

“¡Y DESPUÉS DE TODO ESTO!... ¿SOY O NO UN BUEN MAESTRO?” EXPERIENCIAS DE DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL “DESEMPEÑO”

LILIA ANTONIO PÉREZ

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

TEMÁTICA GENERAL: POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

RESUMEN

En los últimos años, se ha escrito y dialogado mucho sobre el trasfondo político de la evaluación del desempeño docente, además de que el debate en el ámbito académico sobre su pertinencia, validez y factibilidad para el sistema educativo mexicano aún no se ha cerrado. Pese a que estas controversias siguen vigentes, consideramos necesario contribuir a la discusión sobre el tema desde la perspectiva de quienes han vivido este proceso: Los maestros frente a grupo. La presente ponencia busca complementar las reflexiones planteadas en otra ponencia sobre el tema. En esta ocasión nos centramos en las siguientes interrogantes: ¿Qué estrategias implementaron los docentes que fueron evaluados en su desempeño en el ciclo escolar 2015-2016?, ¿Qué dificultades enfrentaron en el camino y cómo las resolvieron? Y finalmente... ¿Cómo resignifican el resultado que obtuvieron en esta evaluación y su práctica docente de todos los días?... para este escrito seguimos dando voz a docentes de la Ciudad de México, en esta ocasión a maestros de secundaria que también fueron entrevistados sobre sus vivencias en este proceso: Desde las estrategias que implementaron para sustentar esta evaluación hasta el significado que asignan al resultado obtenido con respecto a su práctica docente cotidiana, pasando por las múltiples dificultades que vivieron en este recorrido, con la finalidad de seguir aportando a una discusión sobre la evaluación docente más acorde y pertinente a las características de nuestros maestros, en un escenario tan complejo y heterogéneo como nuestro país.

Palabras clave: Evaluación, docentes, educación, secundaria.

INTRODUCCIÓN

Uno de los puntos más controversiales de la LGSPD es la evaluación del desempeño ya que, de sus resultados, se define si un maestro permanece o no en el servicio educativo. Con esta disposición se da fin a la estabilidad laboral que caracterizaba a la docencia en educación básica hasta hace pocos años en nuestro país, dando lugar a posiciones encontradas respecto al tema. Por un lado, el sector gubernamental y empresarial aceleraron su implementación contando con el respaldo de los medios de comunicación que buscaron legitimar este proceso mediante una campaña de desprestigio hacia los maestros, en donde con películas como “De Panzazo” se buscaba generar una opinión pública favorable a la evaluación del desempeño docente. Por otro lado, la CNTE y algunos académicos (Arnaut; 2014; Rockwell, 2015) manifestaron su desacuerdo a esta medida cuestionando su validez y pertinencia para un contexto tan complejo y heterogéneo como México.

Pese a ello, la evaluación del “desempeño docente” fue implementada “contra viento y marea” y sustentada y padecida por cientos de miles de maestros a lo largo y ancho de nuestro país... ¿Qué estrategias implementaron algunos de estos docentes para sustentar esta evaluación?, ¿A qué dificultades se enfrentaron y cómo las resolvieron?, ¿Qué significados le asignaron al resultado que obtuvieron en este proceso con respecto a su práctica docente cotidiana?, la presente ponencia busca dar respuesta a estas interrogantes a partir de las experiencias de 10 docentes de educación secundaria de la Ciudad de México que sustentaron la evaluación del desempeño en el ciclo escolar 2015-2016, siendo una información que se obtuvo a partir de entrevistas abiertas (Taylor y Bodgan (1987) bajo dos rubros: Su trayectoria profesional y laboral y la experiencia vivida en la evaluación del desempeño, mismas que forman parte de un estudio encargado al DIE por parte del INEE para efectos de contribuir en la mejora de toma de decisiones en materia de evaluación docente, por tal razón otra interrogante central a reflexionar con el presente escrito es analizar cómo estas experiencias pueden aportar información que permita replantear las políticas en torno a la evaluación docente.

DESARROLLO

Una vez que los maestros de secundaria entrevistados en este estudio afrontaron el impacto inicial de haber sido “los elegidos” para participar en la evaluación del desempeño docente, los profesores refieren una serie de actividades que realizaron para prepararse en la sustentación de esta evaluación:

Mo. D: ...Me informé a través de los compañeros que recibieron a tiempo, ellos ya estaban muy adelantados en el trabajo y me dijeron 'vamos a hacerle así, nos vamos a apoyar del programa' y a través de ellos fue que pude asesorarme un poco (ETV_ Mo_D_p. 2).

Ma. C: ...pedí apoyo de mis compañeras de otra secundaria que han hecho la maestría, yo redactaba mis documentos... les decía 'estoy a disposición tuya, lo que tú veas que está mal quítalo, sugiérme...'. Yo hacía mis borradores preparando la redacción con base en el programa de estudios.... Ésa fue mi tarea, que fue complicada. Ya que supuestamente yo tenía mi borrador terminado, lo volví a dar a leer a otra compañera y 'qué te parece si quitamos esto' los retomaba, volvía a hacerlos y así me la pasaba... (ETV_Ma_C_p.3).

Ante la escasa información recibida por parte de sus autoridades, los docentes deciden recurrir a sus colegas a fin de que ellos les brinden las orientaciones y sugerencias necesarias para realizar las tareas que les implicaba participar en este proceso de evaluación. En el caso de la maestra C, refiere la realización de un trabajo de redacción individual que posteriormente sometía a la valoración de aquellas compañeras que, por su nivel de estudios, ella consideraba que podrían ofrecerle sugerencias válidas para mejorar su trabajo; en el caso del docente D menciona la información que le proporcionaron sus colegas para realizar su respectivo trabajo.

En este punto vale la pena precisar que una de las primeras etapas de la evaluación del desempeño docente¹, denominado *Expediente de evidencias de enseñanza*, consistía en que los docentes deberían de "subir" evidencias de los trabajos de sus alumnos en una plataforma creada *ex profeso* para esta finalidad por parte de la CNSPD. Una vez subidas las evidencias, los maestros elaboraban un escrito en donde tenían que argumentar aspectos relacionados con estas evidencias, tales como: argumentar porque consideraban que alcanzaron determinado aprendizaje o no, o bien, la identificación de fortalezas y debilidades de su intervención docente.

Más allá de analizar en otro momento la pertinencia de esta etapa de evaluación para valorar el "desempeño" docente, lo que resulta interesante es advertir la presencia de *circuitos de información alternos* entre los maestros, independientemente de si serían evaluados en ese ciclo escolar (2015-2016) u otro:

Ma. C: (...) Aquí en la escuela tenemos una compañera... que nos apoyó en ese aspecto, a ella no le tocó evaluarse en ese año, pero nos “bombardeaba” con información a mí y a otro maestro... sobre este asunto de la evaluación... de parte de los directivos fui comunicada y nada más. No hubo otra información (...) me dije: ‘voy a ver de qué se trata’... ¡porque los rumores a veces matan! y he escuchado rumores muy malos, me llegaban mensajes a mi celular, entonces decidí ya no verlos para no angustiarme (ETV_Ma_C_p.2)

Mo. R: La información que circulaba sobre la cuestión (la evaluación) eran de cosas negativas como ‘tengan cuidado, no hagan el examen porque les van a quitar su plaza’ a través de internet y a veces hasta en WhatsApp y ‘ten cuidado, no subas tus evidencias porque prácticamente te están tachando como para que ya te quiten tu plaza’ (ETV_Mo_R_p. 6)

Estos circuitos de información alternos dan cuenta de una de las prácticas que los maestros ponen en juego para apropiarseⁱⁱ de determinadas pautas de actuación y de saberes para “aprender” y “sobrevivir” en la profesión: el diálogo entre colegas, mismo que frecuentemente se presenta más en los espacios informales, dentro y fuera de la jornada escolar. Los denominamos *circuitos de información alternos*, en el sentido de generarse al margen de la institución y de las vías oficiales en que circula la información por parte de la estructura educativa, así como del hecho que esta información circula preferentemente entre colegas y no con las autoridades. En este contexto, los rumores y recomendaciones sobre el tema, circulaban a través de redes sociales como WhatsApp o Facebook, aspecto al cual dedicaremos otro escrito.

Ante la adversidad que plantea una evaluación de carácter obligatorio y de alto impacto, como esta evaluación, también se identifica la manera en que los maestros se apoyan entre sí, mediante la circulación de información y recomendaciones que, desde su punto de vista, puede permitir a sus compañeros salir “avantes” en este proceso. Es así como cierto sentido de pertenencia a su profesión y al gremio, parece ponerse en juego para solidarizarse con aquellos colegas que les tocó participar en esta evaluación como el caso de la compañera de la maestra C; o bien, para acompañarse mutuamente en este camino: *ellos ya estaban muy adelantados en el trabajo y me dijeron ‘vamos a hacerle así, nos vamos a apoyar del programa’*, en el caso del docente D.

CONTINUANDO EL ITINERARIO DE LA EVALUACIÓN...

Las etapas 3 y 4 de este esquema de evaluación: *Examen de conocimientos y competencias didácticas...* y la *Planeación Didáctica Argumentada* fueron aplicadas en planteles de Educación Media Superior en el caso de la Ciudad de México, sobre estas etapas nos comentan los docentes entrevistados:

Ma C: Fuimos notificados de la sede aproximadamente 15 días antes mediante correo electrónico... ¡nos dispersaron a todos!, a nadie nos tocó en la misma escuela de ningún conocido. Los que trabajamos en el oriente nos tocó en el norte de la ciudad, no sé si con el motivo de que no llegáramos, ¡me mandaron muy lejos!... tuve que ir a reconocer la zona una semana antes para que no llegara tarde porque fueron estrictos en las llegadas, en los horarios, llevar la hoja de que habíamos subido evidencias, si uno no subía las evidencias no permitían que pasáramos a la siguiente etapa, (ETV_Ma_C_p.4).

Mo. G: Me tocó en Vallejo y yo vivo en Nezahualcóyotl... la información fue imprecisa porque todos lo que me llamaban decían que a las 9 y yo les decía ¿por qué tan retirado?... ..yo llegué entre 7 o 7:30 a.m., esperé hasta las 9 a.m. ... pero me dicen ‘profe a usted le toca hasta las 3 de la tarde’. Con todo y molestia, regreso a casa y como a esa hora hay mucho tráfico... llegué retrasado, a las 3:30, empecé mi examen y terminé como a las 7:30 p.m.... Son 4 horas de un día (del examen) y cuatro horas del otro (para la planeación didáctica argumentada), que uno invierte tiempo en lo que son los trayectos y aproximadamente 8 horas en las pruebas. (ETV_Mo_G_p.3).

Las circunstancias en las que los docentes entrevistados refieren haber presentado estas dos etapas, no fueron las más favorables: Primeramente, destaca la lejanía de las sedes de aplicación con respecto al lugar de residencia o del trabajo. En segundo lugar, la imprecisión sobre el horario para presentar la evaluación, contribuye a que el maestro G ocupe más tiempo del necesario en esta actividad y llegue con cierto retraso, lo que le genera contar con menos tiempo para desarrollar la evaluación.

Asimismo, es de llamar la atención la expresión de la maestra C cuando dice: *¡nos dispersaron a todos!... no sé si con el motivo de que no llegáramos...* ya que en ella deja entrever cierta intencionalidad que asigna a quienes implementan la evaluación: ¿autoridades educativas?... ¿el

INEE?... ¿la SEP?... al experimentar tantas dificultades en su trayecto para sustentar esta evaluación y al identificar esta situación en muchos de sus colegas.

Además de la lejanía de las sedes, los docentes entrevistados, refieren también otras dificultades con respecto al proceso de aplicación en estas dos etapas:

Mo. G. Yo tuve una amarga experiencia en el momento...del examen, se me apagó la computadora y ¡tuve que empezar desde el principio! Ya había avanzado y de repente ¡se nos apagó a toda la fila donde estábamos!... y otra vez volver a iniciar y el tiempo 'pues que no les podemos dar más tiempo porque a las 7 pm se acaba'. No se nos compensó el tiempo. En ese aspecto hubo mucha falla. (ETV_ Mo_G_ p.2 y 3).

Ma. C: ...otro problema que vi fueron las computadoras: ¡están en pésimas condiciones...!, no sé porque ahora no solicitaron a las escuelas particulares que prestaran los planteles porque la computadora que me tocó, no servía el espaciador del tablero, y cuando ya me di cuenta ya habían pasado 20 minutos... Tengo la fortuna de saber utilizar el teclado... pero en lo que fueron, me cambiaron y me sacaron otro teclado, me dieron otro donde la 'e' se repetía tres veces seguidas y dije... bueno voy a escribir todo y ¡después me voy a regresar a corregir! (ETV_Ma_C_ p. 5).

La precariedad en las condiciones físicas y tecnológicas, fue otra de las percepciones más recurrentes por parte de los docentes entrevistados: En el caso del maestro G, las fallas en la instalación eléctrica propician que él y otros profesores contaran con menos tiempo para desarrollar la evaluación, pese a tratarse de una falla por parte de los organizadores de la aplicación de la evaluación y no una situación propiciada por los sustentantes.

En el caso de la maestra C refiere que ante el defecto que tenía la computadora asignada, le cambiaron el equipo, ocupando con ello un tiempo valioso para sustentar la evaluación que no le fue compensado, aun así, la máquina reasignada también adolecía de fallas técnicas... mismas que también le implicaron ocupar mayor tiempo del necesario para sustentar esta etapa.

De esta manera, lineamientos como los planteados por el INEE en su facultad de velar por la adecuada implementación de los procesos de evaluación docente, parecen quedar solo en el papel, ante el mandato de implementar un proceso tan complejo y de carácter masivo, en los tiempos requeridos por el sector gubernamental. De esta forma, parecen ignorarse muchas de las condiciones de infraestructura mínimas recomendadas para una evaluación pertinente, justa y equitativa para los docentes, como se plantea en los documentos normativos respectivos y en la experiencia internacional en la materia (Isoré, 2012; Martínez, 2016).

Y a todo esto... ¿soy o no “un buen maestro”?

Sin embargo, más allá de las deficiencias sobre cuestiones de infraestructura, operativas y organizativas en la implementación de esta evaluación, uno de los asuntos de fondo que los docentes cuestionaron fue el relativo a la pertinencia y relevancia de lo evaluado con respecto a su desempeño profesional de todos los días:

Mo. R: ... en el examen... hubo muchas preguntas que no iban acorde a nuestra asignatura... eran de otras especialidades... nos ponían ahí ‘¿tú qué harías?, pues yo hago esto, pero ¿qué respuesta quieres que te dé?’... En vez de estar haciendo un examen de casos que no nos corresponden y que uno dice ‘estoy en la ciudad, no en el campo y yo haría esto’... sería mejor observar cómo doy una clase... ‘a ver ¿en qué estás fallando?, no supiste explicar esta parte, te vamos a orientar para que des una mejor clase... (ETV_Mo. R_p.2)

Mo. G: Las preguntas... ¡excesivas!, muy argumentadas... Llega el momento en que uno ya no está analizando la respuesta porque si uno divide 154 entre 4 horas da un porcentaje de tiempo de respuesta y si alguna pregunta nos lleva más tiempo en responder, pues ya dejé sin responder. Ese fue un inconveniente... Las preguntas sí tienen que ver con lo que hago en mi trabajo, pero si genera un cansancio mental donde lógicamente la mente después de 3 horas y media, las palabras clave ya no son tan claras, (ETV_Mo_G_p. 4).

Ambos profesores opinan que la cantidad de preguntas del examen fue excesiva, considerando el tiempo con el que cuentan para contestarlas. Por otro lado, los docentes difieren con relación a la pertinencia de los casos que se les plantean en el examen, diferencia que se puede explicar probablemente a factores relativos a su perfil profesional y experiencia laboral. De acuerdo a una encuesta aplicada por el INEE a profesores que realizaron la evaluación del desempeño docente en el ciclo escolar 2015-2016, uno de los instrumentos más cuestionados fue efectivamente el examen. Una de las novedades que se propuso en este esquema de evaluación fueron las etapas: *Expediente de evidencias de enseñanza* y *Planeación didáctica argumentada*, pues a diferencia del examen, los sustentantes deben contestar un conjunto de preguntas de carácter abierto. En este caso, presentamos la opinión de uno de los docentes con respecto al

Expediente de evidencias:

Mo. R: ¡eran 12 preguntas muy confusas!... Ahora que estuve en la plática de los cursos, entendí que lo que quieren es ‘echar el verbo, echar el rollo’... platicando con otros compañeros me dijeron que el fin era echar un rollo de 2 o 3 hojitas...

En mi punto personal no se trata de echar el choro sino de que califiquen la práctica, ¡lo que es real! Yo puedo echar un choro con mis niños de que 'hago esto' pero ¿de qué sirve? ... pude darme cuenta que hubo compañeros que les echaron todo un choro ahí y 'perfecto, excelente.' Podrán ser muy excelentes para echar choro, pero ¿qué tal para estar frente a grupo? (ETV_Mo_R_p. 6).

La opinión del maestro R resulta medular, porque si bien el texto requerido en este tipo de instrumentos puede dar cuenta de ciertas concepciones que el docente considera para trabajar con sus alumnos en una clase: “¿por qué pongo estas actividades y no otras?, ¿por qué estos recursos didácticos y no otros? ... Muy probablemente la información que aporte el texto respecto a los conocimientos y habilidades que el docente pone en juego cuando trabaja con sus alumnos, resulte insuficiente para dar cuenta de la complejidad y riqueza de su práctica docente, siendo aspectos que se podrían identificar con técnicas como la observación de clases. Esta arista de análisis, merece mucho la pena profundizarla en otro escrito

Finalmente, para dar cuenta del itinerario recorrido por estos maestros, analizamos algunas de sus opiniones respecto al resultado obtenido en esta evaluación *versus* la forma en que ellos se miran como docentes en lo cotidiano:

Docente C: No tuve destacado, tuve “bueno” y me siento contenta de mis logros porque lo hice yo, estoy satisfecha, yo no iba por el dinero, si me hubieran dado dinero no me quejaba, ¡sí me quitó un gran peso de encima!... ¿Qué me aportó? El saber de qué se trata, pero en el trabajo (docente) no, porque yo lo hago, lo he venido haciendo desde antes... (ETV_Ma_C_p. 6).

Docente R: (...) Me siento tachado, que soy el malo, ¡que soy muy burro!, ¡¿porque nada más vienen sobre nosotros?! Desde que me enteré que salí insuficiente han venido 3 veces a preguntarnos... cuando a veces hay un maestro que a lo mejor pasó el examen y a lo mejor no sabe dar una clase frente a grupo y cuando otro, a lo mejor no tuvo la información y reprobó el examen, ¡pero somos buenos dando clase y nos gusta trabajar con los niños! (ETV_Mo_R_p. 4).

Docente D: Salí con resultado “Insuficiente” ... Yo sentí que los resultados fueron para etiquetarnos y como dicen en las noticias, que ahora los papás quieren saber con qué tipo de maestros están, eso no me parece bien. Y nada que ver porque estar en grupo es totalmente diferente a lo que ellos están solicitando, ¡estar con adolescentes no es algo sencillo! (ETV_Ma_M_p. 4).

Los resultados obtenidos por los maestros entrevistados fueron variados: Desde quienes obtuvieron como resultado “destacado” hasta quienes obtuvieron un dictamen de “insuficiente”. En este caso citamos un testimonio de la docente C quien obtuvo como resultado de su participación en esta evaluación un nivel de “bueno” en su “desempeño”, y los casos del docente R y el docente D, quienes obtuvieron como resultado “insuficiente”.

En el caso de la maestra C refiere sentirse satisfecha por el resultado obtenido, ya que considera haberlo logrado por méritos propios en lo que respecta a las acciones y precauciones que consideró para participar en este proceso; sin embargo, también plantea que la experiencia de la evaluación en sí misma, hasta el momento no le ha aportado mayormente a su práctica profesional, para esta docente, la experiencia le aportó más en términos de asegurar su estabilidad laboral... al menos por otros cuatro años.

Por su parte, tanto el docente R como el docente D, cuyo resultado fue “insuficiente”, cuestionan el resultado obtenido en esta evaluación, poniendo en entredicho la pertinencia de los instrumentos utilizados en este esquema de evaluación docente, en el sentido de que, no necesariamente lo valorado en esta evaluación, refleje realmente las habilidades y conocimientos que ellos ponen en juego cotidianamente cuando trabajan con sus alumnos.

Finalmente, el docente D cuestiona además el uso que están dando a los resultados para cuestionar el trabajo de los maestros frente a los padres de familia y al público en general, reafirmando con ello, la intencionalidad asignada por muchos de los docentes entrevistados a los medios de comunicación, en el sentido de “vender cierta imagen de los maestros” a partir de la implementación de esta política de evaluación docente.

ALGUNAS CONCLUSIONES

El itinerario recorrido por estos docentes en la evaluación, da cuenta de un proceso que fue vivido con mucha incertidumbre: Desde aspectos de carácter operativo (¿cómo subir las evidencias a la plataforma?, ¿en qué sede me toca presentar el examen?), hasta cuestiones de fondo que nunca fueron del todo respondidas: (¿para qué me van a evaluar?, ¿qué me van a evaluar y cómo?), siendo condiciones necesarias para poder participar en un proceso de carácter obligatorio y de cuyos resultados dependía su estabilidad laboral y sustento económico. Ante ello, los docentes generaron *circuitos de información alternos* para afrontar este proceso. No obstante, cabe la reflexión sobre la importancia de que, en los procesos de cambio educativo, se generen las condiciones necesarias para la construcción del significado que dicho cambio puede tener para los actores involucrados: ¿Cómo me implica este cambio?, ¿En qué me afecta?, ¿Qué se espera de mí?, ¿estoy de acuerdo con este cambio? (Fullan; 2007), siendo un aspecto ignorado en un proceso de evaluación de alto impacto, como el caso de la evaluación del desempeño docente.

La implementación de políticas educativas de alto impacto, como la evaluación del desempeño docente, requieren de una temporalidad que vaya más acorde con los ritmos de las escuelas y los maestros. Ante una política que se ha desarrollado con tal urgencia y atropello, cabe preguntarse si lo que realmente se persigue es fortalecer la profesionalidad de los maestros, o bien, fue una estrategia que buscaba intencionalmente generar este ambiente de incertidumbre (Klein, 2008) con determinados fines... al menos para la evaluación del desempeño docente en el ciclo escolar 2015-2016.

En este sentido, uno de los puntos pendientes en la agenda de la evaluación del desempeño docente en México es construir realmente con los maestros una forma de evaluación consensada y dialogada con ellos y con respeto a su profesionalidad, en donde *su permanencia no estuviera en juego* y se profundizara en preguntas como: ¿Cuál es el capital profesional que hemos desarrollado los docentes mexicanos?, ¿Cómo afrontar la complejidad de la práctica docente actual y qué nuevas habilidades requerimos?, ¿En qué radica nuestra profesionalidad docente hoy en día? y ¿Cómo podríamos valorarla en beneficio de nuestro desarrollo profesional y del aprendizaje de nuestros alumnos?... las respuestas aún están por construirse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaut, A. (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del servicio profesional docente. En G. del Castillo y G. Valenti (Coords.), *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Debate Informado* (pp. 31-46). México: FLACSO.
- DOF (11 de septiembre de 2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal.
- Heller, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Isoré, M. (2012). Evaluación docente: Prácticas vigentes en los países de la OCDE. En M. Gajardo y E. Jiménez (Coords.), *La importancia del docente en la reconfiguración de la educación en América Latina* (pp. 221-228). México: Secretaría de Educación Pública.
- Klein, N. (2008). *La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Buenos Aires: Paidós pp. 23-46.
- Martínez, F. (2016). *La evaluación de docentes de Educación Básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Rockwell, E. (2015). IX. No es fácil distinguir a los buenos maestros en la observación de sus prácticas. En G. Guevara, et al. (Coords.), *La evaluación docente en México* (pp. 210-218). México: Fondo de Cultura Económica-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Taylor S. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós Básica.

ⁱ En México se han considerado 4 etapas para la evaluación del desempeño docente: 1ª etapa: *Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales*, 2ª etapa: *Expediente de evidencias de enseñanza*, 3ª etapa: *Exámenes de conocimientos y competencias didácticas para favorecer el aprendizaje de los alumnos* y la 4ª etapa la *planeación didáctica argumentada*.

ⁱⁱ La noción de *apropiación* que usamos es la propuesta por Heller (1994) entendida como “una acción recíproca entre sujetos y diversas instituciones”, ya que nos puede dar cuenta de una relación más dinámica e interdependiente entre las personas y las distintas integraciones sociales a las que pertenecen.