

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE: SIGNIFICADO PARA LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA PÚBLICA

PERFORMANCE TEACHERS EVALUATION: MEANING FOR THE PUBLIC PRIMARY SCHOOL TEACHERS

SARA LUCÍA GUTIÉRREZ SARABIA
ARTURO PÉREZ LÓPEZ

Resumen

Con la intención de comprender los acontecimientos reformistas (entre ellos, el auge de la evaluación educativa) y las consecuencias en la práctica docente, esta investigación busca indagar sobre los dispositivos institucionales implementados para evaluar al docente a partir del discurso político normativo y dar cuenta de cómo los profesores subjetivan y construyen prácticas de evaluación en las que intervienen, ya sea como evaluados o evaluadores por medio de llamamientos institucionales. La búsqueda de los significados nos condujo a transitar por la vía metodológica cualitativa; con el método etnográfico desde la concepción de Clifford Geertz, utilizamos como técnicas de recolección de hallazgos, la observación participante, el cuestionario y la entrevista semiestructurada. Con esto se dio voz al profesor para develar el significado que le otorga a las prácticas de evaluación del desempeño docente. Entre los principales resultados se destaca que los profesores consideran como superficial y general la estrategia evaluativa, ya que sólo se queda en una revisión de actividades realizadas.

PALABRAS CLAVE: reformas educativas, evaluación educativa, evaluación del desempeño docente, significados docentes.

Abstract

With the intention to understand the event of the reform (among them the heyday of the educative evaluation) and the consequences in the teaching practice, this research look for inquire about the institutional devices implemented to evaluate the teacher, starting for the normative politic speech and to realize how the teachers subjective and construct practice of evaluation in where they interfere, either as a evaluated or evaluators through the institutional appeals. The search for meanings taken by this research is the qualitative methodology with the ethnographic method, by the Clifford Geertz's conception, as a recollection of the findings techniques, the participant observation, the questionnaire and the semi-structured interview, these gave voice to the teachers to unravel the meaning that gives the evaluation practice of the teacher performance. The main result indicate that the teacher consider, the evaluative strategy as a superficial and general, because stay just in review of the activities performed.

KEY WORDS: educative reform, educative evaluation, performance teachers evaluation, teachers meanings.

INTRODUCCIÓN

Iniciamos 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 nos 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, nos interesa cómo el sujeto vive y significa los efectos y motivos de tal proceso.

El interés por dar cuenta del significado de la evaluación del desempeño docente para los profesores frente a grupo 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, toma auge a partir de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB 2009 y 2011) y de la Ley General del Servicio Profesional Docente publicada en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) el 11 de septiembre de 2013. Es desde estos documentos oficiales en donde la evaluación cobra importancia como punto de partida para la toma de decisiones educativas.

A partir de las reformas educativas, el director, como líder, y 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, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Ley General de Educación, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la RIEB 2009 y 2011 y los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Primaria (pueden ser consultados en el DOF), que se plantea como un reto la reestructuración de la vida escolar.

Es indiscutible que las tareas de evaluar o ser evaluado no son fáciles. Para crear juicios y criterios de peso, es necesario tener las herramientas necesarias para ello; como profesores o profesoras existe un doble escenario: ser la persona que evalúa y asigna la calificación a los alumnos, o bien como sujeto a evaluar, pero ¿quién evalúa al profesor? Al profesor lo evalúa el sistema educativo, carrera magisterial, organismos que aplican evaluaciones externas, evaluadores internos, la sociedad, los padres y los mismos alumnos, todos con opiniones o vivencias diferentes e, incluso, contrarias,

ya que cada sujeto tiene una forma personal de interpretar. Por otra parte, cada docente estructura y aplica diversos criterios de evaluación de acuerdo con sus referentes teóricos y 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.

Los juicios o comentarios de los diversos agentes que de alguna manera tienen un papel en la comunidad escolar cobran importantes significados en la tarea docente. De ahí que las preguntas iniciales que orientaron la investigación fueran: ¿cuáles han sido las experiencias de evaluación que ha vivido el docente en su trayectoria personal y profesional? y ¿cuál es el significado de la evaluación docente para el maestro de escuela primaria pública?

ANTECEDENTES

En México, en las últimas décadas el mejoramiento de la calidad educativa y los esfuerzos por mejorar los resultados de las evaluaciones a gran escala tanto de maestros como de alumnos ha llevado al sistema educativo a esforzarse por mejorar el desempeño profesional del maestro, pues se reconocen sus características determinantes e influyentes para lograr el salto cualitativo de la gestión escolar y, por ende, en la formación del educando.

Es consenso generalizado que el fracaso o éxito de todo sistema educativo depende de la calidad de desempeño de sus docentes. Podrán perfeccionarse los programas de estudio, construirse magníficas instalaciones, obtenerse excelentes medios y ayudas para la enseñanza, editarse textos escolares actualizados, pero sin docentes eficientes no podrá obtenerse el perfeccionamiento real de la educación.

Entre las numerosas acciones a ejecutarse para ello, la evaluación del desempeño docente juega un papel fundamental, de primer orden, pues permite caracterizar su labor y, por tanto, propicia su desarrollo profesional futuro, al tiempo que constituye una vía expedita para su atención y estimulación.

Los autores determinantes en este campo, como los son directivos del Sistema de Educación Pública, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), dirigentes de sindicatos y Programa de Carrera Magisterial,

entre otros, consideran que para que se generen necesidades de autoperfeccionamiento continuo de la gestión del personal docente se amerita de manera imprescindible que éstos se sometan a un proceso de evaluación constante, tanto objetiva como racional de su desempeño.

De tal manera que todo directivo de las escuelas tiene la necesidad de detectar y corregir las causas de las fallas que se dan en los centros escolares, en lugar de sólo identificarlas y decir que se presentan. Es decir, el directivo tiene como tareas principales guiar y dirigir la organización utilizando los recursos necesarios para alcanzar las metas, a través de la aplicación de estrategias continuas y relacionadas.

Las estrategias que conforman el proceso administrativo, como son la planificación, organización, dirección y control, mediante el cual se recoge la información que evalúa el desempeño laboral de los docentes. Al mismo tiempo, la evaluación debe concebirse como un proceso continuo, que a la luz de criterios técnicamente seleccionados y adaptados en cada caso contribuyan a aplicar los reajustes necesarios que garanticen el seguimiento del proceso formativo.

De allí que evaluar es ejercer una acción crítica, analizar lo alternativo, ofrecer visiones no simplificadas de las situaciones evaluadas, es interpretar la información para tratar de favorecer y obtener cambios optimizadores en todos los ámbitos e incidir con detenimiento para activar los requerimientos en las áreas culturales, políticas, sociales, económicas y educativas más relevantes en el contexto en que se actúa.

Cuando un sistema educativo decide establecer un proceso de evaluación del desempeño docente debe considerar algunas razones, como las inquietudes, temores, dudas y expectativas que se despiertan entre los docentes, pues un proceso de este tipo necesita que los docentes tengan toda la información para que el proceso quede claro y no aparezcan problemas éticos.

En las décadas recientes, en el plano nacional e internacional, tanto en lo económico, cultural como en lo político y social, se ha desencadenado una serie de cambios que hacen evidentes los procesos de modernización bajo el pensamiento neoliberal y la globalización de los mercados, 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 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 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 el Sistema Educativo Mexicano.

El discurso educativo institucional ha mencionado en informes oficiales que el Sistema Educativo Mexicano experimentó en los últimos cincuenta años una gran expansión, amplió su cobertura y la diversificación de oportunidades educativas; no obstante, en la actualidad se enfrenta 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 confiere a la escuela enormes responsabilidades, como 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 la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990:42); además, el documento conjunto «Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad», de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), de la Oficina Regional de Educación para la América Latina y el Caribe (OREALC), UNESCO, así como las orientaciones de organismos internacionales, como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y 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 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 el sistema educativo. La dimensión macrosistémica tiene sus semejanzas con lo que se realiza cotidianamente en las escuelas —microsistema—; también en ellas se ubica la evaluación como tema central, un elemento fundamental y recurrente en la vida institucional e individual para diferentes fines.

En contraparte, también hay la posibilidad de significar de manera diferente el proceso de evaluación, como una fuente de retroalimentación basada en la recogida de información, en la que los evaluadores consideren no sólo la evaluación curricular, de aprendizajes o la evaluación institucional, sino de manera más específica 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 institución. Es en este punto donde los docentes se ven 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 autoevaluación del trabajo escolar en el interior de los Consejos Técnicos Escolares y se facilitan bancos de indicadores como parámetro de valoración.

Es el sujeto docente el que por medio de la subjetivación otorga a estas tareas evaluativas diversos significados. 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 y que es parte de la cultura escolar, vista 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, 2000:127).

Pero todas estas consideraciones sobre la reiterada evaluación permiten replantear las preguntas que dieron pie a la investigación, que gira en torno a: ¿cómo han sido asumidas por el docente las evaluaciones de su desempeño?,

¿se ha reflexionado sobre el significado que le confiere el docente?, ¿cómo vive el maestro la evaluación del desempeño docente?, ¿cómo asimilan los docentes y directivos la norma sobre evaluación?

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. Iniciamos el recuento con el periodo gubernamental 1982-1988 como referente inmediato a las reformas impulsadas a partir de la Modernización Educativa. Cabe señalar que sólo retomamos los documentos normativos que refieren la práctica evaluativa en las escuelas y la dirigida a la evaluación docente, por lo que no describimos toda la estructura de cada normativa.

En la década de los 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, retomamos 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 (2003:32).

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. Las segundas resultan de la omisión de aspectos en los programas (Zorrilla, 2003:32). Una de las atribuciones de la SEP es 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, 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.

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 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:

El 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, 2002:5).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 perfila un diagnóstico; en él 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. Acerca de esto, 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, pero 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.

Además, el Programa 2001-2006 señala características deseables de los educadores de todos los tipos, niveles y modalidades. 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 la rendición de cuentas. Reconoce el 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. 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, 2001:262).

Estas estrategias han evidenciado los bajos puntajes, resultado de las evaluaciones, como carrera magisterial y evaluación universal, entre otras evaluaciones del desempeño docente que permiten tener un panorama sobre el nivel de desempeño que los docentes tienen a escala nacional. Pareciera que los docentes presentan este tipo de exámenes por el estímulo económico que se le brinda a quien logre el puntaje requerido por las instituciones encargadas de la evaluación, más que por un análisis sobre su preparación y formación profesional. Es indiscutible 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. Para este caso en especial, nos interesa explorar cómo es que el sujeto vive y significa los efectos y motivos de tal proceso evaluativo.

SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

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 estatus que funcionan como un don positivo o negativo, como estigma en el contexto de la institución escolar.

Los resultados de la evaluación del desempeño docente circulan de diversas maneras en la institución: hacia el sujeto, hacia el grupo escolar o 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.

Como práctica cultural, la evaluación cobra sentido en los ritos, usos y costumbres escolares 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, Poggi y Tiramonti, 1992:61).

La escuela, como institución, desarrolla su propia cultura, que no sólo se impone a los muros escolares, sino que trasciende e influye en la vida social y cultural del sujeto. Frigerio et al. (1992) y Pérez (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.

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 (1989), es externalizada por los sujetos y tiene diversos efectos: éxito, fracaso, frustración o reconocimientos.

Institucionalmente, y según la opinión de algunos autores, la evaluación *es un acto deliberado y socialmente organizado dirigido a generar juicios de valor* (Barbier, 1993:37), 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 en 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.

LA TRAYECTORIA ESCOLAR

Los sujetos transitan en el sistema escolar y es a partir de él que establecen un tipo de trayectoria escolar que condensa vivencias de diverso nivel: experiencias que quedan en el baúl de los recuerdos, recuerdos vividos, 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 la vida de los sujetos, su formación escolar y 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 relacionan.

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 se le denomina 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, 1998:50) 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, 2001:197).

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, según Dewey (1989:171-172), es algo vital en desarrollo, que incluye la reflexión de hechos pasados bajo una nueva luz que permite al sujeto resignificarla.

METODOLOGÍA

En la metodología cualitativa se retoman diferentes métodos. Uno de ellos es el etnográfico, que consideramos para llevar a cabo la obtención de datos o rasgos necesarios para desarrollar la investigación.

La etnografía constituye uno de los métodos de investigación más útiles en la identificación, análisis y solución de numerosos problemas en la educación; además, cambia la concepción positivista e incorpora el análisis de

aspectos más cualitativos dados por los comportamientos de los individuos, de sus relaciones sociales y de las interacciones con el contexto en que se desarrollan, las cuales pueden ser observadas e interpretadas.

En el trabajo que realizamos, la función del investigador fue participativa, pues pretendíamos ser participantes en las prácticas de los docentes y entender el significado que le dan a la evaluación del desempeño docente desde sus experiencias personales y profesionales; develar la cultura como lo dice Geertz (1987):

El concepto de cultura que se propugnó [...] es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal incierto en trama de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco en la explicación, interpretando las expresiones sociales que no son enigmáticas en su superficie. Pero semejante pronunciamiento, que contiene toda una doctrina en una cláusula, exige en sí mismo alguna explicación (Geertz, 1987:20).

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) 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. 1999:69).

Sujetos y escenarios de investigación

La investigación se desarrolló en dos escuelas primarias pertenecientes a la supervisión escolar 023, sector IV, una en el medio rural y otra en el medio urbano. Las dos escuelas están ubicadas en Culiacán, Sinaloa. Los actores principales de esta investigación fueron los 24 profesores de educación

primaria'. Se considera como profesor de educación primaria a los docentes que trabajan en este nivel educativo como Maestros Frente a Grupo (MFG).

Técnicas o instrumentos

Como técnicas de recolección de información utilizamos básicamente la observación participante, el cuestionario y la entrevista, porque suponen la interacción con los sujetos.

a. Observación participante

La observación participante permite obtener percepciones de la realidad y acercamiento a las experiencias que viven los profesores en la institución. Con esto, podemos implicarnos en la experiencia cotidiana. Según Woods (1986), «La idea central de la participación es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución» (1986:49). La observación se realizó en seis juntas mensuales del Consejo Técnico Escolar (CTE) y se elaboran registros de observación que permitieron dejar constancia de la voz de los participantes en las sesiones, con el apoyo ocasional de audiograbaciones (previo acuerdo con los maestros).

b. Cuestionario

El cuestionario aplicado a 24 maestros frente a grupo: 12 de cada CTE, fue diseñado con 10 preguntas abiertas a partir de las observaciones, mismas que orientaban las respuestas, para recuperar los significados que le dan los profesores a la evaluación del desempeño docente, con el fin de rescatar la experiencia que han tenido en estos procesos.

c. Entrevista

La entrevista se desarrolló con base en un guion temático para reconstruir el significado que el maestro entrevistado elabora sobre la evaluación del desempeño docente; este guion es precisamente una guía, pues una de las

características principales en la entrevista desde el método etnográfico es la espontaneidad.

[...] las entrevistas son no estructuras, pensadas para facilitar la expresión de las opiniones y hechos personales con toda sinceridad y precisión. El entrevistado proporciona la estructura; las preguntas del entrevistador tienden a ayudar a descubrir de qué se trata. (Woods, 1986:80).

Simbología utilizada en la interpretación y análisis

Es importante aclarar que con la finalidad de cuidar la confidencialidad de los sujetos de estudio participantes se utilizaron claves que representan la información que cada uno de ellos proporcionó. La simbología utilizada para cada instrumento la describimos a continuación.

Para la entrevista:

- **E** significa entrevista.
- **PFG** son literales que identifican al sujeto de la entrevista profesores frente grupo.
- El quinto dígito **N** o **E** significa Novato o Experto.
- El dígito **1** o **2** es el sujeto de la entrevista.
- Los últimos seis números corresponden a la fecha en que se realizó la entrevista.

En los cuestionarios:

- **C** significa cuestionario.
- **S** y un **número** es el sujeto que expresó la respuesta.
- **P** y un **número** indica el número de pregunta de la que se está tomando la respuesta.

Para las observaciones:

- **O** significa observación.
- **Número que prosigue a la O** indica el número de observación rescatada.
- **MG** las siguientes dos letras después del número significa maestro de grupo.
- Las **letras** que le siguen son las iniciales del nombre del maestro.
- Los **números** después de las letras indican la fecha en la que se llevó a cabo la observación.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Los profesores de primaria del sector escolar, referente de la investigación, participaron 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 dividimos 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.

Los docentes reelaboran experiencias y las vuelven a significar de muchas formas en relación con 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.

Experiencia de sí

Las prácticas pedagógicas en las que el sujeto escolar se interrelaciona, produce o transforma la relación que 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, etcétera. Y ese ser propio siempre se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas (Larrosa, 1995:270).

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 (2003) explica la dialéctica de lo interno y lo externo en la dinámica de la construcción del yo.

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 autoaceptación, 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 e inseguridad o de carencia.

Al narrar la experiencia escolar, como alumno, en el discurso del maestro 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 (EPFGE1-130415).

En cambio, otro maestro dice:

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 (EPFGE2-1504015).

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. (EPFGN1-270315).

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 uno de los maestros novatos 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. [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. (EPFGN2-270315).

Me daba cuenta de que no andaba yo mal; ver un diez, un nueve en la boleta, pues era una satisfacción personal, era como un reto; si pude con diez, pues voy a continuar con diez, diez y diez, ¿no? (EPFGN2-150415).

El docente novato 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 PFGE2 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. [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. (EPFGE2-150415).

Los efectos de poder disciplinario (Foucault, 2004:46), 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. (EPFGE1-150415).

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 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.

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. Uno de los profesores frente a grupo (PFGN2) 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. 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. (EPFGN2-270315).

La actividad de evaluación en la que participó el PFGN2, 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 profesor de grupo E2 valora a la experiencia de reprobación que vivió en su trayecto por la secundaria como la peor, que le generó frustración. Argumenta:

Yo siento que lo de la secundaria para mí fue así como lo peorcito. [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 reprobar. (EPFGE2-150415).

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 con el éxito escolar con el buen comportamiento y el aprendizaje. Dice:

A veces sí pegaban mucho los maestros y yo creo que aprendíamos más; a mí 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]. (EPFGE1-130415).

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 estatus diferenciados. «La evaluación incluye aspectos “no académicos” de la conducta del estudiante» (Jackson, 2001:61-68) que conlleva elogios o castigos.

En este tenor, el maestro frente a grupo E2 menciona 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:

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. (EPFGE2-150415).

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 profesor «yo no quería ser burro», o bien conllevan sentimientos de fracaso o de abandono escolar.

En este tenor, un profesor de grupo narra cómo las calificaciones y 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. (EPFGE2-150415).

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

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

La forma en la que fui evaluado, 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. (EPFGE2-150415).

En su relato, el profesor E2 reitera que los maestros relacionan métodos de aprendizaje con el uso de la autoridad para el logro académico de los alumnos. Al respecto, Castañeda 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» (Castañeda, 2005:104). No obstante, consideramos que las prácticas descritas pueden producir otro tipo de aprendizaje, no necesariamente al logro académico esperado por la escuela.

En contraparte, el profesor frente a grupo N2 significa de manera diferente la experiencia escolar de la evaluación, aun cuando los resultados de la evaluación conlleven un castigo, ya sea en la escuela o en la familia. 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. (EPFGN2-270315).

En su relato, el profesor N2 enuncia la práctica docente y familiar que recurre al maltrato para disciplinar y controlar el comportamiento del alumno, aunque en este caso el maestro 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 plantea que los maestros, alumnos y padres, depositan en la calificación la valoración de su capacidad y esfuerzo puesto en el trabajo escolar. «En el caso de fracasar, será él quien deberá pagar las ‘consecuencias’» (Santos, 1993:17).

En el caso del profesor E2 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 ese mismo sentido, el profesor E2 plantea que la reprobación «señala» de manera negativa al estudiante. Aclara que la idea de reprobación transmutó con el tiempo; primero, al ser estudiante de secundaria, 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. 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 secundaria [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 agrede. 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 que 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

sujetos observados y que participaron en el cuestionario de esta investigación han vivido la experiencia de la evaluación en su trayectoria profesional como docentes de forma diferenciada, mediante procedimientos, técnicas e instrumentos que valoraron su desempeño escolar. Los profesores explican que en su trayecto por esta profesión la evaluación de su desempeño docente se basó principalmente en el examen de conocimientos y los resultados fueron traducidos en una calificación que representó la valoración que el sistema de evaluación educativa hizo del trabajo escolar de los maestros. La mayoría de los maestros piensa que el tipo de evaluaciones a las que se han enfrentado no permiten visualizar la realidad de la labor del docente en las aulas. Al respecto, un profesor de grupo dice:

No creo que las evaluaciones que he presentado sirvan para describir el desempeño de nosotros en un 100%; son evaluaciones rígidas, estandarizadas, todos por igual, ya lo que se hace en el aula ningún taller, evaluación, documento, te describe que hacer; claro que la teoría nos da herramientas para implementar, pero nada más. (CS15-P4).

El comentario del profesor de grupo refiere a la forma en que lo evaluaron como *rígida* porque sólo se basó en el examen sin considerar el esfuerzo de los alumnos durante el proceso. En palabras de Salinas (2002), propone que la evaluación ha de ser global e integral al valorar todo el trabajo del alumno, es decir, que se dé una evaluación formativa del aprendizaje. Por su parte, el PFGN2 aduce que las formas de evaluar han ido cambiando con el tiempo, de ser una medición de conocimientos por medio de un examen, pasó a ser cualitativa porque valora otros aspectos. 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 hacías con los alumnos, trabajo en grupo, y ahora sí; en los últimos años se ha pedido muestra de un portafolio de los alumnos y de planes extracurriculares para dar cierto porcentaje a la evaluación; esa es la diferencia, que ahora no nada más se cuantifica, sino se evalúan todos los aspectos. (EPFGN2-270315).

Aunque el entrevistado reconoce cambios en las formas de evaluar, se consideran aspectos como las participaciones o trabajo en grupo del alumno, la evaluación del desempeño docente todavía da el mayor peso o porcentaje a los exámenes.

Evaluador evaluado

Con frecuencia, algunos enfoques de evaluación docente y en particular en México, la normativa institucional focalizan como clave de la evaluación docente 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.

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 autoimagen 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 PFGE1 basa la idea de ser buen maestro en el logro escolar de los alumnos; no reprobar a alumnos refleja la 'buena práctica' del docente. 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. (EPFGE1-130415).

El enunciado del profesor 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 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 (Nieto, 1996:23).

Sobre el tema, el PFGN2 declara que la evaluación docente significa:

El ver todo el desempeño de su trabajo, no nada más el que planee, sino 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 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. [También comenta] Valorar el trabajo del maestro, que si el maestro está 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. (EPFGN2-270315).

En la narración del profesor, la evaluación docente focaliza el desempeño en el que incluye no sólo 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. 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 autoevaluarnos, la coevaluación, y puede ser también la evaluación

de nuestros propios alumnos. Eso sí lo he practicado, en quinto y cuarto año lo he practicado, la evaluación de los alumnos hacia mí. [En otro momento de la entrevista opina] Como ya le decía, es una oportunidad para nosotros los maestros de seguirnos actualizando, de seguirnos 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 (EPFGN1-270315).

La expresión del profesor ostenta 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 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 PFGE2 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 director] él sí 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. (EPFGE2-150415).

El comentario del profesor propone como evaluadores de la práctica docente a directivos y padres; sin embargo, la práctica evaluativa, en este sentido, no es sistemática; al parecer, se queda en el plano del rumor. En la misma dirección el 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. [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. (EPFGE2-150415).

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 Escalonario 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. [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. (EPFGN1-270315).

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, es el de una evaluación informal, sin un objetivo específico y sin instrumentos que den confianza y validez al proceso.

CONCLUSIONES

Los comentarios de los profesores participantes en el estudio develan que tanto en la escuela como en la familia hay prácticas, costumbres, ritos y

creencias alrededor de los procesos de evaluación que tienen que ver con el éxito o el 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 estatus en el grupo escolar, familiar y social.

Derivado de las observaciones de las sesiones de Consejo Técnico a nivel zona y escuela, apreciamos que la evaluación docente se filtra en el discurso de directivos y profesores desde diferentes ángulos, a los que denominamos tradiciones prescriptiva, normativa, evaluativa y reflexiva. Hay 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.

En México, no están definidas las categorías en las que se desglose el análisis del material empírico que den cuenta de la evaluación, misma que va de las acciones del 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. La evaluación docente, desde una perspectiva personal, tiene como premisa 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. Con esto reconocemos la importancia de otras indagaciones que profundicen en el tema de estudio a fin de comprender el impacto de la evaluación del desempeño docente en nuestro país.

REFERENCIAS

- BARBIER, J. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. España: Paidós.
- BRUNER, J. (2003). La creación narrativa del yo. J. Bruner, *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CASTAÑEDA, A. (2005). Trayectorias y construcción de subjetividades en la formación permanente. Los dispositivos de actualización para maestros de Educación Básica. Tesis de doctorado. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- FRIGERIO, G., M. Poggi, G. Tiramonti (1992). *La cultura institucional escolar*. En *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- FOUCAULT, M. (2004). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- GEERTZ, J. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- JACKSON, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- LARROSA, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. Jorge Larrosa (ed), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- NIETO, G. (1996). *La autoevaluación del profesor*. Madrid: Escuela Española.
- PASILLAS, M. J. Serrano (1998). La relación educativa en el discurso del maestro. *Revista Pedagogía*, 21. 35-51. México: UPN.
- PÉREZ, G. (2000). *La cultura institucional, la cultura académica y la cultura expiriencial. En la cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Tercera edición. Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ, G., J. Gil, J. García (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- SALINAS, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. España: Graó.
- SANTOS, M. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, España: Aljibe.
- 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.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Secretaría del Foro Consultivo Internacional. Jomtien, Tailandia.
- WOODS, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- ZORILLA, F. (2003). Educación básica. *Políticas educativas*. Tomo 9. Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE, SEP, CESU.

Síntesis curricular

Sara Lucía Gutiérrez Sarabia

Licenciada en Educación Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional. Maestra en Educación Campo Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar. Especialista en Educación en Valores con certificación para instituciones. Es asesora técnica pedagógica del estado de Sinaloa en el nivel primaria y profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Línea de investigación: valores y formación de profesores, principalmente en el área de la enseñanza de las ciencias naturales.

Correo:

arasaicul@hotmail.com

Arturo Pérez López

Licenciado en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Maestro en Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Doctor en Educación por el Centro Universitario de Tijuana. Es profesor e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa y coordinador del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Área de Investigación: diversidad cultural y procesos educativos, especialmente estudios en valores, género y diseño curricular.

Correo:

arturo.lopez@upes.edu.mx