquier aprendizaje posterior, así como propiciar el desarrollo de las capacidades individuales, y la adquisición de hábitos positivos para la convivencia social (Acuerdo 96, 1982 artículo 2º).

El segundo capítulo del acuerdo presenta la clasificación de las escuelas primarias y a modo de ejemplo, anoto las características de la escuela primaria en la que realizo mi indagación: por su ubicación es una escuela 'urbana', de 'organización completa' porque imparte los seis grados con un maestro para cada grado; es 'externa' porque los alumnos permanecen en el plantel únicamente durante las horas de clase; es 'común' porque está dedicada a la atención de alumnos "típicos"; es 'mixta' porque es una escuela oficial y atiende simultáneamente a alumnos de ambos sexos; es 'federal' porque su sostenimiento, control técnico y administrativo está a cargo de la SEP y, es 'vespertina' porque "la función docente se realiza de las 14:00 a las 18:30 horas" (Acuerdo 96, 1982 artículo 8).

En el capítulo cinco describe las funciones del personal docente y lo define como el personal que desempeña funciones pedagógicas en la escuela. Aunque en el desglose que hace de las acciones que le corresponde realizar al profesor, según puede verse en el Anexo 3 de esta investigación, ninguna hace referencia a las prácticas evaluativas en la escuela.

En el capítulo seis anota las disposiciones sobre la integración y funciones del Consejo Técnico de la escuela, entre ellas le corresponde la realización de análisis y recomendación sobre la evaluación de programas que promuevan la superación de la educación (Acuerdo 96, 1982 artículo 25). No aclara qué programas en específico se pueden analizar y supongo que las recomendaciones se harán a la dirección de la escuela, a pesar de que el mismo director sea la persona que funja como presidente de este consejo.

El tema de evaluación se trata en el capítulo diez mediante dos artículos que dicen que la evaluación del alumnado atenderá a las disposiciones emitidas por la SEP, igual que los exámenes a título de suficiencia para obtener el certificado de primaria.

## **1.2 La modernización educativa (1988-1994)**

Durante el sexenio 1988-1994, con el Programa Nacional de Modernización Educativa (1989), la política sobre evaluación abarca todos los niveles y modalidades educativas y plantea la organización de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) como parte del Sistema Educativo Nacional y como centro de todas las evaluaciones nacionales. La creación de un sistema que aglutine todas las tareas de evaluación, conlleva la idea de nivelar acciones como la de acreditación, calificación del aprendizaje, certificación, supervisión escolar, evaluación del desempeño escolar, de los planes de estudio, de las instituciones y del impacto (Díaz Barriga, 1995). Las acciones evaluativas que realizaba desde el sexenio anterior, la Dirección General de Evaluación, se incorporan al SNEE a partir de 1994.

El Programa de Modernización estableció “cinco líneas de evaluación: desempeño escolar, proceso educativo, política educativa, administración educativa e impacto social de los egresados del sistema educativo” (Díaz Barriga, 1995, p. 298).

En mayo de 1992, el Gobierno Federal, los Gobiernos Estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), suscriben el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ANMEB, (1992) que asume, para impartir una educación con cobertura y calidad, tres líneas fundamentales de estrategia: “la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial” (Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, 1992). La nueva estructura organizativa implicó, por un lado, el fortalecer el federalismo educativo y transferir a los gobiernos estatales la dirección de los servicios educativos (exceptuando al Distrito Federal). El Gobierno Federal conserva las atribuciones conferidas por la normatividad educativa y vigilará el cumplimiento de las disposiciones reglamentarias. Por el otro lado, la promoción de la participación social en beneficio de la educación, sin que los nuevos consejos de participación invadan las funciones que por ley le corresponden a los Consejos Técnicos

Escolares. La reformulación de los contenidos y materiales educativos originó la renovación total de programas de estudio y libros de texto, así como un nuevo enfoque en el plan de estudios, por medio de un programa emergente de reformulación de contenidos y de orientación a los maestros.

El ANMEB, concibe al maestro como el protagonista de la “transformación educativa de México” y apunta que, sin el compromiso del maestro, la reforma se frustraría. Así, la tercera línea estratégica es la revaloración de la función del maestro que engloba seis aspectos, la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por el trabajo docente (ANMEB, 1992).

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes del alumno, se publicó en el Diario Oficial de la Federación, el Acuerdo secretarial 165 (1992) que estableció las normas de evaluación del aprendizaje, en educación primaria, secundaria y normal. Estas normas fijan diferencias con el acuerdo anterior, que van desde la asignación de calificaciones con una escala del cero al diez (incluye decimales) hasta la valoración del desempeño académico del alumno para mejorar la calificación, además, los objetivos de aprendizaje de los programas los plantea como un parámetro para calificar el aprovechamiento alcanzado por el alumno. También se apunta en el artículo 10 de este acuerdo, que la Subsecretaria de Coordinación Educativa podrá determinar instrumentos, técnicas de evaluación, normas y procedimientos para establecer acciones pedagógicas adecuadas y, en general, dictar disposiciones para la correcta aplicación del presente acuerdo (Artículo 10 del Acuerdo 165, 1992).

Por otro lado, el ANMEB también menciona el establecimiento de la Carrera Magisterial:

A fin de dar un impulso decidido al arraigo y motivación del maestro, y en respuesta a la demanda del SNTE, el Gobierno Federal y los gobiernos estatales adoptarán una medida de especial trascendencia: la creación de la carrera magisterial.

La carrera magisterial dará respuesta a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, materia y de la condición social del magisterio. Su propósito consiste en que esos maestros puedan acceder, dentro de la misma

función a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial (ANMEB, 1992).

El 14 de enero de 1993 la SEP y el SNTE acordaron los lineamientos normativos para la Carrera Magisterial, los lineamientos establecen a la Carrera Magisterial como un mecanismo escalafonario de promoción horizontal y de participación voluntaria, que permite el acceso del maestro a niveles superiores de salario. El proceso de evaluación del docente en la carrera magisterial, pondera seis factores para cada vertiente, para profesores frente a grupo, directores y supervisores: grado académico (15 puntos), preparación profesional (28 puntos), la participación en cursos de actualización (17), el desempeño profesional (10 puntos y comprende la planeación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la participación del maestro en la escuela [que a su vez considera asistencia, puntualidad, participación en reuniones técnico-pedagógicas, en actividades cívicas y culturales de la escuela] y, su vinculación con la comunidad), la antigüedad en el servicio (10 puntos), aprovechamiento escolar (sólo para primera vertiente, le corresponden 20 puntos. Contempla la aplicación de un examen a los alumnos del docente participante en el programa) y, desempeño escolar (sólo para segunda vertiente, le corresponden 20 puntos, contiene el subfactor de aprovechamiento escolar con el promedio de los alumnos y el de desarrollo profesional que se obtienen con el promedio del puntaje obtenido en el factor de preparación de los docentes, directivos o supervisores de zona a cargo del maestro participante). La preparación profesional, con base en los lineamientos, se valora por medio de un examen a los docentes sobre conocimientos que se requieren para la práctica docente (Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, 1998).

En cuanto a los cursos de actualización, existen dos líneas, los cursos estatales son acreditados con la asistencia y participación y, los cursos nacionales acreditados con un examen que al igual que los dos exámenes enunciados arriba, son administrados por la autoridad educativa en consonancia con los lineamientos

del programa. La evaluación global integra los resultados de cada uno de los factores y completará un máximo de 100 puntos.

En 1998, la Comisión Nacional SEP-SNTE, en el marco de las Reuniones Regionales de Normatividad en 1997, elaboró, después de analizar y revisar los documentos y propuestas normativas existentes para Carrera Magisterial, los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial que están vigentes hasta la fecha. En estos lineamientos se anotan tres objetivos generales y cinco objetivos específicos del programa, que incluyen los propósitos anotados arriba y agregan:

Estimular a los profesores de educación básica que obtienen mejores logros en su desempeño, el motivar a los profesores para que logren un mejor aprovechamiento en sus alumnos y, reconocer a los profesores que prestan sus servicios en escuelas ubicadas en comunidades de bajo desarrollo y escasa atención educativa, así como los que trabajan con alumnos que requieren mayor atención” (Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, 1998, p. 7).

Los lineamientos establecen las instancias encargadas de operar el Programa de Carrera Magisterial, entre ellas: Comisión Nacional SEP-SNTE, Comisión Paritaria Estatal y el Órgano de Evaluación, este órgano:

Se encargará de operar y difundir el Programa y sus documentos complementarios en los centros de trabajo.  
Proporcionará información a los docentes que desean incorporarse o promoverse en el Programa, sobre los lineamientos, normas, disposiciones y acuerdos emitidos para tal fin.  
Llevará a cabo la evaluación del Desempeño Profesional. Recibirá y validará la documentación y los datos correspondientes a los factores de Antigüedad y Grado Académico (Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, 1998, p. 13).

Entre las atribuciones y responsabilidades conferidas al Órgano de Evaluación (constituido en cada escuela) se encuentran:

Evaluar el Desempeño Profesional con estricto apego a la normatividad vigente del Programa y con base en los Instructivos correspondientes.  
Aplicar los tres momentos de la Evaluación del Desempeño Profesional conforme a las fechas establecidas en el Cronograma de Actividades (p. 15).



En los lineamientos del programa queda establecido que podrán participar “todos los profesores de educación básica cuya categoría esté registrada en el catálogo aprobado por el programa, que cuenten con nombramiento Código 10 (alta definitiva) o Código 95 sin titular (interinato ilimitado)” (p. 17) y que cubran los requisitos establecidos, entre ellos el inscribirse y el obtener el puntaje establecido en los factores arriba citados. La carrera magisterial comprende cinco niveles de estímulos A, B, C, D y E (cada uno representa un aumento en el salario) sin que modifiquen las categorías o plazas presupuestales en los diferentes niveles y modalidades. Para la incorporación al nivel A y la posterior promoción a los cuatro restantes, se deben cubrir los requisitos iniciales y cumplir con los años de permanencia estipulados para cada nivel, los lineamientos generales puntualizan el proceso de dictaminación (incorporación o promoción) de los docentes. Por otro lado, los lineamientos definen que en el desempeño profesional, evaluarán al conjunto de acciones cotidianas que realizan los docentes en el desempeño de sus funciones, ver anexo 3, sobre las funciones docentes que evalúa el Programa de Carrera Magisterial a través del Órgano de Evaluación Escolar (OEE), en apego al instructivo correspondiente y en la cédula que para tal fin, llega a las escuelas.

Por otro lado, el Reglamento Interior de la SEP (2002), establece las atribuciones que le corresponden a la Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, entre ellas: el representar a la SEP en la Comisión Nacional SEP-SNTE y presidirla conjuntamente con el representante del Comité Ejecutivo del SNTE, además de “integrar y mantener actualizados los registros de los docentes inscritos, incorporados y promovidos en carrera magisterial” Artículo 24 del Reglamento Interior de la SEP (2002).

En concordancia con el ANMEB (1993), con el Acuerdo 96 (1993) y más tarde con el Acuerdo 200 (1994) el Congreso de la Unión expide la Ley General de Educación (1993) en sustitución de la Ley Federal de Educación de 1973. La Ley General regula el servicio educativo en el marco del federalismo, es de observancia obligatoria en toda la República, define a la educación como:

Medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social (Ley General de Educación, 1993 artículo segundo).

Enuncia la obligatoriedad del Estado a prestar servicios de educación básica a la población, el derecho de los individuos a recibir educación, caracteriza a la educación como laica, gratuita, que contribuya al desarrollo integral del individuo y de sus facultades; que fortalezca la nacionalidad, soberanía, la democracia, la justicia, el respeto, la solidaridad y la igualdad; que fomente las actitudes de investigación, de creación artística y, promueva la práctica del deporte, la preservación de la salud y la protección del ambiente. Señala que la educación se orientará con el siguiente criterio: “se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios” Artículo 8 de la Ley General de Educación (1993). Será democrática, nacional y que contribuya a mejorar la convivencia. También asienta los elementos constitutivos del SEN y perfila asuntos como el federalismo educativo, del establecimiento de instituciones educativas y de los servicios educativos que ofrecen, del financiamiento a la educación y la equidad.

En cuanto a la evaluación del SEN, la identifica como facultad de la SEP e insta a las autoridades educativas para que faciliten la realización de exámenes de diagnóstico y para fines estadísticos, aparte de difundir los resultados de las evaluaciones (Ley General de Educación, 1993 sección 4).

Al referirse al tema del proceso educativo, la Ley circunscribe los tipos y modalidades de educación constitutivas del sistema. Determina que los contenidos fundamentales, los propósitos educativos de cada nivel, los propósitos de formación general, las secuencias y los criterios de evaluación y acreditación para verificar el cumplimiento de los propósitos de cada nivel educativo por el alumno, serán definidos en los planes y programas de estudio. A su vez, precisa que la SEP realizará evaluaciones sistemáticas de planes y programas de estudio para mantenerlos actualizados. En el artículo 50, define que la “evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos,

habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio” (Ley General de Educación, 1993 capítulo IV, Sección 2 Del proceso educativo). Esta definición conserva, de la que planteó la anterior Ley, la noción de medición de los conocimientos.

La Ley General de Educación, en la sección tres fija que el calendario escolar lo establece la autoridad educativa federal y comprende 200 días de clase para los educandos “en días escolares, las horas de labor escolar se dedicará a la práctica docente y a las actividades educativas con los educandos conforme lo previsto en los planes y programas de estudio aplicables” Artículo 52 de la Ley General de Educación (1993).

También define la educación que impartan particulares, la validez oficial de estudios y la certificación de estudios, la participación social en la educación, de los medios de comunicación, las infracciones, sanciones, el recurso administrativo y los transitorios. En cuanto a las infracciones, señala como tal: el que se difundan, antes de su aplicación, los exámenes de admisión, acreditación o evaluación; oponerse a la evaluación, inspección o vigilancia de las autoridades; así como no proporcionar información que solicite, entre otras (Ley General de Educación, 1993 artículo 75).

### **1.3 La calidad educativa (1994-2000)**

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 hizo referencia a la evaluación educativa como un proyecto específico que impulsa la labor del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) y de la Dirección General de Evaluación (DGE). Sitúa a la evaluación del aprovechamiento escolar de los alumnos, como factor que sirve de indicador de la labor del docente.

Entre los objetivos que el Programa de Desarrollo Educativo le confiere al Sistema Nacional de Evaluación están:

Coadyuvar al incremento de la calidad de la educación a través de la detección de posibles deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyar la toma de decisiones en los distintos niveles de la gestión educativa,

aportando información oportuna, pertinente, confiable y suficiente y apuntalar los procesos de evaluación que se realizan en las aulas” (SEP, 2002, p. 5).

En este periodo la DGE, apoya al Programa de Carrera Magisterial con la medición de los factores de Preparación Profesional y de Aprovechamiento Escolar a través de la elaboración de exámenes y su aplicación compete a las autoridades locales de cada entidad federativa. Según las estadísticas que estructura la DGE, en el ciclo escolar 94-95 fueron evaluados 547,347 docentes que participaron en carrera magisterial, en cualquiera de sus tres vertientes y 4'368,033 alumnos de los docentes frente a grupo participantes en todos los niveles y modalidades. Es pertinente enunciar que para el ciclo 2000-2001 el número de docentes participantes disminuyó a 529,842 y los alumnos evaluados aumentaron a 4'449,379 (SEP, 2002, p. 6).

En cuanto a las normas de evaluación del aprendizaje en escuelas primarias, de secundaria y normal, en septiembre de 1994, El Secretario de Educación dicta el Acuerdo secretarial 200 (1994) que señala la misma definición de evaluación que planteó la Ley General de Educación (1993), precisa como obligación de las escuelas el evaluar el aprendizaje de los alumnos, en el artículo primero define al aprendizaje y en el segundo, habla de la evaluación:

Es obligación de los establecimientos públicos federales, estatales y municipales, así como de los particulares con autorización que impartan educación primaria, secundaria y normal, en todas sus modalidades, evaluar el aprendizaje de los educandos entendiendo éste como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como la formación de actitudes, hábitos y valores señalados en los programas vigentes.

La evaluación del aprendizaje se realizará a lo largo del proceso educativo con procedimientos pedagógicos adecuados (Artículo 1º y 2º del Acuerdo 200, 1994).

La asignación de calificaciones vuelve a utilizar la escala de 5 al 10 y se calificará en cinco periodos durante el ciclo escolar, las actividades de educación física, artística y tecnológica con base en la asistencia, el interés y la disposición al trabajo.

Los directivos de las instituciones informarán a padres o tutores y a alumnos sobre las calificaciones obtenidas. Este acuerdo está vigente en la

actualidad y considero que es incongruente con los enfoques que plantean los programas de estudio, porque postula básicamente a la medición como referente para tomar decisiones que aseguren, desde su punto de vista, la eficacia del sistema educativo.

#### **1.4 El cambio educativo (2000-2006)**

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, perfila un diagnóstico en el que enuncia que uno de los elementos que hicieron complejo el cambio educativo, fue la falta de información objetiva sobre los logros y deficiencias, plantea que a partir de una visión crítica y un mayor realismo en las propuestas se corregirá el rumbo, a este respecto finca la extensión de la cultura de la evaluación como un factor de cambio. Afirma que la evaluación permanente y sistemática, interna y externa, es un importante instrumento de gestión; sin embargo, en México, aún no se puede hablar de un sistema nacional de evaluación porque faltan especialistas, además de que el sistema carece de los mecanismos que difundan y utilicen los resultados de las evaluaciones para la toma de decisiones y el mejoramiento de la calidad.

En el Programa Nacional de Educación (PRONAE) se asientan tres objetivos estratégicos: cobertura y equidad, buena calidad de los procesos y resultados educativos; e integración y gestión del sistema. En los objetivos particulares, plantea la adecuación de las estructuras de la SEP y el fortalecimiento del SEN, mediante la consolidación de un sistema de evaluación; postula como líneas de acción la redefinición de las funciones de la Dirección General de Evaluación; la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) y precisar las funciones que desarrollará el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) así como la consolidación del Sistema Nacional de Información Educativa (SNIE); evaluar el impacto del Programa de Carrera Magisterial en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el logro de los aprendizajes de los alumnos. Como meta proyecta la reorganización de la DGE; la creación del INEE; la evaluación externa del Programa de Carrera

Magisterial y, promover la auto evaluación escolar de los planteles de educación básica.

Además, el Programa 2001-2006, señala características deseables de los educadores de todos los tipos, niveles y modalidades, ver anexo 3.

También, el Programa Nacional estipula que la calidad implica evaluación y la concibe como medio indispensable para la mejora continua, el aseguramiento de la calidad y para la rendición de cuentas. Reconoce al proceso de evaluación y sus resultados como elementos valiosos que ayuden a las escuelas e instituciones a valorar sus logros y limitaciones, a definir y operar innovaciones que les permitan mejores niveles de desarrollo.

En concordancia con lo que plantea el Programa 2001-2006, el Reglamento Interior de la SEP sufrió modificaciones en varias ocasiones, el reglamento vigente se publicó en diciembre del 2002, aunque, en febrero del 2005 se reforma nuevamente, sin que a la fecha entre en vigor de manera total, en especial las disposiciones de los artículos referidos a la educación básica que dependía, hasta enero del 2005, de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Desde el mes de febrero de 2005, cambia la denominación a Administración Federal de Servicios Educativos en el D. F. y con carácter de órgano administrativo desconcentrado, pero sin que a la fecha el nuevo nombre desencadene cambios operativos, su vigencia depende del cumplimiento de los artículos 16 y cuarto transitorio de la Ley General de Educación (1993) en los que se cita la transferencia de los servicios educativos de educación básica al Gobierno del Distrito Federal.

Asimismo, en el Reglamento Interior de la SEP publicado el 21 de febrero del 2005, se aduce la existencia de instancias que tienen como responsabilidad la evaluación educativa, entre ellas la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, con encargo de auxiliar al Secretario de Educación Pública en las acciones inherentes a la planeación y evaluación global del SEN, aparte de desarrollar y coordinar al Sistema Nacional de Evaluación Educativa, (antes en coordinación con la Dirección General de Evaluación). Esta última dirección (DGE) también vuelve a cambiar de denominación, con la última modificación del

reglamento, será Dirección General de Evaluación de Políticas y entre sus funciones está el contribuir con el SNEE y por lo tanto con la unidad arriba mencionada, además de:

Analizar, en coordinación con las autoridades educativas locales, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y las demás instancias especializadas y unidades administrativas competentes, los criterios para la evaluación de los programas educativos, los procedimientos e instrumentos necesarios a fin de obtener los parámetros que permitan valorar el rendimiento escolar individual, por materia, grado, nivel y tipo educativo, así como el correspondiente al desempeño docente, contribuyendo, en caso necesario, a su desarrollo y aplicación (Fracción VII del artículo 40 del Reglamento Interior de la SEP, 2005).

En agosto del 2002, aparece en el Diario Oficial de la Federación, la publicación del decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, como un organismo público descentralizado, de carácter técnico que no incluye como objeto de acción a la educación superior y cuyo objetivo principal es ofrecer a las autoridades educativas las “herramientas idóneas para hacer evaluación de los diferentes elementos que integran el sistema educativo” Artículo 2º del Decreto por el que se crea el INEE (2002). Al INEE le corresponde fortalecer la cultura de evaluación, representar a México ante organismos internacionales de evaluación educativa, así como apoyar la realización de evaluaciones nacionales sobre los aprendizajes alcanzados por los alumnos, también el desarrollar modelos para la evaluación de escuelas y apoyar su utilización en el SEN (Decreto, 2002). Son atribuciones del INEE: definir una política nacional de evaluación y “asesorar al Ejecutivo Federal en la planeación de políticas y acciones relacionadas con la calidad educativa” Fracción II del artículo 5 del Decreto de creación del INEE (2002).

En cuanto a la Dirección General de Evaluación, el Reglamento Interior de la SEP (2002), le otorga, entre otras, el ejercicio de las siguientes atribuciones:

Analizar la pertinencia de los criterios de evaluación de los educandos y aplicar instrumentos de medición, supervisión y evaluación a fin de obtener los parámetros que permitan determinar el rendimiento escolar individual, por

materia, grado y nivel educativo, así como también el desempeño docente (Fracción IV del artículo 21 del Reglamento Interior de la SEP, 2002).

La Dirección General de Evaluación forma parte estructural del Sistema Nacional de Evaluación Educativa y diferencia sus actividades de las del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, la evaluación que realiza la DGE es del Sistema y para uso interno del sistema, mientras que el INEE es un evaluador externo y atiende más el contexto educativo y sus políticas educativas, la DGE, procura que a partir de los resultados obtenidos de las evaluaciones se promueva la mejora del hecho educativo (SEP, s/f).

El Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2001-2006, que presentó la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D. F., planteó cuatro líneas de acción: Escuelas de calidad; Cobertura con equidad; Participación social y vinculación institucional y Administración al servicio de la escuela. Para crear escuelas de calidad, establece tres objetivos:

Proporcionar los elementos necesarios para que cada escuela construya, impulse y mejore su propio proyecto escolar; fortalecer las competencias y habilidades profesionales de los maestros mediante acciones pertinentes de formación continua e implantar una cultura de evaluación (SEP, 2001, p. 261).

Las estrategias para impulsar la cultura de evaluación, según la subsecretaría son:

Impulsar la evaluación formativa y sumativa de los alumnos, fortalecer la evaluación de los docentes, promover la evaluación de la gestión directiva, fomentar la evaluación del centro escolar, propiciar la participación de la comunidad en los procesos de evaluación (SEP, 2001, p. 262).

Una de las estrategias que contempla este programa es la creación de un Comité de Evaluación del Servicio Educativo en el D. F. y realizar encuestas a alumnos y padres de familia sobre el grado de satisfacción sobre el servicio educativo.

Esta misma subsecretaría, actualmente con la denominación de Administración Federal de los Servicios Educativos para el D. F., de la que



dependen administrativamente las escuelas primarias del Distrito Federal, emitió para el ciclo escolar 2004-2005 los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Primaria 2004-2005 en apego al Artículo Tercero Constitucional, a la Ley General de Educación y al Reglamento Interior de la SEP. Los lineamientos son de observancia y aplicación obligatoria para el personal de escuelas primarias oficiales y se deben dar a conocer al personal de cada escuela en la primera reunión de trabajo del ciclo escolar. En estos lineamientos están circunscritas las tareas, acciones, facultades de los elementos y actores que están relacionados con el trabajo escolar de la escuela primaria.

Plantean al Proyecto Escolar como una estrategia operativa que regula la organización y funcionamiento de la escuela, que será elaborado en colectivo e incluirá un diagnóstico, misión, visión, programa anual de trabajo con objetivos, compromisos, estrategias, actividades, responsables, tiempos y recursos necesarios, además de mecanismos de seguimiento y evaluación. Establece que los instrumentos de evaluación del aprendizaje de los alumnos deben ser elaborados por el docente. En cuanto al seguimiento y evaluación del Proyecto Escolar abarca el impacto de las actividades programadas en el aprendizaje de los alumnos y el nivel de logro de las actividades planeadas, la auto evaluación del Programa Anual de Trabajo se realizará durante todo el año, con el fin de reorientar el Proyecto se evaluarán las actividades, los recursos y el desempeño de los participantes. Los lineamientos contienen disposiciones sobre el funcionamiento del Consejo Técnico Consultivo y carrera magisterial. En cuanto a la evaluación del aprendizaje, estipulan los lineamientos, que los criterios están determinados por el Acuerdo secretarial 200 y por los programas vigentes, Estos lineamientos para escuelas primarias, determinan que se realizará un diagnóstico al iniciar el ciclo a fin de conocer el nivel de desarrollo de competencias de los alumnos; las estrategias que utilice el profesor para evaluar serán diversificadas para reconocer los logros en los aprendizajes de los alumnos y, las evaluaciones se consideran base para la intervención pedagógica (Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Primaria, 2004).

En el documento que la SEP editó con el título de Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Primarias (1994) establece cuatro propósitos educativos del nivel, por medio de los cuales se pretende asegurar que los niños:

1º. Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2º. Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3º. Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4º. Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo (Plan y programas de estudio de educación básica, primaria, 1993, p. 13).

El Plan y Programas de Estudio de Educación Básica. Primaria (1993), no consideran en su estructura un apartado para la evaluación, supongo que da por hecho que la normatividad vigente, como los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Primaria, el Acuerdo 200 y la propia Ley General de Educación, plantean las disposiciones generales al respecto. Aunque, es precisamente la Ley General, la que ordena que en los planes de estudio “deberán establecerse” los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar el cumplimiento de los propósitos educativos enunciados con anterioridad.

Al respecto, algunos “Libros para el Maestro”, material de apoyo para el profesor editado por la SEP, contienen algunas especificaciones sobre evaluación del aprendizaje, ejemplo de ello es: “La evaluación consiste en la apreciación permanente del aprendizaje” (SEP, 1994. Libro para el maestro. Matemáticas tercer grado, p. 39). “Sugerencias para evaluar el trabajo: registros de observación, exposiciones, juegos, producciones gráficas y manuales, debate” (SEP, 1994. Libro para el maestro. Ciencias Naturales tercero y cuarto grados, p.

30-33). “Elaborar un plan de trabajo personal o del grupo, en el que se establezcan actividades específicas, fechas y responsables. Esto facilita el seguimiento y promueve la auto evaluación” (SEP, 1994. Libro para el maestro Geografía cuarto grado). “La evaluación es una actividad permanente tanto del maestro como del alumno, para percatarse de lo que aprendió y de lo que no ha logrado apropiarse y para que ambos busquen las mejores formas de conseguir el aprendizaje” (SEP, 1994. Libro para el maestro. Español primer grado, p. 27).

En agosto del 2003, aparecen publicadas, en el Diario Oficial de la Federación, las Reglas de Operación e Indicadores de Gestión y Evaluación del Programa Escuelas de Calidad, emitidas por la SEP con sustento legal en la Ley General de Educación, en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y en los planteamientos del Programa Nacional de Educación 2001-2006 de mejorar la calidad de la educación que se imparte en escuelas de educación básica, a través del Programa de Escuelas de Calidad (PEC). En su presentación, las reglas de operación especifican que el PEC forma parte de:

La política nacional de reforma de la gestión institucional, que busca superar los obstáculos para el logro educativo, identificados en el Programa Nacional de Educación, entre ellos, la ausencia de evaluación externa de las escuelas y de retroalimentación de información para mejorar su desempeño, las prácticas docentes rutinarias, formales y rígidas con modelos únicos de atención a los educandos” (Reglas de Operación e Indicadores de Gestión y Evaluación del Programa Escuelas de Calidad, 2003).

En el PEC y en las reglas de operación, se pretende que las escuelas elaboren un Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), conocido como Proyecto Escolar por su denominación en los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Primaria. Con lo que el gobierno busca alentar el trabajo colegiado con objetivos precisos y con base en la evaluación para el mejoramiento continuo.

La auto evaluación y la evaluación externa, tal y como se establece en el Programa Nacional de Educación, son consideradas como elementos fundamentales del PEC.

El Programa Escuelas de Calidad es un programa de financiamiento, que se basa en la elaboración, aplicación y seguimiento del PETE, en las escuelas que voluntariamente quieran participar en el concurso de selección diseñado para tal fin y que comprende cinco etapas establecidas en las propias reglas de operación, las escuelas seleccionadas, recibirán apoyo financiero y firmarán un convenio de desempeño que especifica las metas a alcanzar y las obligaciones de la comunidad escolar. En las reglas de operación se puntualiza toda la mecánica de operación, los criterios y requisitos de participación y dictaminación, los órganos dictaminadores, los derechos y obligaciones, los lineamientos específicos y un proceso de seguimiento y evaluación que puntualiza estándares de gestión, participación social y práctica docente; estándares de eficiencia externa y logro educativo, así como indicadores de evaluación del propio programa.

En las reglas de operación del PEC se señala que la evaluación se realizará con base en los estándares enunciados arriba, a través de dos mecanismos: una evaluación externa y una evaluación interna por medio de la auto evaluación de la escuela que incluye un informe técnico y financiero, adicionalmente realizarán una evaluación anual con base en estándares de desempeño institucional y escolar que abarca Estándares de Gestión, Práctica Docente y Participación Social (“medidos con indicadores de proceso”) a partir de la valoración con indicadores tales como:

Los directivos y docentes demuestran un dominio pleno de los enfoques curriculares, planes, programas y contenidos.

Los docentes demuestran capacidad de crítica de su propio desempeño, así como de rectificación a partir de un concepto positivo de sí mismos y de su trabajo.

Las experiencias de aprendizaje propiciadas por los docentes ofrecen a los estudiantes oportunidades diferenciadas en función de sus diversas capacidades, aptitudes, estilos y ritmos.

Los docentes planifican sus clases anticipando alternativas que toman en cuenta la diversidad de sus estudiantes (Reglas de operación, 2003, pp. 23-24).

Además de otros Estándares de Eficacia Externa y logro educativo, medidos con indicadores de impacto y resultados sobre el trabajo de la escuela, la

comunidad escolar y la relación con la comunidad y en específico sobre el logro educativo de los alumnos.

Si bien la participación de las escuelas primarias en el PEC es voluntaria, la elaboración del Proyecto Escolar es de observancia obligatoria, según los Lineamientos de Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Primaria, enunciados con anterioridad y generalmente se considera a los estándares de desempeño incluidos en las reglas de operación del PEC como indicadores para evaluar el logro en el desempeño de las escuelas. A este respecto, la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D. F., ha implementado en los últimos años una serie de acciones de asesoría para las escuelas, a través de los Talleres Generales de Actualización que se desarrollan en las escuelas al iniciar el ciclo escolar, bajo la responsabilidad del director, que han sugerido como tema de trabajo, los siguientes: “Evaluando nuestro Proyecto Escolar” y “El Proyecto Escolar. Una suma de acuerdos y compromisos” el último, con el propósito de enriquecer el Proyecto Escolar e integrar acciones de seguimiento y auto evaluación. Estas asesorías se desarrollaron teniendo como base los documentos “El Proyecto Escolar, una suma de acuerdos y compromisos” (2004) y “Evaluación. Auto evaluación y Seguimiento” (2004) elaborados por la propia Subsecretaría. En estos documentos se describen los elementos constitutivos del Proyecto Escolar y las estrategias de elaboración, así como pasos, técnicas e instrumentos para la evaluación del proyecto por medio de la auto evaluación con base en un comparativo con indicadores de desempeño del personal docente y de la práctica docente, que retomo en el anexo 3 de esta investigación.

La decisión de enlistar en el anexo 3 las funciones conferidas al docente y los indicadores de desempeño que sugiere la SEP (2004) en los documentos que ha hecho llegar a las escuelas primarias del Distrito Federal, responde a la inquietud de que son parámetros con los que induce a los profesores a evaluar el desempeño docente y de la escuela en general, y aunque considero que la evaluación del docente es una tarea educativa que me resulta importante, estimo que las características de la práctica docente que están implícitas y explícitas en los indicadores, no responden a las que las normas analizadas estipulan, caso

concreto son las formas de evaluar que ni en plan y programas de estudio se incluyen ni en los acuerdos sobre evaluación o en la Ley General de Educación. Cabe señalar que este documento propone, en el marco del Consejo Técnico, que “la evaluación debe buscar la transformación del desempeño docente, los recursos educativos, la función directiva, es decir, todos los factores que influyen en los resultados educativos” (SEP, 2004, p. 77).

Por otra parte, el documento titulado “Proyecto Escolar, una suma de acuerdos y compromisos” la SEP define a la evaluación como: “Proceso integral, continuo, cíclico y sistemático que permite disponer de información significativa para formar juicios que orienten la toma de decisiones con relación al logro de los propósitos educativos” (SEP, 2004, p. 28).

En el año 2000, la SEP edita el Manual de Organización de la escuela de educación primaria en el Distrito Federal en el que describe los puestos que integran la cadena institucional de la escuela primaria, desde el jefe de sector hasta el personal de apoyo como profesores de educación física y los asistentes de servicios al plantel como el conserje de la escuela. Así mismo plantea los perfiles correspondientes y sus funciones. El manual deriva de la Ley General de Educación y del Programa Nacional de Educación (Ver anexo 3).

La evaluación es un tema complejo y polémico porque su práctica en educación, ha generado resistencia, ya que muchos maestros consideran a la evaluación como una estrategia que condiciona y controla y no, como un proceso para retroalimentar y transformar las prácticas docentes. No obstante, enfatizo que la evaluación ha tomado relevancia y significación en los últimos años en nuestro país, con los ejercicios que desde el Gobierno Federal se implementan para diagnosticar la eficacia del sistema educativo, sin embargo, estimo que son acciones de poco impacto social. La evaluación (como lo detectamos en este análisis) se centra principalmente en la medición de la eficacia educativa en comparación al cumplimiento de objetivos de programas educativos, con fines estadísticos o bien para mantener el control, sin explicar los resultados a la comunidad en general y a los maestros en particular.

## **2. La distancia entre la intención y la práctica**

En las escuelas primarias del Distrito Federal, en las que trabajé, las políticas educativas, no siempre se vivieron como lo plantea el discurso, muchas veces las reformas en el sistema educativo, y de manera especial en la educación primaria, llegan permeadas por las visiones, intereses y significaciones de la red institucional, en cascada jerárquica, difícilmente se consulta e informa al maestro de grupo sobre las intenciones y propósitos de las acciones planeadas, sin embargo, es casi siempre, el actor fundamental, el “operador” de las reformas y con base en su desempeño como “operador”, se le pretende evaluar.

La escuela desarrolla un currículum oculto (Appel, 1987, Jackson, 2001), mediante un sistema de disposiciones y normas que rigen el orden social y escolar, a través de exámenes, disposiciones disciplinarias que garantizan el mantenimiento del orden disciplinario en los salones de clase y en todo el plantel (Appel, 1987). Appel afirma que las disposiciones normativas influyen en las interacciones escolares, es decir, la escuela hace suyas tradiciones sociales de control y poder, con las que los maestros colaboramos, mediante la prescripción, la normalización y la vigilancia, moldeamos comportamientos “aceptables”, “buenos hábitos de trabajo” en el marco institucional y educativo “todas las escuelas tienen una estructura organizativa formal, con normas oficiales” (Delamont, 1985, p. 47) que controlan las actividades escolares desde la disciplina de los alumnos hasta la evaluación y la interrelación con el maestro, la institución marca las rutinas a seguir porque “así se hacen las cosas” (Berger y Luckmann, 1993).

La institución (la SEP, a nivel macro y la escuela a nivel micro) implanta, con palabras de Popkewitz (1998), el conocimiento receta que prescribe formas de hacer y organizar el trabajo docente; establece lo aceptable, normal y razonable en la práctica escolar. Y es a través de la evaluación que provoca la normalización del docente y del alumno al definir “lo que vale la pena adquirir y dominar” (p. 129). En esta indagación, interesa particularmente la responsabilidad encomendada al maestro y que “debe cumplir”. Sin olvidar que en nuestro país se está evaluando el

rendimiento de la escuela en general, por medio del “Proyecto Escolar” y en particular al maestro a través de indicadores de desempeño y otros dispositivos institucionales de evaluación docente que estructuran el referente normativo.

Actualmente, algunos seguidores de las “reformas”, incluso el propio PRONAE 2001-2006, postulan a la evaluación como “agente de cambio, en la medida en que se buscan diferentes estrategias pedagógicas para mejorar la calidad de la educación” (Popkewitz, 1998, p. 129). Aunque, la evaluación ha sido utilizada como un mecanismo de control que tiene “efectos de poder” y “efectos disciplinantes” además de provocar la clasificación de “capacidades, valores y niveles” (pp.128-129), a través de estrategias evaluadoras que desean comprobar el grado de “logro educativo” de alumnos y en consecuencia del ejercicio de la enseñanza, es decir, del propio maestro.

Estos planteamientos, afloraron en la narrativa de los profesores que entrevisté, cuando comentaron que en la escuela hace falta poner límites y disciplina, que es el maestro el que, por tradición, “tiene el poder porque para eso es el maestro” (EZ4-180505), incluso el director tiene que vigilar que el maestro cumpla con sus labores.

En contraparte a la posición determinista de que la escuela es una reproductora del *status quo*, Kemmis (1988) sugiere que los maestros tienen capacidad de resistencia ante la reproducción de desigualdades, mediante la reflexión de su práctica educativa, con sustento en una teoría crítica emancipadora que promueva la investigación para interrelacionar la teoría y la práctica educativa y coadyuve en la generación de nuevas intenciones en la educación.

En cuanto a la evaluación del docente, el profesor se enfrenta ahora a la evaluación de su desempeño, pero ¿cómo lo vive, qué le significa? Considero que la evaluación promovida por Carrera Magisterial ha perdido el objetivo de promover la calidad (propuesto en el discurso oficial), la observo, con base en las entrevistas realizadas, analizadas en el siguiente capítulo, como un requisito a cubrir para tener la oportunidad de una mejora salarial y no como un proceso mediante el cual podemos planear la mejora conducente, después de analizar cuáles son las cualidades o las debilidades profesionales del maestro.



Por otra parte, en las estrategias para la elaboración y evaluación del Proyecto Escolar, también se hace referencia a la reflexión sobre la práctica escolar y docente, se solicita la elaboración de un diagnóstico en el que se incluyen las prácticas docentes, los logros, los problemas, pero sigue, según mi opinión, sin tener impacto como una forma de evaluar, de reflexionar sobre la práctica, ya que esta última estrategia gubernamental (Proyecto Escolar) vuelve a incluir una dosis prescriptiva y normalizadora al establecer mecanismos que dictan el “debe ser”, propone indicadores como parámetro, da indicaciones de cómo y cuándo se debe realizar la evaluación, dicta el “hacer” en el espacio de reuniones docentes como el Consejo Técnico. Así mismo, el Programa de Carrera Magisterial, lo ubico como una medición comparativa que tiene, en palabras de Foucault, a la norma por referencia, para evaluar el desempeño docente a partir de los cinco factores que considera y que, según los maestros entrevistados, el nivel (A, B, C, D o E) logrado por algunos maestros participantes en el programa, no se refleja en el trabajo desarrollado en la escuela y en el aula. Carrera Magisterial, representa una mirada normalizadora que permite calificar y clasificar al maestro, “la distribución según los rangos o los grados tiene un doble papel: señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las competencias y las aptitudes; pero también castigar y recompensar” (Foucault, 2004, p. 186).

Como trasluce en el siguiente capítulo, las voces de los maestros reconocen que la evaluación puede representar un proceso que aporte información para elegir y sustentar una estrategia de mejora que incluya el quehacer docente y en general toda la organización y funcionamiento del servicio educativo.

La evaluación no tiene que considerarse como un dispositivo que tipifique, jerarquice, controle o normalice el comportamiento de alumnos, maestros y escuelas, sino que promueva el conocimiento de la realidad escolar, sea la base para buscar estrategias que corrijan las deficiencias en un trabajo conjunto, colectivo y colaborativo, que incluya la participación del maestro para que los cambios curriculares y educativos, dejen de ser verticales y sean más significativos para el docente y para la comunidad educativa (Eggleston, 1980).

La evaluación educativa (de aprendizajes, del desempeño docente, institucional) es una actividad que en la normatividad analizada, se planteó como una estrategia gubernamental y como una obligación institucional por lo que juzgo, generó “patologías” (Santos, 1996) como la selección, la jerarquización, normalización y el control, además de la simulación. Concluyo que la política educativa de promover la cultura de la evaluación es urgente, hasta hoy, falta su implementación profunda, confiable, pertinente, democrática, participativa, contundente y generalizada para mejorar la educación.

Desde mi punto de vista, la evaluación es un proceso esencial en la educación que nos permitirá reconocer la realidad educativa, identificar cuáles son los problemas a resolver, las necesidades a cubrir, las tareas a fortalecer, los procedimientos susceptibles de reorientar, es decir, decidir la estrategia de mejora, tomando en cuenta la opinión de los involucrados, informándolos sobre el estado resultante, apoyándolos con sugerencias de corrección, mejoramiento y crecimiento profesional y educativo.

## Capítulo III

El discurso sobre la evaluación docente de los  
profesores de educación primaria pública



## Capítulo III. El discurso sobre la evaluación docente de los profesores de educación primaria pública

La evaluación es una cesta de mimbre  
por donde se cuela el agua de la subjetividad,  
o del capricho,  
o del rigor.

La evaluación es un proceso muy difícil,  
subjetivo, alambicado, muy complejo,  
a veces contradictorio  
Frecuentemente arbitrario.

Santos Guerra

La investigación tuvo como objetivo el dar cuenta de los significados que los profesores de educación primaria pública le otorgan a la evaluación docente, en este capítulo apunto las voces de los maestros en torno a las experiencias de evaluación educativa vivenciadas, que tuvieron efectos subjetivos en su conformación como sujeto y que inciden en sus prácticas cotidianas escolares. Las prácticas evaluativas el profesor las experimentó en tanto alumno y como docente; en el segundo plano en dos vertientes, como evaluador y como evaluado por medio de diversos dispositivos institucionales de evaluación docente que lo apelan a realizar una 'buena práctica'.

En tanto práctica social, la evaluación produce relaciones sociales diferenciadas: roles o *status* que funcionan como un don positivo o negativo, como estigma en el contexto de la institución escolar. Los resultados de la evaluación circulan de diversas maneras en la institución; hacia el sujeto, hacia el grupo escolar, como información general al sistema escolar. Además, en la vida colectiva de la institución escolar produce un imaginario social que deposita en la evaluación la valoración del sujeto y el sujeto se vive a partir de esa valoración o calificación.

En tanto práctica cultural, la evaluación cobra sentido en los ritos, usos y costumbres escolares que están expresados en los sistemas, criterios, métodos, estrategias, fines y objetivos de la evaluación. La evaluación educativa como práctica institucionalizada tiene que ver tanto con lo curricular como con los

discursos, estrategias, usos y costumbres escolares que conforman los “rasgos de identidad y señas particulares que le son propios” a una institución (Frigerio, 1992). La escuela, como institución, desarrolla su propia cultura pero que, no sólo se constriñe a los muros escolares sino que trasciende e influye en la vida social y cultural del sujeto. Frigerio (1992) y Pérez Gómez (2000) apuntan que para comprender la ‘Cultura Institucional’ de la escuela se requiere establecer la relación entre la política educativa que afecta a las instituciones y, las interacciones y prácticas de los miembros constituyentes. En apego a Pérez Gómez (2000), ‘Cultura Institucional’ es:

El conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (p. 127).

La evaluación como elemento de la cultura institucional, conforma un entramado de significaciones que tienen que ver con las creencias y costumbres en la escuela. Los actos de evaluación producen relaciones y cultura. La cultura de la evaluación inicia con actos de acreditación y certificación del saber legitimado institucionalmente, se adicionan los actos de premio o castigo: crea experiencia que los sujetos internalizan y subjetivan. La experiencia creada, como sustenta Dewey, es externalizada por los sujetos y tiene diversos efectos: éxito, fracaso, frustración y reconocimientos.

Institucionalmente, la evaluación “es un acto deliberado y socialmente organizado dirigido a generar juicios de valor” (Barbier, 1993, p. 37), mediante la implementación de instrumentos, metodologías, criterios, objetivos y finalidades, en torno a agentes o a acciones, objetos de la evaluación. Las prácticas evaluativas que desarrollan los maestros al interior de las escuelas, son prácticas institucionalizadas. La institucionalización de una acción de evaluación recorre un largo camino: inicia con prescripciones oficiales que llegan a los centros escolares a través de la cadena jerárquica de puestos y funciones educativas. El maestro se

apropia de los significantes institucionales y les otorga significados que incorpora en su práctica cotidiana y en su trayectoria.

## **1. Los efectos subjetivos de la práctica de evaluación**

Las prácticas de evaluación producen en los sujetos resultados o consecuencias diversas que lo impactan. Dejan huellas o marcas que el sujeto significa de formas múltiples y diferenciadas a partir de su experiencia personal, escolar, familiar y sociocultural. Las prácticas de evaluación que vivió el sujeto tienen efectos subjetivos que repercuten en la constitución del yo, como sujeto y como profesional.

Los profesores de primaria del sector escolar, referente de la investigación, participaron activamente en la evaluación a lo largo de su trayectoria escolar y profesional tanto como sujetos evaluadores, como sujetos evaluados. Con fines de exposición, la trayectoria de los profesores, en tanto sujetos, la divido en dos momentos, en algunos casos separados y en otros paralelos, el primero durante la escolarización y el segundo en el ejercicio de la profesión.

### **1.1 La trayectoria escolar**

Los sujetos transitan en el sistema escolar, a partir de él erigen un tipo de trayectoria escolar que condensa vivencias de diverso nivel: experiencias que quedan en el baúl de los recuerdos, recuerdos vívidos, significativos y no significativos, que permanecen en el día a día y otras vivencias que con algún esfuerzo son atraídas a la conciencia. El paso por los niveles escolares afecta a la vida de los sujetos, a su formación escolar y a la actuación en las instituciones. En el paso por la institución escolar suceden algunas cosas. Se consolida cierta trayectoria que contextúa la visión del trabajo profesional que los sujetos tienen de sí mismos y de los grupos con los que se relaciona. Al recorrido escolar que construye en los sujetos su subjetividad y que tiene efectos en la representación que tienen de sí mismos y en la acción sociocultural que realizan la denomino trayectoria escolar. “La Trayectoria Escolar está caracterizada por la

transformación del sujeto en escolar, posible en tanto ha incorporado al otro” (Cousinet, citado en Pasillas y Serrano, 1998, p. 50) incorporado como modelo, como auxiliar o como enemigo, ya que el otro influye en la constitución del sujeto. “La trayectoria se puede comprender con la metáfora del vuelo de la mariposa más que con la trayectoria de una bala” (Jackson, 2001, p. 197). La conformación de la trayectoria no es lineal sino que enlaza los intersticios en los que se anidan las múltiples, diferenciadas e inciertas experiencias personales que construyen la historia personal, escolar y profesional del docente, la trayectoria implica cambios y transformación en los sujetos en relación con el contexto.

La trayectoria escolar de los profesores tiene como referente inmediato la escolarización. No obstante, los efectos traspasan los muros de la escuela e influyen en la familia, los padres responden a la lógica social y escolar de exigir a los educandos resultados escolares. La relación familiar tiene que ver con la vida del alumno en la escuela y genera efectos diversos en cada sujeto. En la trayectoria escolar se producen experiencias que se hacen presentes en la vida cotidiana del sujeto (en tanto alumno y maestro). La experiencia, en apego a Dewey, es algo vital, en desarrollo, que incluye la reflexión de hechos pasados bajo una nueva luz que permite al sujeto resignificarla (Dewey 1989, pp. 171-172). Los docentes reelaboran experiencias y las vuelven a significar de múltiples formas con referente en la historia personal, escolar y profesional, en los saberes docentes y la cultura escolar.

En la trayectoria escolar, como objeto de evaluación, los profesores sintieron los efectos de la evaluación en tres esferas de su vida: por un lado, en el plano del yo, de la experiencia de sí; por otro, en el seno familiar; y en tercer lugar, en la escuela. Ámbitos que hacen eco e inciden en la construcción de una imagen de docente de cada uno de los sujetos entrevistados.

### 1.1.1 Experiencia de sí.



Las prácticas pedagógicas en las que el sujeto escolar se interrelaciona, producen o transforman la relación que el sujeto establece consigo mismo, constituyen la experiencia que de sí mismo tienen los sujetos. Al respecto Larrosa (1995) apunta:

La experiencia de sí, históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc. Y ese ser propio siempre se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas (p. 270).

Es la experiencia de sí mismo lo que constituye al sujeto en un corte espacio-temporal concreto, entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación. El sujeto se constituye mediante dos niveles, el primero es interior, abarca los sentimientos, las ideas y las creencias. El segundo nivel contiene fuentes externas como la estima, las expectativas, la cultura y al otro. Bruner explica la dialéctica de lo interno y lo externo en la dinámica de la construcción del yo (2003, p. 94).

La evaluación, en tanto que juzga a agentes y acciones de los sujetos, trastoca en el plano personal al evaluado, produce efectos que los entrevistados incorporan subjetivamente en su autoconstrucción. La experiencia de sí se afecta por la evaluación que influye en la forma en que las personas se juzgan, ya sea positiva o negativamente. Efectos subjetivos que los profesores manifiestan de forma ambivalente, de éxito o fracaso. Los profesores develan, con base en las experiencias de evaluación vividas, expresiones de auto aceptación, de satisfacción personal, autoestima, afecto, valoración, orgullo, que pasan por el reconocimiento personal por el logro académico y las buenas calificaciones; o bien, sentimientos negativos, de coraje, inseguridad o de carencia.

Al narrar la experiencia escolar, como alumno, en el discurso del supervisor aparece una idea de satisfacción cuando le iba bien, en cuanto a calificaciones, que le afectó para la construcción de la experiencia de sí, en este sentido menciona:

Muy bien, me sentía como ¡Oh, soy muy inteligente! Bueno, ya sé que soy normal pero yo sentía así ser muy inteligente (EZ1-140205)<sup>1</sup>. A mí nunca me dijeron que yo fuera inteligente. Yo me lo apropié, porque yo sentía, si saco buenas calificaciones, aunque nadie me lo diga, quiere decir que yo soy inteligente (EZ2-110305).

Además, maneja el fortalecimiento de la imagen personal, al “nivelar carencias” a través de las calificaciones que logró:

Era algo mío. A lo mejor era un poco de competencia con mi hermana, el hecho de que yo veía que yo tenía mejores calificaciones que mi hermana. Y yo me sentía, pues superior a ella, a lo mejor. Como que nivelaba carencias, yo pienso. Ella era muy amiguera y yo no. Entonces como que era para mí la fuga, de alguna manera, la escuela. Y el tener buenas calificaciones era para mí el galardón, aunque no me lo pidieron, era algo interno, propio (EZ2-110305).

El maestro asocia la experiencia de sí a las buenas calificaciones, por un lado se apropia de la idea de que las buenas calificaciones lo hacen ver como inteligente y le permiten competir en el mismo nivel con otros miembros de la familia.

De la misma forma, para el director los resultados obtenidos en las evaluaciones, le permitieron fortalecer una alta autoestima por medio de la satisfacción que sintió al obtener buenas calificaciones que obtuvo en la trayectoria escolar, al respecto expresa:

Yo me considero, por las calificaciones que yo obtuve, que fui un buen alumno y para mí fue muy gratificante (ED1-030305). (En otro momento de la entrevista dice) Una autoestima alta porque me sentía querido por mis familiares, por mi madre, principalmente, eso fue lo que me sirvió para seguir adelante, a continuar en el mismo trayecto, el tener dieces y el estar seguro que uno se los merecía, nos eleva nuestra autoestima y a veces nos hace sentirnos orgullosos. Una buena calificación era gratificante, porque sabía que el esfuerzo que estaba haciendo estaba en lo correcto y que se me estaba valorando mi capacidad (ED3-180505). Me daba cuenta de que no andaba yo mal, ver un diez, un nueve en la boleta pues era una satisfacción personal era

---

<sup>1</sup> (EZ1-140205) La clave de registro son para identificar la entrevista de referencia. E significa entrevista. Z, JS, D, P o S son literales que identifican al sujeto de la entrevista, entre ellos supervisores de zona y de sector, directores, profesores de grupo o secretarios. El tercer dígito corresponde al número de sesión y los últimos seis a la fecha en que se realizó la entrevista.

como un reto, si pude con diez pues voy a continuar con diez, diez y diez ¿no? (ED2-030505).

El entrevistado finca la valoración personal en el afecto que recibió de su madre por alcanzar buenas calificaciones, al tiempo que fortalece la autoestima elabora sentimientos de orgullo y satisfacción.

Por su parte, el discurso del jefe de sector da cuenta de una experiencia de sí insegura y con miedo debido a la presión escolar y familiar por lograr buenas calificaciones, en este marco arguye:

A mí no me gustaba que me llamaran la atención, que me golpearan, porque, viví la etapa de que, 'la letra con sangre entra'. Muchas veces me golpearon fuertemente, sobre todo cuando en mis evaluaciones yo tenía 7. Mi madre siempre me decía que lo único para lo que yo estaba era para estudiar (EJS1-180205). (Más adelante expresa) Me daba coraje conmigo mismo, que lo que yo sabía se los comentaba a mis compañeros y ellos obtenían puntuación, otra puntuación y yo, que tenía los conocimientos, por quedarme callado, tenía más baja puntuación o mejor dicho una calificación inferior. Luego, empecé a descubrir mi potencial y que lo único que me faltaba era seguridad, porque no tenía esa seguridad en mí, no tenía confianza en mi potencial. Yo fui muy reprimido en la casa, como me llamaban la atención, yo tenía miedo que en la casa y en la escuela me presionaran de esa manera, por eso mejor no decía nada y permanecía callado (EJS3-060505).

Los efectos de poder disciplinario (Foucault, 2004) el control y las formas disciplinadoras que vivió el entrevistado en el seno escolar y familiar, por el logro académico, conformaron una experiencia de sí de inseguridad y desconfianza, por lo que opta por adaptarse al medio, vía la obediencia, al estar callado.

La experiencia de evaluación ubicó a otro profesor de grupo entrevistado en otra posición, debido a los resultados que obtiene, él vive una experiencia de sí en falta, se juzga un "mal estudiante", al respecto opina:

Me considero un mal estudiante porque sacaba seis, siete. En la normal nos costaba mucho trabajo entender las clases. En la universidad el hecho de truncar la carrera, precisamente por eso, por haber sido mal estudiante, por no tener la capacidad de estudiar, de dedicarle tiempo al estudio (EPN1-010605).

Aunque las calificaciones no fueron reprobatorias, los efectos de la evaluación mellan la experiencia de sí que elabora el profesor y a ello le imputa el no lograr las metas que se propuso, como la carrera universitaria.

En el discurso de los profesores surge una relación de sinonimia entre calificaciones, evaluaciones y exámenes, no obstante los resultados de las prácticas evaluativas en las que participaron dejaron huella, trastocaron la experiencia de sí de cada sujeto.

### 1.1.2 Experiencia en casa “Responsabilidad asignada - Responsabilidad asumida”<sup>2</sup>.

La familia y la escuela comparten la tarea de la educación de los estudiantes, cada una con responsabilidades diferenciadas. A su modo, tanto la escuela como la familia, generan estrategias por medio de las cuales pretenden desarrollar en los alumnos la responsabilidad sobre el desempeño escolar, así, la asunción pasa por la designación. La experiencia escolar y en particular, la de evaluación, invaden el ambiente familiar y los padres elaboran proyectos de vida para los hijos alrededor de la escuela, fabrican, en sus posibilidades, expectativas de escolarización y, en ese tenor impulsan a los hijos a cumplir con las exigencias escolares y por tanto a tener buenas calificaciones.

El supervisor refiere que aunque en su casa no había un ambiente de escolarización, la madre lo motivó a estudiar, al respecto expresa:

En los primeros años de la primaria no muy buenas (calificaciones), mis papás no tienen mucha escolaridad: mi mamá terminó la primaria; mi papá no terminó el segundo año. Realmente, mis expectativas de educación no eran muy grandes. Sin embargo, había el impulso de mi familia de que estudiáramos. (Mi madre) siempre dijo que nosotros teníamos que estudiar. Que tuviéramos una profesión, que pudiéramos mantenernos en la vida (EZ1-140205).

En el caso del supervisor no existió ninguna presión por parte de la familia para estudiar, sólo a manera de consejo, la madre inculcó el interés por el estudio.

---

<sup>2</sup> Dubar (2002) refiere formas identitarias: identidad atribuida e identidad reivindicada.

No obstante, en el caso de otros entrevistados no fue lo mismo, algunos vivieron con presión las expectativas de escolarización, como lo manifiesta el jefe de sector:

Yo siento que de alguna manera las problemáticas familiares, las repercusiones eran sobre nosotros, ella quería que hiciéramos lo que ella no fue capaz de hacer y entonces por eso se volvió muy exigente con nosotros. Que si salía a la calle, no tenía que salir a la calle, que si veías la televisión o no tenía que ver la televisión, que si tenías amigos, los amigos no podían entrar a la casa porque tenías que ir a la escuela (EJS3-060505).

Las expectativas por la carrera escolar, para el entrevistado, las estableció la madre por medio de exigencias y coartar las actividades de los hijos, antepuso la importancia de ir a la escuela. Con la creencia de que los estudios evitarían que el maestro viviera las mismas experiencias que la madre.

Otro profesor de grupo entrevistado, refiere las expectativas de escolarización que su madre elaboró para él, al respecto narra:

Mi mamá no es profesionista, es ama de casa, yo creo que ella, como todos los papás, siempre queríamos lo mejor para nuestros hijos, mi mamá siempre era su idea que sus hijas tuvieran una carrera. Decía: 'con tal de que mis hijas estudien no las pongo a hacer quehacer'. Mi papá (dijo) 'ese (la escuela) es su deber, estudien, que sean alguien, pues yo no fui nadie y a mí me gustaría que ustedes fueran alguien', dos de nosotros sí tenemos carrera (EPLU1-181105).

El profesor relaciona las expectativas de escolarización con la obligación por estudiar que la familia le confiere, cuando expresa:

O sea, tu obligación, tu deber es estudiar, o sea, no tienes nada que hacer más que estudiar (EPLU1-181105).

Por las expectativas de escolarización, los entrevistados asumen como responsabilidad asignada por la familia, en especial por la madre, sus logros académicos. Explican que los padres opinan sobre la escuela y en casa fueron llamados a cumplir con la lógica escolar de no reprobado, de pasar año, de tener buenas calificaciones. Así, los padres afectan la vida de los sujetos por la presión

que ejercen en los hijos para la obtención de buenas calificaciones o bien para acreditar el año escolar. Esta responsabilidad la asumen y viven de forma distinta los entrevistados, para unos, no significó angustia, ni estrés.

Al respecto el supervisor recuerda que las calificaciones no le generaban angustia, por la formación que recibió en su casa y explica:

No, realmente no me creaba ni angustia, ni estrés, siento que era parte de la formación de ahí de la casa, ella [la madre] decía (que) ya sabían cual era su responsabilidad. En nuestra casa nos concientizaban de que nosotros éramos responsables de nuestras calificaciones. Ese era nuestro trabajo, se puede decir, el aprobar las materias para pasar año. Nos decían nada más que le echáramos ganas pero no había ni golpes, ni regaños, ni nada de eso. Nos delegó la responsabilidad (EZ1-140205). [En otro momento narra] Mis papás nunca me lo exigieron. Nunca me dijeron: 'Tienes que sacarte diez a fuerza, ni nueve o ¿Cómo es que sacaste seis? O ¿Cómo que reprobaste?' Cuando reprobé, mi mamá me dijo: 'Pues ya reprobaste, pues ponte a estudiar y pásala' (EZ2-110305).

El supervisor menciona que la familia le inculcó la responsabilidad por sus calificaciones sin presiones ni regaños. Asumió la responsabilidad sobre sus estudios y sobre las calificaciones. Finalmente, deposita en la "buena" calificación, sentimientos de satisfacción y autoestima al decir: "si saco buenas calificaciones, aunque nadie me lo diga, quiere decir que yo soy inteligente" y no, en lo que aprendió en casa sobre la responsabilidad escolar de "aprobar las materias para pasar año", sin importar la calificación.

Un profesor de grupo entrevistado, narra que los estudios y las buenas calificaciones las asumieron como una obligación asignada por los padres ya que fue una negociación implícita entre padres e hijos 'yo te doy, tú me das' al respecto expresa:

Mi mamá siempre nos decía: 'échenle ganas' ella nunca nos decía que hiciéramos quehacer para que no tuviéramos bajas calificaciones. Teníamos el compromiso, como quien dice, de que si mis papás nos daban todo, pues nosotros teníamos que salir adelante, echarle ganas para que no saliéramos con que: 'es que no tuve ésto y por eso saqué cinco, por eso saqué seis' ya que le digo que no éramos de bajas calificaciones (EPLU1-181105).

En la narración del profesor aparece una concertación implícita entre padres e hijos que plantea una responsabilidad asignada y una responsabilidad asumida: el logro académico.

En tanto que otros profesores entrevistados, significaron la responsabilidad sobre los logros académicos como un compromiso asumido por medio de los golpes y el temor que dejan huellas. A este respecto, Jackson (2001) establece una distinción entre la autoridad que ejercen sobre los educandos, tanto padres de familia como maestros, la diferencia estriba en los propósitos por los que se utiliza el poder. Clarifica que “la esencia de la autoridad del profesor radica en su dominio de la atención de los alumnos” (p. 70). En tanto que los padres establecen una relación más personal e íntima para prohibir acciones que atenten en contra de lo que (ellos) consideran valioso, fijan límites de acción y los circunscriben en un radio de actividad. En este tenor, el jefe de sector argumenta que su madre le inculcó la responsabilidad sobre sus estudios con base en la represión que le dejó huella pero que la comprometió a sacar buenas calificaciones:

(Me sentí) comprometido a sacar buenas calificaciones porque (la madre) me llamaba muy fuerte la atención, me decía que yo no tenía otra cosa más (que hacer) que estudiar y entonces mi compromiso era estudiar. Yo no quería que se llegara el periodo de evaluación porque sí, ya sabía, por más esfuerzo que hacía a veces pues no, no lograba el 10 y, entonces, ya sabía que de todos modos me iban a regañar. Porque eso es lo que me ha dejado mucha huella, ese sentido de responsabilidad, ese compromiso, y lo bueno yo siento que, así como ella me educó, yo ya lo entiendo, y ahora yo le digo que no hay necesidad de que me lo esté diciendo porque yo ya sé cuáles son mis funciones y cuáles son mis obligaciones, en ese momento la educación era así, con represión (EJS1-180205).

El argumento expuesto por el maestro, denota cómo los padres de familia, con el afán de cubrir las expectativas sociales de lograr que los hijos estudien (acción socialmente positiva y valiosa) ejercen el poder, vía golpes y regaños.

Por su parte, el director comenta que asumió la responsabilidad por sus estudios a partir de llamadas de atención de su madre, que le provocaron enojo, pero también coraje por salir adelante. En este sentido explica:

Ella (la madre) siempre nos hacía ver que teníamos que ser profesionistas, que teníamos que salir adelante y nos inyectaba esa energía para decir: 'vamos a demostrarle a la gente que podemos'. Nos motivaba a seguir estudiando. Sí, nos pegaba, pero para nosotros era un llamado de atención. A mí al inicio me provocaba enojo pero después comprendí que, efectivamente, teníamos muchas carencias y que teníamos que salir adelante, por mí mismo, no por lo que dijera mi mamá, y yo creo que lo logramos (ED1-030305).

En el discurso del director trasluce la idea de que la familia vivió en la carencia, lo que lo hace colocarse en desventaja, misma que el maestro solventa a través del estudio y el logro académico. Sin embargo, la experiencia en casa conlleva la relación represión y resultados de evaluación; el maestro recibió llamadas de atención que incluyeron golpes, para asumir la responsabilidad escolar.

En el discurso de los entrevistados aflora la idea de que los padres de familia inculcaron en los profesores la responsabilidad o el compromiso por el estudio a través de diferentes mecanismos, en consecuencia, los profesores (en tanto hijos o alumnos) asumieron la responsabilidad ejecutando las tareas encomendadas y respetando los designios de los padres.

### 1.1.3 Experiencia escolar. "Del miedo, al aprendizaje".

En la escuela, las prácticas de evaluación, se realizan a lo largo de toda la escolarización, desde la educación básica hasta el nivel superior y los sujetos la viven en la interacción maestro alumno. Aludo a Jackson (2001) para recordar que las "escuelas son básicamente recintos evaluativos" en los que importa tanto lo que los alumnos hacen como lo que los maestros piensan de lo que los alumnos hacen.

La evaluación escolar, plantea un fin e interioriza en el sujeto la idea de éxito o fracaso al 'pasar' o reprobado. Los usos y costumbres de las evaluaciones derivan en la disyuntiva, ora entre el premio y el reconocimiento como las becas escolares, los diplomas o pertenecer a la escolta escolar, y ora, por las sanciones escolares como el castigo, la exhibición, la reprobación y las 'malas calificaciones' por no trabajar o no saber el contenido. La experiencia de evaluación influye en la



conformación como sujeto. El éxito lleva al sujeto a construir un sentimiento de seguridad, de confianza en sí mismo que tiende a afirmar su identidad, en tanto el fracaso conlleva un sentimiento de humillación y de inferioridad, que no siempre promueven el deseo de aprender, mejorar, cambiar o desarrollarse, pero que indiscutiblemente, afecta la personalidad.

La evaluación se basa en la práctica de exámenes y de calificaciones que le otorgan un lugar al evaluado, dentro de un grupo escolar, familiar o social, aunque a decir de Jackson (2001) el examen constituye una forma clásica de la evaluación educativa, no es ni lo único ni el todo del proceso de evaluación. La práctica evaluativa conlleva la selección, la promoción, la certificación y la determinación de un lugar o nivel. “En el plano subjetivo, el agente evaluado parece vivirlo en la forma del ‘ser’, mientras que las capacidades evaluadas se viven en la forma del ‘tener’” Barbier (1993, p. 142).

#### 1.1.3.1 *Evaluación como vergüenza, frustración y miedo.*

En su recorrido por la primaria, los entrevistados narran que la evaluación y sus resultados (generalmente con calificaciones bajas o reprobatorias) les provocaron tanto sentimientos de vergüenza y miedo, o bien, al tener calificaciones altas, sentimientos de satisfacción al conseguir el reconocimiento escolar, ya que no sólo se evalúa el logro académico, sino la adaptación escolar y las cualidades personales que suponen aspectos de la conducta del estudiante (Jackson, 2001).

El supervisor platica que la experiencia que vivió en cuarto grado de primaria, le causó vergüenza pero que eso lo motivó a mejorar, a esmerarse más en sus estudios, al respecto enuncia:

En cuarto año yo tenía un profesor que nos estaba haciendo una evaluación y yo no me sabía bien las tablas y yo estaba copiando. El maestro me cachó, sentí mucha pena, vergüenza, verme sorprendido de haber estado haciendo eso y dije: No, jamás me vuelve a suceder. De ahí siento que me esmeré un poco más. El maestro no me dijo nada, no me regañó, ni me exhibió, ni nada. Ya de ahí yo empecé a mejorar mis notas (EZ1-140205).

La actividad de evaluación en la que participó el supervisor, en tanto alumno, lo confrontó a la situación de “no saber” el contenido, de no poder responder a lo que el maestro solicitó. El efecto, en el entrevistado, de la situación de evaluación es la vergüenza. El supervisor valora a la experiencia de reprobación que vivió durante su trayecto por la secundaria, como la peor, que le generó frustración, en este renglón argumenta:

Yo siento que lo de la secundaria, para mí fue así como lo peorcito (EZ2-110305). (En otro momento de la entrevista narra) (Sentí) mucha frustración, yo no podía sacar esas calificaciones. En la secundaria reprobé, yo no lo podía creer. Puedo no sacarme diez, porque yo siento que no estudio para sacarme diez, pero tampoco dejo de estudiar para reprobear (EZ1-140205).

En cuanto al sentimiento de miedo que genera en los sujetos ciertas prácticas educativas, otro profesor de grupo entrevistado, manifiesta en su relato, la existencia de prácticas disciplinadoras en la escuela, que relacionan al éxito escolar con el buen comportamiento y el aprendizaje, al respecto dice:

A veces si pegaban mucho los maestros y yo creo que aprendíamos más, a mi la verdad me daba miedo, por eso siempre me apuraba, trabajaba, siempre había ¡estudias o estudias! (Pegaban los maestros) porque no trabajan (los alumnos), porque a veces observaban mala conducta o porque hacían algo mal (los alumnos) (EPLU1-181105).

Lo que expresa el profesor nos remite a prácticas educativas y de evaluación que relacionan el comportamiento con el aprendizaje y a partir de ello posicionan a los alumnos en *status* diferenciados. La evaluación incluye aspectos “no académicos” de la conducta del estudiante (Jackson, 2001, pp. 61-68) que conlleva elogios o castigos.

En este tenor, el jefe de sector relata que los resultados de las evaluaciones fueron, durante su trayectoria escolar, motivo de miedo, por las formas en que los maestros ‘motivaban’ a los alumnos a mejorar tales resultados:

La forma en la que fui evaluada, yo recuerdo mucho a una de mis maestras, que cuando reprobábamos el examen o hablábamos en clase, nos ponía frente al pizarrón una cajita con grava, entonces, si reprobábamos el examen

nos hincaba en la cajita con grava y a mí la verdad, me daba miedo, que me hincaran en esa cajita, entonces por eso siempre trataba de memorizar todas las cosas. El mejor alumno (para la maestra) era el que repetía todo, así de memoria, hasta con los puntitos y las comas. Si alguien reprobaba también lo hincaba en la cajita, estaba muy rígida la evaluación, el hecho de arrancar las hojas de los cuadernos cuando a la maestra no le parecía, el hacerlas chicharrón y aventarlas en la cabeza. A mí no me gustaba que me trataran o que me evaluaran así, por eso siempre que había un examen trataba de estudiar, de memorizar las cosas para evitar problemas (EJS1-180205).

El relato del jefe de sector reitera que los maestros relacionan métodos de aprendizaje con el uso de la autoridad para el logro académico de los alumnos. Al respecto Castañeda (2005) expresa que “la relación entre memorización, buena conducta y éxito como alumno, pone al descubierto que la escuela, al disciplinar el cuerpo, disciplina la mente” (p. 104), No obstante, considero que las prácticas descritas, pueden producir otro tipo de aprendizaje y no necesariamente al logro académico esperado por la escuela.

En contraparte el director significa de manera diferente la experiencia escolar de la evaluación, aún cuando los resultados de la evaluación conlleven un castigo, ya sea en la escuela o en la familia, en este renglón argumenta:

Nos castigaban, nos dejaban sin recreo (los maestros), nos mandaban notas y llevar una nota a casa era malo porque, en aquel entonces, nos golpeaban, la mamá veía el recado y lo primero que decía era: ‘¿Qué hiciste?’ Bueno, pues antes de ir (la madre a la escuela) ya nos daban una buena pela. Quien ponía orden era el padre de familia y muchas veces, el maestro también. Yo por ejemplo llegué a tener maestros que nos pegaban, que nos jalaban la oreja o la patilla o con el borrador. Y a lo mejor estaba mal hecho, pero en cierta medida, pues también era bueno, porque respetábamos, como que no nos brincábamos límites (ED1-030305).

El relato del director enuncia la práctica docente y familiar que recurre al maltrato para disciplinar y controlar el comportamiento del alumno, aunque en este caso el director no la significa como miedo sino que le atribuye un significado positivo, lograr el respeto.

Generalmente, el evaluado, espera los resultados de la evaluación en dos polos, la aprobación o la reprobación. Santos (1993) plantea que los maestros, alumnos y padres de familia depositan en la calificación la valoración de su

capacidad y esfuerzo puesto en el trabajo escolar. “En el caso de fracasar será el quien deberá pagar las ‘consecuencias’” (p. 17). En el caso del supervisor entrevistado, la experiencia de reprobación vivida generó en él sentimientos de frustración por no obtener correspondencia entre la calificación y el esfuerzo por estudiar.

En el mismo sentido, el supervisor plantea que la reprobación “señala” de manera negativa al estudiante. El supervisor aclara que la idea de reprobación, transmutó con el tiempo, primero, al ser estudiante de primaria, el reprobar representó el “ser burro” y posteriormente, al ser alumno de educación superior, significó experiencia. También aclara que en la actualidad, en la escuela, existe la práctica de etiquetar y segregar al niño que reprueba. Al respecto refiere:

No era la misma época. Tal vez cuando estaba a nivel universitario, que estaba trabajando y que estaba estudiando. Yo decía: ‘Pues va, voy, presento mi examen, repruebo, no hay bronca. Pero en la primaria cuando estaba trabajando, cuando estaba en la primaria (como alumno), el reprobar era, es ser señalado. “Eres el burro, eres el burro”. Yo no quería ser burro, aunque mi mamá y mi papá no me dijeran nada de la escuela, yo no quería ser burro, no quería estar entre los burros, aunque no estaba entre los sobresalientes, no estaba entre los burros. Veía a los niños, que no eran aceptados, ni siquiera los maestros, ni siquiera los papás, todo el mundo los agrade. Y bueno, eso yo sé que se está dando el día de hoy también con muchos niños en las escuelas, donde no se ha cambiado ese concepto de lo qué es un niño reprobado. Porque después de todo resulta que eres burro, nadie te quiere, no eres aceptado, ni en la escuela, ni por tus compañeros, ni por tus papás, por nadie, eres, válgase la palabra, basura, no sirves, es algo que señala. Yo en mi caso, aunque en mi casa no se decía eso, no se manejaban esos conceptos, yo lo veía con los demás, en la escuela, es la fila de los burros, los burros son los que no saben, los que no pueden, los que no trabajan, los flojos, nadie los quiere, no te juntes con el burro (EZ4-180505).

Las prácticas de evaluación tienen, en algunas ocasiones, efectos perversos en los evaluados, reciben un trato diferenciado que los segrega, etiqueta y señala, afecta la personalidad ya sea para tener mayores aspiraciones, como en el caso del supervisor “yo no quería ser burro” o bien, conllevan sentimientos de fracaso o de abandono escolar.

En este tenor un profesor de grupo narra como las calificaciones y el reprobar, lo ‘marcan’ como mal estudiante:

Fui mal estudiante porque hice cinco años de secundaria, en segundo reprobé dos materias, no podía pasar matemáticas e inglés, no saqué el certificado. Entonces, ya no quería estudiar. Nos sentíamos menos aunque reconocemos que éramos malos y dije: ¿Cómo? ¿Por qué yo no puedo? Yo saco mala calificación y ellos buena, era preocupante sacar una mala calificación que nos marcaba que éramos malos. Nos tachaban de ignorantes, lo que sea, pero sí nos hacían el feo por ser malos (EPN1-010605).

Uno de los efectos subjetivos de la evaluación es el ‘etiquetar’, ‘marcar’ a los evaluados y en ocasiones eliminar los intentos por desarrollarse profesionalmente, como en el caso del profesor que piensa, después de reprobado, que su elección es desertar de la escuela porque “era malo”.

#### 1.1.3.2 *Evaluación para el reconocimiento.*

Todorov (1995) afirma que el reconocimiento permite la confirmación de la existencia del sujeto al otorgarle un lugar en la familia, la escuela o la sociedad en general.

El reconocimiento puede ser material, o inmaterial, riqueza u honores, que implican o no el ejercicio del poder sobre otras personas. También puedo buscar captar la mirada del otro por diferentes facetas de mi ser, mi físico o mi inteligencia, mi voz o mi silencio (Todorov, 1995, p. 118).

El reconocimiento abarca las esferas de lo profesional y de lo personal en dos vertientes; el reconocimiento de conformidad o semejanza y, el de distinción. En el primero, el sujeto logra el reconocimiento por el hecho de conformarse con las normas establecidas, por ser obediente y realizar cabalmente sus funciones. La segunda vertiente favorece la competencia (Todorov, 1995). Todorov explica que el reconocimiento puede ser interno o externo, directo o indirecto y por ello no tiene la misma significación para todos los sujetos. El reconocimiento de distinción se relaciona con la idea del éxito, el honor y el prestigio; en tanto, la ausencia del reconocimiento genera angustia y en algunos casos la elaboración de paliativos o mecanismos de defensa.

La escuela crea un sinnúmero de demandas escolares para el alumno como el logro académico, entre los usos y costumbres escolares se encuentra un sistema de reconocimientos o gratificaciones ligado al mérito con base en un esquema de premios y castigos, entre los que destaca el otorgamiento de becas escolares y diplomas, el participar en la escolta escolar o bien la descalificación y la reprobación.

El supervisor relata que en la secundaria y en la normal obtuvo una beca por buenas calificaciones, al respecto dice:

En la secundaria estuve becado, tal vez por mi forma de ser, que me metí al estudio, no excelentes calificaciones, pero si buenas calificaciones. En la normal también, no fui brillante, trataba de hacer todo lo que me correspondía, también estuve becado, perdí la beca por retardos. Pero aún así, mis calificaciones son medianas, no excelentes (EZ1-140205).

El supervisor obtiene el reconocimiento en las dos vertientes expuestas arriba: de conformidad cuando expresa “trataba de hacer todo lo que me correspondía” y, el reconocimiento por distinción, a través de las buenas calificaciones alcanza una beca escolar.

Por su parte el director logra el reconocimiento personal y de la comunidad al formar parte, en la secundaria, de la escolta escolar por sus altas calificaciones, experiencia que le resulta gratificante:

Hice una secundaria muy bien, saqué un buen promedio, formé parte de la escolta, eso me motivaba. Se hacía un desfile en el pueblo y, al formar parte de la escolta, que para mí, era muy gratificante que toda la gente me viera, eso me motivó para seguirle echando ganas al estudio (ED1-030305).

Las altas calificaciones que obtuvo el entrevistado en su trayecto por la secundaria, le dieron el reconocimiento por distinción, logra prestigio y honor al formar parte de la escolta, situación que lo hace notorio en la comunidad.

Para otro profesor de grupo el alcanzar altas calificaciones en las evaluaciones durante su trayectoria escolar, le redituaron grandes satisfacciones, desde recibir distinciones de los profesores como responsabilizarlo de listas de calificaciones o nombrarlo jefe del grupo, hasta recibir diplomas y becas escolares.

Es muy grato obtener una calificación por los buenos esfuerzos, era una satisfacción personal porque tenía mejores calificaciones (y) mis papás se sentían bien. Algunos maestros me felicitaban y tenían mucha confianza conmigo, en muchas ocasiones llegué a ser jefe de grupo y los maestros me confiaban listas, me agradaba. (Más adelante menciona) En la primaria, en la secundaria y en la normal estuve becada, en la normal me dieron Mención Honorífica y en la universidad obtuve la beca a Francia y después a España. (En otro momento dice) Participé en la escolta en preescolar y primaria. Tengo la colección de diplomas (de la primaria) pero yo creo que lo más importante es el reconocimiento de los compañeros, que se acerquen a uno y le pregunten, es muy importante y gratificante para uno (EPL1-030605).

El entrevistado logró el reconocimiento por sus altas calificaciones, tanto padres, maestros como los compañeros lo distinguieron como sobresaliente, recibió por el mérito escolar premios que le reportaron satisfacción personal.

#### 1.1.3.3 *Evaluación como experiencia de aprendizaje.*

Aprender por la experiencia es para Dewey (1982) establecer una conexión entre el pasado y el presente, entre lo que hacemos a las cosas y el consecuente gozo o sufrimiento que fluye de la experiencia. Asevera que la experiencia no es simplemente la mera actividad sino que la experiencia como ensayo supone cambio, aprendemos algo cuando la acción tiene significado. “El hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es y el sufrir se convierte en instrucción” (p. 154). Dewey (1960) argumenta que toda experiencia recoge algo de la experiencia pasada y modifica a las que vienen después. En apego a Mèlich (2002) entiendo por experiencia “el aprendizaje que se ha adquirido con la práctica por lo que la experiencia es una fuente de aprendizaje y de formación” (p. 75).

En los comentarios del supervisor advierto que con el paso del tiempo, en su trayectoria escolar, valora de diferente forma a la evaluación. La experiencia de evaluación transmuta, primero relaciona a la evaluación con la experiencia negativa y frustrante de reprobar (en la secundaria), después, la resignifica como una experiencia positiva que le brinda la oportunidad de aprender, de reconstruir

su trayectoria, su camino y no de abandonar la licenciatura, en este sentido señala:

Yo realmente, el examen profesional (para obtener el grado de licenciatura) yo no lo hice para aprobarlo, yo dije: Voy a ver de que se trata. Así como: voy a investigar, voy a ver qué me van a preguntar y ya sobre lo que me pregunten, que si repruebo, pues ya estudiaré sobre eso y volveré a presentarlo. Entonces, así es como me presento, tranquilo y con la perspectiva de que a lo mejor reprobaba. Pero que iba a tratar de hacer lo mejor que pudiera. Los exámenes los tomo como una experiencia, para saber ¿qué es? lo que no sé (EZ2-110305). (En otro momento menciona) (El examen) antes era para sacarme la calificación y mi papel, pero después, la escuela era algo que me hacía sentir muy bien, donde yo podía aprender sin pensar si me van a calificar o no, porque mi objetivo no era la calificación, sino era el aprender (EZ4-180505).

La posición del supervisor ante la evaluación, cambió. Antes expuse la experiencia de evaluación vivida por el entrevistado en la trayectoria por la escuela secundaria “puedo no sacarme diez, pero tampoco dejo de estudiar para reprobado” (EZ1-140205) que revela la preocupación por la reprobación como resultado negativo de la evaluación. Al cursar la licenciatura y enfrentarse a la evaluación, toma una posición expectante; ensaya, experimenta y aprende.

Por su parte, el jefe de sector, narra como experiencia de evaluación en la escuela normal, el tener una calificación reprobatoria que provocó que la madre lo golpeará, experiencia que refiere como traumática pero también de aprendizaje, al respecto comenta:

En la normal había un periódico mural donde el director pegaba las calificaciones, un día mi madre fue a ver mis calificaciones y encuentra que en la lista salí reprobado y yo sin saber por qué. El maestro (de español) me reprobó, mi madre sin antes preguntarme, fue a mi grupo, me puso en evidencia delante de los compañeros, inclusive me golpeó porque yo estaba reprobada. Fue un error. La experiencia me traumó en el sentido de que cuando recibía calificaciones quería ver la lista del maestro para ver que efectivamente me estaba poniendo la calificación que él me estaba diciendo, pero también fue un aprendizaje. Yo ya no quería ir a la escuela pero el compromiso y el deseo de ser mejor me llevaron a estar ahí. Dada esta experiencia, siempre pasó por mi mente ‘a todos los niños que pasen por mí, les voy a poner puro 10, a nadie voy a reprobado para que sus mamás no los traten como a mí me trataron’ y ya finalmente fue parte de un aprendizaje (EJS1-180205).



En el relato del entrevistado surge de la experiencia de evaluación, un aprendizaje que traslada a su práctica docente, la anécdota la valora el jefe de sector como una experiencia de aprendizaje porque influyó en la forma de ser y hacer como docente, aunque la vivencia trasmuta, de querer ser un maestro protector que pone 'dieces' en el ejercicio de la profesión se caracteriza como exigente, adelante agrega:

Finalmente en la práctica fui totalmente diferente porque me volví más exigente, más enérgico, pero más comprometido con el proceso de evaluación, de no cometer el mismo error que cometieron conmigo, fui muy cuidadoso porque yo ya lo había vivido (EJS1-180205).

Los resultados obtenidos en la evaluación, producen efectos en los sujetos, en este caso una experiencia en la normal tiene eco en la práctica profesional y, que con el paso del tiempo la valoran de forma diferente, de ser una experiencia que trauma, la resignifican como experiencia de aprendizaje.

#### 1.1.3.4 Evaluación para la certificación.

El sistema educativo le confirió a la evaluación diversas funciones explícitas e implícitas, entre las últimas, como “un silencio elocuente” que trasciende sobre los muros escolares, ubico a la acreditación y la certificación, consecuencias de las prácticas evaluativas, alejadas del valor educativo de la evaluación. Barbier (1993) apunta que existen diversas finalidades de la evaluación, entre ellas, la habilitación y acceso a un *status* mediante la obtención de un diploma, licencia o título que ofrece la posibilidad de ejercer cierto tipo de actividades. Habilitación que pasa por “la ceremonia de graduación” con rasgos de una práctica ritualizada, ceremonia que licencia a los nuevos maestros, la graduación enviste al maestro, por medio del rito, de creencias, valores y saberes. “La ceremonia (de graduación) corona una trayectoria y recompensa los esfuerzos realizados por el estudiante. Consuma el rito de pasaje de los estudiantes a su nuevo estado” (Mercado, 2005, pp. 67-68).

En el discurso del supervisor, localizo la idea de que la evaluación tiene como uno de sus fines la certificación, al realizar un examen se obtiene un título que permite el ejercicio profesional. En cuanto al proceso de titulación en la normal enuncia que con la elaboración de un informe recepcional sobre un año de práctica en el campo, la examinan:

Hicimos examen sobre el mismo trabajo, pero así como en fila ¿no? Así como ¡uno! Y el otro y el otro y el otro, como tortillitas ¿sí? Entonces nos hacían tres preguntas y ya estábamos titulados. ¡Difícilísimo! (EZ2-110305).

En cuanto al proceso de titulación para obtener el grado de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, expresa:

Me dieron fecha para presentarme con los sinodales y me presento, me hacen los cuestionamientos con respecto a mis respuestas que yo hice en el examen escrito y de ahí me titulo (EZ2-110305).

Las dos experiencias de evaluación institucional que vivió el supervisor, en el nivel superior, da cuenta de cómo el aprobar el “examen profesional” lo hace acreedor a la obtención de un título que lo habilita, lo certifica para ejercer la actividad profesional.

Otro entrevistado, profesor de grupo comenta que la experiencia de evaluación para titularse en la Normal fue de miedo, al respecto opina:

Mi temor en la normal (era) de que vinieran las prácticas y al último el examen profesional, ¡ay! ¡Y si me preguntan y se me olvida algo! Da miedo, da pavor. (Me sentí) muy nervioso, mucha angustia, yo creo que ni duerme uno, ni come, por tanta tensión, me daba mucha angustia, muchos nervios. (Me preguntaron) sobre la tesis que hicimos, cómo hacemos las prácticas, cómo llevamos una clase y esa fue mi evaluación de la normal (EPLU1-181105).

En la experiencia del profesor de grupo está presente el rito de la ceremonia de graduación, el entrevistado realizó un examen en el que demostró los conocimientos que lo acreditaron como maestro, el ‘saber’ le otorgó la nueva investidura, transitó del ser estudiante a ser un profesionista.

Por su parte otro profesor de grupo entrevistado, descalifica a la ceremonia de graduación y la llama 'farsa', en este renglón arguye:

(El proceso) para titularme: una farsa. Porque se supone que nos preparan ¿no? Tenemos que estudiar, tenemos que preparar nuestro informe porque en base a eso se va a hacer el examen profesional. Y para mi examen profesional si me hicieron tres o cuatro preguntas fue mucho. Y preguntas absurdas, que yo dije: '¿Qué es esto?' Yo creo que un alumno de primaria lo pasaba. Para mí, en lo personal, yo no hice un examen profesional. (El informe recepcional) si me costó mucho trabajo, le digo lo malo que hemos sido como estudiante, ya iba a desertar. Recuerdo que ya era marzo, se supone que íbamos a la práctica, ya nos habían orientado y yo no tenía nada y dije: 'No, hasta aquí llegaste. No tengo nada' (EPN1-010605).

La narración del profesor da cuenta del proceso que conformó la experiencia de certificación de los estudios de normal, estudios que lo habilitaron para ejercer la profesión docente. La ceremonia de graduación contempló a la práctica en el campo, un reporte escrito sobre la práctica y un examen profesional sobre el informe de la práctica. Para el entrevistado la experiencia significó una farsa porque las preguntas no dieron cuenta de la preparación que recibió y las califica de 'absurdas', no obstante, se ajustó a la parafernalia institucional para obtener el certificado que lo posibilitó para ejercer la profesión.

#### 1.1.3.5 *Entre lo cuantitativo y lo cualitativo.*

La evaluación es una práctica constitutiva de la institución escolar; está presente en la vida cotidiana de todos los actores educativos, afecta tanto al yo, como a las interacciones que se desarrollan en el establecimiento. Los sujetos entrevistados en esta investigación vivieron la experiencia de la evaluación en su trayectoria escolar de forma diferenciada, mediante procedimientos, técnicas e instrumentos que valoraron su desempeño escolar y su comportamiento. Los profesores explican que en su trayecto por la escuela, en todos los niveles educativos, la evaluación del alumno (y no sólo del aprendizaje) se basó principalmente en el examen de conocimientos y los resultados fueron traducidos en una calificación

que representó la valoración que el maestro hizo del trabajo escolar de los educandos. Al respecto el jefe de sector explica:

El maestro (de la normal) decía siempre que para él lo único que valía era el examen, su última palabra era: 'lo que se le pone es lo que sacó en el examen'. En la normal superior también me pude percatar que muchos de los compañeros desertaron, precisamente por esa evaluación tan rígida, de no valorar el esfuerzo porque se notaba mucho el esfuerzo que cada uno hacía, sin embargo, en la evaluación no era reconocido el esfuerzo (EJS1-180205).

El comentario del entrevistado refiere a la forma en que la evaluaron como "rígida" porque sólo se basó en el examen sin considerar el esfuerzo de los alumnos durante el proceso. Salinas (2002) propone que la evaluación ha de ser global e integral al valorar todo el trabajo del alumno.

Por su parte el supervisor aduce que las formas de evaluar cambiaron con el tiempo, de ser una medición de conocimientos por medio de un examen, pasó a ser cualitativa porque valora otros aspectos. Al respecto comenta:

En ese entonces lo principal, el examen y ver ¿cuánto habían alcanzado? o ¿cuánto no habían alcanzado, no? Y sobre el examen te basabas, más que en todo lo demás. Antes no se consideraba todo lo que es participaciones, trabajo en grupo y ahora sí, esa es la diferencia, que ahora no nada más se cuantifica, sino se evalúan todos los aspectos. Cuando era niño solamente era cuantitativo y ahora es cualitativo (EZ2-110305).

Aunque el entrevistado reconoce cambios en las formas de evaluar, considerando aspectos como las participaciones o trabajo en grupo del alumno, la evaluación escolar todavía se basa en los exámenes.

Por su parte el director, al igual que en el argumento anotado arriba, valora que los maestros con los que interactuó en su trayectoria escolar, realizaban una evaluación diferente a la que efectúan hoy los maestros, sin embargo, explica que la evaluación se cimentó principalmente en el examen.

Yo considero que no se llevaba a cabo un buen proceso de evaluación porque muchas veces nada más se calificaba con el puro examen, y por otro lado no habían cuestiones así muy bien definidas. Sin embargo, había maestros que eran muy exigentes porque a ellos les interesaban que sus cuadernos 'fueran bien' y recuerdo que les costaba mucho trabajo, porque sí trabajábamos las

planas o las mecanizaciones. Pero, considero que no se tomaban en cuenta muchos aspectos como lo hacemos ahora (ED1-030305).

Los argumentos de los directivos entrevistados coinciden en afirmar que en la actualidad, la evaluación considera otros 'aspectos' además del examen.

En el mismo tenor, otro profesor de grupo entrevistado, argumenta que la evaluación que vivió en su trayectoria escolar se basó principalmente en el examen, aunque aclara que en los diferentes niveles escolares había algunas diferencias, es decir, tomaban como elemento de evaluación otras actividades de los alumnos para realizar la evaluación, en este renglón comenta:

Los tradicionales exámenes. Me acuerdo muy bien que inclusive, no recuerdo en qué grado, teníamos un cuaderno especial, donde hacíamos nuestros exámenes y a través de exámenes de conocimientos (nos evaluaban) a ver que aprendimos. Que yo recuerde, que nos tomaban en cuenta otra cosa, creo que no, creo que no. (En la secundaria) Igual. Teníamos semestralmente nuestras evaluaciones, íbamos una semana a los exámenes, pero así con otras cuestiones creo que no. (En la normal) También o sea, como base al examen tradicional de conocimientos, ya alguna participación, el dar un tema ya nos contaba para darnos un punto, dos puntos, un trabajo extra, la visita a algún museo, llevar un informe. Recuerdo que ya nos tomaban en cuenta eso. Nos conjuntaban nuestra calificación (EPN1-010605).

En el mismo sentido, otro profesor de grupo entrevistado arguye que la evaluación que vivió tuvo como fuente principal el examen, aunque reconoce que los maestros también consideraban el trabajo en los cuadernos. Además, agrega que en la secundaria y en la normal ya los maestros consideraron otros elementos para evaluarla y no sólo el examen, sobre el asunto refiere:

Pues los exámenes a mí, me acuerdo, que (me evaluaron) con los exámenes, y yo que recuerde así eran las evaluaciones y los cuadernos. En la secundaria pues también eran los exámenes, trabajos, idas a los museos, exposiciones, participaciones en clases, porque había un maestro que hasta llevaba su control en el cuaderno de las participaciones y si teníamos 'tantas' nos excentaba y ya no presentábamos examen. En la normal, pues la evaluación yo creo que siempre ha sido la misma. Los exámenes, los trabajos, las clases, las participaciones. La evaluación yo siento que siempre ha sido la misma, exámenes, participaciones, trabajos. En todos los niveles (EPLU1-181105).

En los relatos de los entrevistados aparece la idea de que conforme avanzaron en el tiempo y, en su trayectoria escolar, los maestros tomaron en

consideración otros elementos del trabajo escolar para evaluar al alumno, sin que desaparezca el uso del examen como instrumento que legitima el saber alcanzado por el estudiante. Al respecto Álvarez (1995) opina que las prácticas habituales de evaluación ejercidas por medio de exámenes se han mostrado “técnicamente eficaces” (p. 190) al constituirse en “la forma clásica de la evaluación educativa” (Jackson, 2001), en instrumento que evidencia el logro académico y justifica la aprobación o reprobación del alumno.

#### 1.1.4 Construcción de imagen de docente. “Deseo de ser maestro”.

Cada sujeto estructura la trayectoria escolar con referencia a las experiencias que vivió en su recorrido por las aulas y su contacto con profesores, es decir, en la relación educativa (Pasillas y Serrano, 1998) en la interacción pautada de sujetos que se lleva a cabo en la escuela, en la “articulación de lo que usualmente se trata como dicotomía: lo subjetivo y lo objetivo” (p. 40). En la relación educativa los actores (educando y educador) “sedimentan roles, imágenes, preceptos” (p. 41) reelaboran lo instituido, producen imaginarios, resignifican las experiencias e integran nuevas explicaciones y formas de ser.

Los profesores entrevistados construyeron una imagen de docente, una forma de ser maestro sobre la relación educativa que establecieron con los docentes con los que interactuaron en las escuelas desde la educación básica hasta el nivel superior. Imagen que elaboran sobre la investidura que la familia, la escuela y la sociedad le confieren al maestro y de la acción docente de otros profesores con los que se relacionaron. “La imagen del ser docente se construye en el devenir de la trayectoria escolar, imagen que será significada y resignificada en los avatares de la historia escolar” (Pasillas y Serrano, 1998, p. 50) ya sea por negación u oposición a modelos que se consideran negativos; por afirmación de imágenes positivas de ser maestro o bien; por reelaboración al matizar modelos con rasgos sobresalientes de diferentes maestros y valorar la propia práctica.

Entre los entrevistados, el supervisor manifiesta un vaivén en la construcción de la imagen de docente, con referencia en los maestros con los que él convivió cuando fue alumno de primaria.

Maestra de primero: nos pegaba con la regla, era una maestra muy regañona, muy agresiva. Le teníamos miedo. Maestra de segundo: esa maestra me encantaba, me encantaba, me encantaba porque yo siento que le gustaba mucho lo que hacía y a mí me gustaba mucho que nos leyera, nos leía la Iliada y la Odisea entonces nos dejaba así como picados para la próxima, para el próximo capítulo ¿no? Entonces con esa maestra me gustaba mucho su forma de trabajo. Maestro de tercero y cuarto grado: muy buen maestro, no era muy común que hubiera maestros en la primaria y además porque fue el que me cachó copiando las tablas, entonces eso. Maestra de quinto año: era muy, muy tibia. Maestra de sexto grado: nos guiaba más (EZ1-140205).

El supervisor refiere que las dos imágenes de ser maestro, de las arriba mencionadas, que lo impactaron son: por un lado, la imagen de poder le viene de la maestra de primer grado y por el otro, una imagen de maestra comprensiva, que enseñaba, de la maestra de segundo año.

Yo creo que las dos influyeron mucho, porque con la maestra de primero yo sentía que ella tenía el poder, y para mí durante algún tiempo dentro de la carrera, eso significó el ser maestro, tener el poder sobre otros y con la maestra de segundo no, la maestra de segundo jamás nos tocó, yo siento que al contrario, le gustaba (lo que hacía) y hacía que nos gustara lo que ella nos enseñaba, entonces era también un poco el querer ser así como ella (EZ1-140205). La maestra (de primero) era temida, inclusive decían (los papás): “Si no te portas bien, te va a tocar con la maestra Jobita”. Era regañona, era muy exigente. La buscaban porque era muy exigente (EZ4-180505).

La influencia en el ejercicio profesional del supervisor, de las dos imágenes de docente, las significo diferenciadamente. Por un lado, construye una imagen de docente por reelaboración con base en la maestra de primer grado de primaria ya que resalta un rasgo de la forma en que la maestra Jobita desempeñó su práctica “era regañona, era muy exigente” pero, el supervisor matiza este rasgo con los saberes y experiencias profesionales propias. Mientras que, con el referente de la maestra de segundo año, el supervisor elabora la imagen de docente por afirmación de la imagen positiva “le gustaba mucho lo que hacía y hacía que nos gustara”.

Jackson (2001) explica que en las aulas existe la desigualdad entre maestro y alumno. El maestro, mediante la autoridad, controla y disciplina al alumno, fija tareas, “la autoridad del profesor es tan prescriptiva como restrictiva” (p. 69).

El supervisor comenta que al ser estudiante de primaria, la maestra de primer año, además de pegarles a los alumnos, bajaba calificación al niño que no trabajara como ella quería, al respecto explica:

(La maestra) le pegaba a los (alumnos) que no entendían o no trabajaban como ella quería, (y) sí afectaba a las calificaciones (EZ4-180505).

En la interacción educativa el maestro pasa la mayor parte del tiempo escolar controlando y disciplinando al alumno. El comentario del supervisor revela la práctica de la maestra de fijar su autoridad mediante los golpes, no sólo prescribe la tarea a realizar, constriñe la actuación del alumno, controla y dirige por medio del (ab)uso del poder.

El supervisor manifiesta, ante la imagen de docente que tiene de su maestra de primer grado de primaria, que le gustaba el papel de docente que ella representaba, la autoridad que ejercía, al respecto explica:

No me gustaba como era, pero me gustaba el papel que ella representaba, de autoridad o de poder, eso era lo que me gustaba, la maestra era la que tenía la razón, la que tenía el poder, de poder sancionar a alguien. ¿Quién le podía decir algo a la maestra Jobita? Nadie. Ni siquiera los padres, porque era la maestra y ella tenía la razón, sus hijos eran flojos, sus hijos eran burros, y no podían replicar ni decir nada, deberían de ser tratados así, por las mismas costumbres de la sociedad de ese momento. Lo bueno es ser exigente. Que se vea el papel del maestro que todo lo sabe, que todo lo puede y que nadie le puede decir nada (EZ4-180505).

La narración del entrevistado muestra la identificación con el rol y *status* docente, con la imagen de maestro que construyó en la relación educativa en la que participó como alumno y que contribuyó en la propia constitución como docente, en la conformación del 'deseo de ser maestro', un maestro "exigente".

El supervisor relata como de la relación educativa que experimentó con la maestra de primer grado de primaria y de compararla con una autoridad, surge en él, el deseo de ser maestro. Comenta que con la experiencia profesional y cursos de actualización, la representación de autoridad que elaboró cambió. En este sentido esclarece:



Yo siento que el concepto de autoridad que yo tenía era por ejemplo el de la maestra Jobita y de alguna manera por eso fue también el deseo de ser maestro, porque eres la autoridad, nadie te llama la atención, tienes el poder. Ya con el paso del tiempo, empiezas a ver que no es así. Llega un momento en que empiezo a concebir la autoridad ya no como esa persona de poder sino, como una especie de coordinador, en donde la autoridad es un compañero más, donde es una persona que apoya, no que impone, sino que apoya, que sugiere, que supervisa, pero no es esa autoridad tan tajante, como lo era cuando yo empecé a trabajar, como que ya hay más conciencia de lo que ser maestro implica, de la influencia que tiene un maestro en la vida de una persona, de un niño (EZ4-180505).

En el marco de la relación educativa, el entrevistado experimentó, en tanto alumno, la influencia de las formas de ser docente, mediante el hacer y el ser docente de los maestros con los que estableció contacto. Sedimentó roles e imágenes y constituyó, con fundamento en su historia personal y escolar, una particular forma de ser maestro, en palabras de él con “más conciencia de lo que ser maestro implica, de la influencia que tiene un maestro en la vida de una persona”.

Por su parte el jefe de sector, explica que a partir de la experiencia de evaluación que vivió en la normal (arriba descrita), afianza el deseo de ser maestro, pero con el fin de proteger a los alumnos del posible maltrato de los padres de familia por las bajas calificaciones, en este renglón dice:

Cuando inicié la carrera no estaba convencido de ser maestro, a medida que fui avanzando, me fui encariñando con la carrera y siempre, dada esta experiencia, siempre pasó por mi mente el no reprobar a los niños y de ponerles puros dieces para que sus papás no los regañaran, para que no tuvieran problemas con sus papás, para que ellos pasaran (EJS1-180205).

Los argumentos del entrevistado, dan cuenta de la imagen de docente que construye por oposición a la práctica docente y en particular a la práctica evaluativa de su profesor de normal. A partir de la experiencia de evaluación el jefe de sector sedimenta roles y preceptos y resignifica en su práctica profesional las vivencias en tanto alumno.

La revisión de la trayectoria escolar de los entrevistados da cuenta de algunas experiencias escolares y de evaluación que influyeron en la constitución

del sujeto como individuo y como profesional. Las narraciones de los entrevistados develan que tanto en la escuela como en la familia existen costumbres, ritos y creencias alrededor de las prácticas de evaluación que tienen que ver con el éxito o fracaso.

Dentro del sistema educativo la evaluación forma una cultura ya que a decir de Álvarez (1995) crea, en el contexto escolar, una serie de características que permiten definir a 'La Cultura de Evaluación'. Porque la evaluación surgió como un área de conocimiento independiente y existen autores, que desde diversas trincheras y medios de comunicación abordan el tema. Cuenta con un lenguaje técnico propio para definir el objeto, el fin, los instrumentos, las estrategias de evaluación, por lo que tiene un "código" de entendimiento que facilita la interpretación de los juicios de valor que representa en el ámbito escolar, con "símbolos" como son las 'calificaciones' (p. 184). Propone modelos de evaluación, dispone de métodos y técnicas especializados como los exámenes y pruebas objetivas. Elabora constructos y "metáforas pedagógicas que se llenan de contenido válido para la inmediatez de la escuela en principio, pero con repercusiones de alcance social que trascienden el contexto donde y para el que se generan" (p. 184). También atiende a funciones y fines que van del diagnóstico, la acreditación y la promoción, a la certificación, generalmente propuestos por la política educativa.

## **1.2 Trayectoria profesional**

En el apartado anterior mencioné que la experiencia es inherente a la conformación de la trayectoria y conlleva intersticios que dan paso a la transformación del sujeto. La trayectoria escolar y la trayectoria profesional, como la cinta de möbius, conforman un continuo en la constitución del sujeto, es decir, no tienen cortes temporales, no están segmentadas o separadas, las experiencias de los sujetos tienen anclajes en los recuerdos del pasado pero también se proyectan al futuro y generan aprendizajes. En este epígrafe entiendo por trayectoria profesional a las "transformaciones que afectan a las capacidades y

disposiciones que presenta un individuo en el ámbito del campo de trabajo” (Barbier, 1993. p. 291).

La trayectoria profesional de los maestros participantes en esta investigación, abarca las experiencias que los profesores han vivido durante su desempeño profesional como docentes, en las diferentes funciones que conforman la red institucional o estructura escolar de la educación primaria Pública en el Distrito Federal, entre ellas: profesores de grupo, directores de escuela, supervisores de zona escolar o jefes de sector escolar y, en relación con las prácticas de evaluación. En este terreno, los profesores viven subjetivamente la evaluación en dos escenarios: La evaluación del aprendizaje de los alumnos y, la evaluación docente.

En el primer escenario, en tanto agentes evaluadores, los profesores de educación primaria pública viven las prácticas evaluativas dirigidas a evaluar principal y tradicionalmente el aprendizaje de los alumnos.

En el segundo, la evaluación está enfocada hacia los maestros, hacia la evaluación docente. En acuerdo a la regulación normativa e institucional vigente, la evaluación del docente la realizan los profesores en función de su ámbito de competencia, es decir, que evalúan al subalterno en la cadena jerárquica escolar, en apego a las facultades delineadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el Manual de Organización de la Escuela de Educación Primaria en el Distrito Federal (2000) o en atención a los diversos dispositivos de evaluación docente que implantó la política educativa de los últimos sexenios gubernamentales como el Programa de Carrera Magisterial (ver capítulo II). Así el maestro evaluador se vive también como objeto de la evaluación a través de la implementación de un sistema de evaluación<sup>3</sup> que pone en juego diversas estrategias, desde las cuantitativas, con exámenes (externos) de conocimientos para profesores y alumnos (por medio de los cuales evalúan al profesor) hasta registros cualitativos de la práctica docente a través de indicadores de desempeño

---

<sup>3</sup> Por sistema de evaluación entiendo al “conjunto de principios y supuestos, así como procedimientos, instrumentos, técnicas, que dan lugar a unas prácticas concretas de evaluación” (Salinas, 2002. p. 57). Y contribuyen a recoger y sistematizar información relevante a efectos de elaborar juicios de valor.

y en los que pueden intervenir como evaluadores los propios alumnos y los padres de familia.

La práctica evaluativa es inherente a la práctica docente, está estrechamente ligada a la enseñanza y por tanto es sometida a las mismas normas y requerimientos institucionales, lo que cada maestro realiza en la escuela es influenciado por el saber profesional, el saber experiencial, el saber pedagógico y por la cultura docente e institucional.

El profesor de educación primaria pública construye el saber constitutivo de la profesión docente en el ejercicio de sus funciones y en la práctica cotidiana, reelaborándolo y resignificándolo con base en los saberes profesionales, pedagógicos, disciplinares, curriculares y experienciales<sup>4</sup>. Tardif manifiesta que “el saber de los maestros es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro” (Tardif, 2004. p. 10).

La práctica evaluativa de los profesores acciona desde tres vertientes: desde el baúl de los recuerdos, de la memoria sobre cómo fueron evaluados en la trayectoria escolar; desde los supuestos teóricos que la formación inicial internaliza en el sujeto vía saberes disciplinarios y pedagógicos, profundamente arraigados, como los fines, instrumentos y conceptos de evaluación y; desde los saberes experienciales con los que los docentes resignifican y reconstruyen los conocimientos que conforman la formación inicial.

---

<sup>4</sup> Tardif explica que los profesores poseen *saber docente* al que define “como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales. Podemos llamar saberes profesionales al conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado. Los saberes pedagógicos se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones racionales y normativas sobre la práctica educativa. Los saberes disciplinarios corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, surgen de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saberes. Los saberes curriculares corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de cultura erudita y de formación para esa cultura. Se presentan en forma de programas escolares. Los saberes experienciales brotan de la experiencia, se incorporan en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser” (Tardif, 2004. pp. 29-30).

### 1.2.1 ¡Cuánta ignorancia! La realidad no se ajusta a la teoría.

En el inicio del andar profesional, los maestros entrevistados reiteran que las experiencias profesionales fueron difíciles y frustrantes porque la teoría que aprendieron en el trayecto por la educación normal, no fue suficiente para resolver los problemas cotidianos que encararon en las aulas. Con el transcurrir del tiempo y en los avatares de la profesión, los profesores justiprecian que aprendieron a “ser maestro” en la práctica cotidiana. Al realizar una retrospectiva y reconstruir la experiencia, los profesores valoran su trayectoria y juzgan su práctica docente a la luz de los nuevos saberes construidos cotidianamente.

Al respecto el supervisor explica que al iniciar su trabajo como docente sintió mucha frustración porque en la “normal” no le dieron las estrategias para enfrentar la realidad profesional sino que las aprendió en la práctica, en este sentido argumenta:

Los primeros años de mi trabajo fueron de mucha frustración porque no era lo que yo esperaba, tenía otra idea de lo que era el trabajo. El enfrentar la realidad de un grupo de más de 40 niños de segundo año que no habían consolidado la lecto escritura, con muchas ideas en la cabeza que no podía llevar a la práctica. Porque además, sentía que no podía, que no tenía los elementos para que ellos pudieran aprender como yo pensaba que iban aprender. Yo pensé que era muy fácil enseñarles y rápido ellos aprendían. El darme cuenta de que no era así, que tenían sus propios ritmos de aprendizaje, que yo tenía que buscar estrategias que no me dieron en la normal, fue muy frustrante para mí. Yo siento que muchas de las cosas las aprendí en la práctica, los paganos de mi aprendizaje fueron los niños de mis primeros años (EZ1-140205). (Adelante dice) Cuando empecé a trabajar, no sabía ni ¿Qué onda? ¿Cómo le hago, así como para que aprendan estos? ¿Cómo le hago? ¿Cómo hago que lean? Porque yo siento, que mucho es de mi ignorancia (EZ2-110305).

Las expresiones del supervisor manifiestan la idea de que la formación inicial no respondió a la realidad en la que se desempeñó y trastocó la valoración de su formación como docente al grado de poner en tela de juicio su desempeño escolar y manifestar que era “ignorancia”, situación que estima, pudo manejar con nuevos saberes pedagógicos adquiridos mediante la formación en servicio. Los

nuevos saberes fueron resignificados a la luz del saber experiencial. En este orden de ideas, arguye:

Yo pensé que yo era bueno en la escuela, que yo sabía muchas cosas, pero, ya con la situación humana de los niños, ahí es donde no hay esa preparación, así como para decir: Voy a trabajar con seres humanos pensantes, que sienten, que pueden expresarse, que tienen sentimientos, que tienen problemas dentro de su dinámica familiar, y eso no lo piensas. En ese entonces yo pensaba que los niños estaban ahí, estaban para aprender, yo les iba a enseñar y ellos iban a aprender. Esa era toda la función. Estamos hablando de hace 30 años. Sin embargo, yo no sé si esta preparación se les esté dando a los nuevos maestros que están saliendo de las normales. Esa conciencia de trabajar con niños en formación, con seres humanos en formación, que muchas veces va a ser determinante lo que tú le digas, el estímulo que tú le des como niño, a su autoestima, determinante para toda su vida. Yo siento que sí es importante. Sí me gusta mi trabajo, pero no sabía como desarrollarlo. Y ya después me dieron una beca un año y ahí nos explican el proceso de aprendizaje de los niños, entonces yo dije: ¡Cuánta ignorancia! ¡A cuántos afectados ya dejé por mi ignorancia!. Yo siento que ahí dejé muchos afectados. Y yo sentía mucha frustración (EZ2-110305).

El supervisor comenta que la formación inicial no le brindó todos los elementos necesarios para resolver los problemas de la práctica cotidiana y él lo refiere como ignorancia, situación que resuelve mediante la formación en servicio, en la “trayectancia”<sup>5</sup> al buscar la autoformación y toma de decisiones para responder a las necesidades de la realidad áulica.

Al respecto otros profesores entrevistados comparten la opinión del supervisor al expresar que la formación en la escuela normal fue deficiente porque no les brindó todos los elementos necesarios para actuar en la realidad profesional y que construyeron saber experiencial en la práctica para dar respuesta a los problemas cotidianos escolares, además de desarrollar trayectancia al buscar alternativas de actualización y autoformación que coadyuvó a un mejor desempeño profesional. En este renglón dos profesores de grupo y el jefe de sector narran:

---

<sup>5</sup> Yurén habla de Trayectancia como motivación para la autoformación que permita resolver las necesidades cotidianas de la profesión docente, cita que el término acuñado por M. Bernard condensa las ideas de: “Un trayecto (el sujeto sabe a dónde se dirige), una trayectoria (el sujeto tiene una historia y una experiencia), un proyecto (el sujeto persigue ciertos fines valiosos), y el sentido que el sujeto da a su existencia” (Yurén, 2005. pp. 41-42).

Nos hicimos creo que en la práctica. O sea, ya trabajando. Como que hemos ido aprendiendo y adquiriendo los conocimientos que debe de tener uno para guiar el conocimiento. La educación que recibimos en la normal tampoco era de calidad, pienso que la formación en la Normal, no sé en otros, pero yo creo no es realmente preparar a uno. Al finalizar la carrera, meditaba: Creo que nos debieron de haber enseñado realmente como pararse frente al grupo ¿Qué tengo que hacer? ¿Cómo debo de conducirme para impartir cierto conocimiento? Prepararnos para lo que íbamos, considero que no estaban estipuladas las materias para guiarnos, para prepararnos (EPN1-010605).

Estuve los cuatro años de la normal y cuando estaba en el último año, pensé que no tenía la suficiente información y formación como maestra y entonces decidí ingresar a la Universidad Panamericana en la Licenciatura de Pedagogía. Estaba a la mitad del cuarto año (de la normal) cuando me doy cuenta que no tenía la suficiente formación filosófica, psicológica, ni pedagógica. Después de ahí he tomado varios cursos de actualización y actualmente estoy haciendo un diplomado (EPLI1-030605).

Hasta esta fecha, jamás he dejado de estudiar. O sea, he tomado cursos, siempre ha sido mi preocupación, la actualización. La intención es que me interesa la superación, para mi lo primordial es que me sirviera para ir fortaleciendo mi práctica (EJS1-180205).

Los argumentos referidos presentan la realidad profesional como el quehacer docente en el aula, no son abarcativos de todo el ámbito escolar y sólo el supervisor escolar puntualiza los problemas personales que afrontó en la enseñanza de la lecto escritura, los otros profesores generalizan las deficiencias de formación y la necesidad de continuar con una formación permanente con la que construyen y reconstruyen el saber profesional que comprende lo concerniente a la evaluación como una tarea del profesor.

Así pues, en el quehacer docente además de incluir la enseñanza, el aprendizaje, el currículum, profesores y alumnos, considero las prácticas evaluativas.

Al hablar de prácticas evaluativas en el marco institucional nos lleva a la tradicional evaluación del aprendizaje, en donde se evalúa y califica al alumno.

### 1.2.2 Experiencia subjetiva como evaluador. Evaluación de los alumnos.

Como lo leímos en el apartado sobre la trayectoria escolar, la experiencia escolar narrada por los profesores entrevistados nos develan diferentes prácticas evaluativas de los docentes y diversas experiencias de evaluación del aprendizaje de los alumnos. El significado que los profesores le otorgan a la evaluación, reconstruye lo que han vivido cotidianamente en las aulas, cuando los evaluaron y cuando evalúan. Regresan al baúl de los recuerdos y bajo el cobijo de la trayectoria escolar reelaboran saberes, sedimentan roles, resignifican experiencias y construyen una nueva práctica evaluativa que no olvida imágenes y modelos que matiza, afirma o niega a la luz de la trayectoria profesional.

Al respecto el jefe de sector opina que la experiencia subjetiva de ser evaluado como alumno influyó en la construcción y en el ejercicio de la práctica evaluativa.

Para mí si es una experiencia ponerme en el lugar de alumno y en el lugar de maestro, porque cómo me están evaluando a mí, es lo que yo no debo, lo que yo no quiero, de cómo me llevan acabo ese proceso de evaluación, es lo que yo no debo llevar acabo, sino ser más flexible. Son los mismos patrones de evaluación que vamos reproduciendo. En la evaluación trato de ya no repetir tal y como me lo están diciendo a mí, se dan errores si es cierto, pero trato de llevarlos más a la reflexión (EJS1-180205). (En otro momento expresa) A lo mejor repito un patrón con el que trabajaron conmigo pero, afortunadamente en la medida en que fui profundizando en la investigación pedagógica me di cuenta que esa no era la actitud correcta y fui cambiando mi manera de ser como maestro, de un principio no toleraba que los niños no cumplieran con la tarea. O sea, lo que hicieron conmigo yo lo quise repetir mucho como maestro, estaba muy de acuerdo pero a través del tiempo y más como maestro de secundaria, yo me di cuenta de todos los errores que cometí y siento que los fui superando a través de la investigación conceptual, de todo lo que es la teoría pedagógica, el conocimiento de los alumnos, el rol que juego como maestro, y esto me permitió ser diferente a muchos maestros (EJS3-060505).

El argumento expuesto por el jefe de sector da cuenta de cómo la relación educativa que establece el maestro con el alumno trastoca el significado que el entrevistado le otorga a la práctica de evaluación, al tomarla como ejemplo o bien para modificarla.

En este orden de ideas otro profesor de grupo explica:



Califico cuadernos, califico su participación y les califico el examen. Pero más que nada hago lo mismo como me hacia mi maestro (de la normal). Los hago que hablen porque el maestro era como nos movía. Yo trato de llevar esa metodología del profesor porque siento que ellos así aprenden más (EPM1-241105).

En el discurso de los profesores se reitera la idea de tomar como ejemplo para su práctica, la relación educativa que experimentaron en la trayectoria escolar, patrones que fueron sedimentados y resignificados.

Los teóricos enriquecieron el campo de la evaluación en los últimos treinta años, en cuanto a los paradigmas, ámbitos, criterios, técnicas, finalidades, usos, funciones y objetos de evaluación. Díaz Barriga (1986) afirma que la noción de evaluación tiene diversas acepciones, entendiéndola de diferente manera de acuerdo al ámbito y los fines con los que se use. La evaluación es un tema multireferenciado y apreciado de forma polarizada, para algunos es un proceso para la mejora educativa y la transformación del individuo, otros la juzgan como un instrumento de control, normalización y jerarquización.

El tratamiento de la evaluación<sup>6</sup> tiene diferentes perspectivas de abordaje, ya sea por el objeto a evaluar, la función de la evaluación (explícita o implícita), los

---

<sup>6</sup> A manera de inventario, retomo tipologías estructuradas por Nieto (1996), Rosales (2000) y Casanova (1998, 2004) con el fin de situarlas como referencia en el tratamiento del material empírico sustento de esta investigación. La evaluación se ejerce en tres grandes ámbitos: i) El ámbito social abarca el derecho a la educación, la certificación de estudios y el consecuente impacto en la división social por los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales. ii) El ámbito institucional comprende el sistema educativo y las instituciones escolares. Y iii) El ámbito individual orienta a la evaluación hacia las personas (Casanova, 2004. pp. 41-50).

En función de la naturaleza del objeto a evaluar y por las técnicas que utiliza, la evaluación responde a distintos paradigmas, entre ellos:

- a) Paradigma científico positivo: evalúa aspectos manifiestos, externamente constatables de la enseñanza
- b) Paradigma mediacional: para la evaluación de procesos mentales
- c) Paradigma ecológico o naturalista: evaluación de situaciones didácticas.

En cuanto a las dimensiones de la evaluación, ha enriquecido el campo en las últimas décadas con las aportaciones teóricas de autores, abriendo un gran abanico:

- Evaluación por objetivos: Consiste en comparar los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos predeterminados de la enseñanza, dimensión representada por R. W. Tyler.
- Evaluación de procesos: Estima el valor de la enseñanza no sólo en sus resultados sino en el proceso de desarrollo, insiste en la diferenciación entre evaluación sumativa y formativa. M. Scriven y D. L. Stufflebeam son representativos.
- Evaluación como acopio de información: Encabezada principalmente por L. J. Cronbach y S. Kemmis. La evaluación consiste en buscar información de calidad e informar amplia y minuciosamente para sustentar la toma de decisiones sobre la enseñanza.

objetivos y finalidades que persigue o por los instrumentos para recoger datos, el tratamiento y uso de los resultados.

En el primer capítulo enuncié como referente conceptual la noción que sobre evaluación educativa sostengo, sin embargo, Rosales afirma “Queda ya lejos el concepto de evaluación como constatación de un cierto nivel de aprendizaje en el alumno. Es necesario evaluar no sólo habilidades y actitudes, conocer las características de los procesos y no sólo de resultados” (Rosales,

- 
- Evaluación holística: Considera todos los componentes de la enseñanza desde una perspectiva ecológica y contextual, B. MacDonald y R. E. Stake son partidarios de esta dimensión.
  - Evaluación iluminativa: Para M. Parlett y D. Hamilton el contexto en el que tiene lugar la enseñanza constituye el principal componente del objeto de evaluación, abarca no solo los resultados de la enseñanza sino la fundamentación, desarrollo, dificultades, condicionantes psicosociales y materiales.
  - Evaluación como actividad artística: E. W. Eisner plantea a la evaluación como una actividad artística realizada por un experto (profesor) que respeta la naturaleza de los hechos para el conocimiento profundo de las características de la situación específica que se estudia.
  - Evaluación de calidad: El Joint Comité on Standards for Educational Evaluation conceptualiza a la evaluación como el “enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un objeto” y proponen las características de la evaluación de calidad: utilidad, viabilidad, ética, exactitud.
  - Evaluación democrática: H. Simons y M. A. Santos Guerra defienden que la evaluación no solo ha de ocuparse de evaluar al alumno sino a todos los participantes del proceso educativo, como evaluados y evaluadores.
  - Evaluación cualitativa: Para M. Fernández la evaluación no solo es una medida, constatación de datos o enjuiciamientos sino que sirve para la adopción de decisiones responsables comprometidas con el cambio en la actuación docente y de la educación (Rosales, 1996. pp. 13-28).

En atención a las finalidades de la evaluación distinguimos: i) evaluación diagnóstica, ii) evaluación sumativa (se enfoca a los resultados para calificar al evaluado) y, iii) evaluación formativa (interesada en los proceso con la intención de mejorarlos. En alusión al referente que el evaluador utiliza para evaluar, la evaluación se clasifica en normativa (supone la valoración del alumno en función del nivel del grupo en el que está integrado), criterial (evalúa tomando como punto de referencia un criterio externo, concreto, previamente fijado) e, idiográfica (el referente evaluador son las propias capacidades del alumno).

Según la amplitud con la que se realiza la evaluación, recibe la denominación de micro evaluación, meso evaluación o macro evaluación y los sujetos evaluables pueden ser individuos o colectivos (como el alumno, el profesor, la escuela, programas o el sistema educativo). Por el desarrollo temporal, la evaluación es inicial, procesual o final.

El agente evaluador es aquel que aplica instrumentos, analiza e interpreta resultados, puede ser un agente interno o externo a la institución. A partir de distinguir si el agente evaluador y el sujeto evaluado son o no la misma persona, la evaluación se clasifica en: a) auto evaluación (de persona o de instituciones), b) co evaluación (evaluación mutua, conjunta de una actividad realizada entre varias personas) y, c) hetero evaluación (el evaluador es una persona distinta al evaluado).

Entiendo como objetos de evaluación a personas, competencias y características de las personas (habilidades, destrezas, aptitudes, rasgos de la personalidad, capacidades) procesos, recursos y resultados. Entre las técnicas e instrumentos de evaluación agrupo las observaciones, análisis de documentos, entrevistas, cuestionarios, encuestas, diarios, escalas, tareas o pruebas.

2000. p. 13). Con el fin de recordar un referente sobre la noción de evaluación del aprendizaje, apunto la noción de Casanova, quien al respecto explica:

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (Casanova, 2004. p. 70).

Sin embargo, estimo que para los fines que persigue la presente investigación “al tratar de entender el significado de la evaluación, las definiciones son menos útiles que las descripciones contextuales” (Alvarez, 2000. p. 122).

En las siguientes declaraciones, los profesores elaboran conceptos sobre evaluación que van de la medición a la evaluación cualitativa, en este sentido un profesor de grupo expresa:

Desde mi opinión, evaluación es dar una calificación a algo (EPLU2-241105).

En la opinión del maestro aparecen como sinónimos tanto el proceso de evaluar como la acción de asignar una calificación que porta el valor estimado de la actividad evaluada. Juzgo que vista de este modo la evaluación se enfoca solo a los resultados logrados por el alumno y a otorgar una calificación, es decir, a realizar simplemente la evaluación final.

En este renglón, otro profesor de grupo explica que evaluar es valorar la cantidad de conocimientos que adquiere un niño:

De manera general considero que la evaluación es darle un valor. Evaluamos a un niño para ver qué conocimiento ha adquirido, los cuales le lleven a modificar su conducta. Para mi eso es una evaluación (EPN1-010605).

En la afirmación del profesor de grupo surge la idea de constatar la cantidad de conocimientos adquiridos como posibilidad para el cambio de conducta de los alumnos, que también alude a la evaluación final, es decir a la comprobación de resultados obtenidos. La declaración del profesor remite a la evaluación educativa

convencional cuantitativa, en el marco de un paradigma científico positivo que refiere la medición objetiva de las acciones manifiestas y comprobables.

Por su cuenta el director argumenta que la evaluación consiste en medir conocimientos, aptitudes y valores. En este orden de ideas opina:

Para mi, en pocas palabras, la evaluación, independientemente de los términos técnicos que se utilicen, es algo así como saber qué estoy haciendo, cómo lo estoy haciendo (ED2-030505). (Adelante relata) Es una forma de medir, no solamente conocimientos sino aptitudes, valores (ED4-090605).

La explicación del director alude a la evaluación formativa porque incluye en la estimación el proceso de enseñanza, además de que, por otro lado, se apega a la noción que cita el Artículo 50 de la Ley General de Educación (1993), en el que “la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio” (ver Capítulo II).

En el mismo tenor, el supervisor comenta que para él la evaluación es la recopilación de datos que permiten ver si se ha alcanzado un objetivo. Al respecto expresa:

Es la recopilación de observaciones, documentos, de trabajos que se realizan para ver si, algún maestro, alumno, escuela, o lo que sea, ha alcanzado su meta, su objetivo (EZ3-180305).

Las palabras del supervisor me remiten a la práctica de la ‘evaluación por objetivos’, desarrollada a partir de las aportaciones de Tyler (1949) consistente en comparar los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados por el profesor. Noción que, por cierto, es en la que la SEP fundamenta la práctica evaluativa que pregona, a saber, “La evaluación educativa es el proceso de comparación entre el ideal educativo (lo deseable) y la realidad educativa (lo logrado). Para evaluar es necesario contar con parámetros, ésto es, la manifestación operacional del ideal educativo” (Sistema Nacional de Evaluación Educativa. En <http://snee.sep.gob.mx>. 26/05/05).

Por su parte el jefe de sector aclara que la evaluación es un proceso que tiende a valorar cualitativamente los procesos y los resultados, más allá de medir.

La evaluación es un proceso continuo, sistemático, permanente, ordenado, flexible. La evaluación va más allá de medir, la evaluación debe ser más cualitativo que cuantitativo. La evaluación debe de observar procesos para llegar a los resultados porque muchas veces quiere uno obtener resultados y no cuida uno los procesos, entonces la evaluación es ir cuidando todos esos procesos. La parte formativa sobre todo. La parte diagnóstica y finalmente no podemos sustraer lo de la parte final (EJS2-210305).

La opinión del maestro trae a colación las consideraciones que sobre evaluación hace el Sistema Educativo Nacional, mediante el Acuerdo 200 (1994), en el que establece las Normas de Evaluación del Aprendizaje (ver Capítulo II). En los artículos segundo y tercero del acuerdo dice respectivamente:

La evaluación del aprendizaje se realizará a lo largo del proceso educativo con procedimientos pedagógicos adecuados. La evaluación permanente del aprendizaje conducirá a tomar decisiones pedagógicas oportunas para asegurar la eficiencia de la enseñanza y del aprendizaje (Artículo 2 y 3 del Acuerdo 200, 1994).

Además de que en los “considerandos” del Acuerdo habla de la evaluación permanente y sistemática.

En el discurso de los profesores aparecen las nociones ‘evaluar’, ‘calificar’ y hasta ‘examen’ con cierta sinonimia. Aunque las tres nociones forman parte del mismo proceso, aparecieron históricamente en momentos diferentes con finalidades diversas. Aclaro que de manera personal, distingo a la evaluación como un proceso, al examen como un instrumento de recolección de información y el calificar como una acción docente en la práctica evaluativa que asigna numerales o literales para expresar un valor.

Las opiniones de los entrevistados sobre la evaluación del alumno son construcciones que tienen como fuente la experiencia escolar, la formación inicial y la experiencia docente, sin hacer alusión a normas institucionales, autores, corrientes o paradigmas. Sin embargo convergen en la preocupación de constatar logros.

En lo concerniente al 'objeto de evaluación' e 'instrumentos de evaluación' el maestro focaliza en su práctica evaluativa a los alumnos. Los profesores entrevistados recurrieron nuevamente a la experiencia escolar y a partir de ella reconstruyeron su práctica. Los profesores evalúan a los alumnos a partir de tomar como modelo el sistema de evaluación con el que fueron evaluados. Los aprendizajes de los alumnos, los conocimientos adquiridos por el educando son identificados, tradicionalmente, como el principal objeto de la evaluación. Paulatinamente, las aportaciones e investigaciones educativas, según cita Nieto y Rosales, introducen aptitudes, habilidades, competencias, rasgos de la personalidad, procesos de enseñanza y del aprendizaje, resultados, recursos, interacciones y actitudes como objetos a evaluar (Nieto, 1994. pp. 7-9. Rosales, 2000. pp. 30-31).

Los profesores entrevistados evalúan al educando y sus acciones: valoran participación, el cumplimiento, el trabajo y la disciplina del alumno. En este orden de ideas expresan:

Vamos a decir aspectos que se toman en cuenta para dar una calificación definitiva. A la mejor cuando yo me eduqué, valía mucho el examen y ahora tratamos de abarcar otros aspectos. Tiene mucho peso el examen porque precisamente eso es la base. A ver con cuánto conocimiento queda el muchacho, pero también otras cosas. El cumplimiento de tareas, el trabajo cotidiano, la conducta, trabajos especiales, trabajos extras, muchas cuestiones que tomamos en cuenta para dar una calificación al muchacho. Pero sí, el examen juega un papel muy importante (EPN1-010605). (Opina en otro momento) Para darme cuenta si hubo avance en el muchacho (EPN2-030605).

El comentario del profesor de grupo deja entrever que con el paso del tiempo la práctica profesional transmuta. La práctica evaluativa del docente tuvo origen en la experiencia escolar vivida, cambia a partir de la formación profesional, del saber disciplinario y del saber experiencial que construye en el día a día de la profesión. La evaluación del alumno ya no la basa exclusivamente en el examen de conocimientos, aunque sigue siendo un factor importante a considerar. Además de que el profesor habla de calificar al alumno y no de evaluar.

En el mismo sentido otros dos profesores de grupo comparten que los objetos e instrumentos de evaluación abarcan otras tareas realizadas por el alumno, sin dejar de lado el tradicional examen de conocimientos, valoran el desempeño de los alumnos y no sólo la cantidad de conocimientos adquiridos, estiman hábitos para el trabajo y el comportamiento para que, a decir del segundo profesor, sea una evaluación integral:

(Evalúo) Igual, igual. O sea, con su examen, con sus participaciones, trabajos. Califico su participación en clase, su conducta, su puntualidad, su aseo, sus cuadernos, yo así evaluó. A la mejor tantito porque lo viví y a lo mejor tantito porque el maestro (director de la escuela) siempre nos decía que diéramos los parámetros con los cuales evaluábamos, si evalúan con cuaderno, si evalúan con examen, si evalúan con participaciones. O sea nos daba un parámetro y ya con respecto a eso evaluábamos (EPLU1-181105). (Adelante refiere) Yo he tratado de evaluar con lo que se me ha dicho, los parámetros. Tanto por ciento para el examen, tanto por ciento para libretas, tanto por ciento para actividades (EPLU2-241105).

El profesor argumenta que en su práctica evaluativa concilia la experiencia construida en su trayectoria escolar y las sugerencias del director de la escuela. Algunas sugerencias institucionales para evaluar el trabajo del alumno son: los registros de observación, las exposiciones, producciones gráficas y manuales, juegos y el debate (ver Capítulo II. SEP, 1994. Libros para el Maestro).

Yo trato de evaluar integralmente. Ya le dije, en la mayoría de mi formación evaluaban por exámenes orales y escritos, solamente en una parte de la primaria (primaria particular) nos evaluaban con muchos instrumentos de evaluación y muchas estrategias. Yo trato de evaluar integralmente, si hacemos una actividad aquí en el patio y se forman por equipos, tengo mis cuadros donde voy anotando calificaciones, voy evaluando puede ser que ponga calificación o puede ser que ponga una escala. Tengo mis cuadros de concentración donde voy poniendo evaluaciones o calificaciones y tomo en cuenta varios aspectos desde cuadernos, libros, participación, trabajo, conducta, tareas, algún trabajo en especial, exámenes. Pero los exámenes trato de hacerlos de acuerdo a lo que trabajamos en el salón de clases (EPL11-030605). (En otro momento de la entrevista explica) Les pongo (en los cuadros de concentración) disciplina, organización y entonces ellos solitos van aprendiendo a controlarse y yo voy evaluando todos esos aspectos, trato de que sea completo, que no nada más sea el contenido, por lo general lo que siempre manejo es contenido, disciplina, organización. Los primeros cuadros que hice fue en el primer año que trabajé, yo estudiaba la universidad, los tomé de varios libros de psicopedagogía, después con la práctica yo les fui

haciendo sus modificaciones y pues también de otros libros que he leído (EPLI2-150605).

En la última explicación, el profesor comenta que el abanico de objetos a evaluar e instrumentos de evaluación lo desplegó con la ayuda del saber construido en su trayecto por la universidad para realizar una práctica evaluativa ‘integral’ y no como él la vivió, con base en exámenes.

En los argumentos expuestos arriba, sale a la luz la práctica de evaluación de los docentes entrelazada a concepciones de educación, estilos y enfoques de enseñanza, corrientes pedagógicas y paradigmas de evaluación educativa.

Parafraseo a Casanova para manifestar que no se trata de criticar las posturas esbozadas sino de describir y contextualizar para dar cuenta del significado que los profesores le otorgan a la evaluación.

No hay que descartar ningún método ni modelo paradigmático por principio. Hay que utilizarlos para lo que realmente resulten útiles. La situación ideal sería llegar a una incorporación habitual de la evaluación, de manera que pudiera regularse continuamente la enseñanza que proporciona el profesor al ritmo y estilo de aprendizaje de los alumnos, perfeccionándose así con las innovaciones sin necesidad de grandes y bruscos cambios (Casanova, 1998. p. 27).

### 1.2.3 “Evaluador evaluado<sup>7</sup>”. Un buen maestro no tiene reprobados.

La paradoja del evaluador evaluado la explica Barbier (1993) al decir que un maestro está en esa situación cuando los alumnos son expuestos a un examen y la tasa de aprobados es considerada como un indicador del valor profesional del docente.

Frecuentemente, algunos enfoques de evaluación docente y en particular en México, la normativa institucional (ver Capítulo I, “La calidad educativa”) focalizan como clave de la evaluación docente a los resultados del aprendizaje de los alumnos, si los alumnos no demuestran lo enseñado por el maestro con sus buenos resultados, la práctica docente será cuestionada.

---

<sup>7</sup> La paradoja del ‘evaluador evaluado’ es descrita por G. Malglaive. (Cita en Barbier, 1993. p. 115).



La tarea docente de evaluar al alumno proyecta efectos subjetivos en la valoración de la calidad del desempeño docente y en la percepción de la auto imagen como profesor. Los resultados que el educando obtiene, vía la evaluación, afectan la imagen docente, es decir, directivos y maestros evalúan la práctica docente a través de los logros educativos (resultados en exámenes) de los alumnos.

Al respecto el supervisor basa la idea de ser buen maestro en el logro escolar de los alumnos, el no reprobado a alumnos refleja la 'buena práctica' del docente, en este tenor relata:

En ese entonces, pensaba que no debería de haber (reprobados). Si tú eres un buen maestro, no tienes reprobados, todos aprenden, todos tienen que aprender, todos tienen que cubrir el mínimo de conocimientos que tienen que tener para el siguiente año (EZ4-180505).

El enunciado del supervisor lleva a escena al 'evaluador evaluado' a partir del rendimiento escolar de los alumnos legitimado por medio de la evaluación. El maestro es juzgado positiva o negativamente, es decir, el profesor tiene un buen desempeño en tanto los alumnos demuestran lo que aprendieron y obtienen calificaciones que les permiten la aprobación de grado o de exámenes.

Nieto (1996) aclara que existen tres campos en los que se puede desarrollar la evaluación de la docencia. Primero: los resultados del aprendizaje logrados por los alumnos, segundo: las características didácticas que posee el maestro en relación con los resultados del aprendizaje de los alumnos con los modelos teóricos de enseñanza, tercero: la conducta del maestro mientras enseña y la interacción con los alumnos (p. 23).

Institucionalmente, en las escuelas primarias, se lleva a cabo el Concurso Olimpiada del Conocimiento Infantil en el que participan alumnos de sexto grado de primaria de todo el país. Este concurso, a través de un examen escrito, tiene el fin de "valorar la preparación académica y resaltar el esfuerzo de las alumnas y alumnos"<sup>8</sup> con referencia a los programas de las asignaturas de español,

---

<sup>8</sup> Manual de operación para la aplicación del instrumento de evaluación. Etapa zona. Concurso Olimpiada del Conocimiento Infantil. SEP, 2006.

matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica de sexto grado de primaria, en tres etapas de selección: etapa zona, sector y entidad federativa.

A pesar de que no es la finalidad, los resultados que arroja la aplicación del examen del concurso, son valorados por los directivos y maestros como un indicador educativo que evidencia la calidad de la labor docente. En esta dirección un profesor de grupo apunta:

(Los resultados del concurso Olimpiada del Conocimiento Infantil, sirven) para evaluarme, también para darme cuenta si he progresado, si sigo siendo el mismo o si voy en retroceso. Según el resultado nos estimula y la verdad como le dije yo estoy contento con el 5.3 que sacamos. Yo pensé que íbamos a sacar menos (EPN2-030605).

El discurso del entrevistado da muestra de que el propio profesor de grupo fundamenta una autovaloración en los logros alcanzados por los alumnos a su cargo. Al respecto el director de escuela coincide en argumentar que la calidad del trabajo docente se plasma en los resultados obtenidos por los escolares en exámenes como el del concurso en referencia.

(Las calificaciones de los niños en los exámenes) nos dan una forma de ver el trabajo real que yo hice, si salieron mal es porque yo no le eché ganas. Con el niño que obtuvo bajas calificaciones ve uno reflejado su trabajo. Está reprobado, entonces también estoy reprobado yo. Porque ahí está el resultado de la enseñanza que yo le di, del aprendizaje que él adquirió. Mi trabajo se está reflejando ahí. (En otro momento dice) Nos hemos llevado la Olimpiada del Conocimiento y ¡bien! Estamos trabajando bien. Hemos comentado que, por ejemplo, el alumno de Olimpiada del Conocimiento, si gana, fue un trabajo de todos, fue todo un proceso, va a ser de todos. Y si perdió, también es un trabajo de todos y hay que reconocerlo (ED5-211005).

En el argumento del director la valoración de la calidad docente, por medio del concurso descrito, es extensiva a todos los profesores del plantel. En el mismo terreno, el supervisor reitera que a través de los resultados del Concurso de Olimpiada se refleja la calidad y estilo de trabajo que los maestros están realizando en las escuelas, en este renglón expresa:

Por ejemplo los de sexto año, de la Olimpiada del Conocimiento. A nosotros nos dieron la indicación de que sacáramos los promedios por escuela y eso nos sirvió para hacer una jornada en donde se expusieron, en todo el sector, los promedios de las escuelas y los promedios en cada asignatura. Eso se reflejó. Fue una evaluación también para los docentes y una reflexión. Nosotros lo hicimos aparte de por escuela, por grupo y comentábamos que hay docentes en que su promedio de grupo fue de dos, y si fue de dos ¿Qué es lo que está pasando? ¿No está funcionando el docente? ¿Está usando metodologías demasiado tradicionalistas o qué pasó? ¿Por qué sacaron esa evaluación? (EZ4-180505).

La expresión del supervisor cuestiona la práctica docente y al propio docente con base en los resultados obtenidos por los alumnos en el examen del concurso, es decir, por medio de una batería de pruebas objetivas que pretende valorar la preparación académica del alumno, los directivos valoran el quehacer del docente.

En este marco, el supervisor refiere que otro parámetro institucional, mediante el cual el trabajo docente es puesto en la balanza, son las estadísticas que la SEP muestra en su página de internet, entre otras, la del Sistema de Información para la Mejora Educativa (SIME)<sup>9</sup> de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (2003), con el reporte de los resultados obtenidos por los alumnos de sexto grado en el Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS), elaborado por la Dirección General de Evaluación que 'mide' el desarrollo de habilidades básicas para el aprendizaje:

Yo siento que los IDANIS son así como el resultado de sexto, pero el resultado de sexto es el resultado de un proceso de seis años en donde todos los maestros están involucrados, cuando un alumno, por ejemplo, sale muy deficiente en matemáticas, es porque hay deficiencias en todos los años. Entonces nosotros lo retomamos en ese sentido, en que los maestros se dieran cuenta de que teníamos estos resultados y bueno ¿Qué estaba pasando con nosotros? ¿Qué es a lo que no estamos echándole ganas? o ¿Qué es en lo que tenemos más dificultad? (EZ4-180505).

---

<sup>9</sup> [www.sime.ssedf.sep.gob.mx](http://www.sime.ssedf.sep.gob.mx)  
[www.snie.sep.gob.mx/enlace.html](http://www.snie.sep.gob.mx/enlace.html)  
[www.sep.gob.mx/work/appsite/dge/archivos/resulta/2002/informe%20de](http://www.sep.gob.mx/work/appsite/dge/archivos/resulta/2002/informe%20de)

En la narración, el supervisor expone otro instrumento de evaluación del aprendizaje de los alumnos que utilizan directivos y profesores para estimar la calidad de la labor docente, abarcando el trabajo de toda la institución escolar al referir que los resultados son producto del esfuerzo de todos los maestros. Sin embargo la finalidad de la aplicación del IDANIS no es la de evaluar al docente, sino la de determinar con oportunidad “las posibilidades de éxito académico de los alumnos que ingresan a secundaria, midiendo sus habilidades verbales, matemáticas y para el razonamiento formal”<sup>10</sup>, comunicándole a directivos y docentes los resultados.

Santos (1993) y Nieto (1996) coinciden en argumentar que los resultados del rendimiento de los alumnos no dependen únicamente de la enseñanza y la acción docente sino que muchos factores del contexto escolar y del propio alumno mediatizan los aprendizajes. “Hay parte de responsabilidad del sistema educativo en el que se enmarca el aprendizaje. El currículum establecido, la institución escolar, el ambiente de aprendizaje, los medios disponibles” (Santos, 1993. p. 87).

Santos (1993) expresa que “evaluar al profesorado se ha hecho sinónimo de evaluar su docencia. Sin embargo, el profesor desempeña funciones diversas y complementarias” (p. 91). La práctica docente no se circunscribe a la enseñanza, tiene que ver con las interacciones con otros actores educativos, la planificación, el trabajo colaborativo, la evaluación, lo administrativo, la gestión y con toda la institución. Villa (2001) considera que cada modelo o enfoque de evaluación del docente conlleva un concepto de profesor y de su función docente, es decir, que con base en el ideal de profesor se elabora o elige el modelo para su evaluación. Cada modelo analiza distintas dimensiones<sup>11</sup> de la práctica docente, cada uno de

---

<sup>10</sup> La experiencia de la Dirección General de Evaluación en la Educación Básica y Normal. 30 años de medición del logro educativo. Abril 2002. En <http://www.sep.gob.mx/dge>.

<sup>11</sup> Fierro, Fourtoul y Rosas (2000) proponen seis dimensiones para analizar la práctica docente, entre ellas: Dimensión personal (cualidades, características y dificultades del profesor que le son propias como sujeto), dimensión interpersonal (relaciones entre actores educativos, clima institucional o ambiente de trabajo, espacios y estructuras de participación interna, estilos de comunicación, resolución de conflictos, tipo de convivencia), social (expectativas y presiones del quehacer docente en un contexto histórico), institucional (“normas de comportamiento y de comunicación entre colegas y autoridades que en cada escuela se construyen y que a su vez forman parte de una cultura profesional; determinados saberes y prácticas de enseñanza que se socializan al interior del gremio y que los maestros van asimilando a partir del contacto con sus colegas en su paso por distintas escuelas; costumbres y tradiciones, estilos de relación,

ellos tiene objetivos, criterios, instrumentos e indicadores diferentes en atención a las finalidades y beneficiarios de la evaluación. Según Nieto (1996) la evaluación docente considera entre otras, diversas variables de análisis como: la personalidad del profesor (capacidades, competencias y actitudes), conducta y actuación del profesor en el aula (planeación, enseñanza y evaluación), rendimiento de los alumnos (resultados de evaluación del aprendizaje de los alumnos) y contextuales (aptitudes del alumno y actitudes de la familia). Algunos de los criterios de mayor uso en la evaluación del docente, están relacionados con la planeación, organización y desarrollo de la clase, el dominio del grupo, las interrelaciones en el aula con los alumnos, el clima en el aula, el cumplimiento de horarios y asistencia. Mientras que, en los ámbitos nacional e internacional, se ha generalizado el uso de los cuestionarios de opinión de los estudiantes (principalmente en educación superior), para evaluar la actividad docente ya sea con propósitos de tipo administrativos o para la mejora de la tarea docente.

Con fundamento en el análisis descriptivo de la política y normativa educativa sobre la evaluación que realicé en el capítulo II, argumento que la noción de evaluación docente no está definida en el discurso institucional. En el Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2001-2006 de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal enuncia a la “evaluación de los docentes” como una estrategia para impulsar la cultura de evaluación, sin conceptualizarla y sin definir en qué consiste el sistema de evaluación. En otros documentos, el discurso institucional utiliza las nociones “evaluación del desempeño docente” o “evaluación del ejercicio docente”.

En atención a lo que apunto en el capítulo I sobre “práctica docente” y lo escrito párrafos arriba, estimo que la evaluación docente es un proceso complejo, es un tema ambiguo y multirreferido, abordado desde diferentes perspectivas que

---

ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva que establecen determinadas pautas de organización en la escuela y que influyen, entre otros, en la manera en que cada maestro trabaja en su salón de clases y en los criterios de trabajo predominantes”), didáctica (métodos de enseñanza, organización del trabajo del alumno, normas de trabajo en el aula, conocimiento de los alumnos, tipos de evaluación, aprendizaje del alumno) y dimensión valoral (del profesor y de la institución), en la relación pedagógica (forma en que se expresan las relaciones entre las dimensiones que caracterizan la práctica educativa de los maestros (pp. 28-39).

conlleven la proliferación de modelos de evaluación docente<sup>12</sup> ligados al concepto de profesor, de práctica docente y de docencia<sup>13</sup>. Noción que está cambiando en la actualidad porque al quehacer cotidiano de los profesores se incorporan nuevas funciones para responder a las demandas sociales.

La proliferación de enfoques de evaluación docente permiten enfatizar que:

La complejidad de la docencia se debe a aspectos de diferente magnitud y naturaleza que determinan su multirreferencialidad, entre los que destacan: los asuntos referidos al orden institucional donde se lleva a cabo la enseñanza, los problemas relacionados con la profesionalidad de los maestros así como las condiciones prácticas de operación de la enseñanza (Pasillas, 2001. En Fernández y Luna, 2004. p. 892).

Los profesores entrevistados refieren que la evaluación docente comprende la valoración del desempeño docente. Esta valoración pasa por la medición y el otorgamiento de un valor o calificación del trabajo que realiza el profesor en el aula, hasta el valorar las competencias docentes y ser un proceso que toma en

---

<sup>12</sup> “Scriven recoge hasta 12 modelos para evaluar el mérito docente” Entre ellos: 1) Modelo de “inspección” que se basa en el juicio que un experto (supervisor o director) realiza basándose principalmente en las visitas de aula siguiendo criterios de valoración. 2) Evaluación de los colegas o colegial que juzga a partir de la experiencia. 3) Modelos basados en la evaluación de los consumidores utilizado en el modelo de calidad total y se basa principalmente en el uso de encuestas. 4) Modelo de entrevista. 5) Modelo de gestión por objetivos, importado de la evaluación de administradores, parte de la definición clara y expresa de los deberes y responsabilidades acordadas previamente. 6) Enfoque basado en la competencia (CBTE) en este modelo las competencias se derivan de la práctica docente, entre ellas: competencias sobre objetivos-instrucciones, sobre el nivel de desarrollo de los estudiantes, sobre materiales de instrucción, sobre dirección de clase, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y competencia sobre evaluación. 7) Modelos fundamentados en la Investigación Basada en la Evaluación Docente, los profesores son evaluados según el estilo de enseñanza en comparación con la enseñanza eficaz. 8) Modelo de enseñanza reflexiva o de toma de decisiones. “Este modelo considera al profesor como un práctico reflexivo y como un profesional que piensa en y sobre sus acciones”. 9) Modelo basado en resultados, en el que toma en cuenta la realización del estudiante y se basan en pruebas o test estandarizados. 10) Enfoque basado en responsabilidades que utiliza el análisis de las funciones normativas y las responsabilidades del puesto de trabajo. 11) Modelos híbridos que mezclan aspectos tomados de varios modelos y, 12) Otros modelos que evalúan al profesor ya sea de modo individual o en colectivo, con pruebas o exámenes. Se incluyen los modelos basados en gestión de calidad total y el denominado EFQM que se basa en un sistema de auto evaluación de la gestión de calidad con base en criterios o indicadores de evaluación y no específicamente como evaluación docente. (Scriven, 1994. En Villa, 2001. pp. 181-189).

<sup>13</sup> La práctica docente es analizada desde diferentes paradigmas que tienen una forma particular de entenderla. Entre ellos: El paradigma eficientista o de la eficacia docente, paradigma interpretativo, paradigma socio crítico, la cultura institucional y su influencia en la práctica docente.

cuenta la detección de errores, debilidades y fortalezas para tomar decisiones y mejorar. En este renglón opinan:

Es dar una calificación, pero que nos digan por qué esa calificación. Si estoy bien pues un diez: 'Maestra está muy bien, da muy bien su clase, tiene muy bien esto'. Y, si es un ocho pues también por qué ese ocho: 'Le falta material para los niños o que controle al grupo' (EPLU2-241105).

El argumento del profesor establece equivalencia entre evaluación y calificación y centra a la evaluación docente en el trabajo que el profesor realiza en el aula, el estilo de enseñanza y la interacción didáctica. Deja en manos de un experto (el observador o evaluador) la apreciación de su hacer docente.

Por su parte el director estima que la evaluación docente tiene que ver con la medición del trabajo y de las competencias docentes, al respecto expresa:

En el caso del maestro, la evaluación es medir un trabajo, pero también es medir errores para que en base a esos errores, se fortalezcan esas debilidades que tiene el compañero maestro (ED4-090605). (En otro momento dice) Es evaluar su trabajo, su desempeño profesional, lo que está haciendo día con día (incluye) planeación, desempeño profesional con el grupo, sus capacidades que en este caso serían sus competencias, el hacer diario, todo lo que él (el maestro) hace (ED5-211005).

En el discurso del director aparece la sinonimia entre evaluar y medir. En este caso la medición conlleva la constatación de las acciones que realiza el maestro para juzgar entre bueno y malo, entre acierto y error, entre debilidad y fortaleza. En esta noción trasluce la idea de 'vivir en falta', a partir del error o la falta, el director propone el fortalecimiento de la práctica.

En el mismo tenor, otro profesor de grupo arguye que con la evaluación docente se otorga un valor al quehacer del maestro.

Considero que la evaluación es darle un valor, en ese caso al desenvolvimiento profesional del docente" (EPN2-030605).

La idea del profesor implica la elaboración de un juicio sobre la actuación docente a partir de las destrezas y habilidades profesionales que detenta.

Alrededor del tema el supervisor declara que la evaluación docente significa:

El ver todo el desempeño de su trabajo, no nada más el que planee, si no que actué, la relación que lleve con sus niños, el trato que lleve con sus niños, la disciplina, que tenga su grupo, porque si un grupo es disciplinado es que hay autoridad, y si hay autoridad no autoritaria, hay respeto. El que sea responsable, el que sea cumplido, el que no falte, el que sea puntual, el que tenga disposición para trabajar en trabajo de equipo, de apoyar a la escuela, de apoyar a su director, eso sería en cuestión de evaluar al docente y por supuesto el trabajo de los niños, que es lo primero (EZ2-110305). (También comenta) Valorar el trabajo del maestro, que si el maestro esta o no haciendo lo correcto, está trabajando en forma tradicionalista, pues tal vez en ese momento respetarlo, sugerirle y trabajar posteriormente en juntas de Consejo Técnico o en asesorías, las conveniencias de trabajar de una manera diferente, para ir modificando formas de trabajo e incidir en los niños (EZ4-180505).

En la narración del supervisor la evaluación docente focaliza el desempeño en el que incluye no solo funciones y tareas docentes sino características didácticas del hacer docente y de la persona como la responsabilidad, puntualidad y disposición, además de las formas de interacción del maestro con otros actores educativos.

La opinión de otro profesor de grupo juzga que la evaluación docente es un proceso que sirve para la toma de decisiones en torno a la práctica docente, al respecto expresa:

La evaluación docente es parte del proceso educativo que nos va a servir para tomar decisiones importantes en nuestra práctica misma, porque nosotros podemos auto evaluarnos, la co evaluación y puede ser también la evaluación de nuestros propios alumnos. Eso si lo he practicado, en quinto y cuarto año lo he practicado, la evaluación de los alumnos hacia mi. (En otro momento de la entrevista opina) Como ya le decía, es una oportunidad para nosotros los maestros de seguirmos actualizando, de seguirmos formando, el de evitar tantos errores y acrecentar nuestras fortalezas, yo lo veo así, la evaluación del docente es un momento que nos permite crecer como personas y como profesionistas (EPLI1-030605).

La expresión del profesor ostenta a la evaluación docente como un proceso que conlleva la formación permanente y el crecimiento profesional y personal. Además habla de diferentes formas de evaluar al profesor que incluye la



participación del mismo profesor, de otros maestros y de los alumnos como evaluadores.

Las opiniones vertidas por los profesores hablan del desempeño docente y del desenvolvimiento profesional como el objeto de la evaluación docente, integrando en la valoración características personales, competencias docentes, funciones del puesto y el quehacer docente en la escuela y en el aula.

Los profesores argumentan que en la práctica cotidiana de la escuela, la evaluación docente la llevan a cabo directivos, alumnos y padres de familia de manera empírica, sin saber a ciencia cierta cuál es la finalidad de la evaluación, además de que el procedimiento más usado es la observación del trabajo. En este orden de ideas, el supervisor manifiesta:

Los maestros evalúan aunque no lo digan. Igual que los padres evalúan aunque, sí lo dicen, afuera de la escuela. Yo pienso que los maestros y los directores nos evalúan pero no formal sino con comentarios. No nos lo hacen saber. En las juntas de Consejo, (el jefe de sector) él si nos lo hace saber a través de las observaciones y del trabajo. A mí por ejemplo me ha hecho observaciones con respecto al seguimiento que le debo de dar a algunas situaciones, yo siento que eso es una forma de evaluar (EZ4-180505).

El comentario del supervisor propone como evaluadores de la práctica docente a directivos y padres de familia, sin embargo la práctica evaluativa, en este sentido, no es sistemática, al parecer, se queda en el plano del rumor. En la misma dirección un profesor de grupo apunta:

Así como directamente una evaluación ¿A ver cuánto sabes? ¿Cómo conducen? ¡No! O sea como empíricamente, me han evaluado padres de familia, compañeros, pero así una evaluación, no (EPN1-010605). (Después comenta) Creo que no hay una evaluación así que nos demuestre cómo estamos los maestros, nada más 'a ojo de buen cubero' los directores otorgan evaluación que es la ficha que nos entregan a fin de curso (EPN2-030605).

Desde la opinión del profesor, no se realiza una evaluación docente ya que no recibe ninguna sugerencia o resultado, a no ser, la 'ficha' (Crédito Escalafonario anual de la Comisión Nacional Mixta de Escalafón SEP SNTE) al finalizar el ciclo escolar. En este orden de ideas, otro profesor opina que nunca ha

sido evaluado, pese a que expresa que en algunas ocasiones vio acciones de supervisión ejercidas por el director de la escuela.

Como maestro los directores nunca me han evaluado. He observado que los directores entran y observan, a mí nunca me ha tocado (EPLI1-030605). (En otro momento expresa) En junta de Consejo Técnico, los compañeros nos dan a conocer sus experiencias, entonces en cierta forma uno evalúa, compara el trabajo de ellos o con lo que uno observa se puede hacer una evaluación pero muy informal, no con objetivo específico (EPLI2-150605).

La narración del profesor da cuenta de la práctica evaluativa del quehacer docente que realizan en la escuela, los directores observan el trabajo áulico de los maestros y, en reuniones de Consejo Técnico, los docentes intercambian experiencias. Sin embargo, el significado que le otorgan los profesores, según las opiniones vertidas arriba, es el de una evaluación informal, sin un objetivo específico y sin instrumentos que den confianza y validez al proceso.

## **2. Dispositivos institucionales de evaluación docente**

La evaluación es una práctica institucional en la que confluyen regulaciones normativas institucionales, saberes pedagógicos y la práctica docente. La política educativa y las normas que deriva, implementan dispositivos de evaluación centrados en el docente y su hacer profesional. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 enuncia:

La educación mexicana será efectiva, innovadora y realizadora; sus buenos resultados serán reconocidos nacional e internacionalmente por su buena calidad, fruto del profesionalismo de los educadores, de recursos proporcionados a sus responsabilidades, del uso de la información para alimentar la planeación y la toma de decisiones, y de mecanismos rigurosos y confiables de evaluación (SEP, 2001. p. 71).

Así los dispositivos de evaluación del trabajo docente corresponden al discurso de la política educativa vigente, vía la prescripción del quehacer docente con indicadores de desempeño mediante los cuales se compara y valora la actuación del profesor para asegurar o promover la buena calidad educativa.

Deleuze (1999) define al dispositivo como una madeja compuesta por diferentes líneas que siguen direcciones distintas, no rectas ni paralelas, contiene líneas de sedimentación pero también de fisura que forman procesos de desequilibrio. Los dispositivos en educación los entiendo como el urdimbre de actores, objetivos, acciones, instituciones, recursos, discursos, normas de acción e interacción, proposiciones científicas, filosóficas, administrativas y morales que conducen al logro de finalidades implícitas y explícitas, determinadas a partir de demandas sociales o particulares (Yurén, 2005).

Entre los dispositivos institucionales que valoran el desempeño docente ubico: a) La observación del trabajo áulico del docente como función supervisora de directivos, b) Crédito Escalafonario Anual de la Comisión Nacional Mixta de Escalafón SEP-SNTE, c) Programa de Carrera Magisterial y, d) Proyecto Escolar.

## **2.1 La observación del trabajo áulico del docente**

La norma institucional vigente expresa que entre las funciones de los directivos (jefe de sector, supervisor de zona escolar y director de escuela) están las de:

Llevar a cabo acciones de seguimiento, valoración, reorientación del proceso educativo, basándose en las visitas a las aulas, a las escuelas y a otras instancias educativas de su competencia para optimizar la pertinente toma de decisiones y,

Realizar seguimiento, monitoreo y evaluación de los procesos de acción educativa de la escuela a su cargo, para la toma de decisiones en función de la atención de necesidades (Manual de Organización de la Escuela de Educación Primaria en el Distrito Federal. SEP, 2000. pp. 11-13).

Las funciones directivas que cito hacen referencia al proceso de evaluación educativa sin especificar explícitamente que se trata de una evaluación docente, sólo aluden la valoración del proceso educativo y de la acción educativa a través de visitas a las aulas a fin de optimizar la toma de decisiones. No obstante, en la práctica cotidiana, las visitas a las aulas y a las escuelas son una estrategia mediante la cual los directivos valoran el desempeño del profesor y de la institución en general. En las visitas de observación se entrecruzan acciones y

estrategias de otros dispositivos institucionales de evaluación del docente como Carrera Magisterial, Escalafón o Proyecto Escolar.

La función supervisora la ejercen los directivos en el marco de su competencia y de manera vertical en la red institucional de puestos, al respecto los profesores comentan:

Nuestro jefe de sector nos visita periódicamente, observa, lleva una relación de los trabajos administrativos que se entregan, cuando no hay una eficacia en ese trabajo administrativo, pues nos manda invitaciones para que estemos al pendiente, que yo siento que es una forma de evaluar también, de parte de él. Cuando califica lo de Carrera Magisterial nos pide nuestras evidencias, a parte de que él está en constante observación de los trabajos que se realizan en las zonas y en las escuelas. Una forma de evaluar (son las) visitas con su guía de observación a los grupos, entrega de avance programático y ver cómo lo están llevando a cabo (EZ3-180305). (En otro momento dice) Yo hago mi guía de observación ¿qué evalúa la guía de observación? Si hay pizarrones con respecto a las fechas, con respecto a los trabajos, trabajos pegados en el salón, trabajos de los niños, los observo si tienen su plan, su lista de asistencia, si los cuadernos están calificados, si tienen algunas recomendaciones, si los libros de texto los están trabajando. Si lo que tienen en el libro de texto está reflejándose en los cuadernos de trabajo, si tienen alguna exposición de los trabajos de los niños (EZ4-180505). (También narra) Nosotros evaluamos los Proyectos Escolares a través de los indicadores que nos manda la SEP. Vemos las evidencias de las escuelas cuando nos las presentan. Estamos presentes en la rendición de cuentas a los padres de familia. Actividades que yo considero que son de evaluación. A través de las observaciones, listas de cotejo, de los exámenes, del trabajo realizado, de los indicadores y a través de las evidencias que presentan de los trabajos realizados. En sus asambleas, en el trabajo de su grupo, en las juntas de Consejo Técnico cuando escucho sus participaciones, cuando veo qué es lo que están comentando, en el trabajo de alguno de los niños, en su participación, en su compromiso dentro de los eventos que tenemos a nivel sector. Y trato de llevar una bitácora, ahora también con lo del PROYESCO. De los directores yo sé que sí porque llevan sus observaciones por escrito, no todos, hago la aclaración. Pero sí he visto que algunos maestros llevan sus carpetas, sus registros de las observaciones que hacen dentro de los grupos. Para hacer eso yo tengo un formato, necesito entrar a los salones, pero el maestro necesita no verme tanto como el supervisor. Porque cuando tú tienes una visita con esa imagen, finges, esa es la verdad, finges, finges en el trabajo, finges en el trato, finges en todo, cuando ya hay más cordialidad, cuando ya hay más apertura, cuando ya te conocen más como persona, entonces tú puedes entrar más libremente y ellos se presentan como son. Entonces, eso ya es una evaluación más verdadera, para mí (EZ3-180305).

En la narración del supervisor se distinguen diferentes momentos del uso de las visitas a las escuelas y a las aulas, desde el trabajo del jefe de sector hasta

la observación de los supervisores y de los directores sobre el trabajo de los maestros. En el párrafo opina constantemente que las visitas de supervisión son una forma de evaluar (y no sólo el cumplimiento de una función del puesto). La observación puede basarse en una guía, lista de cotejo o bitácora. En el mismo sentido, el supervisor plantea que las visitas a las escuelas y a las aulas tienen muchos objetivos, según lo cuenta: observan cómo el maestro planea su trabajo en el registro de avance programático y cómo lo lleva a cabo en el aula; valoran la participación docente, con base en comentarios, en juntas de Consejo Técnico; estiman el compromiso de maestros y alumnos en los eventos (concursos y actividades extraescolares) que realizan a nivel sector; presencian asambleas de rendición de cuentas a padres de familia y, consideran la presentación de evidencias del trabajo de las escuelas, en el marco del Proyecto Escolar y de Carrera Magisterial.

Villa y Morales (1993. En Villa, 2001), indican que la evaluación docente en las visitas a las aulas suele centrarse en los objetivos, evaluación, planeación, programación, currículum, participación de los alumnos, motivación de los alumnos, desarrollo individual, métodos de enseñanza, materiales didácticos, personalidad de los profesores, espacio físico del aula y clima de trabajo en el aula.

Cabe resaltar, que el supervisor opina que una condición para realizar la observación del trabajo áulico es el propiciar un ambiente de confianza entre el observado y el observador para no caer en la simulación del trabajo docente. Nieto (1996), afirma que tradicionalmente la evaluación de la práctica docente la han realizado los inspectores o supervisores, mediante la observación de las clases y estima que es una práctica evaluativa rechazable por razones éticas ya que la superioridad que ejerce el observador sobre el docente, genera ansiedad, recelo, tensión e inautenticidad en el ejercicio docente, alterando el comportamiento del maestro.

Por su cuenta el director platica que en la escuela evalúa a sus profesores cuando realiza visitas a las aulas con el apoyo de una guía que valora la planeación, el uso de libros de texto, la revisión de cuadernos por parte del

profesor, hasta los estilos de enseñanza. El director arguye que las visitas a las aulas son con el fin de sugerir alternativas a los profesores además de que es un elemento que retoma al final del ciclo escolar para llenar 'la ficha escalafonaria' y otorgar o no el total de puntos a cada maestro, al respecto expresa:

(En la visita a grupo) les evaluó muchas cosas con un cuadro de observaciones, por ejemplo: planeación, el avance programático, les evaluó cuadernos, que vayan acorde a la situación de la planeación, que los cuadernos estén forrados, que tengan título de la clase, que tengan fecha, que tengan margen, que estén evaluados, que las tareas que dejen (los maestros) estén calificadas, ejercicios del día; que trabajen en los libros de texto, que se evalúen los libros de texto. Evaluó al final del ciclo el trabajo desarrollado por el maestro, su participación (en concursos) porque además cada uno tiene la comisión 'del himno', de 'la canción popular', tratamos de que ellos se den cuenta de que sí se está tomando en cuenta su trabajo (ED2-030505). (En otro momento comenta) Cuando yo llego a dar una evaluación, antes de decirle tienes ocho, tienes diez, les digo: 'Mira maestro a mí tu clase me parece interesante, pero considero que en esta parte como que te perdiste un poquito, entonces habría que analizar este detalle. O sabes que los ejercicios que estás manejando son escasos, si tú te das cuenta se genera un problemita de indisciplina. Sabes que tus cuadernos están bien, hay buena letra pero no tienes fecha, no tienes margen, hay que darles presencia, para la siguiente revisión, cuando yo venga, espero que ya cuentes con eso'. Entonces el maestro se va dando cuenta de que le está sugiriendo uno, no le está imponiendo (ED3-180505). Yo he recalcado que el hecho de ir a un grupo, no es con la finalidad de criticar el trabajo del maestro, ni de destruir lo que él está haciendo, por muy mal que esté, sino de dar sugerencias para que precisamente se modifiquen esos errores (ED4-090605).

En la explicación del director transluce la evaluación sumativa y final, es decir, que a través de las visitas a las aulas, el director recoge información de las actividades que el maestro realiza y cómo las lleva a cabo para que al final del ciclo escolar, otorgue una calificación sobre el trabajo desempeñado por el profesor, vía la 'ficha escalafonaria'. Y, con sustento en los errores detectados, el director hace sugerencias que lleven a superarlos.

Sobre el asunto, los profesores de grupo coinciden en argumentar que el director de la escuela visita las aulas y observa el trabajo del maestro con base en una guía que valora la planeación en el registro de avance programático, el desempeño del docente en el grupo, revisa cuadernos y libros de los alumnos:

En el caso del director creo que sí evalúa a los maestros, pasa a los salones, llena una hojita. Pero que venga aquí como a los demás grupos, no. Tiene una columna de aspectos y luego va palomeando, va tachando (sí) se cumple con esos aspectos, pero nada más. Me ha hecho comentarios personales cuando vengo a entregarle alguna documentación, que él sabe que yo cumplo, que le agrada mi trabajo (EPLI2-150605).

El maestro (director) ha pasado a checar ciertas situaciones, ciertos datos al grupo o a lo mejor de desempeño. Le hacemos llegar el avance y el va haciendo sus anotaciones. Desempeño ante el grupo, entrega de avance, el llenado de lista de asistencia, listas de cotejo, son como 12 aspectos en la hoja de evaluaciones. Nunca he recibido una evaluación tajante de mi posición como maestro (EPN3-090605).

Nos van a revisar al salón el avance, las carpetas de los niños, los libros, los exámenes (EPLU2-241105).

Los relatos de los profesores dan cuenta del cumplimiento de la función supervisora por parte del director, al narrar que realiza las visitas a las aulas con base en una guía de observación. Por medio de esta práctica los directivos valoran el desempeño del profesor y de la institución.

Por otra parte el supervisor comenta que la observación del trabajo docente en los salones es una tarea administrativa y de evaluación que sirve a los directivos para otorgar puntajes a los docentes en las Cédulas de Evaluación de Carrera Magisterial y Escalafón:

El hecho de que el maestro, el director pase a los salones, observe, vea, firme los avances programáticos, a parte de ser un requisito administrativo, también es una evaluación. Bueno ya sabemos que el hecho de que pongamos un puntaje en Carrera Magisterial o en Escalafón, pues es porque ha habido una serie de observaciones. Aquí por ejemplo, el maestro (director de escuela) lleva un cuaderno donde va anotando las observaciones que él ve dentro de los salones, yo siento que eso es una buena manera de llevar una sistematización en la evaluación. De mi parte, yo siento que tengo que tener por escrito las observaciones y estoy tratando de hacerlo, de ser más sistemática, trato de llevar una bitácora, de sistematizar observaciones que yo voy haciendo (EZ4-180505).

La explicación del supervisor permite observar como los diferentes dispositivos institucionales de evaluación docente van tejiendo sus hilos sin delimitar tajantemente las estrategias, los usos y las finalidades de la evaluación

del trabajo docente. En este caso, las visitas de observación del trabajo áulico son elementos en los cuales, los directivos, basan criterios para otorgar calificaciones sobre el desempeño docente requeridas para Carrera Magisterial y para el Crédito Escalafonario Anual.

## **2.2 Crédito Escalafonario Anual de la Comisión Nacional Mixta de Escalafón SEP-SNTE**

El Manual de Organización de las Escuelas de Educación Primaria en el Distrito Federal (2000), establece como otra de las funciones a desempeñar en los puestos de Supervisor General de Sector, Supervisor de Zona Escolar y de Director de Escuela de Educación Primaria, el “expedir los Créditos Escalafonarios” a los supervisores, directores, docentes y personal de oficina del sector, zona o escuela a su cargo. La asignación del crédito es válida para la Comisión Nacional Mixta de Escalafón (CNME) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y su sistema escalafonario<sup>14</sup> vertical con base en la calificación de aspectos de la labor docente, en el grupo II: Trabajadores docentes.

Sobre el tema, Díaz Barriga (coord.) (1995), valora que en la realidad, la expedición del crédito escalafonario (‘ficha escalafonaria’) tiene mayor peso administrativo y no con propósitos de reorientación de tareas o valorar los conocimientos, capacidades y aptitudes de los docentes.

En este sentido los profesores argumentan que los directivos entregan el crédito anual al finalizar el ciclo escolar. En su caso, el supervisor relata que

---

<sup>14</sup> El sistema escalafonario de la CNME tiene su antecedente en la Ley de Escalafón de 1930 y 1933. Ver Historia de una Profesión, A. Arnaut, (1998). El Reglamento vigente data de 1973 y denomina ‘escalafón’ al “sistema organizado en la Secretaría de Educación Pública para efectuar las promociones de ascenso de los trabajadores de base y autorizar las permutas. Para los fines escalafonarios se considera como ascenso todo cambio a una categoría superior. El ascenso de los trabajadores se determinará mediante la calificación de los diversos factores escalafonarios que son: conocimientos, aptitud, disciplina, puntualidad y antigüedad, en los términos señalados por este reglamento” (Artículo 1, 5 y 11 del Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública, 1973).



algunos directores de escuela otorgan el máximo puntaje en la 'ficha' sin reflexionar sobre la práctica docente para evitar problemas con los maestros.

Cuando termina el año tenemos la evaluación final que es la 'ficha de escalafón' donde se pone el puntaje del trabajo realizado durante el año. Muchos directores ponen el máximo (puntaje) para evitarse problemas con los maestros porque no les hacen la reflexión del por qué les bajan los puntos y porque también a lo mejor los maestros siguen con la idea de que todo lo que hacen está bien aunque no hagan lo que tienen que hacer (EZ1-140205). (En otro momento explica) A la mayoría no les interesa, no les interesa la promoción por eso no les importa la 'ficha escalafonaria'. Desde que yo me acuerde, son las mismas 'fichas escalafonarias'. Le sirven a las autoridades para llevar, yo siento, nada más una medición de puntos para ver si promueves o no promueves, para otra cosa, no (EZ3-180305).

El supervisor juzga que la evaluación anual de docentes por medio de la "ficha escalafonaria" sólo resulta de interés para la promoción vertical que buscan algunos maestros y directivos, o bien a las autoridades para respaldar una promoción, pero que en general, los maestros no le confieren ninguna importancia.

En el mismo orden de ideas los profesores de grupo arguyen:

Ya ve que nos entregan las 'fichas' y el director siempre ha evaluado conforme a los lineamientos que vienen en la hojita y como siempre he tratado de cumplir con todo. Siento que he merecido lo que me han dado. Nunca he llegado con la mentalidad de llegar a ser director ¡Ni lo mande dios! Con tantas cosas que ve uno. Yo siento que nada más es un papelito que nos dan y que lo va uno guardando (EPLU2-241105).

El maestro expone al crédito escalafonario como 'un papelito' al que no le adjudica otro valor que el del ascenso vertical, aunque menciona su postura ante el cumplimiento para merecer el total de puntos que considera la evaluación escalafonaria.

En este orden de ideas, otro profesor, arguye que la evaluación en referencia, no es real porque en ella, los directivos, le otorgan a todos los maestros el total del puntaje sin hacer distinción por el empeño puesto en la tarea docente, situación que le quita valor a la práctica evaluativa.

Los directores otorgan evaluación que es en la 'ficha' que nos entregan a fin de curso en donde a veces para evitarse problemas, pues todos parejos, todos iguales. Eso no es una real evaluación. Rara ocasión se observa que a algún compañero le pongan menos de los 720 puntos, por lo general, todos igual. Es donde entra un pequeño descontento. Del compañero que le echó ganas saca lo mismo que uno que no le echó ganas, no es una evaluación acorde a la realidad. No tiene chiste, es la misma calificación para todos, hayas trabajado, te hayas esmerado o hayas faltado. A final de cuentas como que no tiene ningún valor (EPN2-030605).

Al respecto el siguiente profesor coincide con los profesores anteriores sobre la nula importancia que le confieren al crédito escalafonario.

Me han evaluado en la 'ficha de escalafón' que es una evaluación que hace el director en forma general de todo el año escolar. Siempre me la han entregado con esa calificación (la máxima de 720 puntos). Yo nada más la leo y veo qué obtuve en cada aspecto pero se queda muy corta, no hay retroalimentación que me pueda decir: obtuviste ésto, pero si le haces así puedes mejorar o puedes obtener mejores resultados. Muchas veces no sabemos por qué obtuve un bajo puntaje, voy a seguir haciendo lo mismo, cometiendo los mismos errores y a lo mejor hasta ni le doy importancia. Muchos maestros lo que hacen es que la doblen y quién sabe dónde quedó (EPLI1-030605).

En general los argumentos de los profesores, expresan que la expedición del crédito escalafonario no resulta de interés para los maestros, parece que no la estiman como un proceso de evaluación del desempeño docente y la confunden con una tarea administrativa sin repercusiones en la práctica docente porque no conlleva un proceso de retroalimentación y sugerencias que impliquen la mejora del quehacer docente.

Sobre el tema, el jefe de sector expone una opinión que coincide con los relatos anotados:

No se lleva un seguimiento al evaluar tanto Carrera Magisterial como la 'ficha escalafonaria'. Se hace por cumplir administrativamente. Al finalizar se llenan los formatos, a todo el mundo 720. Descuidamos esa fase del proceso de evaluación, maestros que constantemente llegan tarde que al finalizar le ponen la más alta puntuación; maestros que no planean y les ponen la más alta calificación. Cuando yo veo las 'fichas' a mi me inquieta que les están poniendo 720, he tenido cuidado en checar cuántos docentes de una escuela reciben 720 y a cuántos se les baja y por qué se les baja. Un directivo que no lleva un seguimiento de su proceso evaluativo a todos los evalúa con la misma calificación (EJS2-210305).

La narración del jefe de sector pone de nueva cuenta sobre la mesa, la idea de que la expedición del crédito escalafonario es una tarea administrativa de los directivos que no presupone un proceso de evaluación ni se le confiere importancia.

Por su parte el director comenta su experiencia como evaluado y como evaluador en la cadena jerárquica de puestos, por una parte es evaluado por sus autoridades inmediatas (supervisor de zona y jefe de sector) y por el otro tiene que expedir los créditos escalafonarios de los maestros adscritos a la escuela que dirige, al respecto expresa:

Cuando nos evaluaba (el supervisor) en la 'ficha escalafonaria', nos citaba a todos, y nos decía: 'a ver ¿tú qué has hecho? ¿Por qué te mereces esto? Si cuando fui a la escuela no había llegado el maestro de guardia ni el director'. Nos marcaba ciertos detalles, nos hacía ver lo que has hecho. Cuando yo evaluo como directivo a mis maestros, he sido un poco estricto en esa situación. Y estamos hablando de la 'ficha escalafonaria', yo no le doy los 720 puntos a todo el mundo porque estaría cayendo en una contradicción. Por ejemplo tengo maestros que se les han hecho sus reportes de retardos o por faltas injustificadas, es ilógico que yo diera el total de sus puntos en la 'ficha' cuando no se los merece y se me hace una falta de respeto a un compañero que llega todos los días temprano y que llega a trabajar (ED1-030305). (En otro momento relata) Al que se lo merece le doy hasta una nota laudatoria pero al que no se lo merece ni sus 720 puntos. Antes de eso platico con ellos: 'sabes maestro mira vamos a trabajar con 'fichas escalafonarias' no se trata de exhibirlo: 'Aquí está tu expediente y has tenido tantos retardos y tantas faltas injustificadas, fallaste en esto, entonces no te haces acreedor a tus 720 puntos ¿hay algún inconveniente?' (ED2-030505).

La experiencia del director en torno al crédito escalafonario engarza la práctica evaluativa y parece tener un continuo entre lo que vivió y lo que practica pues al realizar la evaluación y otorgar el puntaje, los maestros involucrados son llamados a reflexionar sobre las tareas realizadas y la calidad de las mismas para justipreciarlas y asignar puntos. En el discurso del director aflora la noción de constatar logros para asignar una evaluación final.

### **2.3 Programa de Carrera Magisterial**

El Programa de Carrera Magisterial, como puede leer en el capítulo II de esta investigación, se puso en marcha en el año de 1993 para la educación básica y

Pretende evaluar la relación mérito-desempeño profesional para aportar un estímulo económico al salario, en ámbitos claramente diferenciados del quehacer de los profesores en servicio; por un lado, la calidad de la formación profesional y el ejercicio docente, por el otro, la recepción e impacto de los conocimientos en el rendimiento de los estudiantes y el vínculo con la comunidad (Díaz Barriga, 1995).

Como dispositivo de evaluación el Programa de Carrera Magisterial está regulado por una serie de disposiciones normativas y operativas que le confieren una estructura en torno al desempeño docente. Conjunta en la valoración la acreditación de exámenes de conocimientos en el factor de preparación profesional, el aprovechamiento escolar de los alumnos, la participación en cursos de actualización, el desempeño profesional, la antigüedad en el servicio y el grado máximo de estudios del profesor.

Específicamente, el programa tiene como objetivo el elevar la calidad de la educación básica y se apoya en un sistema de evaluación que toma en cuenta, entre otros, los factores de: Preparación Profesional<sup>15</sup> de los docentes, vía exámenes<sup>16</sup> externos y, el Desempeño Profesional<sup>17</sup> por medio de la evaluación interna en el Órgano de Evaluación Escolar que basa su estimación en un banco de indicadores.

Para los directivos de educación primaria, el marco normativo vigente contempla la orientación, asesoría y verificación de los procedimientos de participación y evaluación en el Programa de Carrera Magisterial como una obligación en el ejercicio de las funciones del puesto y no siempre representa un mecanismo que promueva la mejora del desempeño docente.

---

<sup>15</sup> El factor de Preparación Profesional “corresponde a los conocimientos que requiere el docente para desarrollar su función” (Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, SEP-SNTE, 1998).

<sup>16</sup> La estructura de los exámenes la conforman reactivos sobre conocimientos y habilidades del maestro sobre programas de estudio, documentos normativos, guías y libros para el maestro vigentes. (Informe de resultados, Distrito Federal, 2002. En [http://www.sep.gob.mx/work/apps/site/dge/archivos/resulta/2002/informe%20de%](http://www.sep.gob.mx/work/apps/site/dge/archivos/resulta/2002/informe%20de%20))

<sup>17</sup> Desempeño Docente es “el conjunto de acciones cotidianas que realizan los docentes en el desempeño de sus funciones” (Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, SEP-SNTE, 1998).

Las opiniones vertidas por los profesores entrevistados aluden a que las estrategias del programa han favorecido la asistencia a cursos de actualización como un medio para obtener puntaje y lograr el incentivo económico que reporta el acceder a cualquiera de los cinco niveles que conforman la Carrera Magisterial y no como un programa que favorezca una mejor calidad del desempeño docente.

Al respecto el director de escuela argumenta que el programa reporta beneficios al profesor, tanto económicos como para su capacitación:

Participé en Carrera Magisterial y el nivel A y B los logré en la dirección” (ED1-030305). Como yo no presenté examen este año, ya no tuvo caso que me evaluaran (ED4-090605). (En Carrera Magisterial) el propio maestro es el beneficiado por la situación económica, indiscutiblemente y, yo creo que de ahí se desprenden muchos beneficios, por ejemplo el estarse preparando, el estarse capacitando (ED5-211005).

Alrededor del tema, la opinión del siguiente profesor de grupo, da cuenta de algunas estrategias de evaluación del programa, entre ellas, los exámenes y los cursos de actualización, pero coincide en la idea de que la participación en exámenes y cursos le otorgan puntos para lograr la promoción de nivel y la consecuente mejora salarial:

Yo no voy a los cursos, voy a presentar el examen para no perder derechos y a veces están medio difíciles, hay preguntas muy complicadas. Me faltan los cursos para completar esa calificación (EPLU1-181105). Ya tengo casi 10 años en la letra A, no puedo pasar, yo siento que es por los cursos, no he tomado cursos, porque en los exámenes si he estudiado. A los alumnos no les hacen porque siempre he tenido primero y segundo. También entre todos los compañeros nos vamos evaluando y nos hemos puesto nueve, pues para que subamos a la otra letra, yo trato de cumplir con lo que me corresponde. El director también evalúa (EPLU2-241105).

Por su cuenta, otro profesor de grupo, expresa que el procedimiento de evaluación interna del programa, se torna ficticio e incompleto en las escuelas. Agrega que el beneficio económico propuesto por el programa es el interés que mueve a algunos maestros a asistir a cursos de actualización.

Carrera Magisterial, yo siento que es un poco ficticio porque los maestros a veces evalúan de acuerdo a cómo les caigas, me cae mal, le pongo cinco. De

los directores hacia los maestros van evaluando de acuerdo a una escala y a veces queda incompleta porque tienen que evaluar varios aspectos y a veces se quedan con lo que observan un día (EPLI1-030605). Se supone que una parte de Carrera Magisterial es para que el maestro se evalúe y vaya actualizándose y vaya mejorando. Yo sé que hay maestros que sí lo hacen, que se preocupan por ponerse a estudiar y a tomar cursos. Hay otros maestros que ni saben lo que están haciendo y lo que les interesa es el dinero, el beneficio económico que les otorga Carrera Magisterial (EPLI2-150605).

En acuerdo a los argumentos presentados, el planteamiento del profesor de grupo expone que el Programa de Carrera Magisterial no ha impactado el trabajo áulico para lograr mejor nivel académico de los alumnos y que la motivación principal es la mejoría salarial. Además declara que ha promovido la clasificación de maestros.

En Carrera Magisterial evalúan a través de la preparación, el examen que les hacen a los muchachos en el grupo. El maestro que está en Carrera está en cierto nivel (porque) ha sacado sus puntajes pero ya en el desenvolvimiento de su trabajo hay compañeros que no cubren las características necesarias para considerarlo un buen maestro, para que esté en ese nivel. Como que no hay un mecanismo apropiado, no cumple con las expectativas (EPN2-030605). (En otro momento dice) Yo pienso que no ha tenido ningún impacto en el nivel académico de los muchachos, o sea, para mí Carrera Magisterial es un fracaso, no eleva la calidad de la educación y ha venido a marcar una división por esa clasificación que se ha hecho en los maestros. Están ahí por obtener un ingreso mejor, nada más (EPN3-090605).

El supervisor considera que la evaluación de maestros por el Programa de Carrera Magisterial es subjetiva porque, en algunos casos, no corresponde el puntaje obtenido con la práctica que desarrolla el docente. Comenta que algunos maestros tienen estudios adicionales a la educación normal y que, a su parecer, no son 'buenos maestros'<sup>18</sup>. El maestro establece una relación entre el nivel de

---

<sup>18</sup> El 'buen maestro' puede caracterizarse como el docente deseado o eficaz, en palabras de Torres está caracterizado como: Un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador que: domina los saberes, los contenidos y las pedagogías propios de su ámbito de enseñanza; facilita aprendizajes, asumiendo su misión no en términos de enseñar sino de lograr que los alumnos aprendan; interpreta y aplica un currículo, con capacidad para recrearlo y construirlo a fin de responder a las especificidades locales; comprende la cultura y las realidades locales, desarrolla una educación intercultural; desarrolla una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo; participa junto con sus colegas, en la elaboración de un proyecto escolar,

Carrera Magisterial logrado por el nivel de preparación con el ser 'buen maestro'.

En este sentido refiere:

Carrera Magisterial es injusta, no sirve de nada, nada más para beneficiar a unas personas allegadas, que ya tienen nivel B y que no proyectan en el aula. Muchos maestros que sí están trabajando en el grupo no pueden promoverse a lo mejor por la evaluación, que sacan bajo puntaje, pero como maestro dentro del aula, son buenos (También significa) Dinero, lo otro es el que el maestro esté yendo a tomar los cursos, el dinero es la motivación para que vayan a tomar el curso. Es de beneficio, porque de alguna manera el que tú vayas a tomar un curso te tiene que dar mínimo algo (EZ2-110305). (En otro momento de la entrevista narra) Si tú me dices una evaluación al docente de Carrera Magisterial, yo la considero subjetiva. Porque a veces los maestros salen muy bien en cuanto a su conocimiento, pero en cuanto a su práctica no, no baja, no es eficaz, no es un buen maestro. Aunque ya tenga un nivel en Carrera Magisterial de C o D. O que tenga una preparación extra, por ejemplo hay maestros que tienen diplomados o licenciaturas, sin embargo, no son buenos maestros. Ahí yo sí la considero subjetiva. Es un incentivo económico (EZ3-180305). Hemos visto que muchos maestros que presentan su examen de Carrera Magisterial sacan muy altos puntajes y hay maestros que tienen muchos conocimientos pero no los aterrizan, no les sirven a los niños para nada. Entonces hay maestros que tienen la normal básica y sin embargo el trabajo que reflejan con los niños es ¡muuy diferente! a un maestro que tiene por ejemplo una maestría. O hay maestros que están en Carrera Magisterial y tienen nivel "C", "D". Pero nada más su trabajo con niños no da, no se ve. Ni en trabajo, ni en disciplina, ni en nada, en nada (EZ4-180505).

---

contribuyendo a perfilar una visión y una misión institucional, crea un clima de cooperación y una cultura democrática en el interior de la escuela; trabaja y aprende en equipo, transitando de la formación individual y fuera de la escuela a la conformación del equipo escolar y de la propia escuela; investiga, como modo y actitud permanente de aprendizaje, y a fin de buscar y seleccionar y proveerse autónomamente la información requerida para su desempeño como docente; iniciativa en la puesta en marcha y desarrollo de ideas y proyectos innovadores, capaces de ser difundidos, sostenidos e institucionalizarse; reflexiona sobre el papel y práctica pedagógica, la sistematiza y comparte en espacios de interaprendizaje; asume un compromiso ético entre lo que predica y lo que hace, buscando ser ejemplo para los alumnos en todos los órdenes; detecta oportunamente problemas (sociales, afectivos, de salud, de aprendizaje) entre sus alumnos derivándolos a quien corresponda o buscando las soluciones en cada caso; guía a sus alumnos para desarrollar los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser; desarrolla cualidades indispensables para el futuro tales como la creatividad, receptividad al cambio, a la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, ayuda a sus alumnos a desarrollar cualidades consideradas de identificación y capacidad de resolución de problemas; se acepta como aprendiz permanente y se transforma en el líder del aprendizaje manteniéndose actualizado en sus disciplinas y atento a otras nuevas relaciones disciplinarias; se abre a la incorporación y al manejo de las nuevas tecnologías tanto para fines de enseñanza en el aula y fuera de ella como para su propio aprendizaje permanente (Torres, 2000. p. 101).

La opinión que el supervisor tiene sobre el Programa de Carrera Magisterial condensa tres sentidos entrelazados que los maestros refirieron. En primer lugar estima que es una evaluación subjetiva e injusta porque hay maestros que en el aula desarrollan un buen trabajo y sin embargo no logran la promoción en el escalafón horizontal del programa. Aunado a ello juzga que no siempre existe correspondencia entre el nivel logrado por el maestro en el programa y su desempeño en el aula, sugiere que a mayor nivel el docente debe proyectar mejor práctica en el aula. En tercer lugar, expresa que el programa representa dos beneficios, por un lado, el beneficio económico por ascender en los niveles y, por otro, el que motivados por el puntaje, los maestros asisten a cursos de actualización que pueden repercutir en el aula.

## **2.4 Proyecto Escolar**

Desde la política educativa, bajo el enfoque de la Gestión Escolar, el Proyecto Escolar surge en el marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006 como un instrumento y estrategia de gestión orientada a elevar la calidad educativa. Así, en los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, Inicial, Especial y para Adultos en el D. F. 2005-2006, queda establecido que todos los planteles educativos deben elaborar el Proyecto Escolar.

En este marco, el Proyecto Escolar “incluye líneas de innovación, seguimiento, evaluación, auto evaluación y acciones específicas en los ámbitos de la acción educativa escolar” (SEP, 2004. El Proyecto Escolar). Y considera acciones de auto evaluación para reconocer el estado que guardan los logros educativos de la escuela. Para los docentes, implica analizar su propia práctica contextualizada en la institución. Bajo esta última idea planteo que el Proyecto Escolar es un dispositivo de evaluación docente porque juzga la actuación del profesor con base en indicadores de desempeño en el contexto escolar, a la luz de



la evaluación interna y en colectivo, en un espacio institucionalmente prescrito para el trabajo colegiado como es el Consejo Técnico<sup>19</sup>.

El interés de este trabajo por el Proyecto Escolar no estriba en su acción planificadora de la actividad escolar sino en la estrategia evaluativa que proyecta al proponer la evaluación frecuente de su operación y cumplimiento en lo individual y colectivo, al interior del Consejo Técnico y a nivel institucional. En el marco del Proyecto Escolar, la evaluación del desempeño docente se efectúa con base en indicadores de desempeño y con el cumplimiento de tareas escolares planeadas en el Plan Anual de Trabajo, para lo cual, consideran la presentación de 'evidencias' que muestran, en las asambleas de 'rendición de cuentas', a las autoridades educativas y a los padres de familia, el trabajo realizado.

El argumento del supervisor enuncia cómo, a través de la red institucional de jerarquías, las prescripciones educativas 'bajan' hasta llegar a los docentes. En lo concerniente a Proyecto Escolar, el supervisor comenta que la evaluación del trabajo docente se basa en la presentación de evidencias de las actividades realizadas. Condiciona la calidad de la evaluación a la demostración del trabajo, a la constatación del logro y a partir de la falla o de lo que falta por hacer sugiere la posibilidad de apoyo a la escuela.

Trato de bajar la información que nos da (la jefatura de sector) a las escuelas, yo no creo que llegue todavía a todos los maestros, porque inclusive las sugerencias que hicimos ahora para los ajustes (de Proyecto Escolar) por indicación del maestro, nos hacía la reflexión de revisar todas las evidencias y nosotros tratamos de hacerlo así con los directores y, sin embargo, yo visité

---

<sup>19</sup> "En las escuelas que cuenten con un mínimo de cinco maestros, se integrará un Consejo Técnico como órgano de carácter consultivo de la dirección del plantel. Corresponde al Consejo Técnico Consultivo analizar y recomendar respecto de los siguientes asuntos: I. Planes y programas de estudio; II. Métodos de enseñanza; III. Evaluación de los programas tendientes a la superación del servicio educativo; IV. Capacitación del personal docente; V. Adquisición, elaboración y uso de auxiliares didácticos, y VI. Las demás cuestiones de carácter educativo" (Artículo 21 y 25 del Acuerdo Número 96, SEP, 1982).

"149. En cada plantel escolar se constituirá el Consejo Técnico, presidido por el director o la directora de la escuela e integrado por el personal docente, los profesores del servicio de la USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), especialistas de CAPEP, de educación física, de enseñanza musical y de los proyectos de atención diferenciada que presten su servicio en la escuela. Este funcionará como órgano colegiado con el propósito de dar solución a los problemas pedagógicos escolares y proponer estrategias que ayuden al cumplimiento del Proyecto Escolar" (Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, Inicial, Especial y para Adultos en el D. F. 2005-2006).

algunos Consejos Técnicos y me di cuenta de que no, de que no presentaron las evidencias, no se manejaron como tenían que haberse hecho, no hubo una buena evaluación desde mi punto de vista, porque el que le preguntemos ¿Has trabajado o no has trabajado tal punto del Programa Anual de Trabajo del Proyecto? Que me digan que sí, yo siento que no es válido si no digo: 'sí aquí está mi evidencia'. Yo digo que no hubo la calidad de evaluación que debería de ser, aunque tratamos de hacerles mención a los maestros, a los directores de que eso sí lo bajaran y en la junta de Consejo donde yo estuve se los dije también a los maestros. No me interesa que me pongan que todo está bien y que todo se ha realizado, eso no me sirve, me sirve que me digan qué no han realizado, hasta dónde lo han realizado, por qué no lo han realizado, para que yo sepa si puedo apoyar o no (EZ1-140205). (Continúa en otro momento) ¿Qué se evalúa en el Proyecto Escolar? Primero, que sus objetivos sean congruentes con su necesidad primordial, su problemática principal, primero que sean congruentes, luego que sean factibles de realizar, luego que sus actividades estén acordes a alcanzar esos propósitos, que las actividades se cumplan como lo indica el Programa Anual de Trabajo, luego que esas actividades tengan evidencias y que se presenten a la comunidad, que vean el porcentaje que se ha alcanzado en lo que se planeó. Y si no se planeó, el ¿Por qué no se planeó? Si se realizó, si no, ¿Por qué no se realizó? (EZ2-110305).

El planteamiento del maestro muestra al Consejo Técnico como el espacio en donde se planea, organiza y evalúa el funcionamiento de la escuela y el cumplimiento de las tareas docentes planeadas.

Sobre el tema el director opina que realizan evaluación con base en indicadores de desempeño institucional y docente:

En la cuestión del Proyecto Escolar, cuando vienen los indicadores que ya marcan, en las escuelas del PEC (Programa Escuelas de Calidad), los hemos tomado como referencia y ahí hay evaluación (ED1-030305). En cuestión de Proyecto Escolar todo apunta hacia una evaluación, todo apunta hacia mejorar la calidad de nuestro trabajo y lo más importante, se da la responsabilidad de todos en la organización (ED5-211005).

El discurso del director expresa que el trabajar con Proyecto Escolar implica evaluación y mejora del trabajo docente.

Por su parte los profesores de grupo manifiestan que la evaluación en juntas de Consejo Técnico sobre el desempeño docente e institucional en torno al Proyecto Escolar la realizan en la escuela de manera general sin hacer especificaciones y con base en indicadores.

(En junta de Consejo Técnico) el director nos ha proporcionado una hojita donde pone los indicadores y los vamos leyendo y nos pone bueno o malo y, nos los ha dado para autoevaluarnos y si van sirviendo, como que va uno mejorando (EPLU2-241105).

La narración del profesor enuncia la práctica evaluativa al interior del Consejo Técnico con indicadores que propician la auto evaluación. Por su parte otro profesor de grupo manifiesta que no se da una evaluación docente sino que sólo atiende a los avances obtenidos en la planeación general en Proyecto Escolar.

(En Consejo Técnico hemos evaluado) muy superficial ¿Qué se logró en relación del proyecto? ¿Qué se hizo atendiendo las características de escuelas de calidad? (EPN2-030605). (En otro momento expresa) No creo que haya una real evaluación hacia nosotros, se intercambian comentarios, puntos de vista, estrategias de cómo impartir cierto tema. Se da entre comillas una evaluación a lo del Proyecto Escolar, a lo que marcamos que íbamos a hacer en el curso, se puede interpretar como una evaluación, pero general, de manera grupal (EPN3-090605).

De manera coincidente, otro profesor de grupo expresa que en la escuela realizan una evaluación del trabajo docente de manera general sin especificar en estilos de enseñanza o metodología del docente que los lleve a corregir o mejorar el desempeño.

En Proyecto Escolar se debe de evaluar, porque está uno de los apartados de evaluación y si uno hace los instrumentos necesarios, pero eso depende de cada escuela y del Proyecto. Aquí se evalúa en forma general, se toman puntos muy generales de todo el trabajo que realizamos. Pero así especificaciones que digan estás trabajando así, tu metodología está mal, debes corregir, te sugiero ésto, así puntualizado, no (EPL11-030605).

El discurso de los profesores plantea una diferencia en el abordaje de la evaluación en el marco del Proyecto Escolar al interior de la escuela y del Consejo Técnico, por un parte, los directivos narran la estrategia operativa para realizar la evaluación con base en indicadores de desempeño y la presentación de evidencias y, por la otra, los profesores de grupo juzgan que no existe una evaluación real, se queda en la revisión o constatación de actividades realizadas y

pendientes de realizar sin que implique la valoración del desempeño docente o la toma de decisiones sobre el proceso educativo que conduzca a la mejora educativa a la que llama el discurso institucional.

Existen, según Fernández y Luna (2004), muchas razones por las cuales surgen dificultades para la evaluación de los docentes, entre ellas sugieren:

1. La evaluación se lleva a cabo para propósitos diferentes y éstos inciden sobre la metodología.
2. La definición de buen profesor tiene una diversidad de características y cualidades.
3. La actividad docente se realiza en contextos múltiples y heterogéneos y,
4. La docencia está subvaluada con respecto a la investigación (p. 892).

Al analizar los casos anotados en este apartado, apunto que los significados que los entrevistados elaboran sobre la evaluación docente por medio de los dispositivos institucionales implementados son diversificados, la normatividad que sustenta cada dispositivo de evaluación es resignificada por los docentes, conforme “baja” por la estructura jerárquica hasta llegar filtrada o sedimentada, al profesor de grupo. Para los directivos la norma es prescripción, lo que se debe hacer para cumplir con la función, mientras que los profesores de grupo, han significado a las estrategias evaluativas de los diferentes dispositivos, como actividades administrativas sin valor pedagógico para enriquecer su práctica ya que, a decir de ellos, es informal y desconocen los objetivos o las finalidades que persiguen. No obstante, a través de las estrategias evaluativas de cada dispositivo institucional, se pone en la balanza el desempeño del docente, convocándolo, como sustento en el siguiente capítulo, a modificar la práctica docente en aras de una educación de calidad, la política educativa, la normativa y los dispositivos de evaluación interpelan al maestro a realizar una “buena práctica”.

En el siguiente capítulo describo cuatro tradiciones por medio de las cuales la práctica docente es llamada a mejorar, a cambiar, ya sea aterrizando la teoría en la práctica, con el cumplimiento de la función, con base en indicadores educativos o bien, a partir de la reflexión sobre la práctica.

## Capítulo IV

La buena práctica. Apelación sobre la acción que realiza el docente en el contexto institucional



## **Capítulo IV. La buena práctica. Apelación sobre la acción que realiza el docente en el contexto institucional**

El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un “conócete a ti mismo” como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, ese inventario.

Antonio Gramsci

**E**l trabajo del docente enfrenta grandes retos, el desempeño del maestro es foco de las políticas educativas que pretenden mejorar la práctica docente para llegar a la calidad educativa.

Desde la década de los noventas, en México, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992) concibe al maestro como el protagonista de la transformación educativa<sup>1</sup>, puntualiza que sin el compromiso del maestro la “reforma se frustraría”. Es por ello que el discurso educativo apela a modificar la acción docente.

Las referencias al “buen maestro” son un anhelo inherente a la reflexión pedagógica (Van Manen, 1998). La institución apela al docente para que realice una ‘buena práctica’ que lleve a elevar la calidad educativa, y es a través de la valoración de su desempeño (evaluación docente) que el Sistema Educativo Mexicano, pretende mejorar la práctica docente.

El llamamiento institucional se objetiva en la implantación de diversas estrategias que conforman un dispositivo de moldeamiento de la acción docente bajo los cánones de un ideal enmarcado en discursos, normas, sistemas de vigilancia y evaluación con parámetros-indicadores de la ‘buena práctica’.

En la actualidad, bajo las ideas de transformación y cambio educativo, la evaluación educativa cobra cada día mayor auge y es desde la política educativa

---

<sup>1</sup> Ver Pérez Gómez (2000) y Hargreaves (1996). Ambos autores plantearon que el maestro es clave para el cambio educativo.

que se inscribe como una estrategia para elevar la calidad de la educación (Programa Nacional de Educación 2001-2006).

La institución implanta diversos dispositivos<sup>2</sup> en las escuelas por medio de los cuales llega el discurso institucional que permea la estructura jerárquica de la administración (reglamentos, acuerdos, catálogo de indicadores, talleres, evaluación) con el fin de lograr una mejor práctica docente, y es, según la norma educativa, el Consejo Técnico el espacio en el que se busca la reflexión sobre la práctica, el desarrollo profesional, la auto evaluación, la evaluación del desempeño docente y, la mejora del servicio educativo.

La intención del capítulo es comprender cómo el maestro recibe llamamientos a realizar una buena práctica, desde las normas, el Proyecto Escolar, Carrera Magisterial, la auto evaluación y la reflexión al interior del Consejo Técnico. Inicio con el del supuesto de que los maestros, con influencia de las normativas oficiales, de sus saberes, de la trayectoria escolar y profesional, de su historia personal e institucional, subjetivan y dan significado<sup>3</sup> a las prácticas de evaluación docente instituidas.

Pretendo reseñar cómo el discurso institucional, la normatividad, sobre el desempeño docente y su evaluación, llega a los maestros y cómo ellos lo reinterpretan, lo asumen y traducen.

Parto de reconocer que la voz de los maestros y el discurso institucional, plantean diferentes acercamientos a lo que consideran como práctica docente, desempeño docente, tarea docente, función docente, quehacer docente, labor docente. Al respecto, son muchos teóricos como Aguilar (1985), Rockwell y Mercado (1986), Pérez Gómez (2000), Sandoval (2000), Fierro et al. (2000), Cerdá (2001), entre otros, que desde distintos ángulos definen a la práctica docente. Con apego a Rockwell (1986), argumento que el trabajo del docente se

---

<sup>2</sup> Autores como Larrosa (1995), Deleuze (1999), Marta Souto (1999) y Castañeda et al. (2004), entre otros, siguen el pensamiento de Foucault y desarrollan planteamientos sobre el "Dispositivo". En este trabajo lo concibo como una urdimbre que, si bien asegura el funcionamiento, también posibilita la transformación.

<sup>3</sup> Dewey (1989) y Brubacher (2000) plantean que las personas otorgan significado a las experiencias, acontecimientos o situaciones, cuando las interpretan, cuando las contemplan en sus relaciones con otras cosas y, las usan para tomar decisiones.



construye, enmarca y también posibilita por las características de la institución; el quehacer del profesor no es posible de conformar, prever y controlar paso a paso.

Sería difícil imaginar que los maestros pudieran desempeñar un rol tal como se prescribe en las normas, reglamentos o programas: más bien conforman a lo largo de su vida una práctica, acumulan una experiencia específica y única, la práctica docente actual contiene huellas de todo tipo de tradiciones pedagógicas (Rockwell, 1986, pp. 70-71) y cambia históricamente.

Al revisar, el material empírico que recogí mediante las observaciones en el campo y, el discurso institucional, emergen diferentes líneas que conciben a la práctica docente de manera diferenciada. Vislumbro un primer plano en el que el quehacer docente es omnímodo, es decir, la práctica docente abarca todo lo que el maestro hace en la escuela. Otro plano, fragmentario, que refiere como labor docente sólo a la enseñanza y, el tercero, aflora como el intersticio, la fractura por la cual se fuga una línea que concibe a la práctica docente como un proceso en construcción permanente, cambiante, multifactorial, multidimensional, cruzada por la normativa, por la trayectoria escolar y profesional del docente, por el saber profesional, por el contexto institucional y sociocultural.

La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida, y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. No se trata simplemente de que existan algunas prácticas que corresponden a las normas y otras que se desvían de ellas. Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana (Rockwell, 1995, p. 14).

Para el desarrollo de este capítulo tomé como base el trabajo de campo que realicé en un sector escolar de la Delegación de Xochimilco, en el Distrito Federal, específicamente, 28 observaciones sobre el trabajo de Consejo Técnico a nivel sector escolar, zona escolar y escuela en el turno vespertino, de octubre del 2004 a marzo de 2006.

Las sesiones de Consejo Técnico, como dispositivo, tienen una estrategia metodológica y significantes básicos como una jerga teórica, llamamientos al ideal y contextuales normativos. Los directivos desarrollaron cada una de las sesiones

en apego a una 'Orden del Día' o agenda que entregan a los participantes al inicio de la reunión para encuadrar el trabajo. La estructura de la agenda<sup>4</sup> comprende: la fecha de la sesión, frase de reflexión, el objetivo o propósito de la reunión y los puntos a tratar, entre ellos siempre una bienvenida, el pase de lista, una 'lectura de reflexión', el tema central y los asuntos generales. Los directivos trabajaron con una estrategia metodológica, generalmente, con base en lecturas y preguntas que desencadenaron la participación y la reflexión de los asistentes. Constantemente hubo llamamientos a mejorar la práctica; a la auto evaluación; a la reflexión; a trabajar los temas de la reunión en las juntas de Consejo a nivel zona y escuela, que llegaran a los colectivos las reflexiones, acuerdos y compromisos que resultaron del trabajo del Consejo Técnico de sector o zona. Además de que manejaron una 'jerga' que denota los "usos locales<sup>5</sup>" de la teoría educativa. Los directivos utilizan la 'teoría' a partir de la lectura de textos teóricos con los cuales invitaron a la reflexión, al cumplimiento y a la mejora de las prácticas al solicitar a los participantes que "hagan llegar a los maestros la información y las sugerencias; trabájlenlo en sus juntas de Consejo".

Cabe mencionar que las jornadas de trabajo en los Consejos Técnicos giran sobre temas y lecturas que no siempre son prescritas por la SEP, algunas de ellas son elegidas por iniciativa personal de cada directivo y no siempre manejan la misma información en cada una de las instancias (sector, zona o escuela) durante la sesión de trabajo del mismo mes. Es decir, como puede observarse en el anexo 4, cada nivel propone y desarrolla el tema que le interesa, de acuerdo a sus necesidades, y sólo en algunas ocasiones se sugiere desde la SEP o de la instancia inmediata superior, el tema, las actividades o las lecturas.

## **1. La buena práctica**

La aspiración institucional, de la intervención y de la pedagogía por la reflexión sobre la práctica y la auto evaluación docente para lograr la transformación de

---

<sup>4</sup> Ver anexo 4, Estructura de las sesiones de Consejo Técnico.

<sup>5</sup> Ver Espinosa Epifanio (1998) que propone tres características de los usos y significados locales del término "teoría".

prácticas, promueve a la evaluación docente como el conducto que desencadene la buena práctica. La evaluación del docente aparece engarzada a la idea de la mejora de la práctica docente, no obstante, que desde el discurso institucional no exista la caracterización de evaluación docente, la enuncian como ‘auto evaluación’, ‘evaluación de los docentes’ o ‘evaluación del desempeño profesional<sup>6</sup> del docente’.

El llamamiento institucional a la ‘buena práctica’ se fundamenta en el ideal de mejorar el desempeño docente surgido del enjuiciamiento al que, instituciones de evaluación nacionales e internacionales, han sometido a la práctica docente a través de evaluaciones del sistema educativo, del profesor y del rendimiento del alumno. El veredicto del juicio reporta resultados negativos, e incluso entre los profesores existe la idea de que “la educación no está dando resultados”.

A mi juicio la ‘buena práctica’ apela al ejercicio multidimensional y multifactorial del quehacer profesional del docente en la institución escolar, construida en interacción con otros en un contexto, tiempo y espacio específicos, está abierta al cambio, es crítica, reflexiva, innovadora, creativa, investigadora, interdisciplinaria, colaborativa, facilitadora del aprendizaje y tiene referente en los ideales del “buen maestro” caracterizado por Torres (2000).

La apelación institucional a la ‘buena práctica’ convoca desde diferentes ángulos. La institución, vía los directivos, llaman al docente a mejorar y realizar una ‘buena práctica’ desde el uso de la teoría en el hacer cotidiano; desde el cumplimiento de la norma y el deber ser; convocan desde los resultados negativos de la evaluación a mejorar y traen a convite a la reflexión.

Las tradiciones<sup>7</sup> que muestro en el desarrollo de este capítulo, abarcan, además, otras tareas que el discurso institucional asigna al maestro y que pueden también clasificarse como actividades de gestión, administrativas, pedagógicas,

---

<sup>6</sup> Ver Lineamientos Generales de Carrera Magisterial (1998), Programa Nacional de Educación 2001-2006, Evaluación. Auto evaluación y seguimiento (SEP, 2004).

<sup>7</sup> Las tradiciones en la formación docente son “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia se los sujetos” (Davini, 1995, p. 20). Para este trabajo retomo la noción de Tradición que Hobsbawm (1983), define como un sistema de ideas y prácticas organizadas por reglas y rituales de naturaleza simbólica, tácitas o explícitas, orientadas a inculcar ciertos valores y normas de conducta producidos en determinados grupos o en las sociedades” (Hobsbawm 1983, p. 1. En Tarrés, 2004, p. 35).

extraescolares, de control y evaluación que no siempre reconocemos como quehacer docente. Entre ellas: participación en concursos extraescolares y en comisiones escolares como la cooperativa escolar, realizar ceremonias y eventos culturales en fechas cívicas, etc. (Ver Acuerdo 96, SEP, 1982; Manual de Organización de las Escuelas de Educación Primaria en el Distrito Federal, SEP, 2000; Cédula de Evaluación del Órgano de Evaluación de Carrera Magisterial, Cuaderno de Auto evaluación de las Competencias Docentes, SEP, 2003; Cuaderno Evaluación. Auto evaluación y seguimiento, SEP, 2004; Programa Nacional de Educación 2001-2006).

### 1.1 Tradición prescriptiva. “Uso de la teoría”

Mediante la prescripción, los directivos, los profesores y el discurso institucional, pretenden una práctica docente homogénea, con estilos de enseñanza únicos en cada escuela, el maestro debe aplicar la teoría en su práctica para mejorarla, “aterrizar la teoría” (Espinosa, 1998) en las aulas. Popkewitz (1998) propone a la “buena enseñanza” que se basa en el “conocimiento receta”, prescribe modos de hacer y organizar el trabajo, establece lo aceptable en la práctica. Al respecto los directivos dicen:

Z: Entonces, vamos a manejar ¿Cuál va a ser el estilo de trabajo de la escuela?. Es muy importante el determinar, porque a lo mejor tenemos a una maestra muy progresista en cuarto año o en quinto año y resulta que tenemos una muy tradicionalista en sexto año y rompe todos los esquemas, o al revés. Los niños se descontrolan, no hay seguimiento en el estilo, entonces esto que nos está manejando es ir sobre un mismo estilo de enseñanza, que haya un seguimiento de estilos. Los maestros tienen dificultad para el manejo de la planeación del mapa de competencias. ¿Cómo vamos a planear utilizando el Programa y el mapa de competencias para los maestros? ¿Cómo hacérselos más digerible, más fácil, cómo les podemos ayudar? Sería cuestión de ir planeándolo para el próximo ciclo escolar. Que nosotros pudiéramos trabajar en una sesión de Consejo Técnico, que lo manejáramos, como le estamos pidiendo a los maestros que lo manejen, a lo mejor aquí, en una sesión, podemos encontrar una manera que se les haga más fácil a los maestros (O-z3-210405)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> (O-z3-210405) La clave de identificación en los registros de observación de campo (O) informan sobre el nivel en el que se realizó la observación de las juntas de Consejo Técnico, es decir, a nivel

El mapa curricular por competencias es, en la actualidad, en las primarias del Distrito Federal, la última propuesta institucional para planear el trabajo pedagógico del maestro y se basa en enfoques psicopedagógicos contemporáneos. Los directivos la ven como la alternativa, como la innovación, por lo que, su conocimiento y aplicación llevaría, desde la perspectiva de los directivos, a mejorar la práctica docente.

Z: La zona considera estos resultados (encuesta) para hacer la planeación para el próximo ciclo escolar. Existe la propuesta de que en juntas de Consejo Técnico, en dos horas, el director trabaje con su colectivo y el resto con asesorías externas. Para mover a maestros debemos dar alternativas, ya sea que se planteen asesorías por zona, por grado o ciclo, con instituciones como la UPN o el CAMDF (Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal) (O-z5-140605).

JS: Tenemos que ser congruentes con lo que hacemos, no podemos seguir trabajando la práctica sin teoría y la teoría sin la práctica. Por eso es importante trabajar con el Proyecto Escolar, responsabilizándonos todos, es importante la actualización (O-z8-181005).

Los enunciados de los supervisores plantean que la práctica docente será mejor en la medida en que el profesor tenga 'teoría', vía asesorías y capacitación, que le permita resolver sus problemas, mejorar la práctica. Los constantes llamamientos de los supervisores, connotan la trascendencia que le otorgan a la actualización del docente, el asistir a asesorías le dará al profesor "conocimientos receta" pedagógicos y disciplinares, que al igual que el experto, podrá aplicar en el aula para solucionar problemas, corregir errores y llegar a ejecutar una 'buena práctica'. Desde este ángulo, la teoría prescribe, indica, recomienda o manda cómo hacer y organizar el trabajo docente para mejorar la práctica docente.

## 1.2 Tradición normativa. "El debe ser"

Los documentos normativos (reglamentos, acuerdos, lineamientos, manuales) atraviesan la actuación de directivos y maestros, las normas institucionales

---

sector (js), zona (z) o escuela (e). El siguiente dígito refiere el número de sesión en el nivel referido y los últimos seis dígitos la fecha de realización.

marcan el punto de arranque y de llegada de la actuación del maestro, da legitimidad y determina lo que puede hacer el docente. La disciplina, el control y el cumplimiento de la función, son indicadores del desempeño del docente. En este sentido, comentan:

D: Nuestra función específica es trabajar con los niños y tenemos que cumplir con los proyectos nos guste o no. Y los maestros le entran. He tenido compañeros que se han ido (de la escuela) por no querer trabajar. Yo siempre he dicho que aquí no venimos a caernos bien o mal, no hay que confundir amistad con trabajo, tenemos responsabilidad (O-z1-191004).

D: Uno de los aspectos fundamentales que, como responsables, como líderes de una institución, tenemos que reconocernos a nosotros mismos, reconocer las capacidades de nuestros maestros, porque para poder enfocar un proyecto, un Programa Anual de Trabajo (en el marco de Proyecto Escolar) tenemos que echar mano de estas potencialidades que cada uno tiene. Es muy importante conocer las características de cada uno para tomarlos en cuenta en ese programa, comprometerlos, que sepa cada uno de los compañeros que tenemos diferentes habilidades, actitudes y que en un momento dado, esos elementos nos pueden servir para crecer como escuela, como institución (O-z3-210405).

Los argumentos del director enfatizan como elemento fundamental de la función institucional, a la responsabilidad, para cumplir con las tareas que las disposiciones normativas le encomiendan.

DA: En un curso de Carrera Magisterial aprendí un juego: “Ideas afines” que se basa en las disposiciones normativas oficiales y me di cuenta de que los maestros de grupo de la escuela casi no saben nada de ellas, generándose inconformidad cuando son sancionados por el incumplimiento de algún aspecto como no entregar ‘avance’ o llegar tarde a la escuela. Un extrañamiento no sale de la manga, está en la legislación (O-z1-191004).

Por su parte otro director (DA), refiere que el conocimiento de las disposiciones normativas, conlleva al cumplimiento de la función docente<sup>9</sup> y evita inconformidades entre maestros cuando son sancionados por el incumplimiento.

---

<sup>9</sup> Ángel Pérez Gómez (2000) concibe a la función docente como “intervención cultural, en un espacio de vivencias que reproducen y recrean la cultura de la comunidad, desemboca en el compromiso de actuación pública” (p. 198). En consecuencia, para el autor la práctica profesional docente es: “Un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación donde el profesor aprende a enseñar, y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni

En los comentarios, los directores plantean que el cumplimiento responsable de la función y en apego a la normatividad, es sinónimo de una 'buena práctica'.

Los lineamientos y disposiciones normativas delimitan el hacer docente, establecen cuáles son las funciones y responsabilidades del profesor, por lo que, el maestro que no las atiende y no las cumple no realiza una 'buena práctica', está "fuera de la norma", del debe ser de la función encomendada por la institución. El llamamiento es para concientizar al "compañero maestro" de realizar la práctica en apego a lo establecido por la 'autoridad', por la institución, lo contrario será motivo para recibir sanciones y calificativos de incumplido.

Por otra parte, los profesores expresan que el docente debe cumplir cabalmente su función porque el maestro es ejemplo a seguir, al respecto opinan:

D3: Se enseña con el ejemplo, el niño refleja mucho cómo es el maestro, si el maestro es trabajador, puntual, el niño aprende. Si nos toca educar a niños tenemos que ser los mejores (O-z7-130905).

SE2: Los niños se dejan llevar por lo que nosotros somos, si damos una buena imagen y una buena enseñanza, formaremos buenos niños (O-z7-130905).

En los comentarios de los directivos, arriba anotados, y en la normatividad (ver anexo 3. La función docente, acuerdo 96, SEP, 1982) observo que entre las funciones institucionales del docente, está la tarea de formación, en la que el modelo y el ejemplo son componentes esenciales para la enseñanza. La 'buena práctica' tiene su correlativo en la formación de 'buenos niños', el maestro es ejemplo a seguir y por ello debe ser puntual, "desenvolverse con decoro", es decir, en apego al ideal de maestro que plantea la institución.

### 1.3 Tradición evaluativa. "La evaluación como conducto a la buena práctica"

---

sustituir la comprensión de los alumnos y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión" (p. 198).

El déficit que muestran los indicadores educativos<sup>10</sup> (estadísticas, promedios, puntajes de Carrera Magisterial, resultados de IDANIS) es el inicio de la propuesta a seguir con base en modelos de 'buena práctica' que constituyen el ideal a alcanzar; permiten establecer juicios sobre la práctica y establecen categorías de buena-mala; tradicional-progresista, innovadora o por competencias. Los maestros son evaluados a través del aprovechamiento de sus alumnos que se constata por medio de exámenes, de evidencias<sup>11</sup>. La calificación obtenida (casi siempre reprobatoria) propicia la capacitación del maestro, la implementación de modelos prescriptivos para mejorar la práctica. El maestro es el responsable de los resultados educativos. En la tradición evaluativa emerge la "paradoja del evaluador evaluado", el desempeño del profesor es evaluado por medio de los resultados académicos de sus alumnos en exámenes, y a partir de ellos, se sugiere la capacitación como conducto a la 'buena práctica'. Con referencia a la tendencia evaluativa los maestros arguyen:

D: Estoy consciente de que ésto es una parte, que la Olimpiada del Conocimiento (concurso escolar en el que se evalúa por medio de un examen los conocimientos adquiridos por los alumnos de sexto grado) es una parte, no es todo. Me preocupan un poco los bajos resultados. Yo considero que tenemos que redoblar esfuerzos, no hay vuelta de hoja. Ciertamente que del año pasado a este ciclo hubo un incremento, quizás mínimo, pero lo hubo, hasta aquí es alentador. Pero, estoy consciente, los maestros lo saben, me lo han expresado, tenemos que echarle ganas. Algo está pasando, no sé, la metodología, algo no estuvo bien, tenemos que mejorar esos promedios partiendo de la escuela (O-z3-210405).

Los promedios escolares evidencian los errores en la práctica docente, son referencia inmediata y objetiva de que algo marcha mal y tiene que mejorar. Sin embargo, a ciencia cierta en este caso, los directivos no tienen claro en qué consiste la falla, porque cabe aclarar, que bajo la perspectiva de nuevas teorías pedagógicas, del error se aprende.

---

<sup>10</sup> "Los indicadores educativos son variables o rasgos que operan como un sistema de señales que permite detectar con facilidad las discrepancias entre el estado ideal, (esperado o deseable) y la realidad-es decir. Entre los propósitos y las realizaciones- y que ayudan a proponer soluciones de mejora" (SEP, 2004. Evaluación. Auto evaluación y seguimiento, p. 12).

<sup>11</sup> Dewey (1989) enuncia que la evidencia es una cosa, situación o evento que sirve de testigo, prueba, aval, garante o fundamento para creer en algo.



JS: Cuando ví los promedios dije: creo que ésto es incongruente, porque he visto en ustedes (los directores) mucha organización, mucha disposición y mucho compromiso. Algo tiene que estar pasando. Cuando yo detecté, de acuerdo a las gráficas, que en ciencias naturales teníamos un bajo promedio, me di a la tarea de pedir aleatoriamente tres exámenes de un grupo. Dije: vamos a ver. De todo un grupo, la pregunta número 5 y nos damos cuenta que la pregunta número 5, la mayoría de los niños la tenía mal ¿Qué queremos decir con eso? Que el contenido no fue trabajado. Pero veíamos por ejemplo de matemáticas; la pregunta número cuatro, de ese mismo grupo y, nos dábamos cuenta que la mayoría del grupo había tenido buena esa pregunta. Quiere decir que ese contenido fue consolidado. Pero veíamos otra pregunta sobre español y me iba sobre la pregunta 17 y, las tres cuartas partes de la totalidad del grupo, la tenían buena ¿Qué quiere decir? Que ahí la falla ya no fue del maestro. Esa cuarta parte es quizá la parte del apoyo de los padres de familia. Entonces hay cosas que como directivos a nosotros nos compete, que están dentro de nuestras manos poderles dar solución y otras que no. Yo creo que cuidar el proceso de aprendizaje y cómo la currícula (sic), cómo los contenidos se van logrando, cómo el maestro los va logrando. Entonces es aquí donde debemos hacer la reflexión ¿Si? No nos vamos a dejar llevar por el promedio, más sin embargo, si es una fuerte reflexión, porque el examen no es el único instrumento de evaluación. La evaluación tiene que ser más cualitativa que cuantitativa, pero sí tendrá mucho que ver ¿Qué podemos hacer más para mejorar? Para fortalecer y contrarrestar todo ésto y sobre todo el trabajo con los contenidos del maestro y habría que diseñar, a lo mejor a nivel escuela o a nivel zona, un programita de carácter curricular para abordar los contenidos (O-z3-210405).

En el argumento anterior, el jefe de sector, usa los resultados que obtuvieron las escuelas, en los exámenes del Concurso Olimpiada del Conocimiento Infantil, para invitar a los directivos a reflexionar sobre la responsabilidad que le compete diferenciadamente, a padres de familia, alumnos, maestros y directores de escuelas, ante los resultados de los exámenes y sugiere que una competencia de los directivos es buscar la estrategia de solución.

Z: Ahora vean, por ejemplo (se refiere a la tabla con promedios escolares que entregó en la sesión) vemos aquí a un grupo de la escuela "T", el sexto D con un promedio de 3.7 y tenemos por ahí uno de la "I", con un promedio de 3.3 ¿Ahí qué es lo que está pasando? Hubo una mala elección para maestro de sexto, el maestro de sexto está trabajando de forma tradicionalista, y el examen fue abocado hacia las habilidades ¿Qué pasó? Porque me decía, precisamente, en la mañana el profesor, esta maestra que tiene el sexto C, que tiene 3.3 de promedio, los padres se la pelean. Me decía eso, todos quieren que sus niños estén ahí y tiene un bajo promedio, entonces ¿Qué es lo que está pasando? A lo mejor la maestra, lo que está trabajando es todavía

memorización, planas y eso es lo que les gusta a los papás, que lleven muchas planas, que lleven mucha tarea ¿Si? Y entonces ¿Qué tendremos que hacer? ¿Tendremos que trabajar solamente competencias y dejar todo lo tradicional? O ¿Qué tendremos que hacer? (O-z3-210405).

Las evaluaciones dan oportunidad al supervisor de elaborar tres valoraciones: la primera sobre la elección del 'buen maestro' para cada grado escolar, en especial para el sexto año; pone en tela de juicio el proceder docente y el estilo de enseñanza y; finalmente plantea la alternativa de mejora en disyuntiva, escoger entre el trabajo por competencias, versus el tradicionalismo que, en su decir, se aboca a llenar planas y a la memorización y que, en juicio de los padres de familia, es la mejor práctica porque "todos quieren que sus niños estén ahí".

Por otro lado, el supervisor general del sector, a manera de solución para mejorar los malos resultados, comenta la experiencia de una escuela que obtuvo buenos resultados en el instrumento de evaluación de IDANIS.

JS: Si ustedes recuerdan la escuela "A" está entre los primeros lugares en aprovechamiento (a nivel D. F.) en los exámenes aplicados de los IDANIS. Y fíjense que a mí si me interesó subir con los compañeros, cuando fui a felicitarlos, a platicar con ellos y ¿Saben cuál es la estrategia que ellos utilizan? Que mes con mes se sientan y comparten, el de sexto A cómo trabajaste, qué contenidos se te dificultaron y el otro compañero le dice cómo lo abordó, qué hizo para salir adelante, cómo mueve a los papás y los tres están trabajando colegiadamente. Ahí cada uno comparte sus experiencias, entonces es una actividad que muchas veces se descuida dentro de la escuela. Es importante que la compartan (O-z3-210405).

En la narración anterior, el supervisor construye una imagen de ser 'buen maestro' a partir de la 'buena práctica' de otros maestros, de lo que hacen en otras escuelas a las que la evaluación les otorgó el *status* y el prestigio de 'buena escuela'. La alternativa de mejora es seguir el ejemplo, repetir el modelo de las escuelas y maestros que logran buenos resultados. En este caso, el supervisor sugiere el trabajo colegiado y el compartir experiencias, como la solución para elevar los indicadores y realizar una 'buena práctica'.

Otro recurso, en la tradición evaluativa, que utilizan los directivos como parámetro de la 'buena práctica', son los puntajes obtenidos por los docentes en el

Programa de Carrera Magisterial (ver capítulo III) en la Constancia de Resultados de Evaluación, al respecto expresan:

Z: En sus juntas de Consejo Técnico trabajen los resultados de las evaluaciones que llegan a las escuela, para la planeación es importante tomar en cuenta todos estos indicadores, para que nosotros vayamos viendo qué nivel tienen los maestros. Ahora que llegaron las hojas de evaluación (de Carrera Magisterial) de los maestros, si ustedes se fijan, hay algunos maestros que tienen un nivel muy bajo, de tres puntos de evaluación (no aclara en qué aspecto de los que evalúa Carrera Magisterial). Entonces, yo siento que sí es importante que vayamos retomando todo lo que esté a nuestro alcance para ir haciendo conciencia en los compañeros (O-z4-170505).

Los directivos valoran que los resultados de las evaluaciones son el punto de partida de la planeación de acciones, los maestros deben conocer los indicadores educativos (estadísticas, promedios, puntajes de Carrera Magisterial, resultados de IDANIS) para concientizarse del 'nivel' que tienen y mejorar la práctica.

En las expresiones de los directivos, detecto cómo reinterpretan el discurso institucional a partir del conocimiento de indicadores educativos, el docente recibe una calificación y en consecuencia buscan alternativas para corregir el déficit.

El trabajo con el Proyecto Escolar, el trabajo colegiado, la planeación, el análisis de estadísticas sobre el logro educativo, el compromiso colectivo son estrategias que el discurso institucional ha propuesto y que los directores asumen como la alternativa que llevará a subir los bajos resultados vía la mejora de la práctica docente.

Los resultados educativos son el referente a partir del cual, el desempeño docente es evaluado por la comunidad en general y, son el motivo para justificar la propuesta de cambio de prácticas, porque lo que el maestro hace no da buenos resultados, el maestro debe tomar "conciencia" de los indicadores y buscar la estrategia para mejorar.

Contrapuesto, los buenos resultados otorgan prestigio a los maestros y a las escuelas, cuando las 'calificaciones' son favorables, reciben el reconocimiento de las autoridades como una escuela que tiene maestros que realizan una 'buena práctica', ejemplo a seguir como modelo.

Por otro lado (como lo apunto en el capítulo anterior) en las evaluaciones del desempeño docente, del Programa de Carrera Magisterial y de la Comisión Nacional Mixta de Escalafón SEP-SNTE se valoran aspectos como la puntualidad, la asistencia, la planeación de actividades áulicas, la antigüedad en el servicio, cursos de actualización y la formación profesional del docente. Aspectos que se aprecian desde dos polos: quienes afirman que sí influyen en el desempeño docente y quienes dicen que no siempre la preparación del docente se refleja en el trabajo en las aulas o bien que los años de servicio no son elemento que determine la 'buena o mala práctica'. En este renglón expresan:

Z: Tenemos maestros con mucha experiencia, pero ¿Con qué conceptos? ¿De hace 20 años? ¿Están actualizados? O ¿Siguen con su práctica de hace 20 años? (O-z5-140605).

D: Estos resultados (gráficas de IDANIS) son más confiables que los de Carrera Magisterial porque los exámenes son muy complicados (los de Carrera Magisterial), existe corrupción, los niveles logrados por algunos maestros en Carrera no son compatibles con sus prácticas en las aulas, existe simulación (O-z6-120805).

D: Muchas veces hay que recordar, que asistimos a cursos y decimos que nos estamos actualizando y nos echamos puro rollo, pero en las aulas las cosas siguen igual. Como que nos vamos empolvando, dejamos que las cosas pasen, todo se quiere controlar con el control remoto desde atrás del escritorio y luego nos quejamos. Influyen muchas cosas, tenemos que estar concientes de la responsabilidad y el compromiso que tenemos (O-z8-181005).

Además, existen posiciones polarizadas en cuanto a los efectos de la actualización docente. Por un lado, están quienes suponen que los cursos 'enseñan' al maestro la teoría para mejorar la práctica y, por otro lado, quienes sugieren que la preparación profesional no es garante de una 'buena práctica'; tal cual lo han valorado al revisar estadísticas oficiales de resultados educativos.

#### 1.4 Tradición reflexiva. "De lo real a lo deseable"

La tradición reflexiva plantea, que por medio de la reflexión, se promueve la auto evaluación de la práctica docente para arribar a la mejora. El docente y su

desempeño están en la mira, son evaluados e invitados a valorar su práctica, a poner sobre la balanza lo que hacen cotidianamente en las escuelas.

Al reconocer la realidad (casi siempre en números rojos), el cambio de prácticas aparece como la respuesta para llegar a lo deseable, como una posibilidad de transformación que involucra al sujeto, quien reinterpreta el discurso institucional y se apropia de las propuestas para cumplir con las demandas de mejorar la calidad educativa.

La reflexión, según las disposiciones normativas, genera condiciones para la auto capacitación, la auto evaluación, el mejoramiento y el perfeccionamiento docente<sup>12</sup>.

En esta tradición localizamos voces de los directivos, tales como:

Z: Miren, por esto me gustó la lectura (“La auto evaluación y el desarrollo profesional del profesor” sin cita). Porque habla de la introspección, ahí habla de que nosotros somos los que nos vamos a evaluar, nosotros somos los que vamos a reflexionar, nosotros sabemos cuál es nuestro problema y cuáles son las cosas que vamos a hacer para solucionarlo. Aquí el chiste es ¿Qué estoy haciendo? ¿Cómo lo estoy haciendo? Por eso la importancia de la auto evaluación para que los cambios sean de mi hacia afuera (O-z2-150205).

El supervisor relaciona a la reflexión con un fenómeno endógeno, la reflexión tiene origen en el interior de cada maestro, es introspección, independientemente de los factores externos. El cambio es un proceso que deviene de la auto evaluación, es individual y no considera el cambio en el contexto, pone en juego la intrasubjetividad, es decir, con la valoración personal el sujeto se construye y reconstruye a sí mismo como sujeto.

Desde el análisis de los datos empíricos, la reflexión sobre la práctica abre un abanico de posiciones: la reflexión alude al reconocimiento de la trascendencia del desempeño docente; apela a la comprensión del quehacer cotidiano con referencia en parámetros establecidos por la teoría y, mediante la reflexión el maestro valora las acciones docentes que implementa en su trayectoria profesional.

---

<sup>12</sup> Ver Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Básica, Inicial, Especial y para Adultos 2005-2006. fracciones 199-200. p. 41.

#### 1.4.1 Reflexión como reconocimiento profesional.

La reflexión es un reconocimiento personal y profesional del hacer cotidiano, los maestros verbalizan sus experiencias<sup>13</sup>, sus formas de hacer y de ser docente. Sobre el asunto el supervisor general expresa:

JS: En este sentido es importante reflexionar en la acción, para que recuperemos el valor de nuestra profesión. La preocupación como sector son ustedes directivos, ustedes maestros y por supuesto, todos los niños que acuden a nuestras escuelas (O-z3-210405).

En otras sesiones comenta:

JS: Es necesario cambiar esquemas, paradigmas para propiciar reflexión de la práctica docente y a la auto evaluación (O-z2-110505).

Z: Es importante reflexionar sobre el papel que jugamos para lograr hacer escuelas felices y fortalecer las prácticas reflexivas en los colegiados (O-z7-130905).

En los enunciados el llamado a la reflexión surge como una invitación a reconocer la trascendencia de la labor docente, a la auto evaluación y a fortalecer las prácticas reflexivas en los colegiados.

#### 1.4.2 Reflexión como comprensión del hacer cotidiano a partir de la teoría.

La reflexión tiene la intención de comprender las acciones cotidianas a partir de un marco teórico, los directivos, utilizan lecturas de reflexión, con las que pretenden ligar el conocimiento teórico y el saber experiencial del docente.

La reflexión sobre la práctica docente, es un llamado constante a lo largo de las juntas de Consejo Técnico que observé, desde el nivel de sector y zona hasta la escuela. Con base en lecturas y dinámicas, los directivos elaboran preguntas

---

<sup>13</sup> Van Manen (1998) cita diferentes niveles o grados de reflexión sistemática que pueden aparecer entremezclados entre sí.

desencadenantes de la reflexión sobre la práctica y convocan a los maestros a mejorar su práctica docente con base en la evaluación de su actuación, de la auto evaluación, de reflexionar y reconocer problemas y formas de accionar que impiden buenos resultados. Al respecto, presento fragmentos que aluden a esta situación.

(El supervisor entregó a cada director un fólder con los materiales de la sesión y leyó de la Orden del Día, el objetivo:) “Reflexione sobre la evaluación del trabajo escolar en el ciclo 2004-2005”. (Continuó con la Lectura de Reflexión “Parábola de la educación” (Al terminar la lectura solicita) ¿Algún comentario? (O-z4-170505).

Z: ¿Maestro (se refiere a un director) me ayuda con la Lectura de Reflexión? (titulada: “¿Cuál es tu meta?” de Chick Moorman.) (Al finalizar la lectura el supervisor cuestiona) ¿Qué les pareció la lectura? (O-z5-140605).

D: ¿Qué podemos comentar de esta lectura “Movimiento sin tierra”? (En otro momento de la sesión, al trabajar el tema “Competencias docentes” el director pregunta) ¿Qué son las competencias docentes? ¿A qué se refiere cada eje? ¡Háganse una auto evaluación, es interesante! (O-e5-281005).

En los fragmentos citados, la reflexión inicia a raíz de lecturas propuestas por los directivos, en el primer caso, son llamados al debe ser, a la prescripción institucional, los profesores deben reflexionar sobre la educación, sobre su hacer; a continuación los directivos elaboran una cadena de preguntas y respuestas que más tarde enlazan con el objetivo de la sesión que es el reflexionar sobre el trabajo realizado durante el ciclo escolar próximo a concluir. En el mismo sentido, en el segundo y tercer fragmento, con otras lecturas y otros temas, aparece el llamado a la reflexión como una constante en las sesiones de Consejo por medio de preguntas desencadenantes de la participación, en el mismo tenor en otra sesión:

(El supervisor entrega una hoja con la Orden del Día de la sesión, lee la misión y la visión de la zona, el objetivo de la sesión. Reparte una tercera hoja con la Lectura de Reflexión: “Diferencias entre ser un jefe y ser líder” y pregunta) ¿Cuál es la reflexión? ¿En qué lugar estamos? A mí me llamaron la atención los puntos uno y diez, yo siempre quise ser jefe, no pensé ser líder,

porque fue lo que yo viví, los jefes mandan y no hacen nada. Pero cambian los procesos y los conceptos (O-z6-120805).

(Al momento en que el supervisor, entrega dos hojas a cada director, aclara) Ahora pasamos a la Lectura de Reflexión “Movimiento sin Tierra”, en lo personal a mi me gustó mucho lo que dice y por eso quiero compartirla. Maestro ¿Me hace el favor de leer en voz alta? (Al terminar la lectura la supervisora pregunta:) ¿Qué les pareció la lectura? Tomé la lectura porque de 1979 a 1984 en Brasil, surge el “Movimiento sin Tierra”. Una cosa que me gustó es que, aunque no lo dice, habla de identidad y crean el movimiento para crear pertenencia e identidad. Me gustaron las preguntas ¿Cómo se verán nuestros niños en nuestras escuelas? (Las preguntas que incluye la lectura son: ¿Qué ser humano ayudamos a formar a través de nuestra práctica? Y nuestros educandos ¿Qué ser humano ve hacia sí mismos y hacia sus compañeros? ¿Nuestras prácticas de educación han ayudado a que se valoren como personas y asuman la identidad colectiva en cuya formación participan?) (O-z7-130905).

En estos planteamientos, la reflexión la promueve el supervisor a través de lecturas con carácter teórico pedagógico, que considera como un referente teórico del deber ser y del hacer cotidiano de directivos y profesores, las lecturas apelan al cumplimiento de la función, la reflexión está enlazada al ideal deseable de la ‘buena práctica’ desde la teoría, uniendo la opinión personal con base en la experiencia cotidiana y los referentes teóricos contenidos en la lectura.

El llamado a la reflexión surge desde la proposición de objetivos o lema de la sesión<sup>14</sup> hasta lecturas (denominadas “de reflexión”) con temas de gestión, liderazgo y el trabajo educativo en general, que suponen “el debe ser” para mejorar el desempeño cotidiano de maestros y alumnos en las escuelas.

1.4.3 Reflexión sobre los recuerdos de lo hecho. Evaluación de las acciones docentes.

La reflexión sobre la práctica ‘recuerda’ las acciones realizadas para valorarlas y con ello proponer estrategias que permitan la mejora de las acciones, es decir, la reflexión sale a convite en las evocaciones de hechos pasados, no sobre acciones

---

<sup>14</sup> Ver anexo 4 con la estructura de las agendas de las sesiones de Consejo Técnico a nivel sector, zona escolar y escuela.



observadas en el momento, que propician la práctica evaluativa del quehacer docente en tiempo pasado, reflexión sobre la práctica.

La reflexión, en el discurso de los directivos, está amalgamada a la idea de evaluación y a la idea de mejora del servicio educativo, aparece como diagnóstica, es decir, que los directivos y maestros tienen que reflexionar para identificar el estado en el que está la práctica docente. También surge junto a la premisa de mejorar los resultados educativos a través de la búsqueda de estrategias correctivas y, finalmente emerge como una estrategia de evaluación del trabajo docente. Al respecto opinan:

JS: Pues, háganle llegar un saludo a los compañeros, espero que la Lectura de Reflexión lleve a una reflexión interna, sobre todo hacia una auto evaluación del maestro y que compartan sus comentarios y luego ya me platican ¿Qué reflexiones hicieron sobre la lectura? (O-z3-210405).

JS: Por ejemplo con supervisores, les aplico una serie de cuestionarios donde le digo: ¿Cómo está realizando su función? ¿Cómo se siente? ¿Qué necesidades tiene? ¿Cómo lo viven dentro de la práctica? Ellos se evalúan. Entonces en base a las reflexiones vamos metiendo la importancia que tiene la auto evaluación y evaluación para cuidar procesos y mejorar resultados. De la misma manera, cuando llego a los Consejos Técnicos, normalmente, utilizo alguna Lectura de Reflexión, les llevo algún mapa conceptual ya estructurado o les llevo algún dibujito (EJS2-210305).

En los comentarios, la reflexión es vista como auto evaluación, para diagnosticar o conocer el estado que guarda la práctica de maestros y directivos, la reflexión surge desde el individuo mismo hacia su práctica y valorar cómo la desempeña.

En otra sesión de Consejo Técnico, a nivel sector escolar, el supervisor general propone como propósito de la sesión “Reconocer la importancia de su trabajo (de supervisores) e intentar ofrecer pautas para la auto evaluación y reflexión que favorezcan la mejora” al respecto propone preguntas desencadenantes de la participación y opina:

JS: Trabajar con directivos no es tarea fácil, nadie nos capacitó. Es importante la reflexión y la auto evaluación. Y reconocer debilidades y fortalezas. Es difícil, auto reflexionar, auto evaluar y cambio están ligados, pero los datos, los

resultados (del Concurso Olimpiada del Conocimiento Infantil) nos llevan a cambiar. Lo importante es la reflexión para enriquecer la labor que cada uno está desempeñando (O-js1-130405).

El supervisor establece una relación directa entre evaluación, reflexión y el proceso de cambio, que según el propósito de la sesión anotado arriba, conlleva a la mejora educativa. Por otro lado, la reflexión es planteada por el maestro como valoración del desempeño de la función.

En el mismo sentido, otro supervisor (de zona) argumenta:

ZI: Reflexiono: ¿Estoy haciendo lo que debo, según mi función? Reflexiono sobre lo que hace uno cada uno en el día y a veces entra la crisis. En esta crisis crezco y aprendo, adquiero habilidades. Ante cambios de directores en escuelas, me da la oportunidad de volver hacer, reflexionando sobre lo que he hecho y cómo y hasta dónde debo intervenir (O-js1-130405).

Las voces de los supervisores proponen a la reflexión como auto evaluación de la función y consecuentemente la mejora de las acciones realizadas. En el mismo tenor, el supervisor general arguye, en otra sesión de trabajo, que la reflexión permite valorar el desempeño profesional y sugiere que el “ajuste al Programa Anual de Trabajo” es un pretexto para analizar el trabajo realizado e incidir en las prácticas docentes.

JS: El ajuste (al Proyecto Escolar y al Programa Anual de Trabajo) debe llevarnos a la reflexión y al análisis de lo que ha funcionado. Este es el momento de reflexionar para incidir. No existe solución mágica, es un trabajo de búsqueda y reflexión. El ajuste permite reflexionar sobre nuestra forma de trabajo y permite reconocer y auto evaluar (O-js6-110106).

El discurso del supervisor propone a la reflexión como una estrategia de valoración de acciones y a partir de ello sugiere la intervención en caso necesario.

En el mismo renglón, los directivos interpretan al proceso reflexivo como un instrumento que les permite detectar errores en las prácticas y de ahí promover la corrección, a partir del análisis de resultados de exámenes aplicados a los alumnos.

(El supervisor reparte (a los directores) un fólder con la Orden del Día y lee la misión, la visión de la zona y el objetivo de la sesión que dice: “Reflexione sobre los resultados de la Olimpiada del Conocimiento y proponga estrategias de acción” (O-z3-210405).

En el párrafo que extraigo de la Orden del Día de la junta de Consejo Técnico de zona, visualizo que los directivos pretenden la reflexión sobre los resultados educativos y a partir de ellos buscar las estrategias correctivas. Por su parte un profesor de grupo opina en la sesión de Consejo Técnico de escuela:

PN: Los resultados de Olimpiada nos llevan a la reflexión de cambiar las formas de enseñanza y de evaluación, debemos elaborar los exámenes de manera similar desarrollando el razonamiento en todas las asignaturas porque los reactivos del examen, todos están en los libros (O-e1-250205).

El discurso del profesor toma como referente de reflexión a los resultados de aprovechamiento obtenidos por los alumnos en el concurso “Olimpiada del Conocimiento Infantil” para analizar y evaluar las formas de enseñanza y la construcción de instrumentos de evaluación del aprendizaje. En esta sesión el director de escuela entregó a cada maestro una fotocopia de las “Sugerencias para la construcción de reactivos del Instrumento para Olimpiada del Conocimiento” enviado a las escuelas por la Coordinación Sectorial de Educación Primaria.

En tanto, el supervisor plantea que la reflexión es el medio para justificar los juicios de valor elaborados sobre la práctica docente, “reflexiona y reconoce lo que haces”. En este renglón, los directivos opinan:

Z: Cuando termina el año tenemos la evaluación final que es la ficha de escalafón. Ahí se pone el puntaje del trabajo realizado durante el año y que, muchos directores ponen el máximo para evitarse problemas con los maestros, porque no les hacen la reflexión del por qué les bajan los puntos y porque también a lo mejor los maestros pues siguen con la idea de que todo lo que hacen está bien, aunque no hagan lo que tienen que hacer (EZ1-140205).

En el comentario, el supervisor, refiere que el realizar la evaluación docente por medio del crédito escalafonario tiene como premisa la reflexión sobre lo que los maestros hacen y por tanto la calificación que merecen. Por su parte el

supervisor general pone en la balanza a la práctica docente, cuestiona los estilos de enseñanza y la metodología que el docente utiliza para abordar contenidos curriculares y sugiere que el maestro reflexione sobre su práctica, al respecto expresa:

JS: Es muy importante (se refiere a evaluar a los docentes), porque siento que muchas veces se evalúa a la dimensión institucional pero se descuidan esos procesos pedagógicos ¿Cómo el docente está realizando su práctica? Entonces para mí sí es muy importante aterrizar a un proyecto de evaluación curricular, porque ahí es donde está el éxito, ya que nuestra mejora se va dar en el sentido en que el maestro reflexione sobre su propia práctica docente. ¿Cómo están llevando sus contenidos a los niños? ¿Cómo se está dando ese proceso de aprendizaje? ¿Qué metodología se utiliza? ¿Si éstas están de acuerdo a la realidad y a la exigencia de los niños, si se trabaja en equipo, si el maestro fomenta la reflexión en los niños, si se da la participación? ¿Cuál es el grado de participación de los niños? (EJS2-210305).

Por su parte, el director promueve la reflexión a partir de cuestionamientos sobre el quehacer docente, la planeación del trabajo escolar y áulico, el desarrollo y la evaluación de aprendizajes, en el marco del Proyecto Escolar y pone como uno de los parámetros de comparación para cotejar los logros educativos, las estadísticas con los resultados de IDANIS:

El director entrega una hoja a los docentes con cinco preguntas que lee poco a poco, permitiendo el comentario de alguno de los profesores) Son cuestionamientos para reflexionar: ¿Cómo se sienten individual y colegiadamente al saber que los resultados educativos han mejorado? Dicen que están alarmantes los resultados, se está dando énfasis a trabajar con IDANIS. ¿Cuánto y de qué forma consideran que han avanzado en la mejora de los aprendizajes de sus alumnos con respecto a habilidad verbal, matemáticas, razonamiento formal? Aquí hay que ver los indicadores de IDANIS para saber en qué andamos mal. ¿Qué herramientas han utilizado para conocer el nivel de avance en los aprendizajes de los alumnos? ¿De qué forma beneficia al colegiado analizar, evaluar y ajustar el Proyecto Escolar con base en las necesidades educativas de los alumnos? ¿De qué forma ha contribuido el Proyecto Escolar como una herramienta para la organización de la vida en la escuela? ¿Fue una carga administrativa o a contribuido? ¿Qué pretendemos con todo esto el día de hoy? (O-e7-270106).

Los “cuestionamientos para reflexionar” propuestos por el director desencadenaron la participación de los maestros y llegaron, de forma inducida por

las preguntas, al acuerdo de revisar el Proyecto Escolar y el Programa Anual de Trabajo de la escuela, en palabras de un profesor de grupo:

PM: Para mejorar la calidad de la educación ¿Ver qué cosas nos salieron bien y por qué? (O-e7-270106).

La evaluación de los profesores lleva inmersa la reflexión sobre la práctica que desarrollan, ya sea por medio de los dispositivos institucionales de evaluación docente o como una estrategia surgida del colegiado.

La noción de reflexión no tiene una caracterización única, por una parte aparece el discurso institucional, por otra el significado que le otorgan los profesores y finalmente, muchos autores abordan el tema de la reflexión, desde diferentes perspectivas: Dewey (1989), Shön (1998), Van Manen (1998), Brubacher (2000), Brockbank (2002), entre otros. Cada una de las tres posiciones con una preocupación diferente.

No obstante, considero que la reflexión es una noción que representa un proceso de pensamiento y de acción, es una forma de proceder que lleva inmersa el aprendizaje y la transformación hacia la mejora. La reflexión es un proceso que conlleva etapas no secuenciadas sino integradoras.

A lo largo de los argumentos de los directivos, que apunté arriba, la reflexión presenta niveles: en la práctica, desde la práctica, sobre la práctica y para la práctica<sup>15</sup>, aflora como una estrategia de auto evaluación. Aparecen, en las expresiones de los directivos, ideas diferenciadas sobre la reflexión; una reflexión anticipativa por medio de la cual el colectivo comenta experiencias y recuerdos a partir de los cuales toman decisiones que plasman en la planeación de acciones; una reflexión sobre eventos realizados en la que dan sentido a las actividades y valoran los alcances; y, la reflexión que surge en la interacción de las sesiones de Consejo Técnico para hacer conciencia de la magnitud de la labor docente. Sin embargo, pese a la diferenciación que enuncio, la reflexión apareció recurrentemente como un llamamiento a mejorar las prácticas docentes con base

---

<sup>15</sup> Ver Van Manen (1998) y Shön (1998).

en una evaluación del desempeño docente que no se enuncia explícitamente pero que recorre el discurso institucional y el de los profesores.

El imperativo institucional de reflexionar sobre la práctica docente no siempre es aceptado y ejecutado por los profesores de manera mecánica desde la normativa o desde los principios teóricos, es traducido, resignificado y reelaborado a partir de la experiencia escolar, personal y profesional del docente, así como, desde el saber experiencial y profesional que posee y, en el contexto institucional en el que se desenvuelve.

Desde la normativa institucional, la reflexión es un principio que orienta el desarrollo profesional del docente a partir del logro escolar de los alumnos. La evaluación docente, en México, está implantada en el discurso institucional como reflexión sobre la práctica, como auto evaluación o evaluación del desempeño docente y su objetivo explícito es la mejora de la calidad educativa al considerar al profesor como motor del cambio. Empero, en la realidad educativa, conlleva objetivos implícitos que provocan diferenciación entre maestros, como por ejemplo, el Programa de Carrera Magisterial que propone cinco niveles que se objetivan en diferente salario.

Reflexión final





## **Reflexión final**

**E**n la trayectoria profesional, al desempeñarme como directora de escuela primaria construí la inquietud por el tema de evaluación docente y a lo largo de esta investigación la consolidé con base en los referentes teóricos y empíricos. Tuve claro, desde el principio, que la evaluación es un constructo alrededor del cual han trabajado prolíficamente teóricos e investigadores. No obstante, la evaluación docente y particularmente, los significados que los profesores de educación primaria le otorgan, ha sido poco estudiada en el nivel de educación básica.

Inicié con la idea de que el contexto escolar es invadido por una serie de apelaciones sobre su hacer cotidiano, las encomiendas políticas y sociales, a la escuela crecen y se profundizan, entre ellas, aparece en la década de los años 90, en México, la tendencia reformista de modificar las prácticas docentes como premisa para elevar la calidad educativa, la evaluación docente es inherente a este llamamiento institucional.

La investigación tuvo como telón de fondo el tema de la evaluación y en el escenario interactuaron el sujeto y la práctica: el profesor y la práctica evaluativa en el contexto de la práctica docente. El constituir al profesor como portador de experiencias, me permitió conocer las experiencias evaluativas que vivió durante la trayectoria escolar, en tanto alumno y, en la trayectoria profesional como docente, sobre las prácticas evaluativas instituidas e instituyentes.

Este trabajo sustenta normativa, teórica y empíricamente, una aproximación inicial al problema de estudio: la evaluación docente. Noción que centellea en el discurso institucional y en el del profesor de educación primaria pública.

El núcleo de la investigación que realicé fue el identificar y dar cuenta de las experiencias subjetivas de los maestros, en el contexto escolar, sobre evaluación docente. Experiencias que los constituyen como sujetos, otorgando a las prácticas evaluativas significados diferenciados. Para descubrir los significados, realicé entrevistas y observaciones de campo de reuniones de Consejo Técnico que me

permitieron comprender las experiencias de subjetivación vividas por los maestros que les dejaron huella y produjeron efectos subjetivos en su ser y hacer docente.

El punto de inicio de la investigación fue la conjetura de que el maestro se relaciona intrasubjetivamente e intersubjetivamente en el contexto en el que se desenvuelve, por lo que a partir de la influencia de normativas institucionales, de sus saberes, de su trayectoria escolar y profesional, subjetiva y da significado a las prácticas institucionales de evaluación docente.

Las experiencias narradas por los profesores, desde su subjetividad, resultan de su trayecto por la escuela, ya sea como alumnos o como docentes, lo que vivieron en la escuela se devela como referente de su práctica profesional.

La voz de los profesores presenta diversas formas de significar las experiencias sobre evaluación, muestra cómo su portador, sedimentó, interpretó, tradujo, reelaboró y realiza las prácticas evaluativas, entre ellas las que se enfocan en el trabajo docente.

En la trayectoria escolar en tanto alumnos y como sujetos de evaluación, los profesores experimentaron subjetivamente los efectos de la evaluación en tres planos de su vida: por un lado en el plano personal, en la experiencia de sí; por otro, en el seno familiar y; en la escuela. Efectos que hicieron eco e incidieron en la construcción de una imagen de sí y de docente de cada uno de los sujetos entrevistados. En el tránsito por la institución escolar los sujetos construyeron una trayectoria que afectó la visión que tienen de sí mismos.

El análisis de las experiencias vividas por los entrevistados en la trayectoria escolar da cuenta de que algunas experiencias escolares y de evaluación repercutieron en la constitución del sujeto como individuo y como profesional. Develan que tanto en la escuela como en la familia existen prácticas, costumbres, ritos y creencias alrededor de las prácticas de evaluación que tienen que ver con el éxito o fracaso. La evaluación produjo efectos subjetivos en la experiencia de sí al someter al sujeto a un juicio en el que, dependiendo del logro académico, resulta una valoración positiva, reconocimientos y satisfacción personal, o bien, genera sentimientos negativos de frustración, miedo, vergüenza e inseguridad.

La evaluación escolar se interioriza en el sujeto e influye en su conformación como sujeto, el éxito lo lleva a fortalecer la autoestima y la confianza en sí mismo que afirma su identidad, en tanto que el fracaso conlleva la construcción de sentimientos de inseguridad o inferioridad ya que, los usos y costumbres evaluativas basadas principalmente, en la práctica de exámenes y calificaciones le otorgan al evaluado un *status* dentro del grupo escolar, familiar y social.

La influencia de la evaluación traspasa los muros escolares y trastoca la dinámica familiar, en las expresiones de los profesores vertidas en las entrevistas, apreciamos cómo las familias elaboran estrategias para responder a la lógica escolar y lograr que sus hijos, al tiempo que cubren las expectativas de escolarización, obtengan logros académicos, vía la designación y asunción de tareas y responsabilidades escolares. La presión familiar ejercida sobre los estudiantes para obtener buenas calificaciones o aprobar el grado escolar generó en los entrevistados sentimientos de angustia, frustración, miedo, compromiso u obligación hacia el estudio y las calificaciones. En contraparte, algunos entrevistados subjetivaron las prácticas de evaluación como experiencias de aprendizaje.

En el discurso de los profesores surgió constantemente el uso de nociones como evaluar, calificar y medir como sinónimos o con cierta equivalencia, situación que devela la filtración del discurso institucional en el decir y hacer del profesor, ya que la normativa oficial enuncia que la evaluación comprenderá la medición y el otorgamiento de calificaciones.

Con base en las experiencias evaluativas vividas en el recorrido por las aulas y el contacto con profesores, los entrevistados construyeron una relación educativa que proyectó efectos en la elaboración de imagen de docente y en el quehacer profesional. Los entrevistados sedimentaron roles e imágenes, resignificaron experiencias y edificaron nuevas formas de hacer y ser docente.

El significado que los profesores le otorgan a la evaluación, reconstruye lo que han vivido cotidianamente en las aulas, cuando los evaluaron y cuando evalúan. La práctica evaluativa de los profesores se cimentó en tres pilares: en la

memoria sobre cómo fueron evaluados en la trayectoria escolar; desde los saberes profesionales y pedagógicos; y en los saberes experienciales con los que los docentes reelaboran saberes, sedimentan roles, resignifican experiencias y construyen una nueva práctica evaluativa que no olvida imágenes y modelos que matiza, afirma o niega a la luz de la experiencia profesional.

En el análisis de la trayectoria profesional de los docentes salió a la luz que la evaluación la experimenta el profesor en tres planos: como evaluador del aprendizaje de los alumnos; como “evaluador evaluado” a partir del logro educativo de sus alumnos y como objeto de evaluación de los diferentes dispositivos institucionales de evaluación docente. En este sentido la tarea docente de evaluar al alumno proyecta efectos subjetivos en la valoración de la calidad del desempeño docente y en la percepción de la auto imagen como profesor.

Al traer al presente las primeras experiencias del inicio de la trayectoria profesional, los entrevistados valoraron, con base en el saber experiencial, que la formación inicial no les brindó el saber profesional para responder a la realidad áulica y pusieron en la balanza el desempeño docente trastocando la autovaloración.

Los entrevistados enuncian como parámetros de evaluación del desempeño del docente, diversos instrumentos de evaluación del logro académico de los alumnos como los exámenes de IDANIS, del concurso de Olimpiada del Conocimiento Infantil y estadísticas educativas sobre resultados obtenidos por los alumnos, reminiscencia de la política educativa del sexenio anterior (1994-2000) que estimó a la evaluación del aprovechamiento escolar de los alumnos como indicador de la calidad de la labor docente.

Por otro lado, en el discurso de los profesores sale a la luz la idea de que la evaluación docente significa una evaluación omnímoda, omnipresente:

El ver todo el desempeño de su trabajo, no nada más el que planee, si no que actué, la relación que lleve con sus niños, la disciplina que tenga su grupo. El que sea responsable, el que sea cumplido, el que no falte, el que sea puntual, el que tenga disposición para trabajar en trabajo de equipo, de apoyar a la escuela, de apoyar a su director y por supuesto el trabajo de los niños, que es

lo primero (EZ2-110305). (También comenta) Que si el maestro está o no haciendo lo correcto, si está trabajando en forma tradicionalista (EZ4-180505).

Sin embargo, la reflexión surge ante los dispositivos institucionales implementados para evaluar al docente ¿Cuál es el parámetro? ¿Cuál es la finalidad? ¿Quién y para qué usarán los resultados? ¿Cuál dispositivo realiza una evaluación docente integral?

En general, los argumentos que expresan los profesores dan cuenta de que los dispositivos institucionales de evaluación docente: Observación del trabajo docente; evaluación con el Crédito Escalafonario Anual; estrategias de evaluación de Carrera Magisterial y la auto evaluación en el marco del Proyecto Escolar, no son valoradas por los maestros, como evaluación docente, como un proceso de evaluación que conlleva retroalimentación y sugerencias para la mejora del quehacer docente y, las acciones implantadas por los dispositivos son confundidos con tareas administrativas sin repercusiones en la práctica docente, juzgan que no existe una evaluación real, sino sólo una revisión o constatación de actividades, que es informal, sin un objetivo específico y sin instrumentos que le den validez como evaluación docente. Los profesores expresan: “no lleva un seguimiento”, “no es una real evaluación”, “no hay retroalimentación”, “nada más es un papelito que nos dan”, “medición de puntos para ver si promueves o no”, “a la mayoría no les interesa”, “nunca he recibido una evaluación tajante de mi posición como maestro”, “es ficticio”, “no hay un mecanismo apropiado”, “no eleva la calidad de la educación”, “están ahí por obtener un ingreso mejor”, “es injusta”, “no ha tenido ningún impacto en el nivel académico de los muchachos”, “hay maestros que están en Carrera Magisterial y tienen nivel C o D pero su trabajo con niños no da, no se ve, ni en trabajo, ni en disciplina, ni en nadas” (ver capítulo tres).

En las narraciones de los profesores surgen posiciones diferenciadas en la óptica con la que aprecian las estrategias de evaluación implementadas en Consejo Técnico, por un lado los directivos enuncian que con base en un banco de indicadores propician la auto evaluación de docentes y de escuela; por su parte los profesores estiman de superficial y general a la estrategia evaluativa ya que sólo se queda en una revisión de actividades realizadas.

En cuanto a la normativa, en los documentos institucionales que analicé no encontré especificado cuál es el objeto ni la concepción de evaluación docente; a lo largo del discurso institucional encontré nociones como: función docente, práctica docente, desempeño docente, labor docente, entre otros, como sinónimos o complementarios de las acciones que realiza el docente y que son el parámetro o indicador a partir de los cuales el docente es sujeto de evaluación.

Derivado de las observaciones de las sesiones de Consejo Técnico a nivel sector, zona y escuela, apreciamos que la evaluación docente se filtra en el discurso de directivos y profesores desde diferentes ángulos a los que denomino tradiciones prescriptiva, normativa, evaluativa y reflexiva. Existe un llamamiento institucional a la 'buena práctica' que tiene como base el ideal de mejorar el desempeño docente surgido del enjuiciamiento al que, instituciones de evaluación nacionales e internacionales, sometieron a la práctica docente a través de evaluaciones del sistema educativo, del profesor y del rendimiento del alumno.

Desde la óptica institucional y como muestro en las tradiciones, el maestro es el responsable de los resultados educativos, con la prescripción teórica el maestro mejoraría su hacer, existe un correlativo entre el cumplimiento cabal de las funciones docentes con ser 'buen maestro', los resultados educativos son referente de la práctica docente y justifican la propuesta de cambio o mejora del trabajo docente con base en la reflexión.

En acuerdo con Hargreaves (1996) y Pérez Gómez (2000) juzgo que las políticas educativas llaman a la transformación de las escuelas por medio de reconceptualizar la función docente, pero plantean paradojas, por un lado pugnan por el perfeccionamiento docente, por la mejora educativa y por el otro, implantan una serie de dispositivos de evaluación docente que constriñen y normalizan la práctica del profesor al prescribir la 'buena práctica' por medio de modelos establecidos y de indicadores de desempeño, además de saturarlo de tareas y responsabilidades en detrimento de la propia calidad educativa. No obstante, toda la práctica docente (y de evaluación) se mueve entre las normas oficiales y la realidad cotidiana, el profesor recibe, interpreta y reelabora la normativa.

La evaluación docente, desde mi perspectiva, tiene como premisa el definir los parámetros a partir de los cuales se ha de realizar la evaluación, los fines que persigue, los sistemas de evaluación que pondrá en juego y, a quién ha de beneficiar la práctica evaluativa. En México, creo que no está definido; las categorías en las que desglosé el análisis del material empírico dan cuenta de que la evaluación va de las acciones que realiza el maestro, al propio profesor como persona y como docente, al considerar en la evaluación la puntualidad, disposición, competencia y desempeño docente, hasta evaluarlo en exámenes de conocimientos que le aplican al propio maestro y, por medio de resultados obtenidos por los alumnos en exámenes de aprovechamiento. Es decir, estimo que existe un empalme, sinonimia o confusión entre la evaluación del profesorado y la evaluación de la docencia en la educación primaria en México. Además de que en términos generales no existe a la fecha, una cultura de evaluación sólida entre los maestros, los profesores no han significado a los dispositivos de evaluación como acciones de evaluación del profesorado que reporten resultados confiables y válidos para considerarlos como parámetros para mejorar la práctica docente. Develan como indicador confiable, de la calidad del desempeño docente a los resultados que obtienen los alumnos en los exámenes aplicados interna y externamente.

Comparto la idea con los autores que trabajan sobre el tema, de promover a la evaluación como reflexión crítica, democrática, formativa y holística, en el sentido de que los actores del proceso educativo a evaluar sean partícipes en la construcción y puesta en marcha del dispositivo de evaluación, en este caso de evaluación docente, a fin de que sea contextualizado en la práctica cotidiana del docente y así logremos la práctica evaluativa reflexiva y retroalimentadora para la mejora de la calidad educativa.

La presente investigación la reconozco perfectible, como provocadora de nuevos estudios o bien como insumo de otras indagaciones que profundicen en el tema de estudio a fin de comprender el impacto de la evaluación docente.





## Referencias bibliográficas



## Referencias bibliográficas

- Álvarez, Manuel (1995). Valor social y académico de la evaluación. En *Volver a pensar la educación*. (pp. 173-193). Madrid: Morata.
- Álvarez, Manuel (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata, S. L.
- Appel, M. & King, N. (1987). Economía y control de la vida escolar. pp. 63-83. En *Ideologías y currículum*. Madrid: Akal.
- Arnaut, Alberto (1998). *Historia de una profesión*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Barbier, Jean Marie (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. España: Piados.
- Barbosa, A. M. F. (2004). *En las redes de la profesión. Resignificando el trabajo docente*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9 No. 20, 159-181.
- Berger, P. & T. Luckmann (1993). La sociedad como realidad objetiva. pp. 66-105. En Berger, P. & T. Luckmann (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bermúdez, A. Marbella (2005). *La reflexión de la práctica en los Maestros de Actividades Culturales de la escuela primaria*. Maestría en Desarrollo Educativo. Tesis. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bertely, B. María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Brubacher, John et al. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación e las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, Jerome (2003). La creación narrativa del yo. En Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. pp. 91-124- México: Fondo de Cultura Económica.
- Castañeda, S. Adelina (2004). Dispositivos de formación y uso de tecnologías. Espacios de articulación de saber, poder y subjetivación. pp. 15-54. En Castañeda, Navia y Yurén (2004). *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*. México: Noriega / Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

- Castañeda, S. Adelina (2005). Dispositivos institucionales y subjetivación en la formación permanente. pp. 94-115. En Yurén, T. Navia, y Saenger. (coords). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Ediciones Pomares, S. A.
- Castañeda, S. Adelina (2005). *Trayectorias y construcción de subjetividades en la formación permanente. Los dispositivos de actualización para maestros de Educación Básica*. Doctorado en Educación. Tesis. Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Argentina: Piados.
- Delamont, Sara (1985). Introducción. Una relación de trabajo. pp. 15-55. En Delamont, Sara (1985). *La interacción Didáctica*. Buenos Aires: Cincel-Kapelusz.
- Deleuze, Gilles (1999). ¿Qué es un dispositivo? En Balbier, E. et al. Michel Foucault, filósofo, Barcelona: Gedisa.
- Dewey, John (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada S. A.
- Dewey, John (1982). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada S. A.
- Dewey, John (1989). *Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Piados.
- Díaz Barriga, A. (coord.) (1995). *Evaluación de la educación. En Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. Colección La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa. pp. 295-369. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz Barriga, A. (coord.) (2003). *La evaluación curricular en la década de los noventa*. En La investigación curricular en México. La década de los noventa. pp. 207-258. Tomo 5, Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE/ SEP/ CESU.
- Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Trad. José M. Marcén. Barcelona: Bellaterra.

- Eggleston, J. (1980). Enfoque sociológico del currículo escolar. pp. 19-34. En J. Eggleston (1980). *Sociología del currículum escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Espinosa, Epifanio (1998). *Un programa de formación docente en su realización cotidiana. Una aproximación etnográfica*. Maestría en Ciencias con especialidad en Investigaciones educativas. Tesis. México: DIE
- Fernández, G. & Luna, S. (2004). *Evaluación de la docencia y el contexto disciplinario: La opinión de los profesores en el caso de ingeniería y tecnología*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, IX No. 23, 891-911.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Foucault, Michel (2004). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G., Poggi, M & Tiramonti, G. (1992). La cultura institucional escolar. pp. 35-53. En *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Gimeno, S. J. & Pérez, G. A. I. (2000). La Evaluación en la Enseñanza. En *Comprender y transformar la enseñanza*. pp. 334-397. Madrid, España: Morata.
- Gimeno, Sacristán. J. (2002). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, España: Morata.
- Hargreaves, Andy (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (3ª. ed.). Madrid, España: Morata.
- Heller, Ágnes (1991). Muerte del sujeto. pp. 181-201. En Heller Ágnes (1991). *Historia y futuro ¿sobrevivirá la modernidad?* Barcelona: Península.
- Heller, Ágnes (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Herrera, C. (2003). Evaluación Educativa. Alcances y limitaciones. Presentación sin publicación. Dirección General de Educación Militar. Rectoría U.D.E.F.A.
- House, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid, España: Morata.
- Jackson, Philip W. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.

- Jiménez, L. L. (2003). *La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8 No. 19, 603-630.
- Kemmis, Stephen (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Larrosa, Jorge (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. pp. 259-329. En Larrosa, Jorge (ed). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Mèlich, Joan Carles (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mercado, C. Eduardo (2005). Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal a partir del dispositivo institucional. pp. 49-72. En Yurén, T. Navia, y Saenger. (coords). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Ediciones Pomares, S. A.
- Mora, O. M. E., González, V. L., Campechano, C. J. & Martínez, R. J. L. (2003). *La práctica y las acciones educativas, objeto construido y sus referentes conceptuales nacionales e internacionales*. En Acciones, actores y prácticas educativas. pp. 189-211. Tomo 2 Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE/ SEP/ CESU.
- Nieto, G. Jesús (1996). *La autoevaluación del profesor*. Madrid: Escuela Española.
- Oliveira, D. A. (2004). *Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9 No. 20, 183-197.
- Pasillas, M. Á. & J. A. Serrano (1998) *La relación educativa en el discurso del maestro*. En Revista Pedagogía. pp. 35-51. Núm. 21. México: UPN.
- Pérez, Gómez. A. I. (2000). La Cultura Institucional, La Cultura Académica y La Cultura Experiencial. En *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (3ª. ed). pp. 127-297. Madrid, España: Morata.
- Pérez, S. G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

- Piña, J. M., Furlan, A., & Sañudo, L. (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas*. Tomo 2, Colección La investigación educativa en México 1992-2002. México: COMIE/ SEP/ CESU.
- Popkewitz, Thomas S. (1988). *La conquista del alma infantil Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, Colección Educación y conocimiento / CESU.
- Remedi, A. Eduardo (coord.) (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*. México: Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
- Rockwell, E. & Mercado R. (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: Cuadernos de Educación DIE
- Rockwell, Elsie (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, G. G., Gil, F. J., & García, J. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rosales, C. (1997). *Criterios para la evaluación formativa*. Madrid, España: Narcea.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, España: Narcea. S. A. De Ediciones Madrid.
- Rueda, B. M. & Díaz Barriga, A. F. (compiladores) (2002). *Evaluación de la docencia*. México: Paidós.
- Salgueiro, Ana María (1998). Referentes para el estudio de la cotidianeidad desde una perspectiva etnográfica. pp. 25-60. En Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y Práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. España: Editorial Graó.
- Sandoval, F. Etelvina (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés-UPN.
- Santos, Guerra, M. Á. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, España: Ediciones Aljibe, S. L.
- Santos, Guerra, M. Á. (1996). *Evaluación educativa*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

- Secretaría de Educación Pública (1973). Ley Federal de Educación. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1973). Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1978). Acuerdo Número 17, por el que se establecen las Normas a que deberán sujetarse los procedimientos de Evaluación del Aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de la Educación, bajo el control de la Secretaría de Educación Pública. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1982). Acuerdo Número 96 que establece la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Primarias. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1992). Acuerdo Número 165, por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1993). Ley General de Educación. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1994). Acuerdo Número 200 por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1994). Libro para el Maestro. Ciencias Naturales tercero y cuarto grados. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1994). Libro para el Maestro. Español primer grado. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1994). Libro para el Maestro. Geografía cuarto grado. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1994). Libro para el Maestro. Matemáticas tercer grado. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1994). Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria. México: SEP.



- Secretaría de Educación Pública (1998). Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2000). Manual de Organización de la escuela de educación primaria en el Distrito Federal. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2001). Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2001-2006. En Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2002). Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2002). La experiencia de la Dirección General de Evaluación en la Educación Básica y Normal. 30 años de medición del logro educativo. Abril 2002, de <http://www.sep.gob.mx.dge>.
- Secretaría de Educación Pública (2002). Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2003). Reglas de Operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa Escuelas de Calidad. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2004). El Proyecto Escolar, una suma de acuerdos y compromisos. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2004). Evaluación. Auto evaluación y Seguimiento. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2004). Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Primaria 2004-2005. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2005). Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (s/f). Opinión de la Dirección General de Evaluación sobre la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado el 26 de mayo de 2005, de <http://www.sep.gob.mx.dge>.

- Serrano, Castañeda J. A. (2001), *Alrededor de la idea de formación*. pp. 60-65. En La investigación educativa en México. Vol. II. México: COMIE / UPN.
- Serrano, Castañeda J. A. (2004). *Hacer pedagogía: sujeto, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. Doctorado en Desarrollo Profesional e Innovación Institucional, Tesis, Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Serrano, Castañeda J. A. (2005), Tendencias en la formación de docentes. pp. 171-269. En La investigación educativa en México. Vol. 8. México: COMIE / IPN.
- Simons, Heller (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid, España: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). ¿Qué es un currículum? , El currículum hipotético. pp. 103-107. En Stenhouse, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkield, A. J. (2002). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Paidós / Ministerio de Educación y Cultura.
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Nancea, S.A. de Ediciones.
- Tarrés, María Luisa (coord.) (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa / Colegio de México / FLACSO.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Todorov, Tzvetan (1995). El reconocimiento y sus destinos, Estructura de la persona, pp. 115-196. En Todorov, Tzvetan (1995). *La vida en común*. Madrid: Taurus.
- Torres, Rosa María (2000). El nuevo rol docente. pp. 99-110. En Torres (2000). *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. México: Fundación Santillana.
- Van Mannen, Max (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

- Villa, S. A. (2001). Evaluación de la función docente y desarrollo del profesorado. pp. 171-201. En Marcelo (ed.) (2001). *La función docente*. España: Síntesis Educación.
- Yaniz, A. E. C. (1998). *Un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de educación primaria*. Bilbao, España: Mensajero.
- Yurén, C. María Teresa (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. pp. 49-72. En Yurén, T. Navia, y Saenger. (coords). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Ediciones Pomares, S. A.
- Zorrilla, F. Margarita (2003). *Educación Básica*. En Políticas Educativas. Tomo 9, Colección La investigación educativa en México 1992-2002. México: COMIE/ SEP/ CESU.



## **Anexos**

### Anexo 1 Trabajo empírico



**Anexo 1. Trabajo empírico**

<b>SUJETOS</b>	<b>TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS</b>
<b>Supervisor General de Sector</b>	<b>Entrevista (tres sesiones)</b>
<b>Supervisor de Zona Escolar</b>	<b>Entrevista (cuatro sesiones)</b>
<b>Director de Escuela</b>	<b>Entrevista (cinco sesiones)</b>
<b>Profesor de Grupo 1</b>	<b>Entrevista (tres sesiones)</b>
<b>Profesor de Grupo 2</b>	<b>Entrevista (dos sesiones)</b>
<b>Profesor de Grupo 3</b>	<b>Entrevista (dos sesiones)</b>
<b>Profesor de Grupo 4</b>	<b>Entrevista (dos sesiones)</b>

<b>ESCENARIO</b>	<b>TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS</b>
<b>Junta de Consejo Técnico de Sector Escolar</b>	<b>Observación (ocho reuniones)</b>
<b>Junta de Consejo Técnico de Zona Escolar</b>	<b>Observación (12 reuniones)</b>
<b>Junta de Consejo Técnico de Escuela</b>	<b>Observación (ocho reuniones)</b>





Anexo 2  
Registro de entrevista



**Anexo 2. Registro de entrevista (EZ1-140205)**

NÚMERO DE ENTREVISTA: 01  
 FECHA: 14 DE FEBRERO DEL 2005  
 DELEGACIÓN: XOCHIMILCO  
 HORA: 10:30 A 12:00  
 DURACIÓN DE LA ENTREVISTA: 50 MINUTOS  
 LUGAR DE REUNIÓN: SUPERVISIÓN ESCOLAR Y OFICINA DE LA JEFATURA DE SECTOR  
 ENTREVISTADO: SUPERVISOR DE ZONA (Z)  
 31 AÑOS DE SERVICIO  
 ENTREVISTADOR: CONCEPCIÓN GONZÁLEZ JIMÉNEZ (CO)  
 CONDICIONES DE ENTREVISTA: ENTREVISTA AUDIOGRABADA

**OBJETIVO:** Indagar sobre el significado que los maestros de educación primaria le otorgan a la evaluación del docente.

**REGISTRO DE ENTREVISTA NÚMERO 1**

DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
<p>CO: ¡Buenos días maestro! Le agradezco mucho la disposición para la realización de esta entrevista y me gustaría iniciar si no tiene inconveniente que usted me narrara ¿cuál es su trayectoria estudiantil?</p>	<p>La sesión fue realizada en dos etapas, la primera en la zona escolar con 20 minutos de trabajo y la segunda en la jefatura de sector con una duración aproximada de 35 minutos. La sesión se interrumpió por dos razones: primero se presentó un director con el supervisor para comentar sobre sus inasistencias y después porque teníamos cita con el supervisor general, el supervisor para una junta y yo para realizar una entrevista con el jefe de sector.</p>
<p>Z: Mmm ¿Desde la primaria?, primaria, secundaria, em, un año en la preparatoria, cuatro años en la Normal, mmm.</p>	
<p>CO: No, no la voy a oír así.</p>	
<p>Z: Cuatro años en la Nacional de Maestros, mmm, la Licenciatura de educación preescolar y primaria en cuatro años, un año de sociología educativa mmm, seis años en el proyecto de apoyo pedagógico y ya.</p>	
<p>CO: La primaria, la secundaria, la preparatoria incluso, más o menos en qué zona las realizó?</p>	
<p>Z: En la zona de Mixcoac</p>	
<p>CO: En Mixcoac, ¿por qué preparatoria y luego normal?</p>	
<p>Z: Mmmm, por que en la preparatoria no entré, entré como oyente, no entré como alumno regular, se me pasó el periodo de inscripción, entonces eh, estuve como un año como oyente y ya después ingresé a la Nacional.</p>	
<p>CO: Ajá ¿o sea nada más hizo un año de prepa?</p>	
<p>Z: ajá</p>	
<p>CO: y la Normal, después de la Normal ¿la licenciatura ya estando en servicio?</p>	
<p>Z: Ya estando en servicio.</p>	
<p>CO: Mmjim ¿y también el año de sociología?</p>	
<p>Z: También ya estando en servicio, mjim</p>	
<p>CO: Y bueno su trayectoria profesional, desde que egresó de la Nacional de Maestros, ¿La hizo en la Nacional de Maestros?</p>	
<p>Z: En la Nacional de Maestros, pero estuve nueve</p>	

años en la primaria, luego me dieron una beca en en, de capacitación, se puede decir una beca de capacitación deee ¿cómo se llama? metodología de las matemáticas, este estuve nueve años aproximadamente en el PAP Proyecto de Apoyo Pedagógico, eh después regresamos cuando se terminó el Proyecto regresamos a grupo, estuve trabajando en grupo tres años, eh me invitaron a trabajar en la dirección de una escuela, estuve ahí dos años, me cambié de domicilio y de centro de trabajo, regreso nuevamente a grupo, estuve trabajando otros tres años, cuatro, ahorita no recuerdo con exactitud si tres o cuatro años y me invitan a participar en la dirección de una escuela como comisionado, estuve trabajando como director de la escuela seis años, ya después este con, con clave y este ahorita bueno, pues tengo seis meses en, en la supervisión mmjm.

CO: En la supervisión. mmjmm. El Programa este de apoyo pedagógico es sobre qué área, ¿sobre matemáticas?

Z: No, era sobre todas las áreas, nos daban capacitación y después nosotros éramos como reproductores eh, capacitadores de diferentes eh, áreas ¿no? Puede ser de español de, de ambie, de educación ambiental, de este de ecología, de todo, de todas las áreas, inicialmente se pensó que fuera solamente para cada una de las áreas pero ya después fuimos multidisciplinarios.

CO: Y este, ¿Adscrito a qué área, a la Dirección General de Primarias o de dónde?

Z: Sí, estábamos este en un, dentro de la Dirección 3, ahí fue cuando estuve trabajando en Dirección 3, estábamos dentro de un proyecto, eh me imagino que sería el equivalente de OPA el día de hoy, mmjjj.

CO: Más o menos, y ahora, en relación con evaluación ¿podría narrarme si hay algún hecho o algún maestro, o alguna autoridad, que tenga algún recuerdo que se le haya quedado muy grabado durante esta etapa estudiantil o profesional?

Z: Eevaluación académica, profesional o ¿de qué tipo?

CO: Un recuerdo primero de lo que usted este, sea para usted trascendental en su trayectoria estudiantil, por ejemplo.

Z: Ajá, bueno.

CO: Sobre lo que sea.

Z: Sobre lo que sea, mm pues en la primaria tal vez, el hecho de que a nosotros en la casa nos

EVALUACIÓN, Tipos de evaluación. Parecería que el supervisor reconoce diferentes tipos de evaluación, sin dar contenido a cada una "evaluación académica [y] profesional"

Trayectoria escolar, experiencia casa,

concientizaban ¿no? De que nosotros éramos responsables de nuestras calificaciones, nada más. Ese era nuestro trabajo se puede decir, ¿no? el aprobar ciertas, las materias que teníamos que aprobar para pasar año.

responsabilidad asignada-asumida.

El supervisor comenta dos experiencias de evaluación que le afectan, por un lado refiere como manejaron en su casa a la evaluación y por el otro lado, viene a su mente, respecto al tema de la evaluación, una situación referida a su contexto profesional:

“en nuestra casa nos concientizaban de que nosotros éramos responsables de nuestras calificaciones. Ese era nuestro trabajo, se puede decir el aprobar para pasar año”. [ver pp. 4, 6, 7] “muchas cuestiones que yo desconocía dentro del desarrollo del aprendizaje sobre todo con la lecto escritura”

[Parece que el comentario surge en el supervisor, después de ser evaluado por otro].

Este de ahí en fuera, dentro de la primaria nada más, ya profesionalmente este una auto evaluación, que a mí me impactó, fue el hecho de saber que había muchas cuestiones que yo desconocía dentro del desarrollo del aprendizaje sobre todo con la lecto escritura entonces. Para mí eso fue muy impactante porque yo estaba, pues me di cuenta de mi de mi ignorancia entonces yo siento que fue así como retomar muchas eh cosas ¿no?.

CO: ¿Las resolvió de manera individual también?

Z: Más bien interna, si, yo pienso que fue más bien interna e individual no por que yo creo que todas las asesorías que nos daban en esa época me ayudaron como para ir este, reflexionando sobre el proceso ¿no? mjjm.

CO: ¿Cuántos años tiene de servicio maestrO?

Z: 30, 30 años

CO: ¿30 años recién cumplidos?

Z: Emm estoy en los treinta se puede decir por que pedí un permiso de año y medio y entonces ahorita sería mi treintayunavo año.

CO: Mmm ¿En su puesto anterior fue director de escuela, aproximadamente seis años y ahorita recién tiene seis meses de estar como supervisor?

Z: De agosto para acá

CO: ¿Alguna de las experiencias que tuvo como director de escuela cree que le están sirviendo ahorita fundamentalmente en su desempeño como supervisor?

Z: Sí, si me están sirviendo hay varias, este por ejemplo la, la importancia de la relación que debe existir entre los maestros y los directores eh también la importancia de la comunicación de los padres de familia con el director de la escuela y bueno este, aquí en el puesto donde yo que estoy ahorita eso, yo siento que me ha ayudado para este ir resolviendo algunas problemáticas que han

DIRECTOR, Concepción rol de.

Para el entrevistado la función del director se debe dar en dos sentidos: relación con maestros y comunicación con padres: “importancia de la relación que debe existir entre los maestros y los

ido surgiendo este que no han sido de trascendencia pero que sí influyen mucho en el desarrollo, en la armonía en el trabajo de los centros educativos.

CO: ¿A qué le llamaría usted por ejemplo, un problema de trascendencia o una situación de trascendencia?

Z: La falta de comunicación con los padres de familia con el director pudiera generar acciones como el que se cerrara una escuela, el de que los padres manifestaran escritos de inconformidad a la Subsecretaría, a la Coordinación Sectorial, estemm, situaciones que nos llevarían mucho tiempo de pérdida de tiempo ¿no? horas trabajo echadas a perder por, por no resolver una situación por una mala actitud.

CO: Mjmm déjeme revisar, mmm me regreso a la idea de la evaluación en la en la primaria, esa cuestión de ser conciente de que de usted dependían sus calificaciones ¿le creaban alguna angustia, algún estrés, cómo asumía usted esa responsabilidad?

Z: No, no realmente no me no me creaba ni angustia ni estrés, siento que este era algo que era parte de: de la formación de ahí de la casa ¿no? o sea mi mamá jamás se sentó a hacer la tarea conmigo, que yo me acuerde, este. O estaba constantemente sobre “tienes que estudiar, tienes que estudiar”, ¿no? Ella ya sabía, ella decía ya sabían cual era “su responsabilidad” hasta ahí, entonces este no, no me generaba a mí conflicto, para asumir; eso era algo que me gustaba.

CO: Y las notas por ejemplo ¿cómo eran sus calificaciones?

Z: Pues en los primeros años de la primaria no muy buenas la verdad ¿no? Este yo, mis papás no tienen mucha escolaridad: mi mamá terminó la primaria; mi papá no terminó ni el segundo año, el fue autodidáctica, autodidacta en el aprendizaje de le lectura. A los cuarenta años él aprendió a leer a los cuarenta años, es decir con el apoyo de mi mamá. Entonces este, realmente mis expectativas de educación no eran así muy grandes ¿no?

Sin embargo, había el impulso de mi familia, de mi mamá, de mi papá de que estudiáramos. Todo el apoyo, hasta su capacidad, entonces ya sabíamos nosotros que sí queríamos seguir estudiando era nuestra responsabilidad.

CO: ¿Y si por ejemplo había notas malas?

directores, también la importancia de la comunicación de los padres de familia con el director de la escuela.”

Ambas situaciones le permiten al director: “ir resolviendo algunas problemáticas que han ido surgiendo que no han sido de trascendencia pero que sí influyen mucho en el desarrollo, en la armonía en el trabajo de los centros educativos”



El supervisor plantea que el director debe tener una buena actitud para resolver problemas, de lo contrario le llevaría “horas de trabajo echadas a perder por no resolver una situación por una mala actitud.”

Trayectoria escolar, Experiencia casa, responsabilidad asignada-asumida.

El supervisor recuerda que las calificaciones no le generaban angustia en su casa, dice al respecto: “mi mamá jamás se sentó a hacer la tarea conmigo, o estaba constantemente “tienes que estudiar, tienes que estudiar”, ella decía ya sabían cual era su responsabilidad.” [Ver pp. 3, 6, 7]

Expectativas de escolarización en casa.

Más adelante, el supervisor, indica que no había un ambiente de escolarización en su casa: “mi mamá terminó la primaria; mi papá no terminó el segundo año.”

Aunque los padres del supervisor, generaron expectativas de escolarización en sus hijos: “Sin embargo, había el impulso de mi familia, de mi mamá, de mi papá de que estudiáramos. Todo

Z: Nos decían nada más que este que le echáramos ganas este pero no había ni golpes, ni regañones, ni este nada de eso ¿no? Entonces este no, no había, no había así como bueno, ya te equivocaste échale ganas y adelante ¿no? Nada más, ya después ya cuando estaba ya más o menos como en quinto o sexto año, después de cuarto año, de cuarto año me acuerdo muy bien porque en cuarto año yo tenía un profesor que nos estaba haciendo una evaluación y este y yo no me sabía muy bien las tablas, entonces mi papá me había comprado un lápiz donde venían todas las tablas y yo estaba copiando ¿no? Y este el maestro me cachó, entonces eh ahí sí sentí mucha pena, vergüenza, verme sorprendido ¿no? de haber estado haciendo eso y este dije “no, jamás me vuelve a suceder” ¿no? Entonces ya de ahí siento que me esmeré un poco más en este que no me volviera a suceder esa situación, el maestro no me dijo nada, no me regañó, ni me exhibió, ni nada ¿no? Yo siento que fue más bien así como el hecho de que me descubriera ¿sí? Este y yo dije “no ya no me vuelve a suceder” entonces ya de ahí yo empecé a mejorar mis notas, mjmm.

CO: Esta acción que hizo de estarlas copiando ¿Por qué lo hizo, si no tenía usted ninguna sanción, cuál era su motivación, si no le exigían calificaciones altas?

Z: Mm no lo sé, no realmente, a lo mejor fue el hecho de estar viendo el lápiz que daba los resultados ¿no? por que tenía como dos caras el lápiz entonces le movías y veías por un lado la tabla y por el otro lado el resultado y este a lo mejor el no quererme equivocar mmjjjm pero no realmente yo no tenía sanciones en la casa.

CO: ¿en la secundaria?

Z: En la secundaria estuve becado, este me becaron, este un año, me becaron un año, este igual siento que pues era una gente, tal vez por mi forma de ser este que me metí al estudio, o sea que no excelentes calificaciones, pero sí buenas, buenas calificaciones.

CO: ¿Entonces tampoco recuerda ninguna experiencia así que le haya sido importante sobre las evaluaciones?

Z: No, este no.

CO: ¿En la Normal?

Z: En la Normal, pues en la Normal también no, no fui brillante, este claro trataba de hacer todo lo que me correspondía, también estuve becado en

el apoyo, hasta su capacidad.”

“Nos decían nada más que le echáramos ganas pero no había ni golpes, ni regañones, ni nada de eso.”

Trayectoria escolar, Experiencia en primaria o Efectos subjetivos, experiencia de sí.

Después de que el maestro de cuarto grado cacha al entrevistado copiando y que no lo regañó, al respecto dice: “ni me exhibió, ni nada” “no, jamás me vuelve a suceder, ya no me vuelve a suceder, entonces ya de ahí yo empecé a mejorar mis notas.”

[¿Un maestro que no exhibe, tendrá que ver con su ideal de maestro? ¿A quién sí exhibieron?

PREGUNTAR AL SUPERVISOR: ¿mejoró notas para ser aceptado, reconocido o no sancionado, ni exhibido? ¿Cómo vivía el error? ¿Había sanciones en la escuela, cuáles, cuándo, a quién sancionaban?]

Trayectoria escolar, Experiencia en secundaria o Efectos subjetivos, experiencia de sí.

el supervisor maneja la imagen de sí en dos sentidos, por un lado la beca como premio a sus calificaciones y por el otro el deber ser para cumplir su responsabilidad de estudiar: “tal vez por mi forma de ser me metí al estudio, o sea que no excelentes calificaciones, pero sí buenas”

la Normal, yo perdí la beca por retardos, me quitaron la beca, como no llegaba temprano a una clase me reprobaron en esa en esa materia y me quitaron la beca, pero este aún así mis calificaciones son medianas ¿no? no son excelentes pero este son medianas.

CO: ¿Por qué no llegaba a la clase, a esa en clase especial, era la misma clase todos los días?

Z: Era la única, sí, ajá no, era esa clase únicamente a la que llegaba tarde, yo creo que era de parte de mi personalidad de rebeldía ¿no? este me decía (pasa un secretario y le entrega una hoja y ella agradece –gracias-) que tenía que llegar a fuerzas temprano, entonces yo vivía muy lejos hacia aproximadamente de hora y media a dos horas de camino y este, pero este, con esa maestra en especial, así como yo decía, no por que ella me dice que llegue temprano, no llego, podía llegar temprano a todas las demás pero a esa no, a esa no y ya después fue así como, este ahora “llega porque te voy a reprobar”, pues no, no llegué, me reprobó.

CO: ¿Y como sintió la actitud de la maestra, nada más la sintió así como, como reto?

Z: Sí, ajá si era reto, de mi parte, a lo mejor de ella no pero de mi parte si era así como un reto.

CO: ¿Y no sintió presión de ella en ese sentido?

Z: Sí, sí, si por que la presión era el perder la, ahora sí la calificación ¿no? y pues sí, perdí la calificación, perdí la beca.

CO: ¿Y a usted que le significó eso?

Z: Mmm pues así que fuera así, muy trascendente que yo me hubiera arrepentido. No, yo creo más bien fue así, pero no llegué temprano ¿no?

CO: Los dos se salieron con la suya.

Z: Ajamm, sí, pero no llegué.

CO: ¿Su Licenciatura la hizo sabatina?

Z: La hice sabatina, yo mi licenciatura, o sea siento que fue más de perseverancia que de este que de otra cosa, por que yo en eso inicié cuando estaba ehmm Mejoramiento Profesional, fue cuando inicié, entonces fue cuando posteriormente yo pedí año y medio de permiso, luego regresé este o sea que la licenciatura que regularmente se terminaba en cuatro años, yo la hice en ocho años ¿sí? Entonces este y hice una parte aquí y como en vacaciones se daban también los talleres entonces este me iba a un estado, al estado de Veracruz, Jalapa, hice otra parte allá ¿sí? Cuando eran los exámenes como

“trataba de hacer todo lo que me correspondía, me quitaron la beca, pero aún así mis calificaciones son medianas.”

[Ver p. 8]

[¿Las buenas calificaciones eran para obtener beca?]

INTERSUBJETIVIDAD, Relación maestro-alumno.

El supervisor maneja contradictoriamente, una imagen de sí, por un lado con una personalidad rebelde y por el otro concientizado por sus padres de que era responsable de pasar año.

Además establece una relación de poder entre los maestros y los alumnos en tanto alumno, el supervisor se mostró rebelde ante los designios de su maestra de la normal, mientras que como maestro de grupo refiere que llegó a agredir verbalmente a una de sus alumnas porque no lo obedeció. Al respecto dice: “parte de mi personalidad de rebeldía” [contrasta con la idea de:] “a nosotros en la casa nos concientizaban de la responsabilidad” [ver pp. 3, 4, 7]

“no porque (la maestra de la Normal) me dice que llegue temprano, no llego”

“la agredí (se refiere a una alumna de 2º. Año) ella no me obedeció” [Ver p. 10]

“podía llegar temprano a todas las demás pero a esa no, ya después fue así como ahora llega porque te voy a reprobar”, pues me reprobó”.

[Y confirma la relación de poder al decir]: “así, muy trascendente que yo me hubiera arrepentido no, yo creo más bien fue así, pero no llegué temprano” [ver pp. 8, 10, 11, 12]

[Ver a sujeto en contradicción permanente en su práctica.]

[¿Qué materia fue la que reprobó en la normal?]

Trayectoria escolar, Experiencia en licenciatura.

El supervisor confirma una vez más la idea inculcada en casa sobre la responsabilidad de sus estudios “siento que fue más de perseverancia que de otra cosa, la licenciatura que regularmente se termina en cuatro años, yo la hice en ocho años.” [ver pp. 3, 4, 7]



yo estaba inscrito allá, cuando eran los exámenes me tenía que trasladar allá a presentar el examen ¿sí? Y este luego ya me terminé allá, realmente terminé allá la licenciatura ya estando ya trabajando yo nuevamente en el Distrito Federal y este salió el Programa de la Titulación por examen y fue cuando yo lo presenté, mmijm.

CO: De acuerdo, entonces de Mejoramiento Profesional es la licenciatura.

Z: Ah y terminé con la UPN

CO: Ah, y terminó con la UPN y ¿Cómo la absorbió la UPN?

Z: Hubo un, un movimiento ahí en la Secretaría, donde las licenciaturas que estaban, este que no habían sido terminadas pasaron a ser parte de la UPN ¿sí? Entonces como que las rescató, entonces este ahí fue cuando yo me fui, continué con la licenciatura pero ya en la UPN y terminé, tengo mi título de la UPN mmjj.

CO: Colegas de la misma Alma Mater mmm ¿Sus padres entonces no revisaban sus calificaciones?

Z: No

CO: ¿Entonces quién firmaba boletas?

Z: Mi mamá, pero o sea me firmaba boletas y ella iba a las inscripciones, hasta la secundaria, ya después ya no.

CO: Ya no ¿esto es nada más por esa idea de que no tenían expectativas de escolaridad para usted?

Z: No, mi mamá este siempre dijo que nosotros teníamos que estudiar, o sea ella era algo primordial para ella ¿no? Que nosotros estudiáramos que tuviéramos una profesión que pudiéramos mantenernos en la vida ¿sí? que no dependiéramos de nadie, esa era su expectativa de de mi mamá ¿no? Entonces eso fue, yo siento lo que nos impulsó.

CO: Pero les delegó a ustedes la responsabilidad no hubo acompañamiento.

Z: Nos la delegó la responsabilidad, acompañamiento en el sentido del apoyo de todo lo que necesitáramos a su capacidad ¿no? Eso sí.

CO: Pero sí querían, si no, no había ¿alguna de sus hermanas no estudió?

Z: No, no, todas mis hermanos, uno es enfermero titulado, otro es trabajador social titulado, este, tengo un hermano que terminó hasta la preparatoria, un hermano que terminó hasta la secundaria y un hermana que estudió hasta auxiliar de enfermería que es el mayor.

Trayectoria escolar. Evaluación para certificación.

[Preguntar al supervisor sobre el proceso de titulación en normal y licenciatura]

Trayectoria Escolar, Experiencia escolar.

[Me surge la siguiente pregunta ¿qué le decían sus maestros de sus calificaciones?]

Trayectoria escolar. Responsabilidad asumida-asignada.

El supervisor reitera lo que se le inculcó en casa: “siempre dijo [la mamá del supervisor] que nosotros teníamos que estudiar, para ella era algo primordial.” [ver pp. 3, 4, 6]

[El comentario que hace el supervisor sobre la importancia que su mamá le otorga al estudiar ¿podría explicarse a través de la idea de género?] “que tuviéramos una profesión, que pudiéramos mantenernos en la vida, que no dependiéramos de nadie.

CO: Es el mayor ¿usted no es el mayor? y por ejemplo el caso de sus hermanos del que se quedó en secundaria ¿cómo era visto por su mamá, por su papá?

Z: Igual, este o sea, no nos forzaban, a él le dieron la oportunidad de estudiar, de seguir estudiando, el entró al a un centro de adiestramiento de operadores estuvo ahí un año, tuvo un conflicto con un profesor, el profesor le dijo, “yo me encargo de que tú no salgas de aquí”, entonces él le obstaculizó, él le echaba muchas ganas, porque yo veía que él le echaba muchas ganas ¿no? en sus trabajos y todo pero fue una cuestión ya personal, entonces mi hermano tuvo que salirse de la escuela no, no pudo , no, no pudo con el maestro, se salió de la escuela y este entró a trabajar.

CO: Eso ¿fue en la secundaria?

Z: Después de la secundaria.

CO: ¿Cómo carrera técnica?

Z: Sí como carrera técnica

CO: ¿Qué sentía usted cuando le iba mal en sus evaluaciones?

Z: Mucha frustración, no lo creía, por que yo decía que yo no podía sacar esas calificaciones o sea yo este en la secundaria reprobé solamente una materia y este y yo no lo podía creer yo decía, no puede ser a mí me gusta la química, reprobé química reprobé química, hablé con la maestra, este la maestra tampoco lo podía creer, creo que se equivocaron las calificaciones, pero pues se dio ¿no? Entonces sí sentí mucha frustración eh yo sentía que no era mí calificación, finalmente bueno presenté examen este extraordinario ¿sí? Este y lo pasé, pero si había mucha frustración eh yo puedo ehmm no sacarme diez, por que yo siento que no estudio para sacarme diez este pero tampoco dejo de estudiar para reprobado ¿sí? No soy bueno para memorizar, me cuesta mucho trabajo el memorizar algo este pero si puedo explicar las cosas que yo entiendo con mis propias palabras, entonces eso es lo que me ha ayudado ¿no?

CO: ¿Y cuando le iba bien cómo se sentía?

Z: Ah pues muy bien, muy bien, me sentía como joh soy muy inteligente! bueno ya sé que soy normal ¿no? pero yo sentía así ser muy inteligente.

CO: ¿Y en su casa usted compartía esa satisfacción o esa frustración en su casa, con su mamá o con su papá?

INTERSUBJETIVIDAD, Relación maestro alumno, Relato de otra experiencia familiar.

El supervisor retoma la relación de poder entre maestro alumno en el ejemplo de su hermano, según lo que el supervisor recuerda, el maestro le dijo a su hermano: “yo me encargo de que tú no salgas de aquí.” [Ver pp. 6, 10, 11, 12]

Trayectoria escolar, Efectos subjetivos, experiencia de sí.

El supervisor mencionó que no había recuerdos importantes sobre evaluación en secundaria. Sin embargo aquí aparece la idea de frustración porque reprobó: “Mucha frustración, yo no podía sacar esas calificaciones, en la secundaria reprobé, yo no lo podía creer” [ver p. 5].

Trayectoria escolar, evaluación para el reconocimiento.

Por otro lado, aparece una idea de satisfacción cuando al supervisor le iba bien: “muy bien, me sentía como oh, soy muy inteligente, bueno ya sé que soy normal pero yo sentía así ser muy inteligente.”

Además, el supervisor argumenta que compartía con sus padres esa satisfacción, al respecto dice: “sí con mis papás ellos se daban cuenta, que no me tomara tan en serio pero pues de todos modos.”

[¿Por qué frustración sí no había sanción?

¿Por qué es importante no reprobado?¿Por qué es importante ser inteligente?]

Z: Sí, sí con mis papás ellos se daban cuenta.

CO: ¿Qué le decían?

Z: Pues que no me tomara tan en serio pero pues de todos modos.

CO: ¿Nada más?

Z: Nada más. (Interrupción)

CO: ¿Usted recuerda a algún maestro, a algún amigo, algún acontecimiento en especial de toda esa trayectoria estudiantil que hasta la fecha tenga en mente?

Z: Sí a varias personas, a varios maestros, sobre todo a los de primaria más que otros, este la maestra de primero ¿tengo que describirla?

CO: Sí.

Z: A bueno, este la maestra de primero yo la recuerdo porque era una maestra que nos pegaba, este ella nos pegaba con el borrador, nos pegaba con la regla, (interrupción ¿gustan tomar algo?) este eh, nos pegaba con la regla, era una maestra muy regañona, muy agresiva.

La maestra de segundo año esa maestra me encantaba, me encantaba, me encantaba porque yo siento que le gustaba mucho lo que hacía y a mí me gustaba mucho que nos leyera, nos leía la Iliada y la Odisea entonces este nos dejaba así como picados para la próxima, para el próximo capítulo ¿no? Entonces con esa maestra me gustaba mucho su forma de trabajo.

Luego tuve al maestro Donato que este que era también muy buen maestro yo lo tuve dos años, en tercero y cuarto año y mi maestra de sexto.

La maestra de quinto pues como que era muy, muy tibia ¿sí? Este yo siento que sí le gustaba pero no sé a lo mejor por su forma de ser, así como que no impactó mucho en mí, la maestra de sexto como que era más eh, nos, nos, nos guiaba más, entonces esos fueron los maestros que más me impactaron en la en la primaria.

CO: ¿El maestro Donato porqué le impactó?

Z: Pues a lo mejor por que no era muy común que hubiera maestros en la primaria mjmmj sí pero y además por que fue el que me cachó copiando las tablas, entonces eso.

CO: ¿Y la maestra de primero que les pegaba, a usted le llegaron a pegar?

Z: Sí pero poquito, como dos ocasiones

CO. ¿Por qué les pegaba?

Z: Que por que uno hablaba, que por que uno no trabajaba que por que no lo hacía uno como ella quería, si nos daba nuestros borradorasos (sic).

CO: ¿Cómo se sentía?

Trayectoria escolar, Construcción de imagen de docente.

El entrevistado entrevistó la imagen contradictoria de los maestros con los que ella interactuó cuando fue alumno de primaria.

Maestra de primero: "nos pegaba con la regla, era una maestra muy regañona, muy agresiva."

Maestra de segundo: "esa maestra me encantaba, me encantaba, me encantaba porque yo siento que le gustaba mucho lo que hacía y a mí me gustaba mucho que nos leyera, nos leía la Iliada y la Odisea entonces nos dejaba así como picados para la próxima, para el próximo capítulo ¿no? Entonces con esa maestra me gustaba mucho su forma de trabajo."

Maestro de tercero y cuarto grado: "muy buen maestro, no era muy común que hubiera maestros en la primaria y además por que fue el que me cachó copiando las tablas, entonces eso."

Maestra de quinto año: "era muy, muy tibia."

Maestra de sexto grado: "nos guiaba más."

[¿Los golpes eran para trabajar y por mal comportamiento, las calificaciones eran afectadas?]

Z: No pues mal, muy mal, muy mal, todos, o sea le teníamos miedo, a ella le teníamos mucho miedo.

CO: ¿Y tanto esa maestra como la de segundo que le gustó mucho como trabajaba, cómo influyeron en su práctica en su desarrollo profesional?

Z: Pues yo creo que las dos influyeron mucho, porque con la maestra de primero así como que yo sentía que ella tenía el poder, y para mí durante algún tiempo dentro de la carrera eso significó el ser maestro, tener el poder sobre otros y este y con la maestra de segundo no, la maestra de segundo jamás nos tocó eh yo siento que al contrario ¿no? le gustaba, le gustaba y nos hacía que nos gustara lo que ella nos enseñaba entonces era también un poco el querer ¿no? ser así como ella mjjmm.

CO: El querer ser como ella. ¿Y la maestra de sexto?

Z: Pues la maestra de sexto yo siento que fue tuvo menos impacto conmigo al menos en lo personal ¿no? ella nos, nos enseñaba a mmm exponer y este pues era algo novedoso en esa época.

CO: ¿De la Secundaria o de la Normal algún compañero, algún hecho que lo recuerde todavía o que le venga a la mente?

Z: no, no.

CO: Bueno, pues continuamos. ¿Este usted podría narrarme ya en su práctica profesional, lo mismo, algún compañero, algún alumno, alguna autoridad, algún acontecimiento que hasta la fecha también lo traiga consigo?

Z: Sí, muy presente, así como los primeros años de mi trabajo fue de mucha frustración, por que no era lo que yo esperaba o sea yo tenía otra idea de lo que era el trabajo ¿no? entonces el enfrentar la realidad de un grupo de más de cuarenta niños de segundo año que no habían adquirido consolidado la lecto escritura este con muchas ideas en la cabeza que no podía llevar a práctica por que además sentía que no podía, este que no tenía los elementos de como para que ellos pudieran aprender como yo pensaba que iban aprender ¿no? yo pensé que era muy fácil enseñarles y rápido así que ellos aprendían y punto ¿no? Entonces este el darme cuenta de que no era así que tenían sus propios ritmos de aprendizaje, que tenía que buscar estrategias que no me las dieron en la normal sino que yo tenía

Trayectoria escolar, Construcción de imagen de docente.

El supervisor refiere dos imágenes de ser maestro que le han impactado, por un lado, la imagen de poder le viene de la maestra de primer grado y por el otro, una imagen de maestra que enseñaba, de la maestra de segundo año: "yo creo que las dos influyeron mucho, porque con la maestra de primero yo sentía que ella tenía el poder, y para mí durante algún tiempo dentro de la carrera eso significó el ser maestro, tener el poder sobre otros y con la maestra de segundo no, la maestra de segundo jamás nos tocó, yo siento que al contrario, le gustaba y nos hacía que nos gustara lo que ella nos enseñaba, entonces era también un poco el querer ser así como ella." [ver pp. 6, 8, 11, 12]

[¿Cuáles son los mecanismos de control?]



Trayectoria profesional. La realidad no se ajusta a la teoría.

El supervisor insiste en la idea de frustración en el trabajo profesional por tener otra idea del ser y hacer del maestro:

"yo tenía otra idea de lo que era el trabajo"



"pensé que era más fácil enseñarles"



que buscarlas, inventarlas este pues si fue muy frustrante para mi ¿no? Entonces este yo siento que muchas de las cosas las aprendí en la práctica pero los ahora sí los paganos de mi aprendizaje fueron los niños de mis primeros años ¿no?

CO: ¿Alguno en especial?

Z: Sí una niña de segundo año, una niña de segundo año que yo siento que este con ella yo quería que ella trabajara a fuerza y ella no quería, yo siento que en esa ocasión yo la agredí verbalmente, no recuerdo si físicamente también pero verbalmente si la agredí y este ella no me obedeció y ella nada más se me quedaba viendo pero no me obedeció, entonces yo sentía impotencia, coraje, este ¿cómo? como que si yo soy la autoridad ¿por qué no me obedece no? conceptos así.

Entonces mandé llamar a su mamá por supuesto y cuando llegó su mamá pues ella me comentó ¿no? todo lo que vivían en casa y me dio mucho coraje con la señora ¿sí? por que yo la culpé de mi reacción, ya después bueno pues yo comprendí que había sido mi reacción no la de ella ¿no? la niña vivía una situación de mucha agresión familiar con un padre alcohólico que llegaba en las noches alcoholizado a golpearlas a correrlas de la casa, entonces este pues la niña llegaba de esa manera a la escuela ¿no? Con toda esa carga emocional un día, una noche anterior, unas horas antes y el hecho de que yo la agrediera también pues eso me caló mucho ¿sí? O sea que sí me afectó mucho el ver ¿no? cómo podemos afectar a los niños.

CO: ¿y cuál fue su actitud entonces?

Z: Pues yo siento que ya no la volví a agredir, pero este igual tampoco fue así como ahora la voy a sobreproteger no, traté de respetarla porque yo me sentía muy culpable de esa actitud que yo tuve para con esa niña ¿mmjjm? Y bueno ya este traté de evitarlo pero pues de todos modos había muchas cosas en mi formación, en mi concepto de lo que era un buen maestro porque me acordaba de mi maestra de primero, por ejemplo, que todo el mundo decía que era una maestra muy buena ¿no? Muy buena porque exigía ¿no? Muy buena porque los niños aprendían porque aprendían ¿no? Entonces esos conceptos pues también estaban muy presentes en mi actuar profesional ¿no? que no eran los más convenientes.

“muchas de las cosas las aprendí en la práctica, los paganos de mi aprendizaje fueron los niños de mis primeros años.”

INTERSUBJETIVIDAD, Relación maestro alumno.

El supervisor reitera la idea de que ser maestro significa tener el poder:

“Yo quería que ella trabajara a la fuerza”

“la agredí y este ella no me obedeció”

“yo soy la autoridad (el maestro) ¿porqué no me obedece (la alumna)?” [Ver pp. 6, 8, 10, 12 ]

Además comenta que después de una plática con la mamá de la niña cambia su opinión sobre la desobediencia de su alumna.

Trayectoria profesional, imagen del docente, modelo.

El supervisor re-produce en su práctica docente la actuación profesional contradictoria de sus profesoras de primaria, por un lado, agradece a una alumna, como lo hizo su maestra de primero y, por el otro quiere ser una buena maestra ¿también como su maestra de primero o como la de segundo?

“Con toda esa carga emocional un día, una noche anterior, unas horas antes y el hecho de que yo la agrediera también pues eso me caló mucho.”



“Y bueno ya traté de evitarlo pero pues de todos modos había muchas cosas en mi formación, en mi concepto de lo que era un buen maestro porque me acordaba de mi maestra de primero, por ejemplo, que todo el mundo decía que era una maestra muy buena, muy buena porque exigía, muy buena porque los niños aprendían porque aprendían. Entonces esos conceptos también estaban muy presentes en mi actuar profesional ”

INTERSUBJETIVIDAD, Relación maestro alumno.

Considero que en el discurso del supervisor está muy presente la idea de poder en la relación maestro alumno ya que utiliza continuamente términos que así lo denotan: “veía también la

Ya después, este, yo siento que lo empecé a ver, además de que veía también la práctica de otros compañeros ¿No? que así tranquilos sin levantar la voz, podían controlar a su grupo y yo siempre me pregunté ¿cómo le hicieron ¿no? ¿Cómo le hacen no? Este entonces yo siento que el día de hoy siento, entiendo que era porque pues tenían más experiencia y también innovaban ¿sí? Hacían sus clases interesantes ellas no tenían porque hacer otras cosas ¿no?

CO: ¿Alguna vez les preguntó a estos compañeros cómo le hacían?

Z: No, nunca nada más las veía.

CO: ¿Entonces cómo se dio cuenta de que innovaban?

Z: Por los comentarios de sus compañeros, de los niños y además por que yo las veía.

CO: O sea los veía nada más así de pasadita

Z: Así de pasadita ajam.

CO: ¿Y por ejemplo algo que usted haya visto que esto, ésto en especial que le gustó y que puso en práctica?

Z: Tal vez el trabajo en equipo este yo siento que eso fue algo que empecé a hacer ehmm, no soy un maestro, nunca fui un maestro así como muy dulce ¿no? Muy tierno no, pero este empecé a darme cuenta de que a los niños les gusta la disciplina pero no el autoritarismo, ellos trabajan bien y siguen a un trabajo que les sabe imponer la disciplina con respeto ¿sí? y este eso yo lo empecé a aprender en la escuela, ya en el trabajo, entonces este es algo que se me ha quedado muy presente, para que haya un buen aprendizaje necesita haber una buena disciplina, pero la disciplina no con agresión sino una disciplina así como conciente, de que así tiene ser mjjm.

CO: ¿Y por ejemplo esta idea de poder que dice usted que recibió de alguna manera en su formación, cómo la podría especificar o sea qué significaba como maestro tener el poder?

Z: Que nadie me podía decir nada ¿sí?

CO: ¿Nadie, quién?

Z: El maestro siempre tiene la razón, ese es el concepto ¿no? desde niño siempre lo escuché, el maestro sabe todo, él nunca se equivoca y siempre tiene la razón ¿sí? Haga lo que haga él siempre tiene la razón porque es el maestro.

CO: ¿Eso escuchó en su familia?

Z: Ajá en mi familia y en la escuela ¿sí? Entonces pues yo crecí con ese concepto ¿no? Este el

práctica de otros compañeros que así tranquilos sin levantar la voz, podían controlar a su grupo y yo siempre me pregunté ¿cómo le hicieron? ¿Cómo le hacen?"



"nunca fui un maestro así como muy dulce muy tierno, pero empecé a darme cuenta de que a los niños les gusta la disciplina pero no el autoritarismo, ellos trabajan bien y siguen a un trabajo que les sabe imponer la disciplina con respeto"



"algo que se me ha quedado muy presente, para que haya un buen aprendizaje necesita haber una buena disciplina, pero la disciplina no con agresión sino una disciplina así como conciente, de que así tiene ser"

[Ver pp. 6, 8, 9, 10, 11, 12]

Trayectoria profesional. Imagen de docente El supervisor refiere que la imagen del docente la aprendió por otros, al respecto dice:

"nadie me podía decir nada. El maestro siempre tiene la razón. Él (el maestro) nunca se equivoca, siempre tiene la razón porque es el maestro."

"en mi familia y en la escuela, yo crecí con ese concepto"

maestro siempre tiene la razón, entonces.

CO: Usted trata de bajar la reflexión de los directores a los maestros o sea de que el director observe también a los maestros y de que también tenga una idea de cómo se están desarrollando sus maestros ¿esa sería la idea?

Z: A lo mejor ellos ya tienen más como es el trabajo de sus compañeros por que ya han trabajado muchos más años con ellos este yo no, entonces yo tengo pocos meses con los directores entonces yo ahorita apenas estoy en ese proceso de observación, de tratar de acercarme de una manera diferente con los compañeros para también verlos desde otra perspectiva ¿no? no como autoridad sino como compañero.

CO: ¿No les ha preguntado si, si antes ellos fueron evaluados por otras autoridades?

Z: No, no les he preguntado

CO: ¿O sea suponemos que los maestros de grupo también nada más son evaluados por Carrera Magisterial?

Z: Bueno los directores, algunos no todos hacen visitas eh este con su guía de observación a los grupos entonces ahí también es una forma de evaluar, en el trabajo de su entrega de avance programático y ver ¿no? como lo están llevando a cabo ¿no? también es una forma de evaluar, yo siento que es para mí, eso es una forma de evaluar, este algunos directores, porque no todos lo hacen, ¿mmmjj?

Yo te estaría diciendo que de cuántos de los ocho de escuelas oficiales, tres a lo mejor lo hacen ¿sí? de ir a los grupos con su guía de observación, de ver cómo están trabajando los compañeros, claro si les piden su avance programático, que no lo entregan todos los maestros además ¿sí?

Y que además no todos los directores actúan bajo la norma de sancionarlos de alguna manera ¿no? Con, con una invitación, un extrañamiento para que ellos cumplan con esa obligación que es la planeación ¿sí?

Entonces este bueno ya después cuando termina el año pues tenemos la evaluación final que es la ficha de escalafón ¿no? Donde ahí pues se pone el puntaje también del trabajo realizado durante el año y que bueno muchos directores pues ponen el máximo para evitarse problemas con los maestros ¿no? Porque no les hacen la reflexión

Trayectoria profesional, Evaluación Docente, Formas de.

El supervisor comenta cuáles son para él, algunas formas de evaluar al docente.

“eso es una forma de evaluar, visitas con su guía de observación a los grupos. Entrega de avance programático”

[¿Qué aspectos observan o evalúan?

¿Cómo evalúan a través del avance programático?]

Evaluación Docente, Efectos subjetivos, Normatividad.

Parece que el supervisor tiene la idea de que los resultados de la evaluación se utilicen para sancionar, mediante la aplicación de la norma, a quien no cumple, al respecto dice:

“no todos los directores actúan bajo la norma de sancionarlos [se refiere a los docentes] de alguna manera con una invitación, un extrañamiento para que ellos cumplan con esa obligación que es la planeación”

“bueno ya después cuando termina el año pues tenemos la evaluación final que es la ficha de escalafón donde ahí se pone el puntaje también del trabajo realizado”

Parece que el supervisor tiene la idea de que la evaluación reporta efectos negativos en el evaluado

Trayectoria profesional. Dispositivos de evaluación docente. Crédito escalafonario.

“muchos directores pues ponen el máximo para

del por qué les bajan los puntos mmjjmm y porque también a lo mejor los maestros pues siguen con la idea de que todo lo que hacen está bien ¿sí? aunque no hagan lo que tienen que hacer.

CO: ¿Usted como director desarrolló esos aspectos de la evaluación?

Z: Yo sí, si traté.

CO: ¿Y que respuesta vio en los maestros, cómo se sintieron los maestros?

Z: Pues yo siento que se sentían bien, se sentían a gusto este o sea porque no era con un afán de crítica o de molestar ¿no? sino de mejorar, entonces en las juntas trataba también de resaltar los puntos buenos ¿no? lo bueno que habían hecho, lo que yo había observado que estaban haciendo bien entonces yo hacía comentarios con respecto a ese trabajo ¿no? De que estaban realizándolo bien, que estaba bien su trabajo, pero ¿sí? había cuestiones que les faltaban.

CO: Y esas cuestiones ¿qué pasaba, cómo se las daba a conocer?

Z: Pues en las juntas de Consejo Técnico.

CO: ¿Así abierto para todos?

Z: Ajá abierto, abierto para todos

CO: ¿Directo o decir algunos?

Z: Dependía este dependía si era una cuestión así muy directa, aparte, en privado, si era una cuestión que podía yo ventilar sin decir nombres en junta de Consejo Técnico ¿mmjjm? O sea decía las cosas he visto esto y esto sin mencionar nombres, ya cada quien sabía lo que para quien era, por que, pues uno sabe, si es para uno o no ¿sí? Entonces este igual si alguien decía “no yo no”, no, no tranquilo ¿no? si tú no sientes que es para ti está bien ¿sí? Ésto es una reflexión si tú te estás sintiendo afectado trata de ver, nada más.

CO: Mmmjm ¿Algún maestro encontró o hasta la fecha algún director que cuando usted le hace estas observaciones, tenga algún problema, algún cambio de actitud?

Z: Mmm no me he dado cuenta de que lo haya eh, pero sí, a veces siento, así como, que cuando comento por ejemplo problemáticas como ¡cuidado con la agresión a los niños! ¿No? por ejemplo las agresiones verbales o físicas ya no digamos sexuales, físicas, hay que tener mucho cuidado con eso. Que algún director diga “hay no pues es que eso era antes”, pues no, o sea yo sí les hago la reflexión: ya quisiera que fuera antes pero no es así es actual y hay que tener mucho

evitarse problemas con los maestros Porque no les hacen la reflexión del por qué les bajan los puntos y porque también a lo mejor los maestros siguen con la idea de que todo lo que hacen está bien aunque no hagan lo que tienen que hacer.”

Por otro lado el supervisor opina sobre la devolución a los maestros de los resultados de la evaluación, lo siguiente:

“se sentían bien, se sentían a gusto o sea porque no era con un afán de crítica o de molestar sino de mejorar”

Trayectoria profesional, dispositivos de evaluación docente

También comenta al respecto que en las juntas de Consejo Técnico se vierten opiniones abiertas para todos, aunque asevera que algunos comentarios se hicieron en privado, sobre el asunto dice:

“si era una cuestión así muy directa, aparte, en privado, si era una cuestión que podía yo ventilar sin decir nombres en junta de Consejo Técnico. O sea decía las cosas he visto sin mencionar nombres, si alguien decía “no yo no”, no, no tranquilo, si tú no sientes que es para ti está bien, ésto es una reflexión si tú te estás sintiendo afectado trata de ver, nada más”

A pesar de la opiniones arriba vertidas por el supervisor, también reconoce que sí existen docentes y directores que no aceptan las sugerencias del entrevistado, además de que enfatiza, contradictoriamente que aunque los maestros trabajen mucho, no existen evidencias del trabajo, al respecto dice: “sí a veces siento, que cuando comento problemáticas como ¡cuidado con la agresión a los niños! por ejemplo, las agresiones verbales o físicas ya no digamos sexuales, físicas, hay que tener mucho cuidado con eso. Que algún director diga “hay no pues es que eso era antes”, pues no, yo sí



cuidado porque no se deben tocar a los niños por nadie, por nadie, mmjmm entonces eso si, si hay maestros que no aceptan ¿no? que se les haga esas observaciones porque creen que todo está bien cuando no está bien ¿si? cuando yo me estoy dando cuenta de que no es real, los maestros trabajan mucho, yo siento que un maestro que trabaja con más de 40 niños y que además los saca, y además les enseña y además les revisa y además planea, no pues mis respetos ¿si? La verdad, entonces los maestros trabajan mucho pero no lo sistematizan, no lo escriben, no tienen evidencias de ese trabajo ¿si? entonces yo siento que eso es lo que les hace falta a los maestros y a los directores que lo impulsen.

CO: ¿Conoce, bueno pues ya me dijo que conoce algún programa institucional sobre evaluación docente, es el de Carrera Magisterial básicamente y podemos agregar el de escalafón?

Z: El de escalafón.

CO: ¿O también ahora agregamos el de Proyecto Escolar?

Z: Pudiera ser, en lo de los este en los ajustes y cuando llaman a los padres de familia y les dicen rendimiento de cuentas ¿no?

CO: ¿Usted por ejemplo en este Programa de PROYESCO que es la evaluación del Proyecto que me decía, tiene oportunidad de asignar este un comentario cualitativo o numérico o cómo se da la evaluación por medio de PROYESCO?

Z: Es cualitativo, numérico no es.

CO: ¿En observaciones, sugerencias para mejorar o alguna cuestión que le haga falta?

Z: En observaciones, si, pero más que dárselo en el PROYESCO, es que es inoperante el PROYESCO, bueno desde mi punto de vista ¿no? Está bien para que las autoridades sepan qué es lo que se está haciendo, pero por ejemplo para bajarlo a los directores, a mí se me hace inoperante ¿por qué? Porque en primer lugar no tenemos los recursos materiales, tenemos una impresora que no funciona adecuadamente, tenemos así como este que para sacar un solo proyecto, se lleva no sé más de 20 hojas ¿si? que la información que vierte es poca para lo que se para lo que se puede manejar ¿no? Entonces este a mí no se me hace muy operante para, para hacer alguna observación a los directores no así mejor directamente, maestro le falta esto,

les hago la reflexión: ya quisiera que fuera antes pero no es así es actual y hay que tener mucho cuidado porque no se deben tocar a los niños por nadie, entonces sí, si hay maestros que no aceptan que se les haga observaciones porque creen que todo está bien cuando no está bien, cuando yo me estoy dando cuenta de que no es real, los maestros trabajan mucho, un maestro que trabaja con más de 40 niños, que además los saca, les enseña, les revisa, planea, no pues mis respetos, la verdad, los maestros trabajan mucho pero no lo sistematizan, no lo escriben, no tienen evidencias de ese trabajo. Yo siento que eso es lo que les hace falta a los maestros y a los directores que lo impulsen.”

[¿Qué es una evidencia, porqué es importante? Ver p. 17]

Trayectoria profesional. Dispositivos de evaluación docente.

[¿Cómo es la evaluación de Carrera Magisterial? ¿Cuál es la opinión de los maestros sobre la evaluación de C. M. Y de Escalafón?]

[¿Qué es rendimiento de cuentas?]

Trayectoria profesional. Dispositivos de evaluación docente, Proyecto Escolar.

Creo que la idea de evaluación dentro del Proyecto Escolar que tiene la supervisora es muy amplio. [Ver p. 17]

“Es cualitativo, en observaciones”

El supervisor refiere que el PROYESCO no es operante porque: “a mí se me hace inoperante ¿por qué? Porque en primer lugar no tenemos los recursos materiales, tenemos una impresora que no funciona adecuadamente, para sacar un solo proyecto, se lleva no sé más de 20 hojas, la información que vierte es poca para lo que se puede manejar”

maestro le falta lo otro, yo creo que quedaría mejor así, asado pero no, con el PROYESCO no.

CO: ¿Y los directores le han aceptado esas sugerencias que hace usted?

Z: Pues de que las aceptan, si las aceptan pero de que las lleven a cabo es otra cosa ¿no? Ahorita yo no creo que esté impactando todavía aunque ya muchos de los compañeros quieren presentar su proyecto para Proyecto Escuelas de Calidad, estamos trabajando en eso ¿no? Estamos trabajando.

CO: ¿Cuántas escuela tiene en el Programa?

Z: Ninguna.

CO: ¿Y cómo cuantos interesados hay?

Z: Pues yo siento que así ¿firmes? Interesados como seis.

CO: La mayoría ¿por qué cree que estén interesados?

Z: Porque están realizando trabajo o sea yo creo que sí están realizando trabajo pero, este, mm a los directores también les cuesta trabajo así como la redacción, la estructuración del proyecto, la planeación y el que los compañeros maestros realmente se comprometan a seguir el proyecto, a hacerlo suyo, que yo siento que es lo que les hace falta o sea está así como la idea, pero que los maestros se involucren y digan sí vamos a entrarle, que tengan el entusiasmo, las ganas este de participar, de de estarse autoevaluando en las juntas de Consejo Técnico que yo siento que es lo importante para el proyecto escolar, eso es lo que les falta.

CO: ¿Usted conoce alguna política por parte de la SEP, del sector o de usted en su trabajo que establezca que tipo, qué forma, que aspecto qué periodo se da para evaluar?

Z: Sí pues en el Programa Anual tenemos las dos evaluaciones la de enero y la de junio dentro de Proyecto (acceso de tos del maestro)

Aunque en la jefatura de sector con el maestro L, pues también ella trabaja mucho sobre evaluación ¿no? Pues la retroalimentación, la concientización.

CO: ¿Cómo, por ejemplo?

Z: La reflexión mm, en juntas de Consejo Técnico siempre manda una lectura de reflexión este ahora sobre temas pedagógicos este trata que las juntas de Consejo Técnico de los supervisores bajen a los directores emm, nos pide nuestra orden del día de las juntas de Consejo para ver

Trayectoria profesional. Dispositivos de evaluación docente. Efectos en los profesores y en los directores.

Percibo una contradicción en los comentarios del supervisor, sobre la importancia del Proyecto Escolar, por una parte, los maestros trabajan y por la otra, no saben cómo y no se involucran en el trabajo.

“yo creo que sí están realizando trabajo pero, a los directores también les cuesta trabajo la redacción, la estructuración del proyecto, la planeación y el que los compañeros maestros realmente se comprometan a seguir el proyecto, a hacerlo suyo, yo siento que es lo que les hace falta. Está la idea, pero que los maestros se involucren y digan sí vamos a entrarle, que tengan el entusiasmo, las ganas de participar, de estarse autoevaluando en las juntas de Consejo Técnico, yo siento que es lo importante para el proyecto escolar, eso es lo que les falta.”

Dispositivos de evaluación docente, Proyecto Escolar, Momentos de.

Al respecto el supervisor comenta que existen dos momentos a evaluar las actividades del Programa Anual de Trabajo, dentro del Proyecto escolar: “Sí pues en el Programa anual tenemos las dos evaluaciones la de enero y la de junio dentro de Proyecto. Aunque en la Jefatura de Sector con el maestro L, también él trabaja mucho sobre evaluación, la retroalimentación, la concientización.

EVALUACIÓN, Papel del supervisor.

El entrevistado considera que su papel como supervisor es “bajar” las indicaciones que gira su jefa inmediata, al respecto argumenta: “La reflexión en juntas de Consejo Técnico, siempre

los puntos que este, se han anotado, nos pide las eh los libros de Consejo Técnico de las escuelas y de las zonas para ver lo que hay asentado o sea que este la jefa de sector yo siento que tiene una evaluación constante, yo así lo siento

CO: ¿Les da a conocer a ustedes que es lo que él tiene como resultado?

Z: Sí, siempre nos lo da a conocer.

CO: ¿Igual en sugerencias?

Z: Sí igual en sugerencias este muchas veces son por escrito, entonces yo siento que sí.

CO: ¿Usted toma en cuenta algo de esto, para ejercerlo en su zona?

Z: Sí, este trato de bajar la información que nos da a las escuela, yo no creo que llegue todavía a todos los maestros la verdad, no lo creo ¿sí? Porque inclusive las sugerencias que hicimos ahora para los ajustes eh nosotros eh por indicación de la maestra nos hacía así la reflexión de revisar todas las evidencias y nosotros tratamos de hacerlo así con los directores, y sin embargo bueno yo visité algunos Consejos Técnicos y me di cuenta de que no, de que no presentaron las evidencias, no se manejaron como tenían que haberse hecho, no hubo una buena evaluación ¿sí? Desde mi punto de vista, porque el que le preguntemos, bueno has trabajado o no has trabajado tal este punto del Programa Anual de Trabajo del Proyecto, que me digan que sí, no yo siento que no es válido si no digo: "sí aquí está mi evidencia" ¿no? Entonces este yo digo que no hubo la, la calidad de evaluación que debería de ser, aunque tratamos de hacerles mención a los maestros, a los directores y de que eso sí lo bajarán y en la junta de Consejo donde yo estuve se los hice, se los dije también a los maestros no me interesa que me pongan que todo está bien y que todo se ha realizado eso no sirve ¿no? eso no me sirve, me sirve que me digan qué no han realizado, hasta dónde lo han realizado, por qué no lo han realizado, para que yo sepa si puedo apoyar o no puedo ¿sí? Y para, yo siento y para que ellos, eso no se los dije, sepan que a lo mejor no están trabajando tan bien como ellos creen.

CO: ¿Conoce algunas otras experiencias de evaluación docente?

Z: Está la de los padres de familia

CO: ¿Cómo es?

Z: A través de encuestas.

CO: Que entran en Proyecto Escolar también.

manda una lectura de reflexión, ahora sobre temas pedagógicos, trata que las juntas de Consejo Técnico de los supervisores bajen a los directores, nos pide nuestra orden del día de las juntas de Consejo para ver los puntos que se han anotado, nos pide los libros de Consejo Técnico de las escuelas y de las zonas para ver lo que hay asentado, la jefa de sector yo siento que tiene una evaluación constante. Trato de bajar la información que nos da a las escuela, yo no creo que llegue todavía a todos los maestros la verdad, no lo creo, porque inclusive las sugerencias que hicimos ahora para los ajustes por indicación de la maestra, nos hacía la reflexión de revisar todas las evidencias y nosotros tratamos de hacerlo así con los directores, y sin embargo yo visité algunos Consejos Técnicos y me di cuenta de que no, de que no presentaron las evidencias, no se manejaron como tenían que haberse hecho, no hubo una buena evaluación desde mi punto de vista, porque el que le preguntemos, bueno has trabajado o no has trabajado tal punto del Programa Anual de Trabajo del Proyecto, que me digan que sí, yo siento que no es válido si no digo: "sí aquí está mi evidencia", entonces yo digo que no hubo la calidad de evaluación que debería de ser, aunque tratamos de hacerles mención a los maestros, a los directores de que eso sí lo bajarán y en la junta de Consejo donde yo estuve se los dije también a los maestros, no me interesa que me pongan que todo está bien y que todo se ha realizado, eso no me sirve, me sirve que me digan qué no han realizado, hasta dónde lo han realizado, por qué no lo han realizado, para que yo sepa si puedo apoyar o no. Y para que ellos, eso no se los dije, sepan que a lo mejor no están trabajando tan bien como ellos creen."

[¿Qué se considera como un resultado de una evaluación?

¿Qué tipo de sugerencias?

¿La evidencia otorga validez a la evaluación?

¿Cuál es la buena evaluación?]

¿Qué aspectos se evalúan a través de las encuestas? ¿Quién las elabora, quién las aplica, quién valora resultados, cómo se difunden resultados?

Z: Que entran en Proyecto Escolar también, mijm es que casi todo, pues ahorita, yo siento que un foco así como que Proyecto escolar ¿no? Este los padres de familia también evalúan, aunque no estén en el Proyecto evalúan, los comentarios verbales, no escritos que se hacen con respecto a las escuelas es una forma de evaluación, el trabajo de una escuela ah esa escuela es buena, hay buenos maestros mm el maestro fulano de tal es muy bueno, qué bueno que le tocó con mi hijo, o yo quiero que mi hijo esté con tal maestro ¿sí? O este hay no con ese maestro no ¿eh? Ese maestro no, ese maestro no enseña, ese maestro es irresponsable, falta mucho, llega tarde este no con ese no quiero mmjj.

CO: ¿Esos comentarios le llegan a usted a la zona?

Z: Mm, sí, si me llegan.

CO: ¿Usted se los hace saber a los directores?

Z: Sí en las juntas de Consejo se los comento.

CO: ¿Y usted cree que ellos se lo hagan saber a sus maestros?

Z: No creo, no creo, ahorita todavía no creo ¿sí? Este a mí me gustaría que se los hicieran ¿no? ahora en la última junta de Consejo Técnico que estuvimos trabajando con maestros y directores a mí me gustó, me gustó porque por lo menos yo les comentaba a los maestros ¿no? ¡Ojalá! ustedes puedan bajar la información que les estamos diciendo ahorita a sus compañeros, hablamos sobre el maltrato.

CO: ¿Con la reunión de USAER?

Z: Ajam, no este, aparte en la junta de Consejo de zona en la de enero, mijm hablamos del maltrato y bueno como citamos a los de sexto para que evaluaran hicieran los Ítem de la Olimpiada del Conocimiento, para darles las indicaciones y todo, entonces pues este ahí tratamos los temas presentes los maestros ¿no? y entonces les comentábamos todo lo que conlleva una agresión y este y bueno pues se manejo manejaron así como una situación de un caso, este hicimos comentarios de los niños de las escuelas, experiencias y yo sentí que eso es lo rico yo siento que eso es lo rico y este bueno pues a lo mejor impacta en dos de tres, en dos de dos o en dos de cinco, pero pues algo es algo, por algo se empieza mmjjm.

CO: Claro, pues hasta aquí lo vamos a dejar por hoy, muchas gracias.

Dispositivos de evaluación docente. Proyecto escolar, participantes, padres de familia.

El supervisor comenta que los padres también evalúan al maestro y a las escuelas, aunque no exista evidencia escrita ni se dé seguimiento.

“los comentarios verbales, no escritos que se hacen con respecto a las escuelas es una forma de evaluación, a esa escuela es buena, el maestro fulano de tal es muy bueno”

Al finalizar la entrevista, el supervisor comenta (sin grabarlo) que tiene una idea sobre la evaluación del docente, no cree “estar tan mal” al considerar que se debe partir de la autoevaluación, “traje de España un libro”, me lo mostró (Nieto, J. *Autoevaluación del profesorado*) “de aquí saqué algunos indicadores”, también me los enseña, para que los directores hagan, en la siguiente junta de Consejo Técnico, el ejercicio y fomenten en su escuela la reflexión.



### Anexo 3

La función docente. Variaciones sobre un mismo tema. Formas diversas de denominar la acción que realiza el profesor en el contexto institucional

*Anexo 3. La función docente. Variaciones sobre un mismo tema. Formas diversas de denominar la acción que realiza el profesor en el contexto institucional*



### **Anexo 3. La función docente. Variaciones sobre un mismo tema. Formas diversas de denominar la acción que realiza el profesor en el contexto institucional**

En los documentos institucionales que analicé no encontré especificado cuál es el objeto ni la concepción de evaluación docente, adelanto que se encuentran interrelacionadas las acciones y el sujeto-docente como objeto de la evaluación, ya que a lo largo del discurso institucional se va de función docente a la práctica docente, pasa por el desempeño docente, la labor docente, entre otros, como sinónimos o complementarios de las acciones que realiza el docente y que son los parámetros o indicadores a partir de los cuales el docente es objeto de evaluación.

El discurso institucional me ayuda a hacer un primer acercamiento a lo que es el objeto de evaluación en la evaluación docente, aunque reitero, no está especificado como tal, hace referencia a la auto evaluación del desempeño, de las funciones o de la práctica docente.

#### **1. Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública**

El Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública (1973) no refiere que su objetivo sea evaluar al profesor, en la valoración de la labor docente mediante el crédito escalafonario anual, para el grupo II (profesores, directores y supervisores de educación primaria y preescolar) se contemplan como rasgos constitutivos de la labor docente: Aptitud: comprende Iniciativa (a. En el ámbito de la teoría pedagógica y de la práctica educativa y, b. En otros ámbitos de la cultura y de la vida social.) Laboriosidad (a. En el cumplimiento de sus funciones específicas y, b. En el mejoramiento del medio.) Eficiencia (a. Capacidad de Docencia, de Dirección o de Supervisión; a. Calidad y cantidad en el cumplimiento de la labor educacional y, b. Técnica y organización del trabajo). Disciplina y, Puntualidad.

## **2. Acuerdo Número 96 relativo a la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Primarias**

En el Acuerdo Número 96 relativo a la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Primarias (publicado en el Diario Oficial de la Federación el 7 de diciembre de 1982), el capítulo V, artículo 17, describe como personal docente “al que, cumpliendo con los requisitos que determine la Secretaría de Educación Pública, desempeñe funciones pedagógicas en el plantel.” Y en el artículo 18 especifica que al personal docente le corresponden las siguientes funciones:

- I. Responsabilizarse y auxiliar a los alumnos en el desarrollo de su formación integral;
- II. Elaborar y presentar al director de la escuela el plan anual de trabajo para el desarrollo de las actividades educativas que le correspondan, conforme al programa de educación primaria vigente;
- III. Adecuar las tareas educativas a las aptitudes, necesidades e intereses del alumno, al tiempo previsto para el desarrollo del contenido programático y a las circunstancias del medio en que se realice el proceso de enseñanza;
- IV. Desempeñar con eficiencia las labores para las que fuera designado temporal o definitivamente y cumplir con las comisiones especiales que le asigne la dirección del plantel;
- V. Participar en reuniones del Consejo Técnico Consultivo;
- VI. Concurrir a las reuniones que convoque el director para tratar asuntos del servicio e implementar los acuerdos derivados de las mismas;
- VII. Organizar las actividades educativas diarias, disponiendo de los recursos materiales, en forma adecuada, con objeto de lograr mayor eficiencia en la labor docente y mejor calidad en la enseñanza;
- VIII. Concurrir a cursos de capacitación pedagógica, juntas de estudio y reuniones de carácter profesional;
- IX. Elaborar y entregar al director la documentación de control escolar en los plazos estipulados para tal efecto;
- X. Cuidar de la disciplina de los educandos en el interior de los salones y en los lugares de recreo, así como durante los trabajos o ceremonias que se efectúen dentro o fuera del plantel;
- XI. Vigilar la regular y puntual asistencia de los alumnos y reportar sus ausencias a las autoridades superiores;
- XII. Inculcar a los alumnos hábitos de disciplina e higiene ejemplificados con su conducta personal;
- XIII. Cubrir las guardias semanales de horario extraordinario, ajustándose a las disposiciones que normen las mismas;
- XIV. Organizar la ceremonia de honores a la bandera, los días lunes de cada semana, de conformidad con lo establecido en las disposiciones legales aplicables;

XV. Mantener sus salones de clase en buenas condiciones de orden e higiene y contribuir a que todo el edificio escolar y sus anexos ostenten iguales características;

XVI. Cuidar la correcta utilización, funcionamiento y conservación de los anexos escolares que le asigne el director para el desarrollo de las funciones a su cargo;

XVII. Asistir puntualmente a la escuela, de acuerdo con los horarios vigentes, absteniéndose de abandonar sus labores durante el tiempo señalado;

XVIII. Conservar dentro del plantel la documentación oficial del grupo a su cargo;

XIX. Abstenerse de dar clases particulares mediante remuneración, dentro del plantel en el que preste sus servicios, tanto en periodo escolar ordinario como de vacaciones, y

XX. Realizar las demás funciones que siendo análogas a las anteriores le confieran este ordenamiento y otras disposiciones aplicables (Artículo 18 del Acuerdo 96, SEP, 1982).

### **3. Lineamientos Generales de Carrera Magisterial.**

El sistema considera seis factores para cada vertiente: Antigüedad, grado académico, preparación profesional, cursos de actualización y superación profesional, desempeño profesional, aprovechamiento escolar (este factor puede cambiar según la vertiente de participación por desempeño escolar <directores y supervisores> o por apoyo educativo <apoyos técnicos>).

Por Desempeño Profesional el documento define “conjunto de acciones cotidianas que realizan los docentes en el desempeño de sus funciones” (Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, 1998, p. 30). Para valorar este factor existe un instructivo específico para cada nivel o modalidad educativos. La ponderación del Desempeño Profesional la realizará el Órgano de Evaluación con apego al instructivo correspondiente.

Para los docentes que participan en la Primera Vertiente (docentes frente a grupo), la evaluación de este Factor se realizará mediante la valoración y apreciación de los siguientes aspectos:

- A. Planeación del Proceso Enseñanza – Aprendizaje.
  - 1. Antes de iniciar el ciclo escolar realizó su planeación didáctica, donde estableció sus estrategias y actividades para el desarrollo del curso, con base en los propósitos educativos del grado que atenderá y los materiales de apoyo con los que cuenta.

2. Al inicio del ciclo escolar realizó un diagnóstico del grupo, donde consideró los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los alumnos y alumnas.
  3. Realizó las modificaciones a su planeación didáctica teniendo como base el diagnóstico inicial y reunió a los padres y madres de familia para informarlos e involucrarlos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- B. Desarrollo del Proceso Enseñanza Aprendizaje.
1. Asistió puntual y regularmente a sus labores y cubrió el tiempo establecido para el desarrollo del curso.
  2. Promovió en sus alumnos y alumnas el uso sistemático de los libros de texto gratuitos y fomentó el aprovechamiento de los materiales disponibles en la escuela.
  3. Adaptó su programa de actividades (estrategias de enseñanza, materiales didácticos, técnicas de evaluación, etc) en función del aprovechamiento individual de los alumnos y alumnas y de los resultados obtenidos por el grupo.
  4. Implementó estrategias didácticas acordes con las características de los alumnos y alumnas, para estimular el aprendizaje del grupo y atender a quienes presentaron requerimientos individuales.
  5. Fomentó la autodisciplina en sus alumnos y alumnas al interior del aula y fuera de ella, respetando el desarrollo de las actividades de los demás miembros de la comunidad escolar.
- C. Participación en el Funcionamiento de la Escuela.
1. Asistió puntual y regularmente a las comisiones y reuniones programadas y promovió el trabajo colectivo.
  2. Estableció relaciones respetuosas, de colaboración y solidaridad con los alumnos y alumnas y con sus compañeros de trabajo.
  3. Promovió en sus alumnos y alumnas el cuidado y mejoramiento del mobiliario y equipo e instalaciones.
  4. Apoyó las actividades relacionadas con las campañas de prevención de enfermedades, conservación y mejoramiento del ambiente, así como las vinculadas con el Comité de Seguridad y Emergencia.
- D. Participación en la Interacción Escuela – Comunidad
1. Se reunió periódicamente con las madres y padres de familia, para informarles sobre el avance en el logro de las metas educativas y el desarrollo de las actividades escolares, con la finalidad de involucrarlos en el aprendizaje de sus hijos.
  2. Promovió la participación de los padres y madres de familia, en las diferentes actividades organizadas por la unidad educativa.
  3. Realizó con sus alumnos y alumnas visitas a lugares de interés educativo, para enriquecer el proceso de enseñanza – aprendizaje (SEP, 2000).

Para el personal que participa en la Segunda Vertiente (directores y supervisores) se valorará:

- A. Planeación del Trabajo Escolar.
- B. Desarrollo de Actividades Técnico – Pedagógicas.

- C. Desarrollo de Actividades Escolares.
- D. Difusión y Vinculación con la Comunidad (Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, 1998, pp. 30-31).

El Programa de Carrera Magisterial se apoya en un sistema de evaluación que también considera el factor de Preparación Profesional de los docentes y el Aprovechamiento Escolar de los alumnos, que son evaluados por agentes externos a la escuela mediante instrumentos elaborados por la Dirección General de Evaluación.

En lo referido a la evaluación del factor de Preparación Profesional, las pruebas evalúan a docentes en servicio, “para medir lo que el profesor debe saber” (SEP, Informe de resultados, Distrito Federal, 2002. En [http://www.sep.gob.mx/work/appsite/dge/archivos/resulta/2002/informe%20de%](http://www.sep.gob.mx/work/appsite/dge/archivos/resulta/2002/informe%20de%20)), este factor incluye tanto “conocimientos fundamentales para la práctica docente” en términos de contenidos programáticos; aspectos metodológicos para abordar los contenidos programáticos; los materiales curriculares vigentes como Plan y Programas de estudio de educación primaria y los libros para el maestro, que incluyen: propósitos, organización de contenidos, sugerencias didácticas y sugerencias de evaluación; legislación educativa y normatividad general como Ley General de Educación, Lineamientos normativos de Carrera Magisterial, Acuerdo 200 y normas de control escolar; así como, materiales de lectura a partir de los cuales se desprenden preguntas relacionadas con los conocimientos de la disciplina y el enfoque de las asignaturas.

#### **4. Programa Nacional de Educación 2001-2006**

En la primera parte de este programa, en el apartado “Hacia un pensamiento educativo para México” el Gobierno Federal dice: “La educación para un futuro que ya está aquí hace necesario que, en todos los tipos, niveles y modalidades, haya educadores con características precisas y cualidades diversas” incluye como características del docente, las siguientes:

- Dominio de procesos que determinan la generación, apropiación y uso del conocimiento;
- Capacidad para trabajar en ambientes de tecnologías de información y comunicación;
- Deseos de propiciar y facilitar el aprendizaje;
- Capacidad para despertar el interés, la motivación y el gusto por aprender;
- Disponibilidad para aprender por cuenta propia y a través de la interacción con otros;
- Habilidad para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis;
- Aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo;
- Imaginación para identificar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizaje;
- Autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo (PRONAE, 2001, p. 50-51).

## **5. Manual de Organización de la escuela de Educación Primaria en el Distrito Federal**

En el Manual de Organización de las escuelas de Educación Primaria en el Distrito Federal (2000) hace una descripción de los puestos que integran la escuela primaria así como de los perfiles correspondientes y sus funciones. El manual deviene de la Política Educativa que sustenta la Ley General de Educación y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 que sugirieron “una reconceptualización de las funciones” para privilegiar las funciones pedagógicas que contribuyan a elevar la calidad de la educación.

Las funciones conferidas al personal docente son:

1. Planear el trabajo anual del grado que atenderá, de conformidad con el calendario escolar y la normatividad vigente que favorezca el desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje.
2. Organizar las actividades a desarrollar con los alumnos del grado que atiende, tanto del Plan y los Programas de Estudio vigentes como las extracurriculares con base en las características del grupo y del medio en el que se desenvuelve y conforme al calendario escolar.
3. Seleccionar los recursos didácticos y los instrumentos de evaluación del aprendizaje que propicien la participación activa de los alumnos en el proceso enseñanza – aprendizaje.
4. Participar en las comisiones y órganos escolares con actividades que favorezcan el adecuado funcionamiento del plantel y el desarrollo integral de los alumnos.

5. Participar y proponer en trabajo colegiado, alternativas de solución a la problemática que se presente y/o sugerencias de mejora al funcionamiento de la escuela, así como al Plan y a los Programas de Estudio vigentes.
6. Propiciar la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, informándoles sobre los avances y resultados del aprovechamiento.
7. Participar en los eventos de desarrollo profesional a que sea convocado.
8. Integrar la documentación escolar que le corresponda, señalada en la Carpeta Única de Información.
9. Participar en los procesos de inscripción, acreditación y certificación, conforme a los procedimientos establecidos.
10. Realizar seguimiento, monitores y evaluación al desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje para mejorar la calidad del aprovechamiento de los alumnos y el fortalecimiento de la práctica docente.
11. Participar en las actividades de los programas de educación ambiental, seguridad y emergencia escolar, educación vial y atención a la salud escolar, a través de los comités y órganos establecidos para tal fin, vinculándolas con su práctica docente y con los propósitos educativos establecidos en su Plan de Trabajo Anual.
12. Seleccionar las actividades extraescolares que apoyen el éxito escolar de sus alumnos y alumnas, la prevención de la reprobación y, en general, para el logro de los propósitos educativos, cumpliendo los requisitos normativos para cada una de ellas.
13. Apoyar las actividades que se desarrollen para la renovación, organización y funcionamiento de la mesa directiva de la Asociación de Padres de Familia de la escuela.
14. Apoyar las actividades de las personas que atienden los desayunos escolares, para un adecuado desempeño de sus funciones.
15. Participar en la integración y actividades del Órgano Escolar de Participación Social, para apoyar el logro de los propósitos educativos de la escuela (Manual de Organización, 2000, pp. 16-17).

En el apartado sobre “Descripción de puestos” del mismo Manual de Organización, para el puesto de Profesor de Educación Primaria, establece que el ámbito de operación es la escuela de educación primaria y el propósito del puesto es:

Conducir el proceso enseñanza – aprendizaje de acuerdo con las necesidades educativas y características de los alumnos, conforme al Plan y los Programas de Estudio Vigentes a efecto de contribuir al desarrollo integral del educando, actualizando permanentemente su práctica docente para lograr el éxito escolar de todos los alumnos (Manual de Organización, 2000, p. 58).

En el manual de referencia, están especificadas 43 funciones del Profesor de Educación Primaria, el producto y temporalidad de las funciones, que comprenden las funciones apuntadas arriba. En cuanto a la especificación del puesto, considera el manual de organización, que el profesor tenga:

Criterio para tomar decisiones respecto al desarrollo de los Programas de Estudio, seleccionar la metodología adecuada, manejar eficientemente la comunicación y las relaciones humanas y sugerir cambios que favorezcan el proceso educativo.

Iniciativa para resolver problemas y plantear soluciones.

Capacidad para organizar y dirigir, escuchar, retroalimentar a sus alumnos y relacionarse con la comunidad escolar.

Actitud de respeto, compromiso y responsabilidad (p. 67).

## **6. Cuaderno de auto evaluación de las competencias docentes**

El Cuaderno de Auto evaluación de las Competencias Docentes (2003) define a las competencias docentes como “la forma práctica en que se articula el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee un docente y que determina el modo y los resultados de sus intervenciones psicopedagógicas” (Cuaderno de auto evaluación de las competencias docentes, 2003, p. 3).

El cuaderno lo presenta la Coordinación Sectorial de Educación Primaria como un instrumento que le permite al docente “identificar el desarrollo de sus propias competencias e integrar evidencias para valorar su desempeño profesional” (p. 5). La auto evaluación está como una invitación (es voluntario y personal) al docente para que “reflexione sobre lo que hace cotidianamente” y logre enriquecer la función profesional y obtener mejores resultados de aprendizaje de los alumnos y alumnas que atiende.

Las competencias docentes son valoradas a partir de indicadores, definidos como “señales o conductas manifiestas y observables que permiten hacer evidentes las competencias” (p. 3) organizados en seis ejes que “representan aspectos de la función docente” y se subdividen en categorías que agrupan competencias con sus correspondientes indicadores:



1. Saberes pedagógicos.
  - 1.1 Cuidado de la salud física y mental.
  - 1.2 Relaciones con el medio natural.
  - 1.3 Aprovechamiento de la tecnología.
  - 1.4 Explicación de la realidad social.
  - 1.5 Pensamiento lógico matemático.
  - 1.6 Concepciones acerca de la infancia.
2. Organización de la enseñanza.
  - 2.1 Planeación.
  - 2.2 Evaluación.
3. Comunicación.
  - 3.1 Escucha.
  - 3.2 Expresión.
  - 3.3 Lectura.
  - 3.4 Escritura.
4. Interacción social.
  - 4.1 Convivencia y resolución de conflictos.
  - 4.2 Participación social.
  - 4.3 Interculturalidad.
5. Intervención Psicopedagógica.
  - 5.1 Atención a necesidades e intereses.
  - 5.2 Estrategias y formas de trabajo.
6. Desarrollo profesional.
  - 6.1 Formación Permanente
  - 6.2 Conciencia crítica.

De entre las 55 competencias que comprende el cuaderno de auto evaluación de las competencias docentes enuncio sólo las siguientes:

- 
- Ajusto mi planeación y mi práctica cotidiana a partir del seguimiento sistemático del desarrollo de competencias de mi grupo;
- Autoevalúo mi acción docente en un proceso permanente y sistemático que permita reconocermé y transformar mi práctica educativa;
- Escucho los mensajes que la comunidad escolar expresa con respecto a mi desempeño;
- Disfruto mi práctica profesional y me fortalezco con mis logros;
- Asumo los retos como oportunidades para mejorar mi práctica docente;
- Asumo una actitud crítica, reflexiva y abierta ante las propuestas y cambios educativos;
- Aprendo de mis alumnos y alumnas para mejorar mi actuación profesional;
- Demuestro orgullo por mi profesión y asumo la trascendencia de mi labor (pp. 10-20).

## **7. Evaluación. Auto evaluación y seguimiento**

El cuaderno Evaluación. Auto evaluación y seguimiento (2004) que emitió la SEP en el marco del Proyecto Escolar, integra un banco de indicadores alrededor de los tres ámbitos que integran el Proyecto y sobre 13 aspectos, entre los cuales está uno referido al “personal docente” y otro sobre “las prácticas docentes” estos dos aspectos presentan más de 50 indicadores: “variables o rasgos que operan como un sistema de señales que permite detectar con facilidad las discrepancias entre el estado ideal, (esperado o deseable) y la realidad y que ayudan a proponer soluciones de mejora” (Cuaderno Evaluación. Auto evaluación y seguimiento, 2004, p. 12) como referencias y son:

#### Del personal docente.

- Muestra disposición para escuchar, participar y colaborar con todos los miembros de la comunidad educativa
- Muestra actitudes de respeto y tolerancia
- Busca las posibilidades de hacer bien las tareas a partir de las adversidades
- Promueve la vinculación entre los objetivos y las estrategias de la planeación individual
- Tiene expectativas positivas de los alumnos y alumnas que asisten al plantel
- Presenta propuestas para abatir las causas que deterioran la labor educativa
- Recupera y propicia el análisis de las propuestas de los miembros de la comunidad educativa en el trabajo colegiado
- Muestra disposición para trabajar individualmente y en colegiado
- Centra sus esfuerzos en el desarrollo de la tarea educativa, de manera colectiva e individual
- Conoce y se apropia de la misión de la escuela
- Participa activamente en los procesos de planeación desarrollo y evaluación del Proyecto Escolar
- Presenta propuestas para mejorar los procesos de gestión de la escuela, en los tres ámbitos del Proyecto Escolar
- Participa activamente en la toma de decisiones
- Anticipa posibles problemáticas y busca alternativas de actuación y solución
- Posee y manifiesta habilidades comunicativas para apoyar el trabajo de equipo
- Demuestra disposición y apertura ante ideas diferentes
- Tiene sentido de responsabilidad a la hora de cumplir compromisos, tareas y plazos (p.15).

#### De la práctica docente

- Los docentes saben que su grupo representa una diversidad y observan con atención el desarrollo individual de cada alumno.

- Las prácticas docentes adoptan una gran variedad de estrategias y estilos de enseñanza para lograr conducir a los educandos a la construcción de los aprendizajes.
- Los docentes diseñan objetivos y actividades de aprendizaje con base en las características, los intereses y la cultura de los educandos.
- Cada profesor de grupo actúa como mediador entre las estrategias que van adquiriendo cada uno de los educandos y el desarrollo de habilidades intelectuales.
- La práctica docente favorece que los educandos se comuniquen y tomen decisiones en la vida del aula.
- El ambiente que caracteriza las aulas, logra que los educandos eleven su auto estima y se relacionen con sus compañeros de forma solidaria.
- La relación que establecen los docentes con sus alumnos estimula el respeto y la colaboración y los compromete a dar lo mejor de sí para beneficio del grupo.
- Los docentes diseñan actividades colectivas e individuales que pueden desarrollarse en un mismo tiempo y espacio.
- Las prácticas docentes utilizan cotidianamente diferentes recursos didácticos que facilitan a los educandos las tareas que deben resolver.
- La práctica docente favorece la solución de problemas de la vida real de los educandos.
- Los docentes estimulan a sus alumnos para preguntar, indagar, estimar y les conducen a investigar para responder sus dudas y verificar sus hipótesis.
- Las tareas que los docentes presentan a los educandos, los desafían para encontrar explicaciones pertinentes a la situación de estudio.
- Los docentes brindan oportunidad a los educandos para explicar las diferentes respuestas que encuentran en la resolución de un problema.
- Los juegos están presentes en la mayor parte de las actividades y preferentemente, en las manifestaciones artísticas.
- En la práctica docente se aprecia un enfoque dirigido hacia el desarrollo de la percepción, sensibilidad, imaginación y creatividad de los educandos.
- El conjunto de docentes ha logrado establecer en la escuela un ambiente y unas relaciones presididas por el mutuo respeto y el sentimiento de confianza en sí mismo y en los demás.
- El docente dialoga con los alumnos acerca del propósito y las actividades de aprendizaje que desarrollan al inicio y al término de la clase.
- Los docentes crean situaciones motivadoras y desafiantes, en una ambiente de calidez y aceptación, fortaleciendo la participación de todos los alumnos.
- Los docentes interactúan con los alumnos en forma individual y/o en grupos, considerando sus características y sus ritmos de aprendizaje.
- Los docentes consideran los saberes previos de los alumnos como base de los aprendizajes que desarrollarán.
- Los docentes plantean situaciones de aprendizaje que permiten desarrollar valores y actitudes.
- Los docentes acogen y estimulan las preguntas, hipótesis, afirmaciones y respuestas diversas de los alumnos, y las utilizan como base de los mismos aprendizajes.
- Los docentes establecen vínculos entre los aprendizajes logrados en la clase anterior, con los nuevos aprendizajes a lograr.
- Los docentes animan para que los alumnos evalúen su propio trabajo y los orientan para encontrar logros y problemas.

- El trabajo desarrollado les permite a los docentes obtener evidencias del aprendizaje logrado para tomar decisiones sobre el proceso.
- Los docentes utilizan los recursos necesarios para motivar y facilitar el aprendizaje de los educandos.
- Los docentes actúan como mediador entre las estrategias que van desarrollando cada uno de los alumnos y el desarrollo de actividades intelectuales.
- Los docentes conocen las diferentes concepciones teóricas para el adecuado manejo de la población atendida.
- Los docentes manejan los nuevos enfoques teóricos psicopedagógicos.
- Los docentes realizan un diagnóstico de los aprendizajes y dificultades del grupo.
- Los docentes consideran a sus alumnos como personas que aprenden como resultado de la interacción con otros al participar en situaciones organizadas de aprendizaje.
- Los docentes consideran las actividades como medio para aprender y no como el fin de la acción educativa (pp. 19-20).

## **8. Otros discursos**

Existen diferentes autores y desde diversas perspectivas que conceptualizan a la práctica docente, aunque esta tarea resulta bastante compleja ya que la práctica docente no es unidimensional, se encuentra atravesada por un sinnúmero de factores personales, sociales, culturales, institucionales que la caracterizan. En este trabajo es premisa el definirla ya que es el referente a partir del cual el docente es objeto de la evaluación.

Inicio un breve inventario a partir de Shön (1992) que concibe el practicar como una “exploración y verificación de medios alternativos de producción de las cualidades del producto que a ella le apetece obtener”, como un proceso de experimentación y construcción.

Cerdá (2001) plantea que la práctica es “la actividad objetiva material, que se realiza de manera intencional sobre un objeto natural o social con la finalidad de transformarlo, esto es, en la praxis concluyen la objetividad y la subjetividad” (Cerdá, 2001, p. 31. En Bermúdez, 2004, p. 21).

Para Citlalli Aguilar la práctica docente es un proceso de modificación que resulta de las diversas interacciones que el docente mantiene, ya sea con otros docentes, con el contexto, o con las condiciones laborales en el que los profesores cotidianamente construyen su trabajo (Aguilar, 1985. En Bermúdez, 2005, p. 20).

Al tomar como punto de partida este acercamiento a la práctica docente, puedo inferir que la práctica docente no está dada, no se da en abstracto, se construye en interacción con otros, en un contexto y tiempo definidos. En apego a Rockwell (1986), considero que el trabajo del docente se constriñe, enmarca y también posibilita por las características de la institución. El quehacer del maestro no es posible de conformar, prever y controlar paso a paso por medio de prescripciones normativas.

Rockwell (1986) puntualiza que la práctica docente se abordó bajo diferentes visiones: a) evaluativa, b) normativa, c) prescriptiva y d) crítica.

Diferentes enfoques (Pérez, 2000) abordaron la práctica profesional y la definen. Desde el Enfoque Práctico Artesanal considera que la práctica docente es conservadora, individualista, presentista, transmisora del saber acumulado generacionalmente y reproductora de hábitos, valores y, comportamientos, se aprende a ser maestro en contacto directo con la práctica; el docente es visto como un instructor.

Para el Enfoque Técnico academicista el docente es un operario de modelos y competencias eficaces y, su práctica es objetiva, eficaz al reducir la intervención a la aplicación de medios, instrumentos, recursos, estrategias y rutinas organizativas.

Finalmente, Pérez Gómez (2000) aborda el enfoque reflexivo, en el que el docente es visto como un artista, clínico e intelectual, la práctica del docente es reflexiva, indagatoria, en donde el docente construye conocimiento que lo lleva a transformar su propia práctica.

*Anexo 3. La función docente. Variaciones sobre un mismo tema. Formas diversas de denominar la acción que realiza el profesor en el contexto institucional*

Anexo 4  
Estructura de agendas para reuniones de  
Consejo Técnico a nivel sector, zona y escuela





**Anexo 4. Estructura de agendas para reuniones de Consejo Técnico a nivel sector, zona y escuela.**

**Consejo Técnico: Sector Escolar (8)**

FECHA	ASISTENTES	TEMA	FRASE DE REFLEXIÓN	PROPÓSITO	AGENDA
130405	Jefe de Sector Supervisores de Zona	Calidad es compartir lo mejor de ti.	Inicial: Los supervisores que se consideran a sí mismos parte de una zona que está en proceso de cambio, también deben considerar como parte de una profesionalización y formación en proceso de cambio. Final: Gracias por su asistencia, como jefe de sector me preocupan ustedes como persona. Me siento orgullosa de su trabajo. Valoro su esfuerzo e invito a seguir colaborando.	Reconocer la importancia de su trabajo e intentar ofrecer pautas para la autoevaluación y reflexión que favorezcan la mejora.	1. Saludo y bienvenida. 2. Dinámica de integración "Apertura". 3. Presentación de preguntas motivadoras: Lo que es valioso para mí como supervisor. Actitudes. Personalidad del directivo. 4. Apunte de una realidad. "la planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos" Elvira Borell y Xavier Chavarria. Colección Organización Escolar. Ed. CISS Praxis. 5. Conclusiones y compromisos. 6. Asuntos Generales: 20 de abril Jornada Cultural Olimpiada del Conocimiento Infantil, 10:00hrs. Teatro Carlos Pellicer. 25 de abril. Himno Nacional a nivel sector. Teatro Carlos Pellicer. Expresión Literaria "Símbolos Patrios". Impresora y Fax.
110505	Jefe de Sector Supervisores de Zona y Educación Especial	Un enfoque centrado en el aprendizaje.	Inicial: Una de las características centrales de las escuelas que funcionan es su igual empeño por evitar aquello que no funciona, así como por llevar a la práctica aquello que funciona. Final: Felicidades maestro, que más que transmitir conocimientos, transmite un mensaje que contagia vida, creación, libertad, dignidad.	Que los participantes, a partir de la revisión del concepto de aprendizaje, reconozcamos la importancia que tienen los factores y principios que intervienen en el mismo.	1. Saludo y bienvenida. 2. Dinámica de introducción al tema "los gustos". 3. Preguntas generadoras: Definir concepto de aprendizaje. ¿Qué resultados hemos obtenido? - 4. Desarrollo del tema: "Concepción y principios del aprendizaje constructivista". 5. Comentarios finales y compromisos. 6. Asuntos Generales: Reunión de trabajo con directivos: 20 de mayo. Jornada de reconocimiento a la Labor Docente. Reunión de trabajo con órganos de gobierno de cooperativa escolar: 24 de mayo. Reunión de trabajo con Asociación de Padres de Familia: 25 de mayo. Reunión de trabajo con Personal de

Anexo 4. Estructura de agendas para reuniones de Consejo Técnico a nivel sector, zona y escuela

					apoyo a la educación: 31 de mayo. Reunión de trabajo con secretarios de zona y adjuntos de escuela: 1 de junio. Reunión de trabajo con vocalías de desayunos escolares: 2 de junio.
80605	Jefe de Sector Supervisores de Zona y docentes.	Una escuela que eduque pensando en el uso de los recursos tecnológicos	Inicial: El trabajo de hoy no garantiza el futuro: lo que hacemos hoy solo garantiza el presente. Final: El trabajo basado en el miedo, induce al fracaso y a la falta de creatividad.	Promover las habilidades necesarias para el acceso y uso de los materiales educativos audiovisuales e informáticos para generar aprendizajes que les permitan conocer, organizar, utilizar y crear propuestas en el ámbito de tecnologías de información y comunicación.	1. Saludo y bienvenida. 2. Dinámica de integración "Conociendo amigos". 3. Presentación y desarrollo del tema "Uso de los recursos tecnológicos." 4. Conclusiones y compromisos. 5. Una evaluación enfocada a ayudar a las personas a mejorar lo que hacen. 6. Asuntos Generales: PROYESCO. Plantilla. Asociación de Padres de Familia. Cooperativa. Estadística. Carrera Magisterial. Fichas Escalafonarias. Informativos.
70905	Jefe de Sector Supervisores de Zona y Educación Especial	Construir la misión y visión del sector escolar que queremos.	El peor de los errores es hacer siempre lo mismo de lo mismo y esperar resultados distintos.	Enriquecer en colegiado, en la sesión de hoy, el Proyecto Estratégico de Sector, construyendo la misión y la visión para poder elaborar el Programa Anual de Trabajo ciclo escolar 2005-2006.	1. Saludo y bienvenida. 2. Dinámica de integración "Plan de vida y carrera". 3. Preguntas generadoras: ¿Cómo queremos que sea el sector a futuro? ¿Quiénes son nuestros clientes? ¿Qué vamos a hacer para saber si vamos o no por el camino correcto? ¿Conoces cuáles son nuestras funciones- 4. Elaborar misión, visión y objetivo(s) estratégico(s), valores. 5. Preguntas generadoras: ¿Cuánto yo puedo ser proactivo y cuánto soy dependiente? – características de su zona, identificación de problema, priorizar problema, fortalezas, debilidades, amenazas. 6. Programa anual de trabajo. Acuerdos y compromisos. 7. Lectura de reflexión: "Notas sobre la práctica de la supervisión" 8. Asuntos Generales: Libros de texto. Entrega de su PET de la supervisión. Sector entrega a dirección operativa 14 de

Anexo 4. Estructura de agendas para reuniones de Consejo Técnico a nivel sector, zona y escuela

					octubre. Necesidades de personal (actualizar plantilla). Programas Escuelas de Calidad.
91105	Jefe de Sector Supervisores de Zona y enlace de zona.	El papel del Proyecto Escolar en la fase de operación en la escuela, es un mito o realidad.	Inicial: La escuela, zona o sector, un espacio para la cooperación, pues todos necesitamos algún tipo de ayuda para adquirir un complejo conjunto de habilidades externas a nosotros.	Analizar la importancia que tiene la fase de operación para poner en marcha el Proyecto Escolar y lograr la transformación de la escuela.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo y bienvenida.</li> <li>2. Dinámica de integración "La herencia".</li> <li>3. Preguntas generadoras para el encause del tema: a) ¿Cuál fue el propósito de asistir a la presentación de los Proyectos Escolares? b) ¿Qué distinguió una escuela de la otra de lo observado en las presentaciones?</li> <li>4. Desarrollo del tema: "Fase operación"</li> <li>5. Comentarios y compromisos.</li> <li>6. Asuntos Generales: Estructuración del equipo de trabajo de sector. Lavado de aulas. Atender problemáticas prioritarias. 18 de no. Primer corte de cooperativa. 21 de nov. Conferencia para directores. 23 de nov. Taller para directivos. Inventarios. Desayunos. Edificios escolares.</li> </ol>
110106	Jefe de Sector Supervisores de Zona y enlace de zona.	Acciones realizadas en la experiencia a supervisor a y que han tenido impacto en el marco del Proyecto Escolar para generar intercambio y difusión.	Una transformación que no llegue al aula no tiene sentido por ello como directivos, dos legados perdurables podemos dejar uno alas y el otro raíces.	Reflexionar y reconocer en Consejo Técnico de sector el nivel de participación y compromiso hacia el cumplimiento y logro de los objetivos del Proyecto Escolar.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo y bienvenida.</li> <li>2. Dinámica de integración "Por el año que comienza hoy me siento".</li> <li>3. Preguntas generadoras para el encause del tema: a) ¿Cuál es el propósito de realizar el ajuste? b) ¿Quiénes deben participar en la autoevaluación y ajuste y de qué manera? c) ¿Qué procedimientos deben seguir? D) ¿Cuáles van a ser las fuentes o evidencias para realizar el ajuste?</li> <li>4. Actividad integrada "El cinturón más largo"</li> <li>5. Desarrollo del tema: "Participación en el proyecto escolar"</li> <li>6. Conclusiones y compromisos, recomendaciones generales.</li> <li>7. Lectura de reflexión.</li> <li>8. Asuntos Generales: Becas. Entrega del segundo bimestre de evaluaciones. Inicia difusión de la convocatoria de Olimpiada del Conocimiento Infantil 2005-</li> </ol>

Anexo 4. Estructura de agendas para reuniones de Consejo Técnico a nivel sector, zona y escuela

					2006. inicia asesoría del Himno Nacional. Posible reunión de directores con Coordinación Se3ctorial. Asesoría a directores sobre preinscripción. Inicia difusión de la Convocatoria del Certamen Benito Juárez. Enviar fechas de la rendición de cuentas a la comunidad escolar. Taller para directivos zona escolar 271. Propuesta didáctica "Olimpiada del conocimiento" de segundo a sexto grado.
80206	Coordinador Regional de educación especial No. 6, jefe de sector No. 39, auxiliar de coordinación, supervisores de zonas, supervisoras, asesoras y directoras de zona VI-5		Final: No queremos estudiantes incluidos en aulas para competir con los demás, sino para que aprendan con y de otros. (Sapo-Shevin, 1994).	Evaluar los alcances de los acuerdos establecidos al inicio del ciclo escolar reorientando acciones que favorezcan el trabajo colaborativo en la perspectiva de una educación inclusiva.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida.</li> <li>2. Dinámica "Uno para todos"</li> <li>3. Encuadre.</li> <li>4. Fundamentos de la educación inclusiva.</li> <li>5. Ficha de trabajo.</li> <li>6. Análisis de resultados.</li> <li>7. Acuerdos y compromisos.</li> <li>8. Lectura de reflexión.</li> </ol>
80306	Jefe de Sector Supervisor de Zona, Supervisor de educación especial, apoyos técnicos de sector y educación especial.	La rueda del aprendizaje.	Las mujeres de ahora luchamos contra las mujeres de antes y que a su vez estas luchaban a su manera, esas son las mujeres. 8 de marzo día internacional de la mujer.	Analizar y compartir el enfoque de la educación inclusiva a fin de fortalecer la gestión de la colaboración en los servicios educativos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo y bienvenida.</li> <li>2. Dinámica grupal "Uno para todos".</li> <li>3. Encuadre del tema: "De la integración a la inclusión".</li> <li>4. Generación en colectivo de acuerdos y compromisos.</li> <li>5. La educación para la paz un compromiso compartido que necesita ser operado en términos positivos.</li> <li>6. Olimpiada del conocimiento: Comentarios. Preguntas generadores: ¿Hay coherencia entre lo que hacemos y lo que nos propusimos? ¿Por qué? Reflexión valorativa. Estrategias de acción.</li> <li>7. Evaluación de la jornada del Bicentenario del Natalicio de Don Benito Juárez García.</li> </ol>

Anexo 4. Estructura de agendas para reuniones de Consejo Técnico a nivel sector, zona y escuela

					<p>8. Conclusiones generales y compromisos.</p> <p>9. Asuntos Generales: Bicentenario del Natalicio de Don Benito Juárez. Enciclopedia. Parlamento zona 268 y 269 ganadores. Himno Nacional a nivel sector. Símbolos Patrios. Programa "Ver bien para aprender mejor". 18 de marzo aplicación del instrumento de evaluación etapa sector. 17 de marzo 2º. Corte contable de cooperativa escolar. Olimpiada del Conocimiento de 2º. A 5º. Grado.</p>
--	--	--	--	--	---

Consejo Técnico: **Zona Escolar (12)**

FECHA	VISIÓN	MISIÓN	OBJETIVO	FRASE FINAL	ORDEN DEL DÍA
191004	Deseamos que en la zona exista un ambiente agradable de respeto y tolerancia logrando trabajo en equipo. Fomentando los valores y el desarrollo de competencias en beneficio de la comunidad educativa, logrando la participación de todos los actores.	La zona 268 es un grupo colegiado formado por nueve escuelas y una supervisión, implementando actividades técnicas pedagógicas, administrativas y culturales para brindar un mejor servicio educativo de calidad, desarrollando competencias de directivos, docentes y alumnos, implementando estrategias innovadoras de trabajo a través del cumplimiento de la legislación educativa.	Intercambiar experiencias en la formación de grupos colegiados o trabajo en equipo.	No existe camino demasiado largo para el que que marcha lentamente y sin prisa, no hay meta demasiado lejana para el que se arma de paciencia.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo y bienvenida.</li> <li>2. Lectura de reflexión: "La casa de los espejos"</li> <li>3. Grupos de trabajo y trabajo en equipo.</li> <li>4. La importancia de la comunicación en el equipo.</li> <li>5. Establecimiento de los valores a trabajar en la zona.</li> <li>6. Establecimiento de un objetivo estratégico de zona (qué, para qué, cómo).</li> <li>7. Asuntos generales: Fecha de presentación de Proyecto Escolar. Evaluación de la canción popular. Seguimiento del concurso en el sector. Maestros jubilados. Juntas compartidas.</li> </ol>
150205	"	"	Socialice las experiencias del ajuste al Programa Anual y la elaboración de los exámenes	Si pensara que una palabra mía, quizá	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo y bienvenida.</li> <li>2. Lectura de reflexión.</li> <li>3. Comentario de la lectura.</li> <li>4. Reflexiones sobre el ajuste al PAT</li> <li>5. Comentarios sobre la</li> </ol>

Anexo 4. Estructura de agendas para reuniones de Consejo Técnico a nivel sector, zona y escuela

			de olimpiada.	dura y fría, dejaría su rastro sobre la cara de un niño, yo nunca lo diría ¿y Tú?	elaboración de los ítems. 7. Asuntos generales: Entrega oportuna. Becas escolares. Desayunos. Fomentar el hábito del aseo. Olimpiada del conocimiento. Impresora.
210405	“	“	Reflexione sobre los resultados de la olimpiada del conocimiento y proponga estrategias de acción.	Cuando se ama el trabajo, se hace dulce, determinante y fructífera la vida.	1. Saludo y bienvenida. 2. Dinámica “Las tres versiones”. 3. Comentario de la dinámica. 4. Reflexiones sobre los resultados de la Olimpiada del Conocimiento. 5. Propuesta de encuesta a los maestros. 6. Proponga estrategias para subir los promedios del próximo ciclo. 7. Asuntos generales: Evaluar el evento Himno Nacional. Recordar el concurso Símbolos Patrios. Organización final del concurso del Himno.
170505	“	“	Reflexione sobre la evaluación del trabajo escolar en el ciclo 2004-2005	La gota horada la piedra, no por su fuerza, sino por su constancia. Ovidio (poeta latino)	1. Saludo y bienvenida. 2. Lectura de reflexión: “Parábola de la educación”. 3. Comentario de la lectura. 4. La evaluación y los retos para mejorarla. 5. Asuntos generales.
140605	“	“	A partir de las encuestas aplicadas a maestros, se planeen actividades y/o estrategias que fortalezcan el aprendizaje de los alumnos.	Maestro a la par de la disciplina, elogie a sus alumnos tanto como pueda.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Lista de asistencia.</li> <li>❖ Lectura de reflexión</li> <li>❖ Análisis de encuestas.</li> <li>❖ Planeación, acuerdos y compromisos para retomar en las juntas de Consejo Técnico 2005-2006.</li> <li>❖ Asuntos generales: examen de 5°. Año. Cheque de material de oficina 16 de junio. Apoyo de tinta. Apoyo de rollo de fax. Cooperativa. Cuidar la</li> </ul>

Anexo 4. Estructura de agendas para reuniones de Consejo Técnico a nivel sector, zona y escuela

					no agresión a los alumnos y/o padres de familia.
120805	“	“	Analizar los documentos que se trabajarán en la primer reunión de Consejo Técnico y los talleres generales de actualización.	El hombre que hace que las cosas difíciles parezcan fáciles, es el educador .	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Lista de asistencia.</li> <li>❖ Lectura de reflexión</li> <li>❖ Lectura de Lineamientos para la organización y funcionamiento de educación básica.</li> <li>❖ Revisión de los documentos del Taller General de Educación Primaria.</li> <li>❖ Análisis de gráficas de IDANIS.</li> <li>❖ Análisis de resultados del examen de 5º. Grado.</li> <li>❖ Análisis de fichas de Carrera Magisterial.</li> <li>❖ Asuntos generales: Cronograma de actividades del ciclo escolar 2005-2006. Organización de la primera jornada correspondiente a la zona 268.</li> </ul>
130905	“	“	Establecer el objetivo estratégico que rijan el Proyecto Escolar de la Zona 268.	El secreto de la felicidad no está en hacer siempre lo que se quiere sino en querer siempre lo que se hace.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Saludo y bienvenida.</li> <li>❖ Dinámica “La mano”</li> <li>❖ Lectura de reflexión</li> <li>❖ Revisión de la misión y la visión de zona.</li> <li>❖ Enunciar las debilidades y fortalezas de las escuelas.</li> <li>❖ Priorizar las problemáticas (una por escuela).</li> <li>❖ Establecer el objetivo estratégico de la zona.</li> <li>❖ Asuntos generales.</li> </ul>

FECHA	ASISTENTES	TEMA	FRASE DE REFLEXIÓN	PROPÓSITO	ORDEN DEL DÍA
181005	Jefe de sector, enlace de zona y directivos sin	Una transformación educativa que no llegue a la escuela y al aula	Inicial: No se puede hablar de calidad si el directivo no se siente satisfecho	Motivar e implicar al directivo al trabajo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo y bienvenida.</li> <li>2. Dinámica de integración “Conocimientos previos”</li> <li>3. Desarrollo de la sesión Enriquecimiento profesional:</li> </ol>

Anexo 4. Estructura de agendas para reuniones de Consejo Técnico a nivel sector, zona y escuela

	supervisor.	no tiene sentido.	con su trabajo.	colegiado de su comunidad.	<p>“El modelo de gestión para proyectarlo en la práctica cotidiana”</p> <p>4. Evaluación, primera reunión de Consejo Técnico de Escuela (30 septiembre).</p> <p>5. Conclusiones y compromisos..</p> <p>6. Priorizar las problemáticas (una por escuela.</p> <p>7. Asuntos generales: Calendarización de zona para que trabaje con sus asociaciones estando presente enlace de zona y jefatura de sector. 19 de octubre evento de la Canción Popular Mexicana a nivel sector. 26 de octubre taller para directivos. 24 de octubre al 4 de noviembre Presentación de los Proyectos Escolares.</p>
151105	Jefe de sector, enlace de zona y directores de escuela que conforman zona escolar. SESIÓN COORDINADA POR: asesor de Centro de Maestros.	Aprendiendo a trabajar colaborativamente en la acción “El paso del yo al nosotros”	Inicial: La escuela, zona o sector, un espacio para la cooperación, pues todos necesitamos algún tipo de ayuda para adquirir un complejo conjunto de habilidades externas a nosotros. Final: Juntos trabajamos mejor y así nos apoyamos.	Analizar la importancia del trabajo colaborativo / trabajo colegiado para generar acuerdos que permitan desarrollar estrategias de organización y colaboración para lograr mejorar resultados de aprendizaje.	<p>1. Saludo y bienvenida.</p> <p>2. Dinámica de integración.</p> <p>3. Preguntas generadoras para el desarrollo del tema: ¿Qué es un equipo? ¿Cuáles son los elementos que la definen?</p> <p>4. Desarrollo del tema: “El trabajo colaborativo”</p> <p>5. Acuerdos y compromisos.</p> <p>6. Asuntos Generales: Lavado de aulas. Atender problemáticas prioritarias. 18 de nov. Primer corte de cooperativa. 21 de nov. Conferencia para directores. 23 de nov. Taller para directivos. Inventarios. Desayunos. Edificios escolares.</p>
240106	Jefe de sector, supervisor de zona, directores	El directivo y el docente es líder de líderes.	Inicial: La efectividad del líder proviene del manejo de su equipo y del	Apoyar a la práctica directiva y del	<p>1. Saludo y bienvenida.</p> <p>2. Dinámica de integración.</p> <p>3. Preguntas generadoras para el encause del tema: a) ¿El líder</p>



Anexo 4. Estructura de agendas para reuniones de Consejo Técnico a nivel sector, zona y escuela

	que conforman la zona escolar.		conocimiento de la tarea a realizar. Final: Caminante: no hay camino, se hace camino al andar.	docente en el ejercicio del liderazgo . Preparán donos para el mañana.	lo defina la jerarquía? 4. Desarrollo del tema: “El líder de líderes” 5. Conclusiones y compromisos. 6. Asuntos Generales: Reunión de directivos del sector. Convocatoria “Olimpiada del Conocimiento Infantil 2005-2006”. Himno Nacional. Certamen Benito Juárez. Enviar fechas para la rendición de cuentas a la comunidad escolar. Propuesta didáctica Olimpiada del Conocimiento de segundo a sexto grado.
170206	Jefe de sector, supervisores de zona, directivos, docentes de las escuelas que conforman las zonas. ASESORÍA para maestros.	El manejo de la calculadora en el salón de clases y técnicas grupales para la construcción de valores.	Inicial: Nuestro quehacer en la vida no consiste en superar a otros, sino en superarnos a nosotros mismos, romper nuestros propios records, autoevaluar lo que se ha hecho, dejando a un lado lo que le falta por hacer al otro. Final: Felicidades con motivo del día del amor y la amistad.	Analizar la importancia de los recursos didácticos para mejorar las estrategias de aprendizaje.	1. Saludo y bienvenida. 2. Lectura de reflexión. 3. Dinámica de integración. 4. Desarrollo de la sesión. 5. Acuerdos y conclusiones. 6. Asuntos generales: Olimpiada del Conocimiento de 2°. A 6°. Grado.
140206	Inspector de Zona Escolar y Directores.				1. Bienvenida. 2. Lista de asistencia. 3. Operación de Olimpiada del Conocimiento Infantil. 4. Ajuste al Proyecto Escolar (salidas y actividades). 5. Asuntos Generales: a) Entrega de documentación de preinscripciones. B) Entrega de ítems c) junta de Consejo Técnico 17 de febrero en Juárez y Constitución. D) Organización y presentación de directores y supervisora. 6. Acuerdos y compromisos.

Consejo Técnico: **Escuela (8)**

FECHA	ASISTENTES	TEMA	PROPÓSITO	ORDEN DEL DÍA	FRASE FINAL
250205	Directivo, docentes frente a grupo, maestros ATP, USAER y ED. FISICA, directora de USAER.	A) Las funciones de USAER. B) Análisis y elaboración de ítems.	Conocer y estar informado de las funciones de la USAER dentro de la escuela primaria, como un apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Que el docente esté informado de qué es un ítem y cómo se elabora.	1. Saludo y bienvenida. 2. Pase de lista. 3. Lectura del acta anterior. 4. Lectura de reflexión: "La semilla del rey" y lectura enviada por el sector escolar. 5. Dinámica "Busca tu compañero de refrán con mímica". 6. Tema: A): Las funciones de la USAER. B): ¿Qué es un ítem? Y ¿Cómo se elabora? 7. Asuntos generales: Entrega de calificaciones y firma de boletas. Disciplina dentro de la escuela. 8. Acuerdos y compromisos.	No podemos ayudar a otro a subir una montaña sin acercarnos a la cima nosotros mismos.
20405	Directivo, docentes frente a grupo, maestros ATP, USAER y ED. FISICA, directora de USAER.	A) Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje . B) Organización del festival del día del niño y 10 de mayo. C) Evaluación 4º. Bimestre.	Que el maestro o maestra cuente con diferentes estilos de enseñanza para mejorar los aprendizajes de los alumnos y así transformar la práctica docente tomando en cuenta sus competencias.	1. Saludo y bienvenida. 2. Pase de lista. 3. Lectura del acta anterior. 4. Lectura de reflexión: "Gracias por decirme que amas" y lectura enviada por el sector escolar. 5. Dinámica "Las islas". 6. Tema: A) Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje. B) Organización del festival del día del niño y 10 de mayo. C) Evaluación 4º. Bimestre. 7. Asuntos generales. 8. Acuerdos y compromisos.	Maestro: Si en el balance final de tu actuación las luces son más poderosas que las sombras, es cosa de vocación, de inclinación interior, de proyecto de vida. O quizá de amor.
270505	Directivo, docentes frente a grupo, maestros ATP y USAER.	Evaluación del Proyecto y Programa Anual de Trabajo.	Que el maestro o maestra valore los objetivos, las metas, estrategias y las actividades planteadas en el Proyecto Escolar: a) ¿Qué hicimos? ¿Cuáles fueron nuestros logros? ¿Cómo lo sabemos? ¿Cómo vamos a consolidar nuestros logros? ¿Cuáles son nuestros retos para el próximo ciclo escolar? B) Alumnos con atraso escolar. C)	1. Saludo y bienvenida. 2. Pase de lista. 3. Lectura del acta anterior. 4. Lectura de reflexión: "El trabajo manual". 5. Dinámica. 6. Tema: A) Evaluación del Proyecto y Programa Anual de Trabajo. B) Alumnos con atraso escolar. C) Evaluaciones 5º. Bimestre. D) Documentación de fin de ciclo. 7. Asuntos generales. 8. Acuerdos y compromisos.	Maestro: quien pierde su tiempo pierde la vida. ¡Las horas vacías no vuelven jamás!

Anexo 4. Estructura de agendas para reuniones de Consejo Técnico a nivel sector, zona y escuela

			Evaluaciones 5º. Bimestre entrega a dirección. D) Documentación de fin de ciclo.		
300905	Jefe de sector, supervisor de zona, directores y maestros de la zona. Asesores UPN	Taller para maestros por ciclo: primer ciclo: Ciencias naturales. Segundo ciclo: Historia. Tercer ciclo: Matemáticas.			
281005	Directivo, docentes frente a grupo, maestros ATP, con cambio de actividad, USAER, ED. FISICA y danza.	Competencias docentes y ¿cómo aprenden las niñas y los niños en la escuela primaria?	Que el maestro o maestra realice una revisión y autoevaluación sobre su quehacer profesional ¿qué hacemos? ¿Cómo lo hacemos? ¿Qué queremos lograr? Ante situaciones concretas y cotidianas iniciando así el proceso de actualización.	1. Saludo y bienvenida. 2. Pase de lista. 3. Lectura del acta anterior. 4. Lectura de reflexión: "Movimiento sin tierra". 5. Dinámica "Canasta de frutas" 6. Desarrollo del Tema: Competencias docentes y ¿cómo aprenden las niñas y los niños en la escuela primaria? A9 Evaluación de la presentación del Proyecto Escolar. B) Evaluación del 1er. Bimestre. C) Organización del día de muertos. 7. Asuntos generales: a) Guardias b) Vigilancia de recreos. 8. Acuerdos y compromisos.	Nunca consideres el estudio como un deber, sino como una oportunidad para penetrar en el maravilloso mundo del saber.
251105	Jefe de sector, supervisores zonas, maestros de las dos zonas. Asesores UPN	Taller para maestros sobre matemáticas y valores.			
270106	Directivo, docentes frente a grupo, maestros adjunta C/A, secretario, USAER, ED. FISICA y danza.	Evaluación y ajuste del Programa Anual de Trabajo.	Que el colegiado del Consejo Técnico Escolar, reconozca el nivel de participación y compromiso de estos, realice la evaluación y ajuste del Proyecto hacia el	1. Saludo y bienvenida. 2. Pase de lista. 3. Nombramiento del secretario del CTC. 4. Dinámica "Mi dibujo" 5. Lectura de reflexión 6. Lectura de autoevaluación 7. Ajuste al Proyecto Escolar. 8. Asuntos generales: Parlamento infantil. Convocatoria "Los niños de México celebran el	La evaluación de cualquier actividad más que importante es indispensable, pues de la mente de quien la realiza, no se borra la idea

Anexo 4. Estructura de agendas para reuniones de Consejo Técnico a nivel sector, zona y escuela

			cumplimiento del logro de objetivos e identificar aspectos a modificar o mejorar.	bicentenario del natalicio de Benito Juárez!”.	de conocer los resultados obtenidos para constatar hasta qué grado fueron efectivos los esfuerzos realizados.
310306	Directivo, docentes frente a grupo, maestros adjunta C/A, secretario, USAER (maestra y directora), ED. FISICA y danza.	De la integración a la inclusión.	Que el colegiado ofrezca una atención de calidad que de respuesta a la diversidad, impulsando la atención de las NEE, para lograr mayor calidad en el servicio.	1. Saludo y bienvenida. 2. Lista de asistencia. 3. Nombramiento del secretario del CTC. 4. Dinámica 5. Lectura de reflexión “Los gansos” 6. Tema: De la integración a la inclusión. A) La educación para la paz un compromiso compartido que necesita ser operado en términos positivos. B) Análisis de los resultados de evaluaciones de 2º. A 6º. Grado. C) ¿Hay coherencia entre lo que hacemos y lo que nos propusimos? ¿Por qué? D) Actividad de lectura 7. Asuntos generales: organización del festival del día del niño y 10 de mayo. Evaluaciones del 4º. Bimestre.	Se necesita que el maestro sea instruido, no con vistas a enseñar que sabe, sino con el fin de esclarecer cualquier detalle que surja en clase de improviso pues las chispas de atención y el juego de ideas en una mente joven son imprevisibles.