



EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES NOVELES DE NIVEL PRIMARIA RESPECTO A LA EVALUACIÓN DE LA PERMANENCIA

Aneth López Sosa

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Campus Chihuahua.

Área temática 12: Evaluación educativa

Línea temática 1: Evaluación docente y desarrollo profesional

Porcentaje de avance: 70 %

a) Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado

Programa de posgrado: Maestría en Educación, Campo Práctica Docente. Semestre IV.

Resumen:

En la región norte de Chihuahua, se concentra la mayor cantidad de docentes de nuevo ingreso al sistema educativo público de la entidad, debido al número de escuelas con las que se cuenta y a la población existente en esta área, por cuestiones de migración en nuestro país, al ser frontera con los Estados Unidos. El docente que labora en esta región enfrenta grandes retos para los que no siempre se encuentra preparado. Existen actualmente numerosos estudios que se han encargado de explorar el fenómeno de la evaluación docente, habiendo sido implementada desde la década de los 2000 en Europa. La revisión teórica del objeto de estudio, en países como Chile, en América Latina, arrojó que el proceso de inserción profesional a la docencia es un momento crucial para la conformación de la identidad docente, mismo que no se ha considerado como un eje central de la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Más aun, en algunos países como el nuestro, ese proceso de inserción carece de acompañamiento pedagógico y se reemplaza por la llama *inducción* al sistema, que no es otra cosa que poner a prueba al profesor novel y someterlo a una evaluación al término de los dos primeros años de servicio, para comprobar que es *apto* para desempeñar sus funciones frente a grupo, aplicándole una serie de instrumentos evaluativos, ciertamente limitados en alcance. La presente investigación da cuenta de la experiencia de los sujetos que ya fueron sometidos a este proceso.

Palabras clave: Evaluación docente, desempeño, novel, permanencia, tutoría.

Introducción

El quehacer docente es multifacético e interdisciplinario, por lo que implica la movilización de saberes teóricos, actitudinales, procedimentales y didácticos, para conseguir el logro de los aprendizajes en los alumnos. Es una tarea titánica que ha sido descrita por múltiples investigadores, tomando en cuenta el contexto histórico-social, político y económico del momento, pero siempre vista desde fuera. “La investigación educativa en el mundo y las experiencias internacionales exitosas en política e innovación en la educación muestran que, entre todos los factores que inciden en los resultados escolares, ninguno es más importante que el desempeño de los maestros”. (Fuentes, 2013, p. 20)

Cuando se cuestiona a un docente sobre la complejidad de su labor, inmediatamente se puede advertir que incluye aspectos contextuales, institucionales y personales, que confluyen en su práctica y que pueden limitar u obstaculizar su adecuado ejercicio. Se podría decir que no se trata de una actividad ni meramente intelectual ni meramente experiencial, sino que conjunta ambas áreas, convirtiéndola en una labor altamente demandante. Al respecto, Fuentes (2013) sostiene que:

A fin de cuentas, se espera que los maestros que trabajan con las poblaciones más vulnerables y con las escuelas con mayores carencias obtengan resultados competitivos en relación con los que se obtienen en las escuelas mejor dotadas, a las que asisten los grupos más favorecidos. (p. 30)

La expresión *novel*, según el Diccionario de la Real Academia Española (2004), es relativa al comienzo o a la escasa experiencia en una determinada profesión, oficio o arte. Por ello, se asume que el término *docente novel* describe a un profesor que inicia o posee poco ejercicio de la docencia. Para Feixas (2002, p. 2) citado en (Torrealba, Soto, & Peña, 2010, p. 34) es “un profesor joven, recién graduado, con alguna experiencia profesional y con menos de tres años de experiencia docente”. Por tanto, se puede interpretar que el profesor novel, es un nuevo profesional de la docencia, acreditado por una institución de formación superior, que puede ser formadora de docentes o de profesionales de algún área en específico y que se inserta al mundo laboral, en este caso, al sistema educativo mexicano.

Los antecedentes del presente objeto de estudio, demuestran la enorme contradicción que existe entre lo que se establece en los acuerdos internacionales de política educativa, la forma en la que se legislan a nivel nacional y el impacto real que presentan a nivel local. Con la conformación de organizaciones internacionales y la firma de tratados por parte de la ONU a partir de la segunda mitad del siglo XX, los intentos por unificar criterios en cuanto a la educación fueron cada vez más evidentes.

No se puede omitir el hecho de que la estandarización de la evaluación se ha convertido en una tendencia aplicada a nivel internacional en asuntos de índole educativa, desde el momento en el que se establecieron las competencias como teoría que sustenta los planes de estudio y que, supuestamente, permitiría homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en términos de aprendizajes esperados y estándares curriculares. Esta tendencia permeó en la evaluación del desempeño docente y se cayó en

el error reduccionista de evaluar un fenómeno tan complejo como la práctica docente, por medio de instrumentos escritos.

Con base en lo anterior, se planteó como objetivo general: *Rescatar la experiencia de los docentes noveles de nivel primaria egresados de la IByCENECH en 2016 que laboran en Cd. Juárez, Chihuahua, respecto al proceso de evaluación de la permanencia.* En concordancia con lo anterior, los objetivos específicos fueron:

- Describir el significado que le atribuyen los docentes a su experiencia de evaluación.
- Recuperar las vivencias de los docentes sobre el proceso, en sus distintos momentos.
- Rescatar las aportaciones recuperables desde su experiencia para mejorar el proceso evaluativo.

La evaluación y sus antecedentes

El concepto de evaluación se refiere a la acción y a la consecuencia de evaluar, un verbo cuya etimología se remonta al francés *évaluer* y que permite indicar, valorar, establecer, apreciar o calcular la importancia de una determinada cosa o asunto. (Pérez & Gardey, 2008) La evaluación se ha caracterizado por ser una tarea que confronta, que compara o que pondera el objeto/sujeto respecto a otros, en atención al grado en que cumple con las cualidades o estándares deseados. En la industria, por ejemplo, implica valorar el grado de competencia con que los obreros desempeñan su labor mecánica, misma que coadyuva al logro de los niveles de producción alcanzados y está relacionada de manera estrecha con el término de calidad.

La evaluación educativa

La evaluación educativa, ya con esta connotación, está influida por las ideas de progreso, de la administración científica y por la ideología de la eficiencia social, y surgió alrededor de la tercera década del siglo XX en los Estados Unidos. Evaluación, entonces, era sinónimo de medición, prueba o examen. Posteriormente, en las décadas de los cincuenta y sesenta, “surgieron las preocupaciones por la rendición de cuentas y la relación costo-beneficio, lo que condujo al empleo de sistemas de información y de procedimientos para monitorear los programas como parte de la administración social”. (De la Garza, 2004, p. 809)

Tyler es considerado el padre de la evaluación educativa en todos los sentidos: “no sólo acuñó el término de evaluación y creó la metodología para construir pruebas objetivas de rendimiento, a principios de la década de los treinta, sino que también ideó el primer método para evaluar programas educativos”. (García, 2006, p. 1276) Posteriormente, surgen las aportaciones de Cronbach, quien agrega un importante elemento a su concepción de evaluación educativa: la toma de decisiones. “Este autor considera la evaluación como un medio al servicio de la educación, al emplearla como elemento retroalimentador del objeto evaluado, y no sólo como un fin, de acuerdo al modelo de Tyler”. (Casanova, 1998, p. 31)

De acuerdo con los manuales emitidos por la SEP en 2012, en los que se describe ampliamente la evaluación formativa como apoyo al acuerdo 592 de evaluación, este sustancial proceso es definido como “un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer,

analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado...” (SEP, 2012, p. 19) Esta conceptualización se contrapone a lo abordado por Casanova (1998, p. 70):

La evaluación es importante, pero no como elemento de poder o de mantenimiento de la disciplina, no como instrumento para la promoción u obtención de un título, no como exclusivo factor de comprobación de lo que se “aprende”, nunca como fin de la educación (que es lo que resulta ser en muchos casos para demasiados alumnos, profesores, padres o directivos).

La cuestión de afirmar que la evaluación educativa es un fin, se ha tratado de superar, al menos en el discurso, desde la implementación de la reforma educativa de 1994, pero siguen permeando en la actualidad esas visiones reduccionistas. Asimismo, se han venido privilegiando ciertas metodologías de evaluación por considerarlas más fiables o válidas que otras, dejando de lado la premisa de que la pertinencia va siempre en función del objeto evaluado, todo depende del cristal con que se mire.

La evaluación del desempeño docente

En el tópic de la evaluación docente, como en muchos otros, nuestro país entró al debate tarde: “En México, desde los años 90 del siglo XX la evaluación educativa ha combinado el avance técnico de las pruebas estandarizadas a gran escala, con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos por parte de los docentes”. (SEP, 2012, p. 14) Por lo anterior, se deduce que México no asumió demasiado pronto este proceso como una tarea sustancial para elevar la calidad educativa. Jiménez (2016, p. 112) menciona:

La rendición de cuentas permite dar legitimidad a las instituciones, dándoles fuerza respecto a la forma en que manejan sus recursos y los resultados que se obtienen, incluso existe una tendencia en Europa respecto a enfocarse en la calidad (entendida como resultados) para la designación del presupuesto educativo.

Mientras los países en vías de desarrollo sigan supeditados a los organismos internacionales para la adquisición de recursos económicos destinados al sector educativo, seguirá siendo una problemática latente el aplicar evaluaciones estandarizadas basadas en criterios propuestos para medir el logro de aprendizajes de manera no contextualizada. “La participación de los diversos países en evaluaciones internacionales se da por razones diversas, desde la búsqueda de fortalecer las políticas educativas nacionales, así como compararse con otros sistemas educativos o tener acceso a financiamiento internacional”. (Bonal y Tarabini, 2013) citados en Jiménez (2016, p. 114) De este hecho inminente, se desglosa la revisión de antecedentes de la evaluación docente.

Desde los tratados internacionales y en diversas investigaciones exploratorias se ha tratado de dilucidar la verdadera finalidad de la evaluación del desempeño docente, estableciéndose como aquella que persigue el desarrollo y perfeccionamiento de las competencias profesionales del maestro. Al respecto Jaime, Romero, Rincón, & Jaime (2008, p. 176) señalan:

La evaluación para el desarrollo profesional debe considerarse como un proceso permanente e integral que identifique y tome decisiones con respecto a los logros y deficiencias en procesos y resultados, donde los docentes se beneficien y tengan oportunidades de desarrollarse a nivel personal y profesional.

Sin embargo, y en contraste con lo planteado, un modelo de evaluación docente suele ser un compendio de resultados estadísticos que se obtienen por medio de test estandarizados que supuestamente se basan en las competencias docentes más relevantes, pero de las que no existe consenso real en la comunidad educativa. “Evaluar el desempeño de una persona significa evaluar el cumplimiento de sus funciones y responsabilidades, así como el rendimiento de los logros obtenidos, de acuerdo con el cargo que se ejerce durante un tiempo determinado”. (Jaime, Romero, Rincón, & Jaime, 2008, p. 168)

Por esa razón se hace necesario un sistema de evaluación que vuelva justo ese proceso, y que permita valorar su desempeño con objetividad, profundidad, e imparcialidad:

La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes. (Valdés, 2000, p.14-15) citado en (Tejedor, 2012, p. 321)

El asunto metodológico

La presente investigación está situada desde el paradigma interpretativo, sustentado en Ricoy (2005), con un enfoque cualitativo justificado desde Hernández, Fernández y Baptista (1991). Como medio para alcanzar los objetivos planteados, se utilizó un marco referencial interpretativo- fenomenológico, basado en las aportaciones de Álvarez-Gayou (2003), y se asumió plenamente como método fenomenológico por Ghiso (1996).

En cuanto a la ruta metodológica planteada, se realizó un grupo focal con la participación de seis sujetos voluntarios, del total de aproximadamente 50 que conforman los egresados de la generación 2012-2016 de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profesor Luis Urías Belderráin”, que actualmente se encuentran laborando en el nivel de primaria en Ciudad Juárez, Chihuahua. Posteriormente, y a partir de los resultados de la misma dinámica, se diseñó un cuestionario como instrumento para la obtención de datos cuantificables que se correspondieran con aquellos obtenidos en el grupo focal, con la intención de llegar a la mayor cantidad posible de participantes y tener así un panorama más amplio y abarcativo. Se implementó en línea, por medio de un formulario de Google; en este caso, se han recabado hasta el momento las respuestas de 16 participantes, pero se encuentra en proceso de aplicación.

Consideraciones finales

Los resultados se organizaron en las siguientes categorías de análisis:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. LA INSERCIÓN LABORAL	<ul style="list-style-type: none"> A) EXPERIENCIA DE INSERCIÓN B) DIFICULTADES U OBSTÁCULOS C) EL "CHOQUE CON LA REALIDAD" D) FORMACIÓN INICIAL
2. LA TUTORÍA, EL ACOMPAÑAMIENTO Y LA PREPARACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> A) LEY DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE B) TUTORÍA O ACOMPAÑAMIENTO C) PREPARACIÓN Y REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA
3. LA EXPERIENCIA DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO	<ul style="list-style-type: none"> A) NOTIFICACIÓN B) SIGNIFICADO DE LA EXPERIENCIA C) CLARIDAD EN LAS INDICACIONES D) DIFICULTADES DURANTE LA APLICACIÓN DEL EXAMEN EN LÍNEA E) EMOCIONES Y SENTIMIENTOS
4. LAS ETAPAS DEL PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> A) EXPECTATIVAS PREVIAS B) LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA C) EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN D) EXAMEN DE CONOCIMIENTOS E) RESULTADOS Y RETROALIMENTACIÓN
5. PROPUESTAS PARA MEJORAR	<ul style="list-style-type: none"> A) ASPECTOS A MEJORAR B) SUGERENCIAS PARA CONTEXTUALIZAR C) SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN PARA LA PERMANENCIA EN EL SISTEMA D) PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo con el grado de avance, se está realizando actualmente la primera sistematización de los resultados obtenidos, por lo que los resultados que a continuación se presentan, corresponden a un primer proceso de organización de los datos:

Categoría 2: La tutoría, el acompañamiento y la preparación.

Subcategoría B: Tutoría o acompañamiento.

J: EN MI CASO TAMBIÉN ME ASIGNARON UN TUTOR E IGUAL ERA UNA PERSONA QUE PUES NO CONOCÍA, DE HECHO CREO QUE ERA DE OTRO ESTADO. ENTONCES, ESA PERSONA TAMBIÉN HIZO UN GRUPO CON TODOS LOS TUTORADOS, Y DE AHÍ LO QUE ESTUVIMOS TRABAJANDO FUE LA PLATAFORMA. LA MAYORÍA DE LOS COMPAÑEROS A LOS QUE YO LES PREGUNTABA, NADIE LA ESTABA HACIENDO; ERA UNA PLATAFORMA DONDE SUBÍAMOS ACTIVIDADES MUY SENCILLAS DE TU PRÁCTICA, DEL CONTEXTO Y CÓMO TRABAJABAS CON LOS NIÑOS CON CIERTAS SITUACIONES, PERO ERA ALGO MUY BÁSICO. REALMENTE CONSIDERO YO QUE NO ME SIRVIÓ PARA NADA EN LO QUE REALMENTE SE SUPONE QUE NOS IBA A APOYAR. SIN EMBARGO SE REALIZÓ, YO LA TERMINÉ, PORQUE INCLUSO TE IBAN A ENTREGAR COMO UN CERTIFICADO O ALGO AL FINAL YA TERMINADO.

Categoría 3: La experiencia de la evaluación del desempeño.

Subcategoría E: Emociones y sentimientos.

J: EN LO PERSONAL FUE MUCHA TENSIÓN, FUE PONERME A PENSAR EN LA EVALUACIÓN Y CÓMO ME TENÍA QUE PREPARAR, SOBRE TODO POR LA FALTA DE INFORMACIÓN, O SEA POR LA INCERTIDUMBRE DE QUÉ TENÍAMOS QUE HACER. NO TENÍAMOS ASESOR, A UNOS NOS DECÍAN QUE HICIERAMOS UNA COSA Y A OTROS NOS DABAN OTRA INFORMACIÓN, ENTONCES EN CUANTO A EMOCIONES, SÍ FUE MUCHO ESTRÉS Y MUCHA PREOCUPACIÓN. NO SÉ SI SEA PERSONAL PORQUE YO SOY ASÍ, PERO SÍ FUE REALMENTE MUY DIFÍCIL PORQUE ERA PENSAR “QUÉ VA A PASAR SI NO APRUEBO, DESPUÉS DE TODO EL TIEMPO QUE ME HE SACRIFICADO PARA TRABAJAR EN ESTO”. TE ESFORZASTE, TE FUISTE A OTRA CIUDAD, YA HABÍAS PASADO POR LA EVALUACIÓN DE OPOSICIÓN Y TE PREGUNTABAS QUÉ IBA A PASAR SI REPROBABAS, QUE TE IBAS A SENTIR MUY MAL. ERA MUCHA PRESIÓN, AUNADO A QUE UNO TIENE QUE SEGUIR CON SUS LABORES DOCENTES EN LA ESCUELA Y A VECES EL TIEMPO NO ALCANZABA, PLANEACIONES, TRABAJOS, Y TODAVÍA AGREGARLE PREPARARTE.

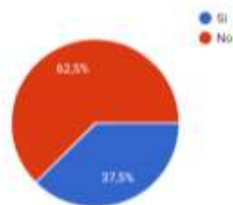
Categoría 4: Las etapas del proceso.

Subcategoría A: Expectativas previas.

T: YO PIENSO QUE REALMENTE LO QUE ES EL TRABAJO EN EL AULA NO SE EVALUÓ, PORQUE NO BASTA UNA SIMPLE PLANEACIÓN PARA DECIDIR SI UN MAESTRO ES BUENO, ENTONCES YO PIENSO QUE AL FINAL LO QUE DEBERÍA EVALUARSE ES EL TRABAJO QUE EL DOCENTE ESTÁ DESEMPEÑANDO.

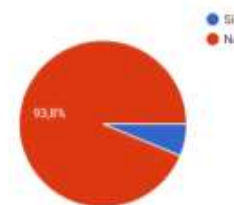
5. Durante los primeros dos años de servicio ¿Recibiste algún tipo de tutoría o acompañamiento?

16 respuestas



13. ¿Hubo algún tipo de retroalimentación (posterior al proceso) que te ayudara a mejorar tu práctica docente?

16 respuestas



Una de las conclusiones preliminares a las que se puede arribar es que los sujetos participantes coinciden en que no existió un esquema de acompañamiento efectivo durante su proceso de inducción, aunado al hecho de que la asignación de tutores fue irregular y no existió un diseño de actividades orientado hacia el logro de objetivos que les orientara durante el proceso. De igual forma, se concluye que la experiencia resultó contraria a sus expectativas para la mayoría, pues expresaron que algunos de los calificativos que mejor describen su experiencia son “estresante, incierta y desinformada”.

Se procederá a realizar las subsecuentes sistematizaciones para presentar resultados más amplios durante el encuentro de investigación, que den cuenta de la problemática a una escala más detallada, acompañados de los datos cuantificables recabados.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México D.F.: Paidós Educador.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. México DF: Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, & M. Palou, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (págs. 35-66). Buenos Aires: Paidós.
- De la Garza, E. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 807-816.
- Fuentes, O. (2013). Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente. En R. Ramírez, *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (págs. 17-34). México DF: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- García, J. (2006). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1275-1283.
- Ghiso, A. (1996). Métodos de la Investigación Cualitativa. En G. Rodríguez, *Metodología de la investigación cualitativa* (págs. 39-59). Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw Hill.
- Jaime, G., Romero, L., Rincón, E., & Jaime, L. (2008). Evaluación de desempeño docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 167-178.
- Jiménez, J. (2016). El papel de la evaluación a gran escala como política de rendición de cuentas en el Sistema Educativo Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 109-126.
- Pérez, A. & Gardey, A. (2008). Definición de: Concepto de evaluación (<https://definicion.de/evaluacion/>). Consultado en: 23/Febrero/2019
- Ricoy, C. (2005). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educacao*, 11-22.
- Sánchez-Amaya, T. (2012). La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 755-767.
- SEP. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. México DF: Secretaría de Educación Pública.
- Tejedor, F. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 318-327.
- Torrealba, M., Soto, N., & Peña, B. (2010). El docente novel y la planificación pedagógico administrativa del proceso enseñanza aprendizaje en educación primaria. *Educare*, 31- 51.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27-41.