

**ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE
QUERÉTARO
"ANDRÉS BALVANERA"**

***INFORME DE LAS ACTIVIDADES DE
SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN***

**CENTRO DE INVESTIGACIONES
EDUCATIVAS CIEEN**

ELABORÓ: MTRO FIDEL VALLEJO MIRELES

LOS CONTEXTOS HABITUALES SE HAN MODIFICADO

Los tiempos actuales han dejado de tener los ritmos habituales. Las alteraciones en la velocidad de los acontecimientos dan la impresión que nos abruma. Al no tener parangones previos hemos comenzado a buscar nuevas hipótesis para comprender la mutación de nuestras relaciones cotidianas. Probablemente no tengamos las conjeturas suficientes que incorporen y permitan comprender, íntegramente, todo el acontecimiento.

A continuación describiré las diferentes trayectorias que en el ámbito del seguimiento y evaluación se desarrollan en la comunidad normalista. Estas nuevas preocupaciones e intereses han reorientado varias prácticas de la comunidad normalista y han terminado por transformar, de alguna manera, nuestras relaciones cotidianas. Para este estudio me he valido de las diferentes experiencias y preocupaciones que han dirigido el seguimiento y evaluación en todos los espacios académicos de la normal, fundamentalmente la desarrollada en las licenciaturas y las escuelas anexas.

ANTECEDENTES

Como ustedes saben, desde el inicio del ciclo escolar 2002–2003 comenzamos con un proyecto de seguimiento y evaluación de nuestros procesos académicos cotidianos con el fin de potenciar, por un lado, el logro del perfil de egreso de los futuros maestros, inscrito en el Programa de Transformación y, por otro, mejorar nuestras prácticas docentes en las escuelas anexas. Sus propósitos

específicos se enfocan en desarrollar escenarios de diálogo, reflexión sobre la práctica y la mejora de nuestras intervenciones docentes; en una dimensión más amplia está centrada en estimular la cultura de la autoevaluación en la escuela normal y las escuelas anexas.

Con este propósito los postulados que orientan el seguimiento y la evaluación en la escuela normal, además de la autogestión en los procesos de seguimiento, están orientados a la reflexión de nuestras prácticas docentes, la gestión institucional y la vinculación con las escuelas de educación básica, como medio para la potenciación de nuestros entornos educativos.

El seguimiento y evaluación desarrollado por los docentes responsables y respaldados por el Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal se centran en cuatro actividades o líneas fundamentales de acción, resumidas en la tabla de abajo y descritas con mayor detalle más adelante:

- A. Línea de trabajo centrada en la apropiación del sentido del seguimiento y el conocimiento de las técnicas de recopilación e interpretación de la información:
 - se han llevado a cabo ocho talleres de seguimiento y evaluación en todas las licenciaturas y con diferentes equipos de trabajo

- B. Línea de trabajo documental:
 - Se diseñó una bitácora de trabajo que incluye las

principales líneas de acción, los instrumentos de recopilación y el tratamiento de la información y la presentación de los informes

C. Línea operativa:

- Se realizó seguimiento y evaluación en todas las licenciaturas que aplican el programa de transformación
- Se realizó seguimiento y evaluación en las cinco escuelas anexas.

D. Entrega de los resultados:

- Se devolvió la información a los órganos colegiados en casi todas las licenciaturas que desarrollan el programa de transformación y en las escuelas anexas.

A. TALLERES DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN ORGANIZADOS:

De los talleres organizados, uno se trabajó con los docentes encargados de la administración de la escuela Normal, otro, desarrollado el 16 de agosto, con los coordinadores de las licenciaturas, dos talleres más desarrollados el 5 y 6 de septiembre de 2002, el primero en la unidad de San Juan del Río y el segundo en la Unidad Jalpan de Serra.

Un taller más se desarrolló con directivos y docentes de las escuelas anexas el 8 de octubre de 2002, otro, el 6, 7 y 8 de noviembre de 2002 para los responsables de seguimiento y evaluación de las escuelas de las tres unidades y las escuelas anexas y, finalmente, un taller más desarrollado el 11 de abril del 2003 para los docentes que se incorporaron a esta actividad de la Unidad Jalpan.

Los cuatro talleres iniciales estuvieron organizados con el propósito de desarrollar los criterios y orientaciones del seguimiento y evaluación en la escuela normal y las escuelas anexas. Nuestro enfoque consistió en desarrollarlos considerando las condiciones de cada una de las escuelas participantes; para el caso de las licenciaturas, la evaluación se enfocó en la instalación y el desarrollo del Programa de Transformación; en las escuelas anexas, se atendió su interés por inscribirse en el Programa Federal de Escuelas de Calidad P.E.C.

Los cuatro talleres restantes desarrollaron las habilidades básicas para diseñar el objeto de evaluación, el diseño de las dimensiones de análisis, la descripción de los indicadores, la definición de los instrumentos de recopilación de la información y el tratamiento de los datos. De igual manera, se trabajó el tratamiento de los datos para presentarlos ante los órganos colegiados.

El penúltimo taller, llevado a cabo los días 16 y 17 de enero de 2003, consistió en el análisis y tratamiento de la información obtenida por los responsables de seguimiento y la presentación de la información a los colegiados. La totalidad de los talleres se describen en la siguiente tabla:

| No. | Dirigido a: | Fecha |
|-----|---|------------------------------|
| 1 | Equipo administrativo | 6 de agosto |
| 2 | Coordinadores de licenciatura | 16 de agosto |
| 3 | Docentes y coordinares en San Juan del Río | 5 de septiembre |
| 4 | Docentes y coordinares en Jalpan de Serra | 6 de septiembre |
| 5 | Directivos y docentes de las escuelas anexas | 8 de octubre |
| 6 | Responsables de seguimiento y evaluación de las licenciaturas y de las escuelas anexas | 6, 7 y 8 de noviembre |
| 7 | Responsables de seguimiento y evaluación de las licenciaturas y de las escuelas anexas | 16 y 17 de noviembre de 2002 |
| 8 | Docentes que se incorporaron a las actividades de seguimiento de la Unidad Jalpan de Serra. | 11 de abril de 2003 |

B. BITÁCORA DE TRABAJO PARA LOS RESPONSABLES DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN.

Dado que una de las intenciones del seguimiento es establecer líneas consistentes con la autogestión de los procesos de evaluación en cada uno de los colegiados, se elaboró un trabajo donde se describe el enfoque de seguimiento y evaluación, las características del muestreo, cómo se comienza un trabajo de seguimiento y evaluación, la descripción de los instrumentos de recopilación de la información, el tratamiento y, finalmente, la presentación del informe. Esperamos que con este trabajo de consulta, denominado *bitácora de trabajo*, los compañeros docentes responsables de seguimiento puedan desarrollar con mayor respaldo su trabajo de colaboración y respaldo a las tareas de reflexión de los órganos colegiados.

C. LÍNEA OPERATIVA.

De las diferentes formas de evaluación y seguimiento que se desarrollaron en las diferentes unidades, licenciaturas y escuelas anexas. Se presentaron resultados en las tres unidades y en las cinco escuelas anexas durante el mes de febrero y el mes de marzo de 2003. Los resultados de las actividades de seguimiento y evaluación se describen en la siguiente tabla:

| ESCUELAS ANEXAS | PROPÓSITOS DEL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN |
|---|---|
| Preescolar anexo a la unidad San Juan del Río | Identificar el desempeño docente |

| | |
|---|--|
| Preescolar anexo a la unidad Querétaro | Conocer el punto de vista de los padres de familia sobre el desempeño educativo del Preescolar: se realizó una autoevaluación mediante la aplicación de una entrevista a los padres de familia. Las dimensiones que se consideraron fueron: importancia de la educación preescolar, conocimiento del trabajo que realizan las docentes de la escuela, la enseñanza de la lectoescritura, la importancia de las tareas. |
| Primaria anexa a la unidad San Juan del Río | Se realizó el seguimiento en alumnos para identificar cómo ha sido el acercamiento a las actividades de lectura. |
| Primaria anexa a la unidad Querétaro | Su diagnóstico fundamental tuvo como tarea identificar cuáles eran las asignaturas que debían fortalecerse. |
| Secundaria anexa a la unidad Querétaro | Se aplicaron cuestionarios a padres de familia, alumnos y docentes con el propósito de realizar una autoevaluación de su trabajo académico. Las dimensiones de análisis que se trabajaron fueron: Nivel académico, infraestructura y organización escolar y disciplina. |

LICENCIATURAS:

LICENCIATURAS CON EL PROPÓSITOS DEL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN
PTFAEN

- Unidad San Juan del Río
- Se aplicó la técnica FODA (Fortalezas, Debilidades y oportunidades) a los docentes en servicio
 - Observación de las competencias de los alumnos en sus actividades de acercamiento a la práctica docente.
 - Estrategias didácticas utilizadas por los maestros al aplicar los programas.
- Unidad Jalpan
- Se integro un estudio con el propósito de identificar las prácticas académicas en las licenciaturas: dentro de las dimensiones de análisis consideradas se encuentran: el modelo de atención del tutor, del asesor, la vinculación de los alumnos con la escuela normal, desempeño del alumno del 7° semestre. Trabajo colegiado y la vinculación con las escuelas de educación básica.
 - Los instrumentos utilizados fueron fundamentalmente entrevistas a informantes docentes asesores, alumnos practicantes y al coordinador de la licenciatura.

Unidad Querétaro

Licenciatura en

educación primaria

- Se integro un estudio con el propósito de identificar las prácticas académicas en las licenciaturas: dentro de las dimensiones de análisis consideradas se encuentran: el modelo de atención del tutor, del asesor, la vinculación de los alumnos con la escuela normal, desempeño del alumno del 7° semestre. Trabajo colegiado y la vinculación con las escuelas de educación básica.
- Los instrumentos utilizados fueron fundamentalmente entrevistas a informantes docentes asesores, alumnos practicantes y al coordinador de la licenciatura.
- La coordinación y los docentes asesores han desarrollado, de manera particular, labores de seguimiento y evaluación para identificar sus fortalezas y debilidades.

Licenciatura en
educación preescolar:

- Se integro un estudio con el propósito de identificar las prácticas académicas en las licenciaturas: dentro de las dimensiones de análisis consideradas se encuentran: el modelo de atención del tutor, del asesor, la vinculación de los alumnos con la escuela normal, desempeño del alumno del 7° semestre. Trabajo colegiado y la vinculación con las escuelas de educación básica.
- Análisis de los avances del documento recepcional del 8° semestre. Abril
- Entrevistas a las alumnas del octavo semestre sobre las dificultades encontradas para la entrega de los avances del documento recepcional (involucra a las practicantes, tutores y asesores). 16 de junio.

Licenciatura en
educación secundaria

- Como inicio se consideró la consolidación y reestructuración de los grupos colegiados de la licenciatura
- Conformación de una red de vinculación en dos vertientes: una interna, que comprende a los grupos colegiados y otra externa con los tres subsistemas de educación secundaria.
- Resultados: 11 grupos colegiados establecidos.
- Se han desarrollado instrumentos para apoyar el trabajo anterior como: observación, entrevistas, cuestionarios. Enfocados a la presentación del seguimiento a los colegiados.

- Desarrollan un sistema innovador que consiste en la elaboración de una bitácora de sus reuniones colegiadas, redactadas por los mismos docentes.
- Licenciatura en educación física
- Se desarrollaron cuatro instrumentos para recopilar información sobre las materias, la observación y práctica docente y la metodología del trabajo desplegada por los alumnos del 2º semestre. Por entregar.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS MÁS SEGUIDOS Y EVALUADOS

En las siguientes apartados he considerado necesario describir con mayor detalle los diferentes núcleos de interés que con mayor regularidad han aparecido en las dimensiones de análisis que los docentes responsables de seguimiento han desarrollado. Tengo que acotar igualmente que he participado en varias reuniones que han incorporado preocupaciones que, de alguna manera, tienen una relación directa con el despliegue del Programa de Transformación. Varias de éstas inquietudes están documentadas, aunque no están totalmente desarrolladas; no obstante lo anterior, he considerado necesario incluirlas para que ustedes tengan mayores referencias en la toma de decisiones.

1. LA VINCULACIÓN CON LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA Y LA RELACIÓN CON LOS TUTORES.

Se observa que en los procesos de vinculación con las escuelas de educación básica, no obstante que se ha dado a partir de resolver una necesidad inmediata como el de encontrar espacios para que nuestros alumnos desplieguen sus prácticas de observación, práctica y trabajo docente, también es evidente la preocupación por ofrecer un servicio de asesoría sistemático a los docentes en servicio. Las acciones anteriores, aunque no forman parte, por ahora, de una estrategia institucional generalizada, si forman parte de las preocupaciones de varias coordinaciones, que han elaborado una atención más sistematizada manifestada en diplomados para atender a los y las [tutor@s](#).

2. LAS ACTIVIDADES DE OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

Seguramente las actividades de observación y práctica docente conforman la piedra angular, en términos de apropiación de habilidades y saberes didácticos en situaciones reales, necesarias para que los alumnos obtengan las competencias indispensables para que desplieguen un desempeño trascendente en los dos últimos semestres de su formación inicial y en su desarrollo profesional.

Algunas actividades indispensables que los alumnos desarrollan en esta etapa, por ejemplo, poner por escrito las experiencias de observación y de

intervención didáctica, el trabajo en colaboración con los tutores, la habilidad para reconocer las diferentes dimensiones que influyen en su trabajo docente, representan los pasos primeros para la configuración, en progreso, de un personal modelo didáctico de intervención.

Este conjunto de acciones, ha sido motivo de seguimiento de varios de los diferentes docentes responsables de esta actividad. Particularmente, las actividades de seguimiento han observado el desempeño de algunos actores en este proceso, fundamentalmente de alumnos. En otras ocasiones, y más recurrentemente, son las mismas licenciaturas, con los docentes asesores, y los coordinadores quienes han instalado prácticas de seguimiento y evaluación de los alumnos, particularmente del séptimo y octavo semestre.

3. LA ATENCIÓN DE LOS DOCENTES A LOS [ALUMN@S](#) DEL SÉPTIMO Y OCTAVO SEMESTRES

La práctica intensiva en condiciones reales de trabajo desplegadas por los alumnos en el último año, con el respaldo de los docentes asesores, ha presentado algunos núcleos de complejidad a las que no estábamos expuestos. Esta nueva forma de interacción, a nuestro juicio, requiere de un nuevo contrato didáctico, que ya comienza a delinearse. Ejemplo de ello es la iniciativa que han asumido algunas coordinaciones para que los docentes–asesores atiendan a los alumnos de este grado, mediante un conocimiento detallado de los recursos didácticos indispensables para el trabajo docente de los alumnos: el libro del

maestro, el conocimiento del enfoque, los ficheros y el manejo de los materiales didácticos con los que cuenta el grado escolar, junto a una intensa reflexión sobre lo que se hace. Tales prácticas han pasado a formar parte del arsenal que todo maestro asesor despliega en el trabajo que se realiza en esta etapa. Lo anterior, junto a otras iniciativas, ha redundado en mayor confianza en la labor de asesoría y en la importancia de esta relación para que el practicante mejore sus procesos de intervención.

4. LA ELABORACIÓN DE LOS DOCUMENTOS RECEPCIONALES Y EL SEGUIMIENTO EN EL TRABAJO DOCENTE, EL PRÁCTICUM.

Las nuevas actividades inscritas en el trabajo de asesoría a los alumnos del séptimo y octavo nos ubicaron en un nuevo paradigma de acción: el prácticum, considerado por Schön D. (2002) como las convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, repertorios de ejemplos y patrones de conocimiento *en la acción*. Es decir, un nuevo escenario con distintos patrones de acercamiento al acontecimiento didáctico, representado por las prácticas en condiciones reales desplegadas en el séptimo y octavo semestres por los alumnos normalistas.

Repentinamente comprendimos que las actividades desplegadas en las aulas normalistas propendían a desarrollar un currículo centrado en las actividades teóricas y que éstas planteaban un acercamiento al mundo escolar a través de postulados teóricos. No obstante, este trabajo desarrollado en las aulas

normalistas, representa finalmente una estructura de acción de determinadas prácticas que indudablemente representan un referente esencial en la configuración del modelo didáctico de los alumnos normalistas.

Tal vez el hallazgo fundamental, aunque se haya en una etapa de mayor alcance y más amplia reflexión, sea el comprender que los postulados de la práctica o prácticum, como también lo denomina Pérez Gómez, A. (1999), corresponden a un contexto no valorado suficientemente y que se relaciona estrechamente, si se tiene la intención de potenciarlo, con la reflexión sobre la práctica. Entramado didáctico que no correspondía totalmente con nuestras prácticas habituales. Algunos efectos manifiestos de esta complejidad, difícil de descifrar a la primera habrá que reconocerlo, lo representa el que varios compañeros docentes, en varias licenciaturas, han optado por no renovar su colaboración con las actividades de asesoría.

5. EL TRABAJO COLEGIADO Y LAS PRÁCTICAS HABITUALES DE DOCENCIA

Según Fullan y Hargreaves (1999), la última frontera, que todavía resiste en un mundo globalizado es la señalada por los muros áulicos, no obstante, varios núcleos de maestros los están abriendo con sus prácticas. Ante un mundo completamente comunicado por los fluidos electrónicos y después de que varios autores entre ellos Schmelkes, S.(2000), han afirmado que el conocimiento se reproduce en ambientes de interacción, los maestros hacemos

esfuerzos por salir de nuestro aislamiento. En nuestra institución han existido diferentes iniciativas para ampliar la colegiación

Actualmente, existe un sólido entusiasmo para estimular la proliferación de prácticas que constriñen el aislamiento, por ejemplo, en la unidad San Juan del Río es proverbial la experiencia que tienen en la presentación colectiva de la planeación inicial y evaluación final entre docentes, alumnos y administrativos. En otras licenciaturas se viene dando una entusiasta movilización, habrá que decir que solo de algunos maestros, por invitarse y observar las experiencias en el desarrollo de las propias clases. Otros han instalado, sobre todo con el nuevo programa de transformación, inéditas experiencias en la presentación colectiva y en la evaluación de docentes y alumnos de sus proyectos semestrales.

No obstante, también habría que reconocerlo, según los datos obtenidos, las prácticas colegiadas apenas despuntan. Nuestras experiencias para desarrollar, en consenso, agendas académicas apenas comienzan. Mejores experiencias con este sentido están por darse.

6. LAS DEMANDAS DE LOS ALUMNOS NORMALISTAS

Las nuevas reglas del juego desarrolladas por una lógica de respaldo y apremio a las instituciones normalistas, postergada por muchos años, comienza a manifestarse también en otras áreas. Ejemplo de ello es la restricción de la matrícula. Tales medidas seguramente están modificando la procedencia social de los alumnos normalistas. Es innegable conceder que los posibles alumnos que proceden de hogares de escasos recursos les será difícil salvar las vallas de

calificación mínimas, por ejemplo: el examen de CENEVAL y los cursos propedéuticos y las aportaciones económicas, entre otros.

No sabemos si la modificación en la procedencia social de los alumnos se esté dando, con los datos que se tienen es difícil afirmarlo. No obstante, podemos aproximarnos a una hipótesis: si la composición social de los alumnos se modificó probablemente también se hayan modificado las formas de relación didáctica. Esto es que los alumnos, probablemente con una procedencia social modificada y apoyados por una propuesta implícita en el Programa de Transformación, por ejemplo: la entrega de los programas semestrales y lo que ellos consideran como las características del servicio docente básico: puntualidad, asistencia, presentación de la planeación semestral, acuerdos sobre las formas de evaluar, preparación docente para atender la asignatura, revisión a detalle de los trabajos que los maestros encargan, asesoría y acompañamiento en las prácticas de observación y trabajo docente, entre otras, hayan conformado una plataforma básica de relación que de no darse potencie la proliferación de series de reclamo manifiestas en las reuniones de análisis, organizadas por los mismos alumnos, o en las reuniones colegiadas de diagnóstico entre maestros y alumnos desarrolladas por las coordinaciones al amparo del Programa de transformación.

Esta modificación en las relaciones cotidianas comienza a ensanchar su intensidad, las peticiones comienzan a ser más específicos, y probablemente intervengan como un factor que defina inéditos acontecimientos.

7. LA FUNCIÓN DE LOS COORDINADORES COMIENZA A MODIFICARSE.

En varias oportunidades hemos escuchado que la labor de las coordinaciones se ha vuelto compleja y requiere más de un equipo de trabajo que de un personaje solitario. Lógicamente que el Programa de transformación modificó la dinámica de las instituciones normalistas y con ello el sentido de las actividades que se venían desarrollando en el trabajo del coordinador, por ejemplo: una vinculación de nuevo tipo con las escuelas de educación básica, la estimulación de trabajo colegiado, la rendición de cuentas del trabajo proyectado, el cuidado sistemático desarrollado por las coordinaciones y los asesores para que los alumnos elaboren sus documentos recepcionales al final de su formación inicial, entre otros. En suma, el trabajo de diálogo y consenso se amplía y se impone, se requieren de nuevas prácticas para este nuevo tipo de gestión.

Las nuevas necesidades comienzan a constituir nuevas dinámicas y por lo tanto definen reglas del juego que señalan un nuevo perfil de conducción de los coordinadores de las licenciaturas. Los modelos de dirección de las licenciaturas se tornan complejos, no porque anteriormente no lo fueran, la diferencia ahora es que las actividades del coordinador han dilatado algunos contornos inusitados o, más bien, el Programa de transformación requiere de la proyección de nuevos roles.

Las nuevas tareas se dirigen a la potenciación de comunidades académicas y cuya manifestación más visible es la edificación y desarrollo de los órganos colegiados y por lo tanto del desarrollo del consenso basado en lo académico. Lo que no excluye la solución de iniciativas, dificultades, nuevas actividades que requieren apoyo y que constantemente surgen alrededor de la relación central entre docente-alumnos.

Otras, de importancia no menor, incluyen la organización, semestralmente, de la plantilla de docentes y, ya en el desarrollo del semestre, la atención al desarrollo de las actividades de acercamiento a la práctica escolar y del trabajo desplegado por los alumnos en todos los semestres y particularmente en el séptimo y octavo semestre, el acompañamiento de la asesoría, los horarios en otras funciones y la vinculación con las escuelas de educación básica, además de labores sin tregua, según algunos coordinadores, de llenado de documentos administrativos. Seguramente que desde esta nueva perspectiva de trabajo provendrán nuevas iniciativas que permitan fortalecer esta importante labor.

8. EL PROMIN REQUIERE DE UNA INUSITADA MOVILIZACIÓN DE FUERZAS ACADÉMICAS

El Programa para el Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas PROMIN es una nueva propuesta de la Dirección General de Normatividad, similar a la iniciativa desarrollada por el gobierno federal, a través de la SEP en las escuelas de educación básica, denominada Programa de Escuelas de Calidad P.E.C. Ambas tienen como propósito el desarrollo de

proyectos académicos, consolidados a través de la colegiación y el consenso entre docentes, alumnos, coordinaciones y administración general. En los hechos es un proceso que permitirá la ampliación y el fortalecimiento del trabajo académico en las escuelas normales.

Representa un nuevo desafío para los docentes que desempeñan una función administrativa, especialmente para los coordinadores de licenciatura, dado que la orientación fundamental del PROMIN es promover la difusión y el ensanchamiento de los procesos de interacción académica entre los actores de la comunidad académica en la elaboración del Plan Anual de Trabajo y particularmente en el desarrollo de proyectos estratégicos de cada una de las coordinaciones. Lo anterior tiene como proyecto manifiesto construir y respaldar las comunidades de aprendizaje. Una de las funciones esenciales de la nueva orientación educativa en las escuelas normales.

No obstante, nuestras prácticas culturales nos ciñen a modelos de participación restringida. Los balances que se tienen a nivel nacional, del primer ejercicio de este programa realizado en el 2002, afirman que la participación de los diferentes actores que componen las comunidades normalista fue muy reducida, sobre todo de parte de los estudiantes, por lo tanto, este ejercicio de planeación estratégica que requiere de amplia participación y consenso puede generar pocas posibilidades de alcanzar las metas deseadas, según los responsables del estudio.

EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN QUE VIENE.

Los procesos de evaluación y seguimiento formarán parte del debate pedagógico contemporáneo y con toda seguridad influirán en nuestra comunidad. Las señales son abundantes y no dejan lugar a dudas. Como ejemplo se enlistan algunas acciones: el decreto presidencial del 8 de agosto de 2002 instala en el escenario educativo el Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE, la Dirección General de Normatividad desarrolla desde 2002 el Programa de Mejoramiento Institucional para las Escuelas Normales PROMIN, el CENEVAL ha sido invitado por la D.G.N. para respaldar la evaluación a las alumnas del séptimo semestre de la licenciatura en preescolar en el ciclo escolar 2003-2004, el proyecto de la D.G.N., planteado por el Lic. Alcocer Astudillo -funcionario de la citada dependencia- (Toluca 2003), de certificar las competencias de los docentes de las escuelas normales. En suma, los proyectos de evaluación se generalizan en todos los escenarios educativos y su finalidad es establecerlos como parte de la cultura docente.

El Segundo Encuentro de reflexión, organizado por el CIEEN el 13 y 14 de junio de 2003 y dedicado al seguimiento y la evaluación en la escuela normal en sus tres unidades y en sus cinco escuelas anexas, constituyó un escenario muy apropiado para el intercambio de experiencias y el establecimiento de compromisos para desarrollar el seguimiento y la evaluación para el ciclo escolar 2003-2004.

En esta actividad participaron los responsables de seguimiento y evaluación y los coordinadores y directores de las diferentes licenciaturas y escuelas anexas de la escuela Normal. Uno de los apartados nucleares del Encuentro está relacionado con los acuerdos. Quizá la parte más esencial fue que los asistentes consideraron indispensable respaldar, con mayor insistencia, el seguimiento y la evaluación en todas las licenciaturas y escuelas anexas de la Normal. Contemplaron igualmente tener un documento, el que ahora tienen en sus manos, que de cuenta del desarrollo y las experiencias en el seguimiento y la evaluación en la Escuela Normal y las Escuelas Anexas.

Por otro lado, se juzgó necesario reestructurar el documento de criterios y orientaciones presentado por esta coordinación al Segundo Encuentro. Por último, los coordinadores de licenciatura, los directores de las escuelas anexas y los responsables de seguimiento y evaluación consideraron necesaria la presentación de la propuesta de seguimiento y evaluación al colegiado en el mes de septiembre.

A partir de los datos anteriormente expuestos, considero que el seguimiento y evaluación que nuestra comunidad ha desarrollado es indispensable proseguirlo. Es seguro que a corto plazo podremos desarrollarlo autogestivamente, como es el sentido que constantemente hemos reiterado que debe conservar el seguimiento que estamos realizando, dará mayores créditos al trabajo que realizamos como comunidad normalista. Además, y lo más

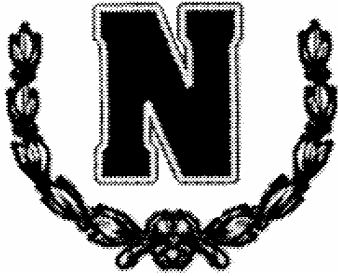
determinante, representará una oportunidad abierta para reflexionar sobre la importante labor que cotidianamente realizamos.

Bibliografía

Schön D. (2002) *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona.

Fullan M y Hargreaves A. (1999) *La escuela que queremos*. Biblioteca para la actualización del maestro. México.

Pérez Gómez et al (1999) *Desarrollo profesional del docente política, investigación y práctica*, Akal, Madrid.



**CENTENARIA Y BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL
DEL ESTADO DE QUERÉTARO
“ANDRÉS BALVANERA”**

**CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS DE
LA ESCUELA NORMAL (CIEEN)**

**CRITERIOS Y ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DEL SEGUIMIENTO Y
LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL**

**–PROPUESTA PLANTEADA EN EL SEGUNDO ENCUENTRO DE REFLEXIÓN
SOBRE NUESTRAS PRÁCTICAS DOCENTES, 13 Y 14 DE JUNIO 2003–**

Querétaro, Qro. 14 de junio de 2003

Presentación

Los procesos de evaluación y seguimiento formarán parte del debate pedagógico contemporáneo. Las señales son abundantes y no dejan lugar a dudas. Como ejemplo se enlistan algunas acciones: el decreto presidencial del 8 de agosto de 2002 instala en el escenario educativo el Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE, la Dirección General de Normatividad desarrolla desde 2002 el Programa de Mejoramiento Institucional para las Escuelas Normales PROMIN, el CENEVAL ha sido invitado por la D.G.N. para evaluar a las alumnas del séptimo semestre de la licenciatura en preescolar en el ciclo escolar 2003-2004, el proyecto de la D.G.N., planteado por Alcocer Astudillo (Toluca 2003), de certificar las competencias de los docentes de las escuelas normales. En suma, los proyectos de evaluación se generalizan en todos los escenarios educativos y su finalidad es establecerlos como parte de la cultura docente.

En nuestra institución, desde el 2002, comenzamos con un proyecto de seguimiento y evaluación de nuestros procesos cotidianos con el fin de potenciar, por un lado, el logro del perfil de egreso de los futuros docentes y, por otro, mejorar nuestras prácticas docentes en las escuelas anexas. Varias son las experiencias que hemos logrado y que deseamos compartir.

Nuestros propósitos se enfocan en: desarrollar escenarios de diálogo, reflexión sobre la práctica y la mejora de nuestras intervenciones didácticas, valiéndonos del desarrollo de la cultura del seguimiento y la autoevaluación en la escuela normal y las escuelas anexas con el propósito esencial de que los alumnos logren su perfil de egreso.

Existen diferentes escenarios que obstaculizan, de entrada, un debate abierto sobre los procesos de evaluación. Parece ser que una de las primeras condiciones que debemos apreciar es la complejidad del

concepto. Es decir, se tiene que renunciar de antemano a la simplificación acrítica que en reiteradas ocasiones se hace del término. Más aún cuando dicho término ha estado asociado, entre otros, al vocablo de calidad todavía no analizado cabalmente en nuestros entornos académicos.

Al intentar acotar históricamente el concepto de calidad tenemos, en una primera aproximación, su adherencia al concepto de eficacia. Este significado, traducido al contexto educativo, es considerado “como el grado de cumplimiento efectivo de los objetivos educativos propuestos”. Tiana Ferrer (1999).

Esta perspectiva de evaluación ha considerado la calidad como aquellos resultados alcanzados por los alumnos al final de sus procesos de enseñanza. Tal visión de *eficacia* fue reproduciéndose estrechamente con el proceso de industrialización que se produjo en Estados Unidos a comienzos del siglo pasado y que obligó a los centros educativos a adaptarse a las exigencias del aparato productivo. Esta propensión, que ensambló escuela y procesos productivos, fue una opción que entendió a la evaluación como control de los resultados obtenidos. Casanova (1998).

En posteriores extensiones del término evaluación se estimó conveniente adherirlo a al concepto de *eficiencia*; entendida como el nivel de adecuación entre los resultados obtenidos y los recursos utilizados. Observamos, desde este concepto, nociones clave que enfatizaron el desarrollo de indicadores que redujeron los complejos procesos escolares a categorías de recursos humanos y financieras tales como la relación obtenida entre el número de profesores y el número de alumnos, las tasas de egreso y deserción y el gasto en educación por alumno.

En la actualidad emergen otras tendencias. En lo que a la evaluación se refiere, algunos consideran que los procesos evaluativos que se intentan instalar en las escuelas de educación superior son producto de políticas neoliberales; otros, que es una agitación evaluadora que terminará por decaer en cuanto pase la moda. No obstante, y con cierta intensidad,

también existen perspectivas que señalan que la cultura de la autoevaluación, siempre desde posturas críticas, es indispensable instalarlas en nuestras instituciones educativas subordinándolas a estrategias de reflexión y mejora. Ahora bien, ¿Qué tipo de criterios deben observarse para su establecimiento? Ése es uno de los asuntos que trataremos en el siguiente apartado.

1. PROPÓSITOS DEL SEGUIMIENTO

Uno de los principales obstáculos para desarrollar una cultura de la evaluación en los centros educativos es el imaginario que sobre estos procedimientos se tienen. El supuesto que más circula es concebir que la evaluación es sobre todo emisión de juicios, es decir, señalización y fiscalización de las actividades de los docentes. Lo que genera históricas resistencias aunadas a las que ya perduran por el origen tecnocrático y cuantitativo de las prácticas de evaluación. Otras visiones, más adecuadas, consideran que el postulado que define la evaluación en las instituciones educativas es primordialmente el análisis y la reflexión de lo que se hace para la toma de decisiones inscrita en una estrategia de mejora constante. En esta última perspectiva desarrollaré las siguientes reflexiones.

Desde las investigaciones desarrolladas por Castells (1999), en las que incorpora la noción de sociedad red, donde concebía que son los procesos de interacción los que formularían una sociedad de nuevo tipo, mediadas por las redes electrónicas; hasta las concepciones vertidas por Schmelkes “ya sabemos como los niños aprenden: por sus procesos de interacción”, descubrimos cómo los sujetos son modificados por la estructura de sus relaciones cotidianas. Si consideramos que las interacciones escolares son particularmente intensas y densas, entonces podemos definir las como escenarios educativos de conformación de personas.

Es en estos escenarios de conformación donde los alumnos significarán, además del currículo explícito, de una compleja cultura de relaciones que incluye las formas de relación entre los docentes y los alumnos, entre los docentes y las prácticas de gestión institucional y que ordenarán un tejido que traspondrá toda la malla de relaciones que se desdoblán en la comunidad. en suma, el alumno asimila, en una escuela formadora de docentes como la nuestra, diversas prácticas que lo constituirá como profesionalista.

Son precisamente estos espacios, que espolean los dispositivos que nos aíslan o nos relacionan, los que debemos someter a escrutinio. Sobre todo porque sabemos que la educación es un espacio múltiple donde se construyen y desarrollan nuevas perspectivas, valiosas colaboraciones que es necesario conocer y compartir. Para potenciar tales prácticas, será necesario desarrollar procesos de seguimiento y evaluación que ensanchen nuestras redes comunicativas en las licenciaturas y en las escuelas anexas.

Ahora bien, desde 1997 las escuelas normales desarrollan nuevos planes y programas prácticamente en la mayoría de sus licenciaturas. Después de haber estado sin modificaciones curriculares desde 1984, trece años después, éstas se dieron. El rezago de los nuevos planes, inscritos en el programa para la transformación, no pudo ser más amplio. Desde 1993, la reforma educativa de la educación básica colocó a nuestros alumnos en serias desventajas, por ejemplo, mientras nuestros egresados fueron formados en programas educativos que enfatizaban la enseñanza por áreas, desde 1993 en las secundarias ya aprendían mediante asignaturas.

Por otro lado, el Programa para la Transformación inscribe como una de sus actividades principales las prácticas docentes en condiciones reales, tiene como intención principal el desarrollo de habilidades, conocimientos y competencias desplegadas en la acción, lo que introduce conmociones

en nuestras prácticas cotidianas, más cercanas a despliegues centrados en el análisis teórico privativos del programa anterior. Las modificaciones que motiva el Programa para la Transformación han sido una constante en la relación que entablamos con nuestros alumnos y compañeros docentes. Es, particularmente, en este apartado que la autoevaluación y el seguimiento puede ayudarnos a descifrar los desafíos a los que nos enfrentamos. La puesta en marcha colegiadamente nos posibilita arribar a nuevos contextos que, seguramente, desdoblarán inéditas prácticas educativas. Lo que hace falta es debatir cómo tendrían que darse estos procesos de seguimiento.

Si bien los antecedentes históricos en los procesos de evaluación nos señalan que ésta estuvo sometida a procedimientos contables que jerarquizaron la eficacia y la eficiencia, no obstante existen otras experiencias que señalan que la evaluación, entendida como autoevaluación, debe inscribirse en escenarios que otorgan un papel relevante al contexto, como a los procesos y actores escolares, lo que ha obligado a apropiarse de enfoques capaces de dar cuenta de esta orientación.

Por ejemplo, considerar desde la plataforma antedicha la satisfacción de las expectativas de los participantes en la tarea educativa, toma, desde esta postura, el establecimiento de prácticas potenciadoras de nuestro entorno académico. Abrirle espacio a inéditos rumbos desde la autoevaluación y el seguimiento requiere contemplar, como se señaló al principio, que el concepto se encuentra multideterminado, razón por la cual se tiene que recuperar la integridad de su orientación; lo que significa que la evaluación debería de atender todos los aspectos relevantes de los ámbitos que se evalúan. Con tal motivo, se incorporarán los enfoques cualitativos, sin olvidar la importancia de lo cuantitativo, lo que permitirá desarrollar y ampliar las prácticas de reflexión de los colegiados.

RELEVANCIA DEL TRABAJO COLEGIADO.

La propuesta de autoevaluación y seguimiento subordinada a una raíz democrática reposa, en el caso de la Normal, en los órganos colegiados. Es decir, los procesos de seguimiento y evaluación se desarrollan a la par que la cultura de la colegiación. Si los órganos colegiados se desarrollan y definen sus áreas de atención académica, el seguimiento y la evaluación puede servir y lograr su mejor sentido.

Aunque no existen modelos que se puedan prescribir para alcanzar la mejora, no obstante, si existen algunas tendencias que nos permiten avizorar mejor el problema. En efecto, como reconoce Darling–Hammond (2001) han existido diversos esquemas de acción que configuraron el hacer las reformas. La teoría de la *cadena de montaje* desarrollada por los años sesentas y setentas consideraba que las estrategias de cambio debían dirigirse a aquellas variables que puedan hacer exitosa las reformas propuestas, como la asistencia y el apoyo de expertos para que los profesores puedan llevar a cabo los cambios, pero en conjunto, dada la excesiva confianza en la bondad de la propuesta externa, se podría ignorar el contexto escolar y los trabajadores.

Un segundo esquema entró en crisis, al igual que el anterior, cuando se constató que las estrategias verticales de estimular las reformas no surtieron efectos, por lo que comienzan a hacer acto de presencia estrategias más procesuales que atendían a las prácticas desplegadas cotidianamente. La preponderancia de los contextos, las necesidades de los usuarios, sus percepciones y demandas se convierten en elementos claves en las estrategias de cambio.

En la actualidad nos encontramos en un momento de recomposición o reconceptualización de los modos de hacer las reformas y los cambios educativos. Sin duda, los mandatos centralizados de reforma no son los instrumentos adecuados para la mejora educativa. No obstante, lo contrario tampoco parece ser cierto. Nos encontramos en momentos en que las estrategias de innovación se dirigen a modelos de política educativa, según Darling–Hammond, que “provean apoyo de arriba a las reformas de abajo”. En esta expresión se pretende capacitar a los centros escolares para que ellos puedan autorrenovarse, mediante el análisis y la reflexión de lo que hacen. Como ejemplo, dentro de esta tendencia, encontramos el Programa de Escuelas de Calidad y el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales PROMIN, entre otros.

Esta tendencia, arriba acotada, manifiesta una plataforma analítica que considera que, en general, las tendencias que apuntan a expandir modelos verticales de seguimiento y evaluación no se sostienen. Es decir, “una política evaluadora orientada al control del currículum, alumnos, o del trabajo de los profesores, mediante cualquier tasación del rendimiento estandarizado de los alumnos, no contribuye primariamente a promover el desarrollo de la mejora interna de los centros escolares ni, sobre todo, a una equidad en el tratamiento escolar de los ciudadanos”. Bolívar, A. (1994)

Es en este sentido que gran parte de los esquemas de acción que permiten el cambio organizativo se encuentran adheridos a una filosofía que se desarrolla atendiendo: la resolución de problemas, mediante la reflexión y la colaboración académica entre maestros. Es decir, los procesos de transformación se suceden dentro de un proceso de análisis de las condiciones, identificación y solución de problemas que el colegiado ha detectado y consensuado en un ambiente centrado en el diálogo.

Cuando el colegiado ha generado dinámicas que le permiten identificar las necesidades sentidas para mejorar la práctica, su manifestación más evidente es la instalación de un dispositivo de autorevisión de sus

acciones, la identificación de necesidades y núcleos problemáticos y la elaboración y despliegue de estrategias para la mejora. Bajo esta sucesión de acciones se crea un modelo de trabajo colegiado que permite institucionalizar los cambios. Bolívar, A (1994).

Con los argumentos previos podemos adelantar algunos criterios que nos permitan obtener una perspectiva que desarrolle el seguimiento y evaluación en nuestra comunidad, enfocada en estimular comunidades académicas centradas en prácticas de reflexión, análisis y acciones comunicativas dirigidas a la mejora.

PROPUESTA DE CRITERIOS:

I. CONDICIONES ACADÉMICAS QUE DEBERÁN ESTIMULARSE:

Los procesos de seguimiento y evaluación logran su principal objetivo cuando los órganos colegiados definen la orientación del seguimiento, han comprendido la importancia del análisis y reflexión colectiva de su quehacer docente. En este contexto, el trabajo de seguimiento define y configura sus propósitos puesto que su propósito fundamental es instalar la cultura de la autoevaluación en la comunidad académica.

Los procesos de evaluación y seguimiento tienen como propósito respaldar, con información relevante, los trabajos de análisis, reflexión y acción de los órganos colegiados de las diferentes licenciaturas y unidades. En este sentido, una de las tareas del responsable de seguimiento y evaluación es presentar, como iniciativa, una propuesta de trabajo al colegiado con el propósito de recibir sus opiniones y alternativas; lo que incluye la posibilidad de la reestructuración total de la iniciativa presentada.

La autoevaluación no pretende constituirse en un proceso para conseguir conquistas salariales, ni medición de los esfuerzos de los docentes para

adherirlo a modelos de reconocimiento laboral. Lo que impide instalarla como procesos de fiscalización y señalización. Más bien, es una cultura de la reflexión sobre el sentido de lo que se hace y que los órganos colegiados hacen suya de tal manera que les permita favorecer las condiciones para mejorar los aprendizajes, la organización académica, la gestión institucional, sus procesos de vinculación con la educación básica y el seguimiento de egresados, entre otros.

II. DE LOS PROCEDIMIENTOS DE SEGUIMIENTO:

El seguimiento y evaluación se encuentran inscritos en un desarrollo en espiral: se presenta una iniciativa al colegiado por parte del docente responsable, o bien, conjuntamente el colegiado elabora alternativas de seguimiento. El colegiado analiza y define las prioridades de atención, se diseñan los instrumentos de recopilación, se aplican y posteriormente se interpreta colegiadamente la información obtenida. Finalmente se elabora un plan de acción que intente modificar los focos problemáticos o debilidades encontradas. Lo que genera una nueva propuesta de seguimiento por parte de los docentes responsables de esta tarea.

III. DE LA ACTUALIZACIÓN DE LOS RESPONSABLES DEL SEGUIMIENTO

Dado que el seguimiento y la evaluación representa una tarea institucional los responsables de esta actividad tendrán la asesoría permanente del Centro de Investigaciones Educativas CIEEN. Se considera de esta manera porque una de las tareas del centro es obtener diagnósticos que mejoren el desempeño de la gestión institucional desarrollada por la administración general. De la misma manera, el CIEEN podrá desarrollar, conjuntamente con los responsables, una política de actualización permanente que resulte financieramente viable para la institución.

IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Dado que el seguimiento tiene como una de sus tareas ofrecer insumos constantes para el análisis y la toma de decisiones de las actividades

desplegadas por los órganos colegiados, se considera que los ejercicios de evaluación y seguimiento deberán de ser ágiles, aunque ocasionalmente serán necesarios estudios que requieran de tiempos más prolongados para desarrollarse, el diseño de instrumentos y la entrega de los datos deberá considerar la intención considerada inicialmente.

V. AUTOGESTIÓN DEL SEGUIMIENTO.

Una de los propósitos del seguimiento y evaluación es que la mayoría de los docentes colaboren con este tipo de tareas. En tal sentido, conviene que la responsabilidad del seguimiento y evaluación sea rotativa. Con esta propuesta pretendemos que los docentes consigan, en algún momento de su desarrollo profesional, desarrollar tareas de seguimiento que impacten su desempeño profesional.

Bibliografía

- José Luis Coraggio y Rosa María Torres (1999) *La educación según el Banco Mundial*, UNAM, CESU, España.
- María Antonia Casanova (1998). *La evaluación educativa*, Biblioteca del Normalista, México.
- Alejandro Tiana Ferrer (1999). *La evaluación y la calidad: dos cuestiones de discusión*. En Seminario Internacional de Evaluación de la calidad de la Educación Básica. Instituto Estatal de educación Pública de Oaxaca. México.
- Miguel A. Santos Guerra (1995) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe, España.
- Antonio Bolívar (1994) *Autoevaluación institucional para la mejora interna*. En M.A. Zabalza, Reforma educativa y organización escolar (pp. 915–944) Tórculo, Santiago de compostela, España.
- Michael Fullan y Andy Hargreaves (2001). *La escuela que queremos*. Biblioteca para la actualización del maestro. México.
- Manuel Castells (1999). *La era de la información, economía, sociedad, cultura, la sociedad red*. Vol.1, Siglo XXI editores. México.

