

Red

INEE

03

ENERO-ABRIL 2016
AÑO 1

Revista de evaluación para docentes y directivos

LOS

BUENOS DOCENTES

Y LA EVALUACIÓN INTERNA



NUEVA ETAPA
El INEE en los estados

ESCUELA VIVA
La educación por proyectos



Contando la educación
Recursos electrónicos
Coevaluación

Revista de Evaluación para Docentes y Directivos

Publicación cuatrimestral.
Hecho en México. Prohibida su venta.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

JUNTA DE GOBIERNO

SYLVIA SCHMELKES DEL VALLE
Consejera Presidenta

Consejeros

EDUARDO BACKHOFF ESCUDERO
TERESA BRACHO GONZÁLEZ
GILBERTO RAMÓN GUEVARA NIEBLA
MARGARITA MARÍA ZORRILLA FIERRO

Titulares

Unidad de Normatividad
y Política Educativa
FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ

Unidad de Evaluación
del Sistema Educativo Nacional
JORGE ANTONIO HERNÁNDEZ URALDE

Unidad de Información y Fomento
de la Cultura de la Evaluación
AGUSTÍN CASO RAPHAEL

Unidad de Planeación,
Coordinación y Comunicación Social
LUIS CASTILLO MONTES

Unidad de Administración
MIGUEL ÁNGEL DE JESÚS LÓPEZ REYES

Unidad de Contraloría Interna
LUIS FELIPE MICHEL DÍAZ

CONSEJO EDITORIAL

Gilberto Guevara Niebla, INEE
Agustín Caso Raphael, INEE
Francisco Miranda López, INEE
Jorge Antonio Hernández Uralde, INEE
Luis Salvador Castillo Montes, INEE
José Roberto Cubas Carlín, INEE
Héctor Aguilar Camín, Nexos
Joaquín Díez Canedo, CONALITEG
Benilde García Cabrero, UNAM
Olac Fuentes Molinar, UNAM

COMITÉ EDITORIAL

Annette Santos del Real
Andrés Eduardo Sánchez Moguel
Yolanda Edith Leyva Barajas
Raquel Ahuja Sánchez
Arcelia Martínez Bordón
José Castillo Nájera
Plácido Pérez Cué
Alberto Navarrete Zumárraga
Héctor Virgilio Robles Vásquez
Arturo Cervantes Trejo
Tere Gómez Fernández

DIRECTORIO RED

Agustín Caso Raphael
Dirección general

Annette Santos del Real
Coordinación general

Alejandra Delgado Santoveña
Tere Gómez Fernández (Paralelo 21)
Coordinación editorial

Norma Orduña Chávez
Editora asociada

Mónica González Gallástegui
Asistente editorial (Paralelo 21)

Martha Alfaro Aguilar
Heidi Puon Sánchez
Diseño y diagramación

Carlos Garduño González
Hugo Soto de la Vega
Paralelo 21
Corrección de estilo

CONTENIDO

46 EJE CENTRAL

Los buenos docentes y la evaluación interna

A partir de las experiencias cada uno
construye una representación de lo
que es *ser profesor* y de lo que significa
ser un buen profesor.

- 4 Editorial
- 22 **Contando la educación**
¿Cuáles son las principales
condiciones laborales
de los docentes en México?
- 32 **Un poco de historia**
Perseguidor de la cultura.
Julio Cortázar, el maestro
- 42 **Desde adentro**
El INEE hace presencia en el
contexto nacional. La Coordinación
de Direcciones del INEE
en las Entidades Federativas
- 62 **Caso por caso**
El quehacer docente
en una escuela multigrado
- 78 **Baúl de sorpresas**
Recursos electrónicos para
el aprendizaje basado en proyectos
- 82 **De profesor a profesor**
Coevaluación. Estrategia para
fortalecer procesos de escritura
- 88 **Recreo**
Recomendaciones para aprovechar
el tiempo libre



6 CUBO DE ENSAYO
La relación tutora
y la mejora del aprendizaje



68 PONIÉNDOSE AL DÍA
La educación por proyectos
abre caminos

EDITORIAL

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, la educación, derecho humano fundamental, “contribuye a mejorar la vida y a erradicar el círculo vicioso de la pobreza y la enfermedad, allanando el terreno para un desarrollo sostenible”.

De tal manera, los docentes tienen un papel fundamental no sólo en el contexto escolar, sino como pilares en la construcción de las sociedades del siglo XXI. Si la infancia es la imagen del futuro, el profesor puede ser el artista que construya esa imagen. Pero ¿qué significa ser un buen profesor? ¿Cuál es un buen modelo de enseñanza? ¿Cómo impactan los maestros en la vida de los niños? En el artículo principal de este número, “Los buenos docentes de nuestras escuelas y la evaluación interna. La conceptualización de la *buena docencia* desde la perspectiva de directores, supervisores y asesores técnicos pedagógicos de educación básica”, las autoras ofrecen una serie de recomendaciones para reflexionar sobre el tema.

Asimismo, pueden plantearse las preguntas: ¿Qué es una *buena educación*? ¿Cuáles son los métodos de enseñanza y aprendizaje más efectivos? ¿Qué estrategias pueden seguirse para alcanzar procesos de excelencia en la docencia, así como entre las relaciones entre el profesor y el alumno?

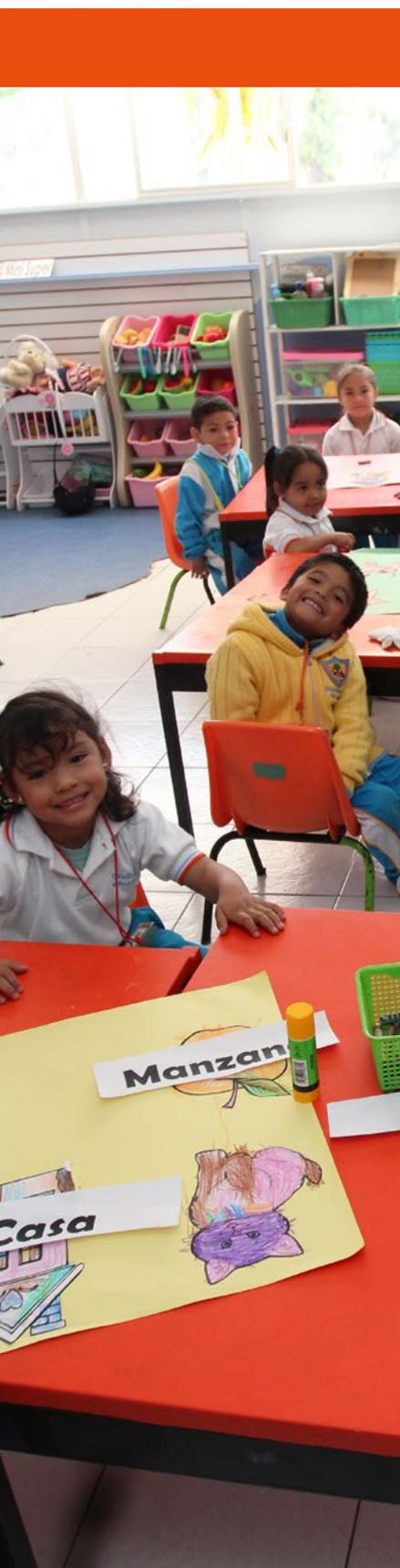
En este número se trazan diversos caminos para contestar tales preguntas. En “La relación tutora y la mejora

del aprendizaje”, Dalila López Salmorán plantea la relación entre tutor y tutorado de una manera relevante y efectiva, enfocada en el desarrollo que permite el aprendizaje autónomo a través del desafío intelectual, la equidad entre las partes, el respeto al ritmo que cada uno tiene para aprender, así como los distintos procesos de razonamiento. Por su parte, Aurora Lacueva hace un análisis de la educación por proyectos, donde deja ver la necesidad de replantear la planificación docente, la forma de evaluar los aprendizajes, las maneras como se organiza el trabajo del aula y de proponer nuevos caminos de acción escolar con mayores potencialidades. La educación por proyectos se presenta como el inicio de un nuevo mundo escolar que plantee las bases para la construcción de una “continuada evolución cultural de la humanidad”. Para complementar el tema, Teresita Gómez Fernández comparte diversos recursos electrónicos para el diseño y la evaluación de la enseñanza basada en proyectos. Por su parte, Artemio Ríos Rivera y Sandra Ortiz Martínez nos comparten una “Estrategia para fortalecer procesos de escritura”, que se utilizó en la telesecundaria Leona Vicario de la comunidad Mesa de la Yerba, en Acajete, Veracruz.

Para completar el número, presentamos una nueva etapa del INEE, a saber, la creación de las Direcciones del INEE (DINEE) en el interior de la República, cuyo funcionamiento está establecido en siete ejes. A la fecha se han nombrado titulares en veintidós estados. Además, realizamos una entrevista a tres maestras que laboran en el Proyecto Alternativo de Preescolar en Silao, Guanajuato; mostramos las estadísticas de las condiciones laborales de los docentes en nuestro país; y Hugo Soto escribe sobre una faceta poco conocida de uno de los grandes escritores argentinos y maestros de la literatura universal, Julio Cortázar: su etapa como profesor de Historia y Geografía en la Escuela Normal de Chivilcoy.

¡Que disfruten su lectura!

Agustín Caso Raphael





La relación tutora y la mejora del aprendizaje

Por DALILA LÓPEZ SALMORÁN

Frecuentemente las reacciones negativas iniciales a los resultados de evaluación de los aprendizajes, particularmente a las evaluaciones externas estandarizadas, tienen explicación en que dichos resultados no reflejan, desde la percepción de los maestros, el esfuerzo que han realizado para hacer que sus alumnos aprendan. Vale la pena ilustrar lo anterior con una anécdota en la que un maestro de telesecundaria mostraba su libro de asistencia,

su carpeta de planeación y sus actas de reunión con padres de familia para sostener el argumento de haber hecho con rigor todo lo que su experiencia profesional le indicaba que era correcto, y expresar con lágrimas y enojo: “¡Hice todo lo que me piden para ser buen maestro! ¿Cómo es posible que no haya tenido buenos resultados?” La reflexión derivada de esta anécdota es que la persistencia de los bajos resultados, a pesar de esfuerzos personales o institucionales por mejorarlos, muestra que el desafío no está en hacer lo mismo con mayor apego a las instrucciones, sino en replantear el modo como hemos procedido para educar a los alumnos y en entender que no es suficiente mejorar los componentes externos de la práctica docente, sino que se requiere modificar el factor fundamental que la define: el modo como se relaciona el docente con el alumno frente al contenido que pretende enseñar. La relación tutora propone un cambio en la relación entre maestros y alumnos que ha mostrado ser efectiva para mejorar el aprendizaje y, como consecuencia de ello, mejorar también los resultados de las evaluaciones.

Qué es la relación tutora

El término tutoría se usa actualmente para describir diversas acciones que en nuestro país se realizan para brindar acompañamiento a aprendices, ya sean docentes o alumnos. Existe el espacio curricular de orientación y tutoría en secundaria; la estrategia de tutoría para prevenir la reprobación y la deserción en educación media superior y superior; la tutoría a profesores incorporados al servicio profesional docente, entre otras. Todas estas acciones tienen la intención de ofrecer apoyo personal para lograr el avance en las competencias que se establecen en cada ámbito. Sin embargo, el simple acompañamiento personal no asegura su efectividad; lo que importa es el tipo de relación que establecen el tutor y el tutorado frente a cada situación concreta de aprendizaje.

En este artículo nos referiremos a la relación que debe establecerse entre tutor y tutorado, para que la ayuda que se brinde sea relevante y efectiva, particularmente para el desarrollo de las competencias que permiten el aprendizaje autónomo y así mejorar el aprendizaje. Es conveniente agregar que, a partir de las experiencias de desarrollo de la relación tutora en diversos niveles educativos,

se ha podido constatar que estos resultados trascienden y también se incide en otros aspectos importantes para el desarrollo de alumnos y docentes, tales como mejores prácticas de convivencia y modificación de la cultura escolar impositiva y desalentadora.

Qué fundamentos y principios guían a las relaciones tutoras

El hecho de ser un convenio personal asegura que la tarea se efectúe por el valor que le dan los contrayentes, no por ser impuesta

Los fundamentos y los principios de la relación tutora se han construido a partir de la revisión y la evaluación constante de su implementación en educación básica, así como a través de la lectura e intercambio con diversos teóricos de la educación, particularmente con aquellos que enfatizan que el cambio educativo requiere que se modifiquen las relaciones entre maestro y alumno, y los que plantean que el aprendizaje depende de la relación horizontal o de diálogo que logre establecerse entre tutor y tutorado. Los fundamentos que han sido conceptualizados por Gabriel Cámara (Cámara: 2013) son los siguientes:

1. La relación tutora integra necesariamente dos condiciones que aseguran calidad en los aprendizajes: enfrentar un desafío intelectual y activar las facultades de que dispone la persona.
2. El encuentro cara a cara descarta la simulación, el tedio o el desperdicio porque transparenta lo que uno sabe y otro está interesado en aprender.
3. El hecho de ser un convenio personal asegura que la tarea se efectúe por el valor que le dan los contrayentes, no por ser impuesta por un proceso externo o como requisito institucional.
4. La equidad del servicio que el tutor ofrece al aprendiz es la mayor que se puede alcanzar en el sistema educativo, porque es personal, adecuada a la situación particular de cada uno y con el compromiso del tutor de ayudar al tutorado a lograr efectivamente lo que le interesa aprender.

Nadie aprende algo tan bien como cuando lo enseña

5. Un cambio interior que sorprende por inesperado es la nueva seguridad con la que quien aprende con interés expone y da razón de lo aprendido.
6. Experimentar el poder de aprender en relación tutora lleva naturalmente a repetir la tutoría, para afirmar el propio conocimiento y para compartirlo con otros de la misma manera como se experimentó. Nadie aprende algo tan bien como cuando lo enseña. La educación básica debería dar a todos la oportunidad de enseñar por ser ocasión suprema de aprender.
7. Dos vertientes de profesionalización docente descubre la relación tutora: conocer en profundidad y amplitud lo que se ofrece, y perfeccionar el arte de leer el interior del aprendiz para seguir el modo particular con el que procede y ayudarlo conforme a ello.
8. La relación tutora enseña que el liderazgo en educación es de saber y servicio, no de posición jerárquica, porque el aprendiz pasa a ser tutor, y el tutor, aprendiz.

Con base en lo anterior, la relación entre tutor y tutorado debe seguir los siguientes principios de actuación:

1. Creer en la capacidad que todos tienen de aprender.
2. Considerar el ritmo del que aprende.
3. Respetar los procesos de razonamiento y de construcción del conocimiento del aprendiz.
4. Sostener el diálogo tutor hasta que se logre la comprensión.
5. Compartir únicamente lo que se ha comprendido con suficiencia y posibilitar la elección de temas y rutas de aprendizaje.

Cuáles son las características de la relación tutora

La relación tutora se centra en el desarrollo de las competencias que permiten el aprendizaje autónomo: lectura, escritura, expresión oral y razonamiento lógico matemático.

La tutoría se centra en el desarrollo de estas competencias para lograr que la ayuda brindada impacte no sólo en el momento y para el contenido que se apoya, sino para que el aprendiz pueda seguir aprendiendo, dentro o fuera de la escuela.

Richard Elmore (Elmore: 2012) plantea que debido a la sorpren-

dente capacidad que ha tenido la humanidad para reunir, almacenar y transferir información sin procesar, el conocimiento debe ser entendido como información con significado y que este significado es adquirido a través de la experiencia cotidiana o la educación intencional. Por ello, una descripción actual de aprendizaje debe ser “el proceso por el cual la información se convierte en conocimiento”; y sugiere distinguirlo de la escolarización, ya que esta última se caracteriza por la acumulación acotada (a lo que indican los programas de estudio) de información-conocimiento y no a la capacidad para obtenerlo.

Es difícil despertar el interés de los alumnos si no pueden elegir los temas

Acorde con ello, el propósito fundamental de la relación tutora es que el aprendiz identifique y aproveche todos los recursos que ofrece el lenguaje para lograr la comprensión de los contenidos y para dar cuenta de lo que sabe; es decir, para que interactúe con la información y pueda producirse el conocimiento. Esto implica el desarrollo de estrategias de comprensión lectora, pero también de aquellas que permitan identificar lo que ya se conoce, argumentarlo, expresarlo y ponerlo en juego para entender y valorar la información que le proveen los textos u otras fuentes de información.

Un elemento importante en la relación tutora es que exista un rango de elección del tema que será motivo de la comprensión o conocimiento, pues ello asegura no solo la actitud para participar de las actividades de aprendizaje con interés y responsabilidad, sino que genera condiciones mentales favorables para que el aprendizaje se produzca. Recientemente, se ha escrito desde el campo de las neurociencias la importancia que tienen las emociones en el aprendizaje. Nuestra experiencia como docentes nos ha mostrado que estas emociones dependen de la forma en que acercamos a los alumnos al conocimiento. “Despertar el interés de los alumnos” ha sido preocupación histórica de los maestros; sin embargo, poco se ha logrado para despertar dicho interés, sobre todo porque no hay posibilidad de mínima elección en los temas y en los caminos que el alumno desea seguir para su comprensión.

Gabriel Cámara ha argumentado a favor de atender el interés de

los estudiantes y de los beneficios que esto tiene para el aprendizaje. Ha descrito cómo el interés ha transformado radicalmente el rol y el desempeño de los alumnos (Cámara y López: 2001), y plantea que el interés es interno, por lo que no puede imponerse; por ello, lo que el maestro debe hacer es generar condiciones que le den cauce: elegir el tema y respetar la ruta de comprensión es un modo importante de hacerlo.

Así mismo, “predicar con el ejemplo” es otra característica de la relación tutora, lo cual significa que los docentes deben formarse como tutores practicando el aprendizaje por cuenta propia como estudiantes y que el alumno apreciará la relación tutora si observa a su docente aprendiendo del mismo modo que se lo pide a él. Cámara argumenta que la exhortación no es suficiente, por lo que el entusiasmo por aprender debe ponerse a la vista del tutorado, a través del aprendizaje mismo del tutor (Cámara: 2006). Mediante el diálogo, el tutor guía al aprendiz para que con los conocimientos que cuenta pueda comprender el tema.

La capacidad de ayudar a otro a aprender no depende de edades o jerarquías, sino de que se haya tenido una experiencia de aprendizaje sobre el mismo tema

Cabe aquí, adicionalmente, comentar una reflexión sobre el aporte de la relación tutora a los problemas que para la tarea docente tiene la organización multigrado de las escuelas rurales, derivada del trabajo que al respecto ha realizado Diego Juárez (Juárez: 2013). La escuela multigrado requiere de la atención personalizada para poder satisfacer los requerimientos de cada grado. Sin embargo, los esfuerzos que se han realizado se basan en supuestos de la cultura escolar tradicional que reducen su viabilidad y efectividad. Estos supuestos son que sólo los de mayor jerarquía pueden brindar ayuda, por lo que se contratan docentes adjuntos o se asigna el apoyo a los alumnos de mayor grado o edad, y que la atención debe limitarse a dar indicaciones sobre la tarea a realizar o a explicar el tema o, en el peor de los casos, a vigilar que se cumplan las actividades que indica algún material. Desde la perspectiva de la relación tutora, la capacidad de ayudar a otro a aprender no depende de edades o

jerarquías, sino de que se haya tenido una experiencia de aprendizaje sobre el mismo tema, a través del cumplimiento del ciclo de tutoría que se describe adelante, por lo que es viable su aplicación en las aulas multigrado para resolver la necesidad de atención personalizada derivada de la diferencia de edades y grados.



Fotografía: Virginia Mazón

Ciclo de relación tutora

El ciclo de la relación tutora comprende las siguientes fases:

- **El aprendiz elige un tema a partir del catálogo de tutoría que le ofrece el tutor**

El catálogo de tutoría es la compilación de experiencias de aprendizaje sobre el conocimiento de diversos temas. Su característica y valor principal es que en cada una de esas experiencias el tutor vivió las competencias de aprendizaje autónomo en la circunstancia particular del tema en cuestión, lo que le permite anticipar estrategias para guiar al tutorado. Por otra parte, ha sido ya reconocido que la mayoría de los docentes no dominamos la totalidad de los temas de educación básica que enseñamos; por ello, trabajar a través un catálogo de experiencias de aprendizaje sobre los temas en los que se quiere ayudar al alumno garantiza solventar dicho

desconocimiento. Cambiar la planeación basada en la prescripción de actividades para el alumno por la elaboración del catálogo de tutoría, para anticipar y prepararse para ayudar a su alumno ante posibles dificultades, agrega mayor certeza de que la ayuda que se ofrece responde a las necesidades del tutorado en su proceso de conocimiento, ya que permite partir de una situación concreta y de un referente ligado al aprendizaje, proceso que se quiere viva el alumno, y no a la enseñanza, que no lo considera.

- **El tutor da tutoría al aprendiz e inicia la relación tutor-tutorado**

Una característica deseable en cualquier tipo de tutoría es que el diálogo es la habilidad principal del tutor para comprender el modo de pensar del tutorado en general. Aquí añadimos que, además, el diálogo es fundamental para desarrollar el aprendizaje autónomo, para que el tutor identifique bajo cuáles referentes el tutorado está construyendo el significado de la información y cómo está articulando las distintas ideas o mensajes y, conforme ello, el tutor ofrezca la ayuda que requiere para comprender el tema particular, sin imponer sus propios esquemas de comprensión. Cabe aclarar, para apoyar más la comprensión de esta característica, que la relación tutora no es enseñanza individualizada, en el sentido de que el tutor transmita información a través de explicaciones, o de recomendaciones generales. La condición de la relación educativa es que la respuesta provenga del aprendiz.

Una vez que el tutor se forma una idea o hipótesis sobre el modo de comprender del alumno, el siguiente paso fundamental es servir de espejo para que el tutorado reconozca lo que ya sabe, derivado del proceso de aprendizaje que está realizando o que ya conocía previamente y, a través de estrategias específicas, use ese conocimiento para entender. Algunas de estas estrategias pueden ser analogías (se presenta un modelo semejante y, a partir de él, el tutorado encuentra las semejanzas con lo que está tratando de comprender), comparaciones (se presentan dos objetos o situaciones, planteadas en el mismo texto o creadas por el tutor y el tutorado trata de distinguir las semejanzas o diferencias), ejemplos (se presenta una situación de aplicación de la información y luego de su comprensión se aplica la misma lógica de análisis a lo que está queriéndose comprender) y cualquier otro recurso

que permita al tutorado reconstruir su pensamiento respecto al tema. Obviamente, la decisión sobre el tipo de estrategia depende de las características del tema, de la dificultad de comprensión que se identifique y del diagnóstico que el tutor haga sobre los procesos de comprensión del tutorado, sobre lo que sí sabe y sobre lo que no. Por ello, esta ayuda depende del diálogo.



Fotografía: Marcela Ramírez

Hacer que la respuesta provenga del tutorado tiene tres principales intenciones. Primero, lograr que la información y los conocimientos que ya posee el tutorado se usen para aprender lo que le hace falta; segundo, para mostrar que las estrategias principales para el aprendizaje autónomo tienen que ver con aprender a establecer conexiones entre lo conocido y lo desconocido; y, finalmente, para dar seguridad al tutorado sobre su propia sabiduría y su capacidad para enfrentar desafíos de aprendizaje. Esto último también contribuye a la generación de interés.

- **Se hace público lo aprendido**

El tutorado expone a sus compañeros o incluso a los padres de familia y a la comunidad, el proceso que le permitió salvar las dificultades de comprensión, siguiendo regularmente las preguntas ¿qué quería entender o resolver?, ¿qué dificultades de

comprensión encontré?, ¿cómo las resolví?, ¿qué entendí o cuál fue la respuesta que encontré?

Demostrar públicamente lo aprendido tiene básicamente tres intenciones académicas:

1. La social, que implica rendir cuentas sobre el avance del aprendizaje logrado y, con ello, promover en la comunidad el valor que tiene la asistencia a la escuela; esta práctica permite impulsar en los hechos la idea de que el conocimiento que se logra es un bien que se pone al servicio de todos. En general la relación tutora, y particularmente la demostración pública, tiene efectos positivos en las familias y la comunidad. Algunos de ellos, descritos con mayor detalle en el estudio de Meixi Ng (Ng: 2012), son los siguientes: permite que los padres de familia incrementen su valoración sobre la capacidad de sus hijos, aumenta en las familias el aprecio por el aprendizaje e incluso anima a los adultos a estudiar bajo el mismo método, fortalece la relación de la comunidad con la escuela.
 2. La confirmación o el fortalecimiento del conocimiento logrado por el tutorado, pues le permite explicar su proceso de aprendizaje de tal modo que pueda ser entendido por personas distintas a su tutor, lo que le lleva a precisar sus ideas sobre su experiencia y, en muchos casos, a responder las preguntas que le plantea el auditorio sobre el proceso o sobre el conocimiento logrado.
 3. El desarrollo de las competencias comunicativas del tutorado, específicamente las relacionadas con la construcción y la expresión de argumentos orales.
- **Se pide al aprendiz que registre el proceso que le permitió alcanzar la comprensión (Registro de aprendizaje)**

Como se mencionó anteriormente, dos aspectos fundamentales en el desarrollo de la competencia de aprender por cuenta propia consisten en hacer visible al tutorado que a) ya tiene conocimientos teóricos o empíricos que intervienen en la construcción de sus nuevos conocimientos, y b) que el aprendizaje depende de enlazar dichos conocimientos con la nueva información y, a partir de ello, reordenar, modificar, o incorporar nuevos significados a la comprensión del contenido que se está trabajando.

El registro de aprendizaje no necesariamente se realiza al final del proceso, puede hacerse conforme se van logrando las comprensiones parciales y así facilitar la recuperación del proceso mental seguido, para enlazar información o conocimiento y lograr el entendimiento. El registro de tutoría también puede realizarse cuando se considera que para continuar avanzando es necesario recuperar el camino andado o las comprensiones parciales logradas; o cuando se presenta la necesidad de ordenar el pensamiento, porque se han acumulado hallazgos o dudas que requieren organizarse y enlazarse para continuar la comprensión.

El mayor desafío de este momento en la relación tutora es reconstruir el proceso de pensamiento que permitió armar el eslabón para pasar de la incomprensión a la comprensión, sobre todo porque nuestra cultura escolar nos ha enseñado a declarar el conocimiento, pero no cómo fue que lo obtuvimos. Pero esta reconstrucción es la que permite recuperar las estrategias que servirán para aprendizajes posteriores y de ello depende la construcción de la autonomía para el aprendizaje.

- Una vez completado el ciclo el aprendiz pasa a ser tutor de otro compañero que elija el tema

Ayudar a otro compañero en el proceso de comprensión del mismo tema tiene un doble propósito: Crear una situación que permite al tutorado fortalecer sus estrategias de comprensión al enfrentarlo a un esquema de pensamiento distinto al suyo, tal como lo expresa la célebre frase de que “Enseñar es aprender dos veces”. Puede considerarse a esta característica un momento de evaluación, pero sin la carga cultural de probar a otro, de mayor jerarquía, que uno puede responder a sus expectativas; más bien, es un proceso enmarcado en un ambiente de solidaridad y ayuda, en el que el tutorado y ahora tutor, pone a prueba qué tanto su experiencia de aprendizaje le permite ayudar a otro a aprender un tema. El segundo propósito es organizativo ya que, como la relación tutora implica atención personalizada, sería imposible que el maestro pudiera brindarla si él fuera el único tutor. La tutoría entre compañeros permite que la atención personalizada no dependa del número de integrantes que tenga un grupo, sino de la formación de la redes de apoyo entre compañeros, lo que la hace viable aún en grupos numerosos.

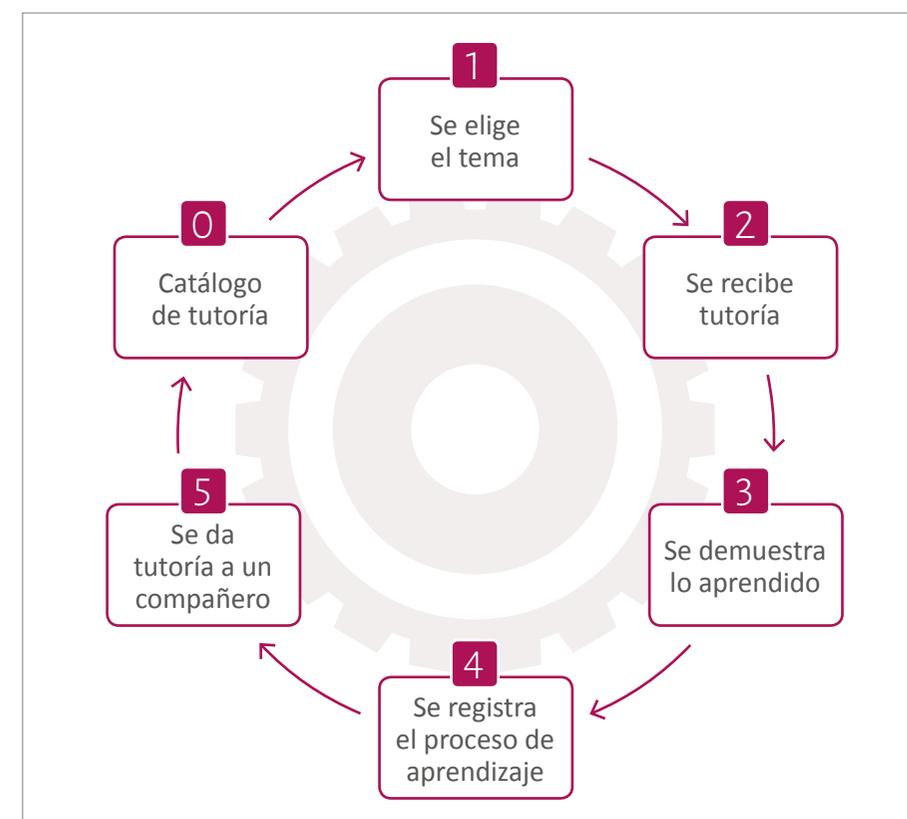


Como se mencionó al inicio de este apartado, la tutoría inicia cuando un aprendiz elige un tema del catálogo que le ofrece su tutor. Para obtener dicho catálogo, además de haber recibido tutoría para estudiar por cuenta propia un tema, se pide que se escriba qué actividades, preguntas, fragmentos de texto e información adicional puedan servir para apoyar al tutorado; esto puede hacerse en el mismo registro del proceso de aprendizaje o en otro documento (al que se le llama guión de tutoría); al respecto, es importante hacer del conocimiento al nuevo tutor que su tutorado también podrá necesitar alguna ayuda no contemplada, por lo que el diálogo permitirá identificar la diferencia en el proceso de comprensión y brindar la ayuda requerida.

El ciclo descrito se sintetiza en la figura 1. Es importante comentar que no es garantía sólo cubrir con las actividades que integran el ciclo, sino que es necesario estas cumplan las características mencionadas.

▼ Figura 1

Ciclo para asegurar la calidad de la relación tutora



Implementación y resultados de la relación tutora

En general, la implementación de las relaciones tutoras debe seguir los mismos principios que promueve esta relación pedagógica; especialmente, su no imposición, la flexibilidad respecto a las estrategias de introducción, la práctica de la relación educativa por parte de quienes la promueven, y la demostración concreta y práctica de sus resultados en el aprendizaje.

La incorporación de la relación tutora en un sistema educativo vertical como el mexicano implica la modificación del tipo de relación que se establece entre sus miembros y la reconsideración de los criterios que determinan la autoridad académica de los participantes. Sin embargo, como lo describe Santiago Rincón Gallardo (Rincón-Gallardo: 2012).

La alineación institucional para proteger y facilitar la consolidación y expansión de las redes de tutoría en escuelas públicas mexicanas es más probable cuando se crean espacios de discusión colegiada en los que maestros, asesores y autoridades educativas discutan de manera abierta y honesta los avances que se tienen al introducir relaciones tutoras, así como los requerimientos, prácticas y estructuras que facilitan o dificultan la consolidación de relaciones tutoras en el aula. Estos espacios suelen funcionar bien porque ofrecen la oportunidad de combinar y contrastar conocimiento y experiencias de actores con posiciones diversas en el sistema educativo.

Cómo mejora el aprendizaje la relación tutora

Como se mencionó en el apartado de fundamentos y principios, la pedagogía y la gestión de la propuesta de relación tutora se ha nutrido de la experiencia sobre su práctica en distintos niveles educativos; por ejemplo, como método de atención educativa en servicios comunitarios rurales multigrado, como estrategia para mejorar la calidad educativa en escuelas primarias y telesecundarias multigrado, como estrategia para mejorar las debilidades de aprendizaje curricular identificados por las pruebas nacionales estandarizadas y también para recuperar el interés por el aprendizaje y promover la permanencia en

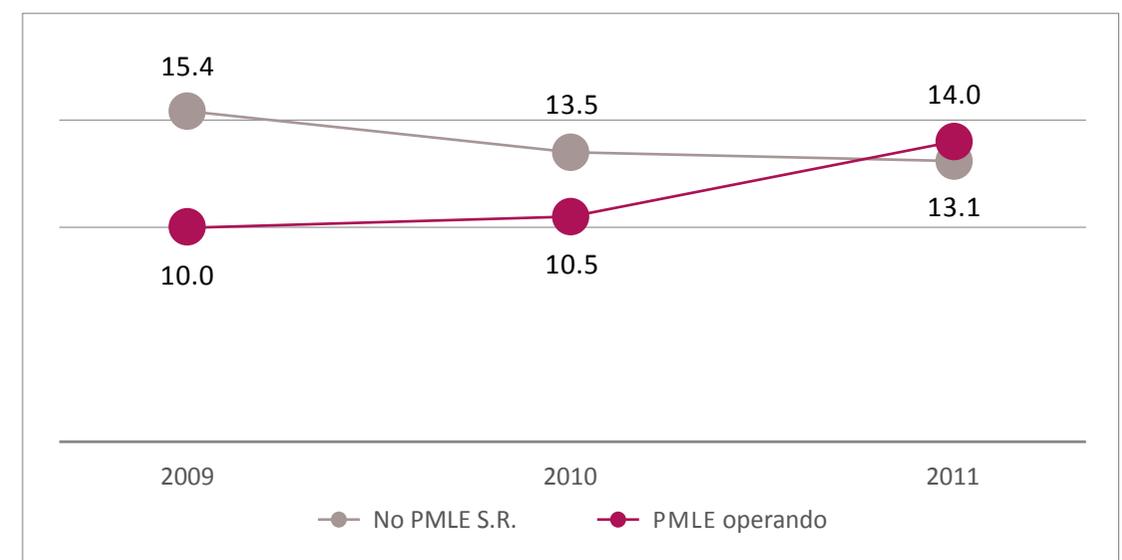
la escuela. Esto se ha observado tanto en México como en Chile, en Singapur y en Estados Unidos. Algunos de los resultados más notables han sido:

- Mejoró los resultados en las pruebas estandarizadas sin centrar el esfuerzo en “pasar la prueba”. Gracias al Programa para la Mejora del Logro Educativo, 9 000 escuelas que habían tenido 50% o más de su matrícula en el nivel inferior de ENLACE y que trabajaron en relación tutora los temas con los menores niveles de logro según la prueba ENLACE, pudieron incrementar de modo más acelerado que el resto, la cantidad de alumnos ubicados en los niveles mayores de dicha prueba. Un ejemplo de ello fueron los resultados que se obtuvieron en Español en secundaria, en los que, como lo muestra la figura 2, las escuelas que trabajaron con relación tutora (PMLE Operando) no sólo redujeron la brecha con el resto de las escuelas, sino que las rebasaron respecto a la matrícula en los niveles Bueno y Excelente (SEP-SEB:2012).

Las escuelas que trabajaron con relación tutora no sólo redujeron la brecha con el resto de las escuelas, sino que las rebasaron

▼ **Figura 2**

Resultados en Español en secundaria de la prueba ENLACE en escuelas que trabajaron con relación tutora (PMLE Operando) y sin ella (No PMLE S.R.)



- Ha impulsado cambios organizacionales en las escuelas para mejorar el aprendizaje de los alumnos (tiempos, dosificación de contenidos, reuniones de Consejo Técnico, entre otros), que han servido como referentes para proponer mejoras al sistema educativo (Aguerrondo y Valliant: 2015) (Rincón Gallardo: 2012) y (SEP-SEB: 2012b).
- Ha logrado modificar el ambiente de aprendizaje en las aulas, debido a que:
 - El error o la ignorancia no se juzgan, son punto de partida para la ayuda.
 - Se personaliza el apoyo y con ello se reconocen las diferencias y particularidades de pensamiento.
 - Se vive cotidianamente la solidaridad académica, no como ayuda al más débil, sino como necesidad de confirmación de la capacidad de aprender.
 - Hay margen de elección en lo más externo como el contenido, pero también en lo más profundo en el camino para entender.
 - Hay consistencia, el maestro hace lo mismo que pide al alumno. Logra que los maestros asuman que su propio aprendizaje es una condición sin la cual no puede haber enseñanza.
 - La ganancia humana de lograr aprender es inmediata, no una promesa, y con ello se recupera el sentido de la asistencia a la escuela.

Richard Elmore sintetiza con alta sensibilidad el aporte a la mejora de la calidad de la relación educativa que genera la relación tutora, a partir de su experiencia con una alumna que fue su tutora en un tema de geometría:

María es una presencia vívida: su confianza y aplomo como tutora, su relación con sus tutores y los otros once estudiantes en su escuela, su voz fuerte, su mirada fija y su contacto visual al hablar con adultos, su silenciosa determinación

y su callado gozo como aprendiz. Y pienso también en los orgullosos padres de familia, reunidos en el patio polvoriento de una pequeña escuela de dos salones en la mitad de la nada, con camionetas y caballos estacionados alrededor, escuchando a una de sus niñas hablar como una experta sobre un problema complejo de matemáticas, con orgullo y un tanto de incompreensión de que esto pueda estar pasando con su chiquilla. Cuando pienso en María, pienso en que alguien tuvo la audacia de creer que esta niña de trece años podía tomar el control de su propio aprendizaje y alguien intentó encontrar cómo hacer eso posible, no sólo para María, sino para miles de jóvenes como ella y, más audazmente, para los adultos en quienes María busca orientación para su aprendizaje. Es esto algo que en lo que vale la pena pensar (Elmore: 2011). •

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. y Valliant, D (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: UNICEF.
- Cámara, G. y López, D. (2001). *Tres Años de Posprimaria Comunitaria Rural*. México: CONAFE.
- Cámara, G (2006). *Enseñar y Aprender con Interés. Logros y testimonios en escuelas públicas*. México: Siglo XXI.
- Cámara, G. (2013). Entramado Conceptual. Redes de Tutoría. Entramado Conceptual. *Redes de tutoría*. Recuperado el día 6 de enero de 2015 de: <http://redesdetutoria.org/entramado-conceptual/>.
- Elmore, R.E. (2011). Transformación del Aprendizaje en el México Rural. Una reflexión personal (Traducción Santiago Rincón-Gallardo). *Redes de tutoría*. Recuperado el día 6 de enero de 2015 de: <https://redesdetutoriadotorg.files.wordpress.com/2012/11/transformaciondelaprendizajeenmexico.pdf>.
- (2012) *The Future of Learning Is Not the Future of Schooling*. En Mehta, Jal. *The futures o School Reform*; (pp 151-176). Cambridge; Harvard Education Press.
- Juárez, D. (2013). *Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia. Experiencias para México*. México: Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí A.C.-Benemérita y Centenario Escuela Normal del Estado.
- Ng, M (2012) El Poder Sanador de la Relación Tutora. *The Beat of the Word*. Recuperado el día 6 de enero de 2015 de: <https://meixi.wordpress.com/mexico/el-poder-sanador-de-la-relacion-tutora/>.
- Rincón-Gallardo (2012) Redes de tutoría académica. Orientaciones para su gestión en las regiones y escuelas (p. 57). *Academia*. Recuperado el día 6 de enero de: https://www.academia.edu/4913839/Redes_de_Tutor%C3%ADa_Acad%C3%A9mica_Orientaciones_para_su_Gesti%C3%B3n_en_Regiones_y_Escuelas.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Fortalecimiento del Nivel Secundaria. 10 Estrategias para Mejorar el Logro Educativo*. México: Subsecretaría de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública (2012b). *Regiones para el Funcionamiento del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela*. México: Subsecretaría de Educación Básica.

Hay que tener la audacia de creer que uno puede tomar el control del propio aprendizaje y encontrar la manera de hacerlo posible

¿Cuáles son las principales **CONDICIONES LABORALES** de los docentes en México?

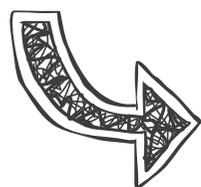
(Inicio del ciclo 2013-2014)

Docentes de educación básica en el Programa Nacional de Carrera Magisterial

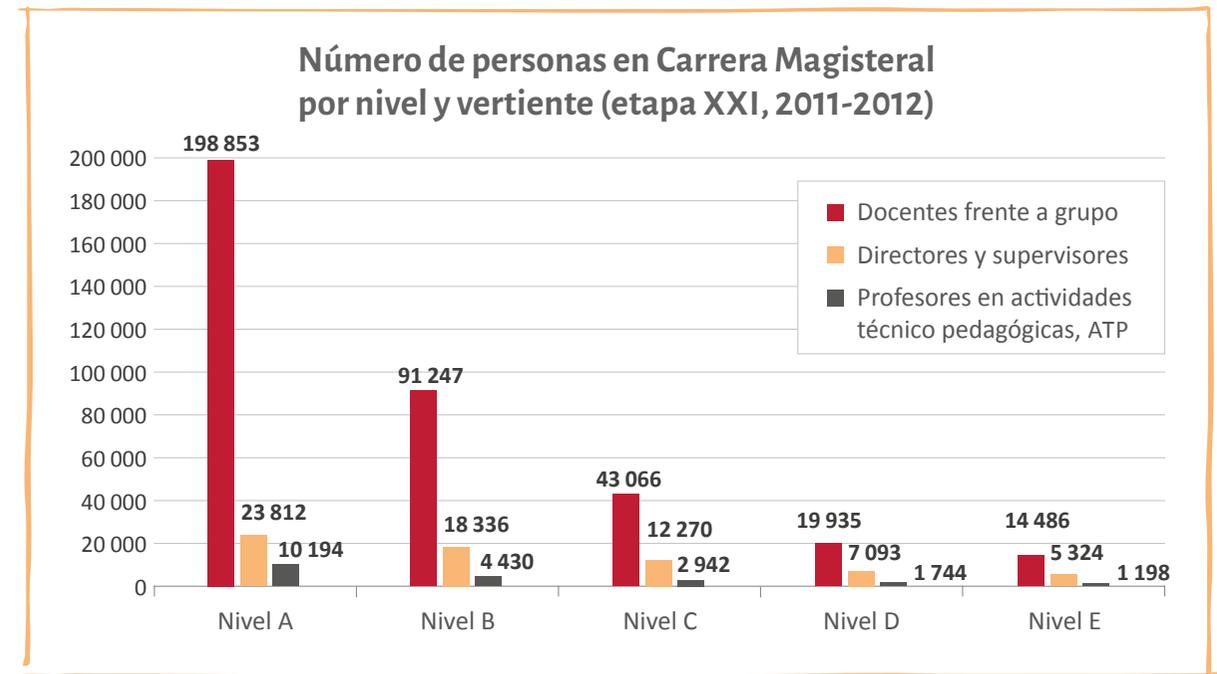
Programa Nacional de Carrera Magisterial

- Era un mecanismo de profesionalización, promoción, movilidad laboral y mejora salarial de los docentes frente a grupo.
- Su propósito fue estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro (Diario Oficial de la Federación (DOF), 19 de mayo de 1992).

El programa operó desde el ciclo escolar 1992-1993 hasta el 2013-2014



En el año 2015 fue sustituido por el **Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica** (DOF: 17 de junio de 2015).



Vertientes en Carrera Magisterial

- 1^a Personal docente
- 2^a Personal directivo y de supervisión
- 3^a Personal docente o directivo comisionado para desempeñar actividades cocurriculares en los distintos niveles y modalidades de la educación básica



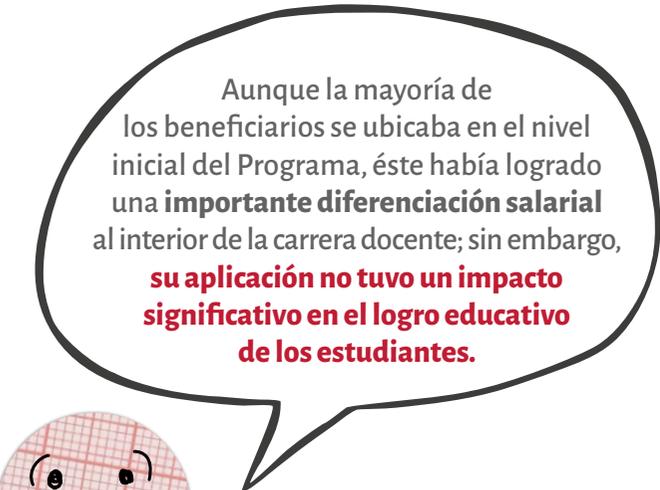
Los cinco niveles (A,B,C,D,E) implicaban incentivos económicos crecientes



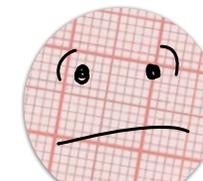
En 2012 participaban **454 930** personas en Carrera Magisterial, **80.8%** de los cuales eran docentes frente a grupo

36.5%

de los maestros de escuelas públicas de Educación Básica registrados al inicio del ciclo 2012-2013 había participado en Carrera Magisterial desde la primera etapa hasta la XXI; es decir que en dos décadas, se incorporaron 367 587 docentes.



Aunque la mayoría de los beneficiarios se ubicaba en el nivel inicial del Programa, éste había logrado una **importante diferenciación salarial** al interior de la carrera docente; sin embargo, **su aplicación no tuvo un impacto significativo en el logro educativo de los estudiantes.**



Perfil salarial de los docentes de educación básica

Nivel	Servicio educativo ¹	Docentes en escuelas públicas según Formato 911	Docentes en escuelas públicas pagados con recursos del FAEB ²	Porcentaje FAEB respecto a Formato 911
Preescolar	General	144 164	90 606	63
	Indígena	18 218	13 758	76
Primaria	General	469 333	297 456	63
	Indígena	36 580	28 271	77
Secundaria	General	166 964	93 822	56
	Técnica	94 968	84 803	89
	Para trabajadores	3 677	2 843	77
	Telesecundaria	69 871	40 115	57

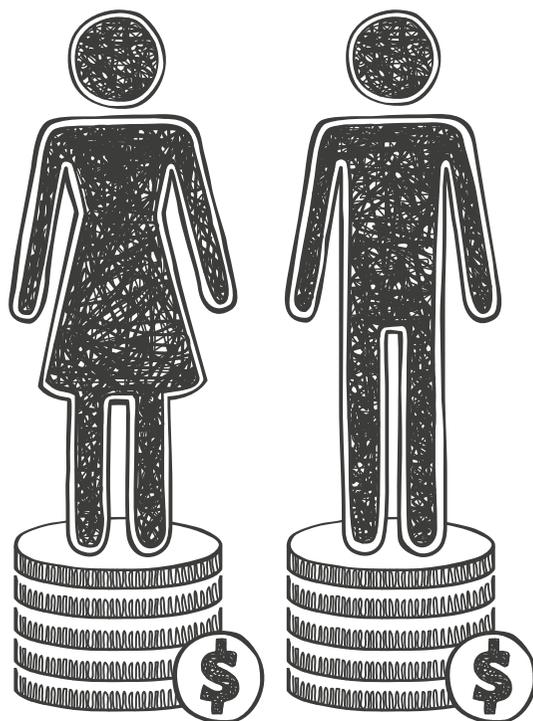
¹ No se consideró a los docentes de educación física, educación artística, actividades tecnológicas e idiomas, en los niveles de preescolar y primaria.

² Sólo se considera al personal registrado en la nómina por siete o más meses.

Fuente: INEE, cálculos con base en las estadísticas continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2012-2013) y la nómina ordinaria del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica (FAEB), 4º trimestre de 2011 a 3º trimestre de 2012.

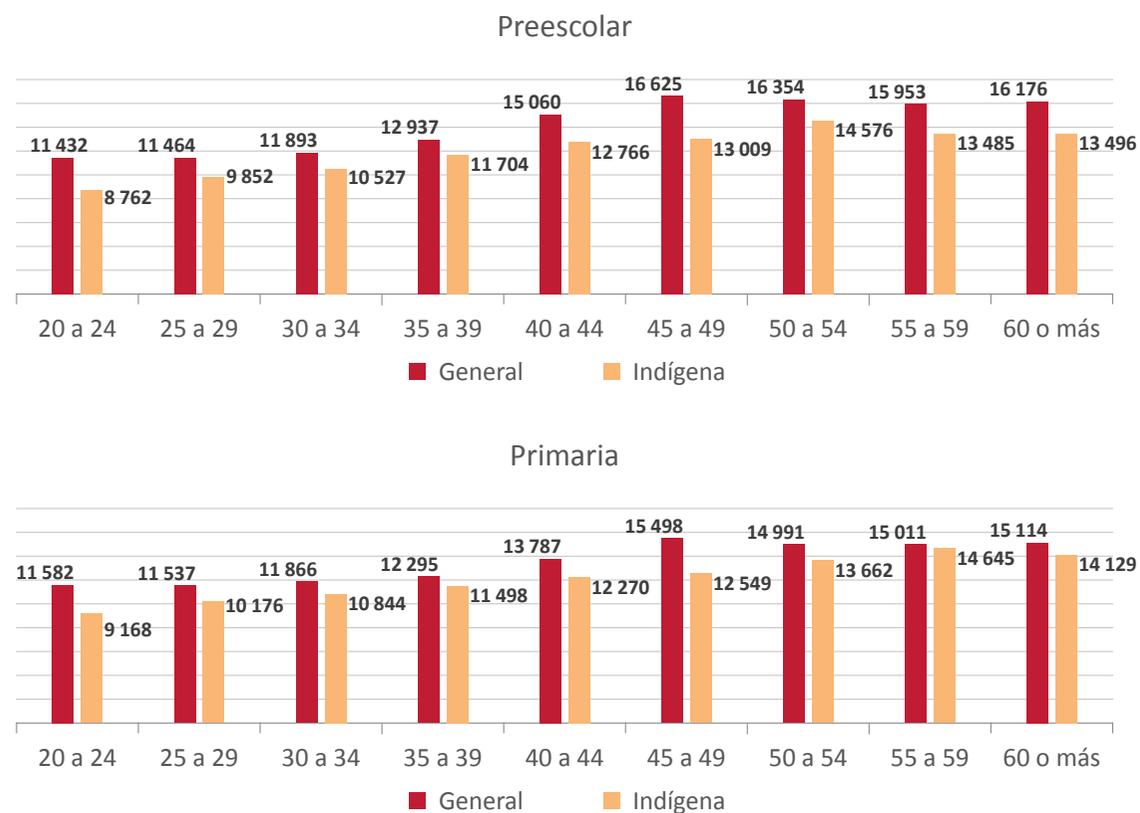
¿A qué docentes nos referimos para el cálculo del salario?

- Las estimaciones de los salarios promedio por mes se derivan de las bases de microdatos de la nómina ordinaria del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica (FAEB). La información está desagregada para cada trabajador por quincena y plaza.
- Debido a la carencia de información sobre las nóminas de las entidades federativas, no ha sido posible estimar los sueldos mensuales promedio de los docentes cubiertos con fondos propiamente estatales.

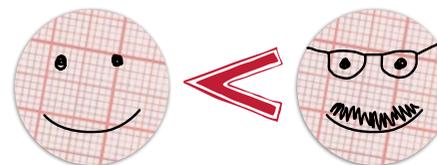


Salario de los docentes de Educación Básica en escuelas públicas (Último trimestre de 2011 al tercero de 2012)

Salario promedio mensual (neto) por grupo de edad



Los **profesores jóvenes**, con menos experiencia, perciben un **salario menor** al de los docentes veteranos que cuentan con la misma escolaridad



El **salario promedio mensual aumenta con la edad**, pues permite integrar prestaciones relacionadas con la antigüedad y tener más oportunidades de participar en programas de incentivos salariales o en el sistema escalafonario, que recompensan la escolaridad, los cursos de formación y la experiencia.



El salario mensual promedio (neto) de los docentes de las escuelas indígenas es inferior al de sus pares de escuelas generales

9 de cada 10 escuelas preescolares indígenas y **4 de cada 5** escuelas primarias indígenas carecen de personal directivo.

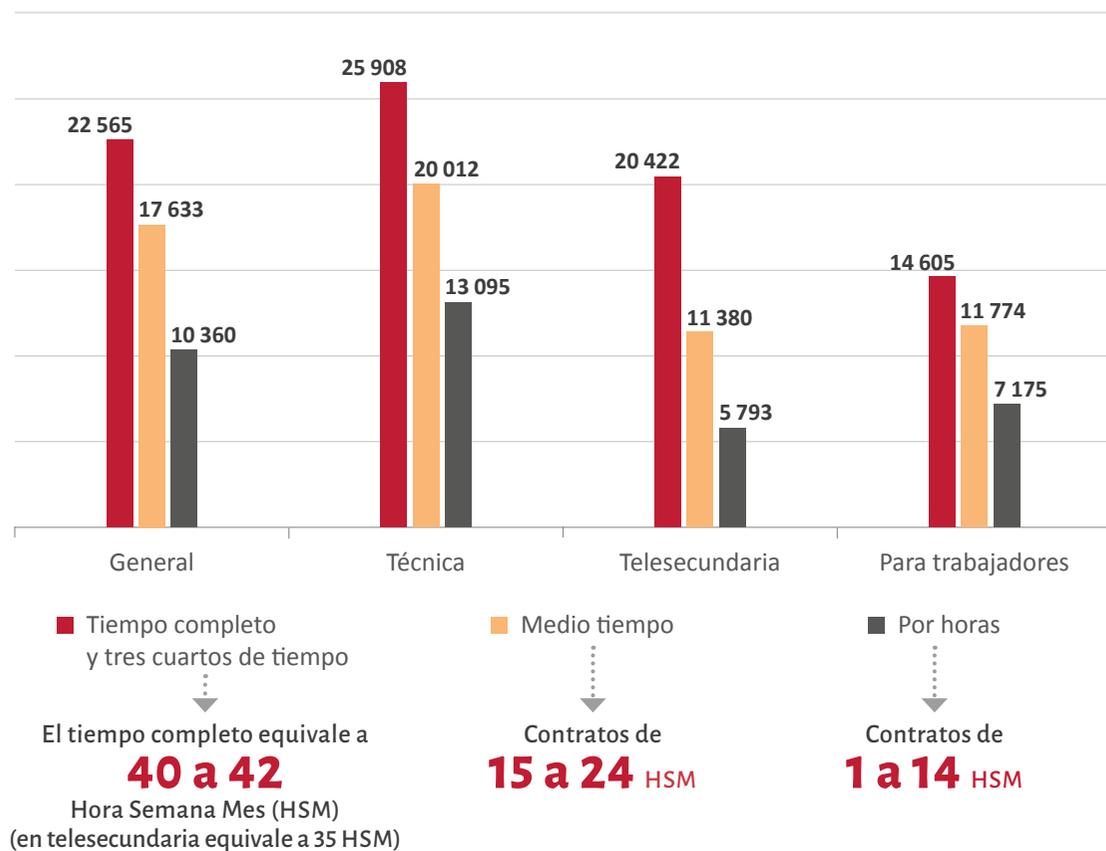
En 2 de cada 5 escuelas indígenas hacen falta mesas y sillas para los docentes.

En 7 de cada 10 preescolares indígenas y **3 de cada 5** primarias indígenas un docente atiende grupos de más de un grado.



Además, las escuelas indígenas tienen peores condiciones de organización escolar e infraestructura

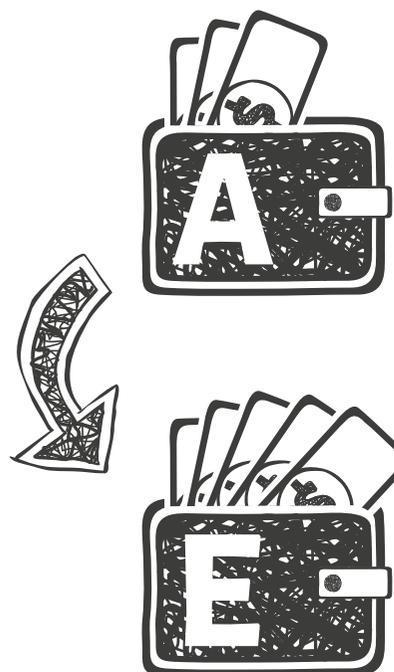
Salario promedio mensual en secundaria por tipo de contrato (pesos corrientes de 2012)



Salario promedio mensual en los distintos tipos de servicio educativo

Se estima el salario promedio neto de los docentes pagados con el FAEB, de acuerdo con su participación y nivel en Carrera Magisterial, así como con el tipo de servicio educativo en que laboran.

Nivel	Servicio educativo	Salario mensual promedio por nivel de CM, pesos corrientes (datos de la nómina ordinaria del FAEB, 4º trimestre de 2011 al 3º trimestre de 2012)					
		Sin CM	Nivel A	Nivel B	Nivel C	Nivel D	Nivel E
Preescolar	General	11 368	14 016	17 021	21 314	26 038	32 170
	Indígena	10 325	13 548	16 681	20 503	25 449	30 764
Primaria	General	11 304	13 669	16 843	21 001	25 511	31 309
	Indígena	10 865	13 792	17 121	20 823	24 959	30 141
Secundaria	General	11 128	19 035	23 843	30 419	36 452	38 482
	Técnica	12 501	22 610	28 698	36 048	42 836	48 217
	Telesecundaria	16 650	21 373	26 817	33 206	41 351	48 730
	Para trabajadores	7 514	11 604	14 925	17 768	19 045	25 000



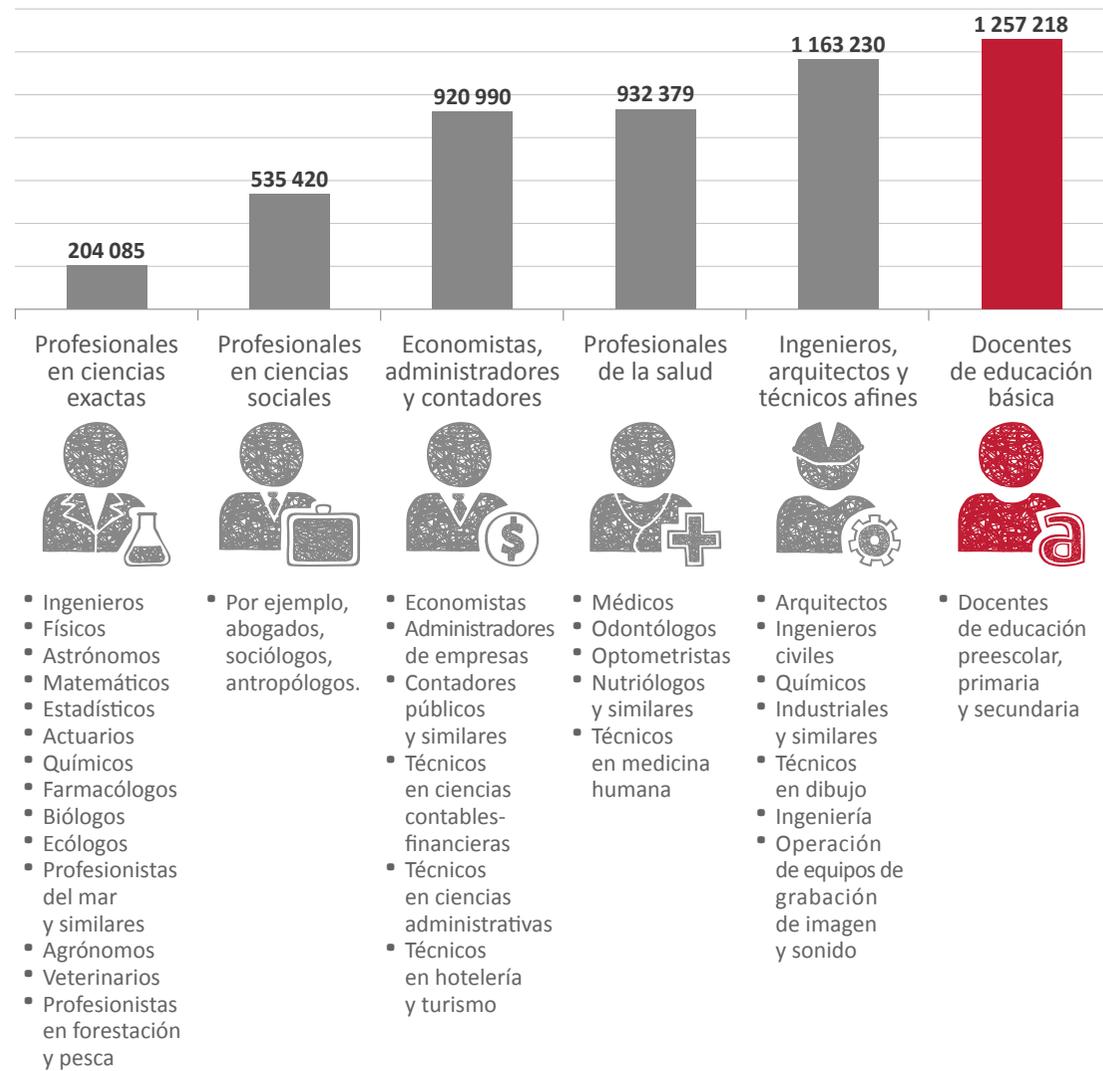
En educación primaria, los salarios iniciales son de **11 mil pesos** entre los docentes sin Carrera Magisterial, y se elevan hasta alrededor de **31 mil pesos** en el máximo nivel.

Globalmente, los docentes de preescolares indígenas ganan menos que sus contrapartes de escuelas generales, independientemente de su participación o nivel en Carrera Magisterial. En educación primaria, esta regularidad no se cumple del todo, pues los docentes de escuelas indígenas en **los dos primeros niveles ganan ligeramente más** que sus pares de la modalidad general.

Docentes de educación básica frente a otros profesionales con el mismo nivel educativo

El Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones (SINCO) agrupa a los docentes junto a los profesionales y técnicos calificados, que conforman el grupo con las más altas calificaciones o requerimientos para ingresar al mercado laboral en México. En 2012, los maestros de educación básica representaron una cuarta parte de este conjunto acotado de profesionales, seguido muy cercanamente por el grupo de ingenieros, arquitectos y técnicos afines (23%).

Número y distribución de los profesionales según grandes grupos de ocupación 2012



Porcentaje de profesionales por sexo 2012

	Profesionales en ciencias exactas	Profesionales en ciencias sociales	Economistas, administradores y contadores	Profesionales de la salud	Ingenieros, arquitectos y técnicos afines	Docentes de educación básica
Hombres	62.3	50.2	47.7	39.1	83.8	32.2
Mujeres	37.7	49.8	52.3	60.9	16.2	67.8

Salario de los docentes frente al de otras profesiones

El salario de la mitad de las educadoras es **50% inferior** al de otras profesionales; para las maestras de primaria la diferencia es de **20% menos**. Entre los docentes hombres, en ambos niveles educativos, la distancia con el salario de otros profesionales varones es menor.

Desde 2005, más de 50% de las mujeres de 20 a 29 años en ocupaciones diferentes a la docencia gana menos que las maestras. Entre los docentes varones del mismo rango de edad, este fenómeno sucede a partir de 2008.

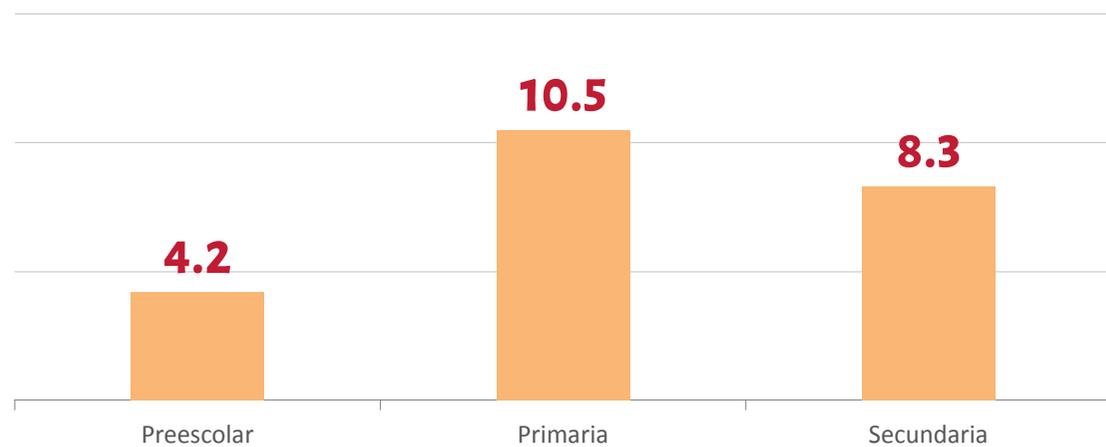
Los profesores con plazas de medio tiempo o tiempo completo **ganan, en su mayoría, menos** que otros profesionales y técnicos calificados con contratos de trabajo similares.

En 2012 los salarios de los maestros y maestras de educación secundaria fueron más cercanos a los del resto de los profesionales e incluso superiores a los de quienes se dedican a las ciencias sociales o exactas, pero **la fragmentación de horas en este nivel educativo no ha permitido asegurar la obtención de un puesto de jornada completa** para una buena parte de los docentes.



Retiro del servicio

Porcentaje de docentes de educación básica en edad para el retiro



8.5% de los docentes de educación básica (84 768 docentes de escuelas públicas y 3 371 de privadas) al 31 diciembre de 2013 cumplía con los requisitos para jubilarse.

61 376 docentes se estarán pensionando en 2018 y para 2023, la cifra ascenderá a 160 166.

6 321 es el número potencial de pensionados en educación preescolar en el corto plazo, cercano al de egresados de las normales.

Las vacantes en primaria (48 212) y en secundaria (33 606), **superarán con mucho a los egresados normalistas** (9 mil y 8 mil en números redondos respectivamente).

Fuente: INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE

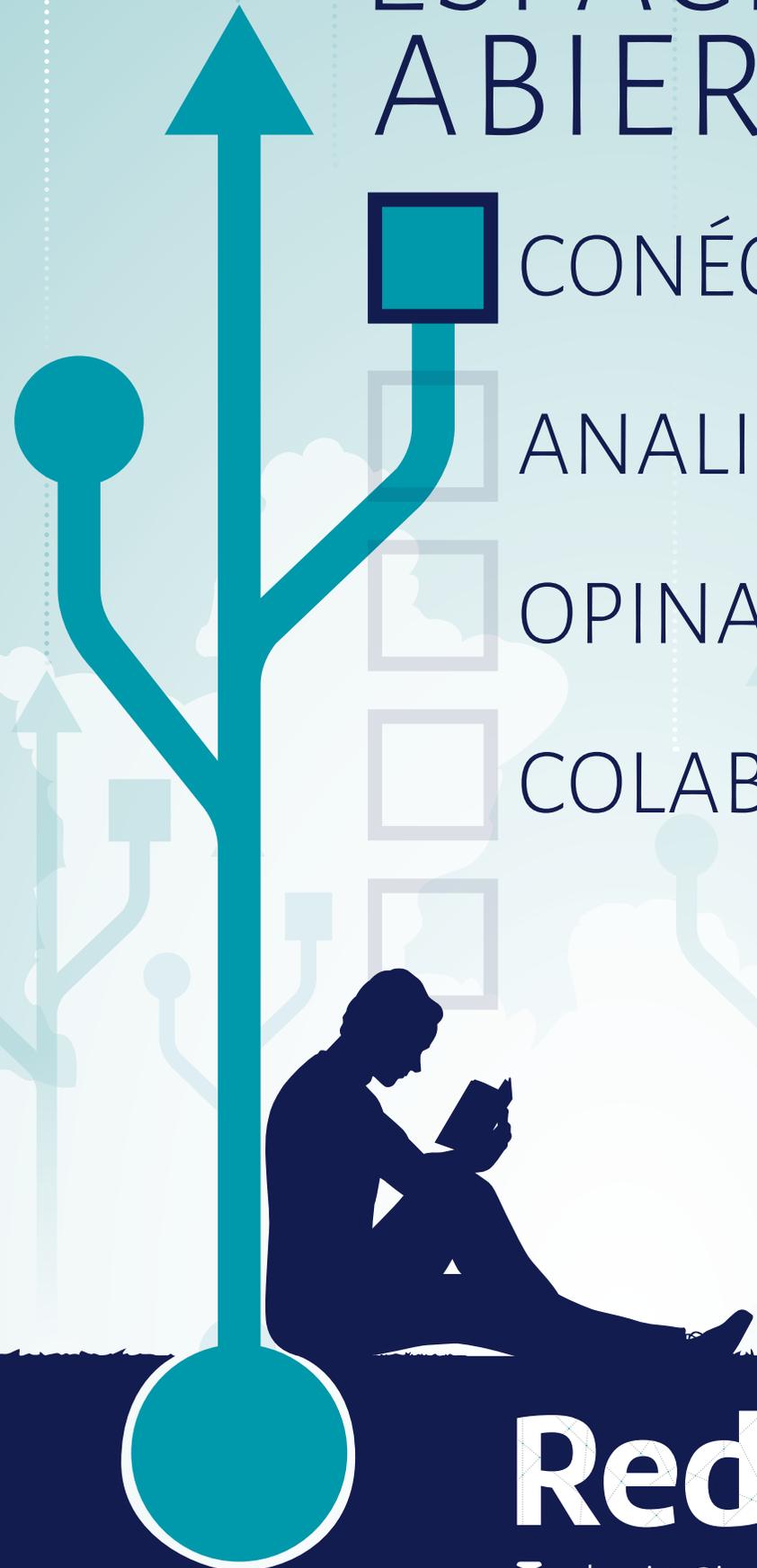


IMPORTANTE

Las presentes condiciones laborales en que los docentes desarrollan su profesión se verán modificadas con la Reforma Educativa y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), que cambian las condiciones de ingreso a la docencia y las oportunidades para el desarrollo profesional de los docentes a lo largo de su vida activa.

ESPACIO ABIERTO:

- CONÉCTATE
- ANALIZA
- OPINA
- COLABORA



Red

✉ red_revista@inee.edu.mx

▶ YouTube



PERSEGUIDOR DE LA CULTURA

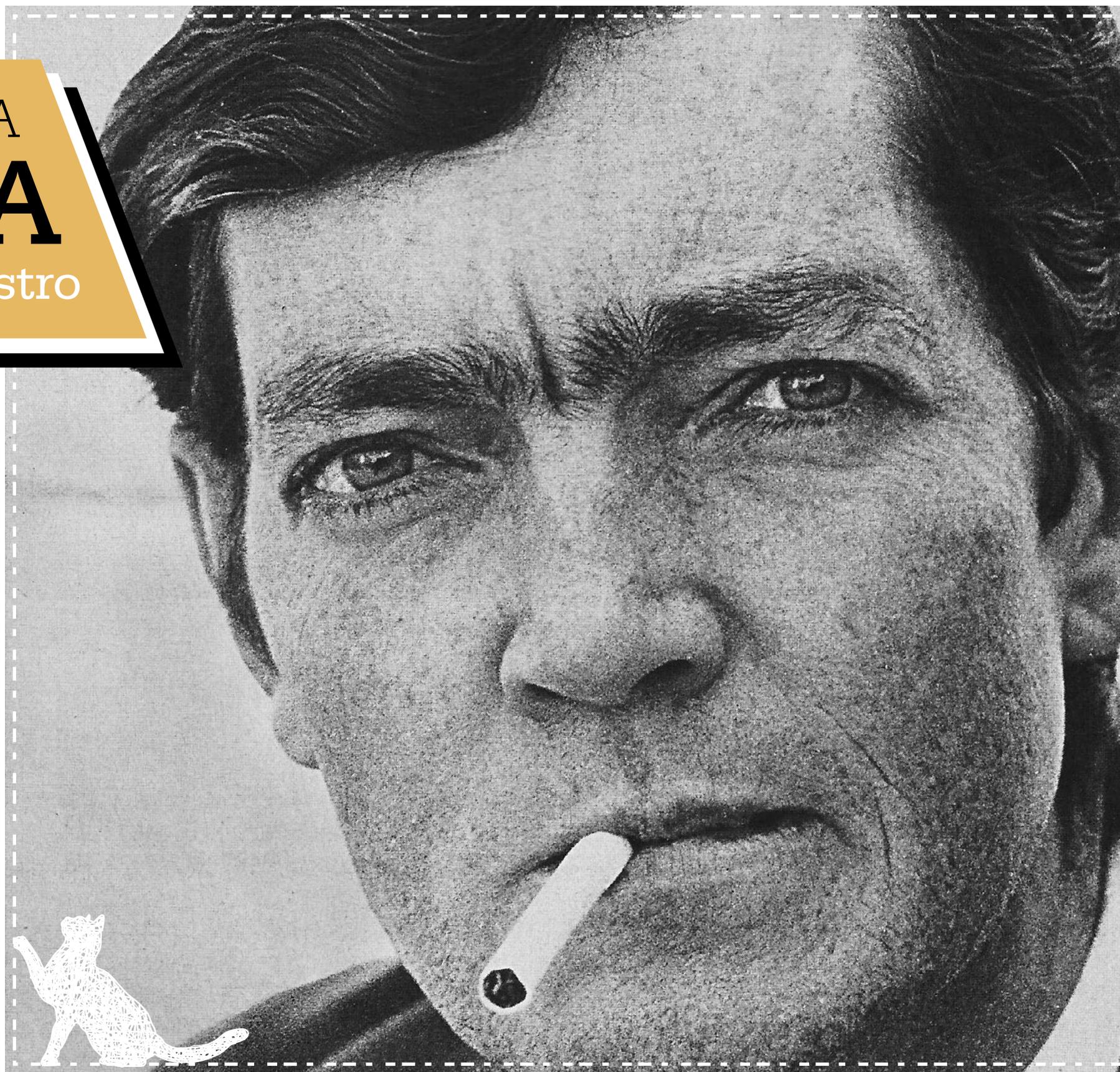
Julio Cortázar, el maestro

Por HUGO SOTO

...ser culto es llenar fichas acerca de una disciplina que se cultiva con preferencia, pero también emocionarse con una música o un cuadro, o descubrir el íntimo secreto de un verso o un niño.

Julio Cortázar

Son las nueve de la mañana en la Escuela Normal de Chivilcoy, una pequeña ciudad de provincia en Argentina. Corre el año de 1942, la campana acaba de sonar y Adelina aprovecha para comentarle algo a María, su compañera de banco, en lo que llega el profesor de Historia y Geografía. Una figura extraña, aunque conocida para los estudiantes, se dibuja en la puerta del salón: es un hombre joven y espigado de más de un metro noventa de estatura, viste un traje impecable y lleva el cabello engomado. A Adelina siempre le ha llamado la atención lo desproporcionado de la cabeza del profesor: demasiado chiquita para el resto del cuerpo. Eso y su mentón, tan perfectamente rasurado que la joven estudiante sospecha que en esas mejillas infantiles no crece vello digno de ningún rastrillo.



Fotografía: Sara Facio, 1967.

El profesor da los buenos días y, como era costumbre en ese entonces, todos los alumnos se ponen de pie, responden al saludo y esperan a que el maestro les indique que pueden volver a sus asientos. Los estudiantes no esperan demasiado tiempo de pie y, antes de darse cuenta, ya están sentados y acomodando sus cosas. La figura larga y delgada ha atravesado despacio el frente del salón y se ha ido a instalar al otro lado, junto a los ventanales, en donde apoya los codos mirando hacia afuera como si buscara algo o a alguien, a lo lejos. Después de un breve instante que parece eterno, el profesor Julio Florencio le extiende una libreta a un alumno en la primera fila y le pide que pase lista antes de comenzar la lección. Los nombres comienzan a sucederse uno por uno. “Damatti, Adelina”, dice el joven con la libreta, y al poco tiempo: “Miné, María”; al escucharse nombrar, cada uno de los cuarenta estudiantes levanta la mano y responde a su vez: “presente”.

Julio Florencio, junto con otros escritores latinoamericanos, transformaría el panorama de la literatura de habla hispana

Los alumnos sienten en general un cariño especial por el profesor Julio Florencio, y no sólo porque al maestro le disguste hacer exámenes —una “rigidez del sistema educativo”, dice—, sino por lo hipnótico de su conversación, que los mantiene absortos hasta que la odiosa chicharra anuncia el final de la clase. También les gusta la forma particular de enseñar sus materias, siempre desde una perspectiva distante de la oficial; una Historia que se aleja de las cronologías rigurosas y se acerca más a lo humano y cotidiano, y una Geografía que relaciona a la gente con su tierra (Botía, 2013; *Diario de Yucatán*, 2014).

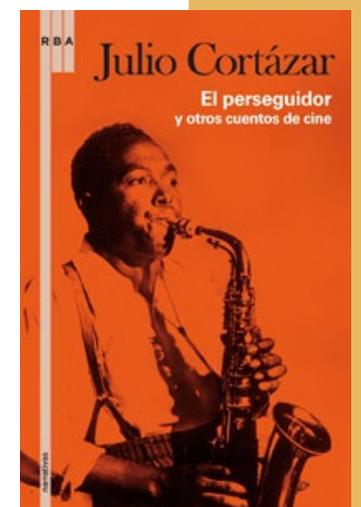
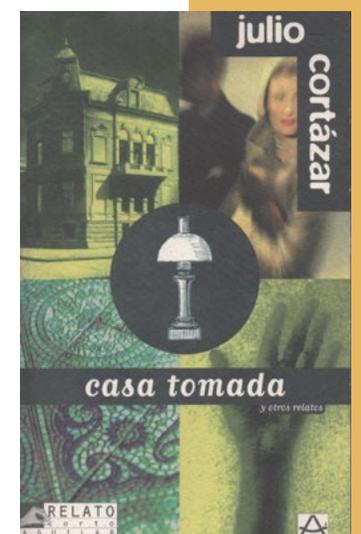
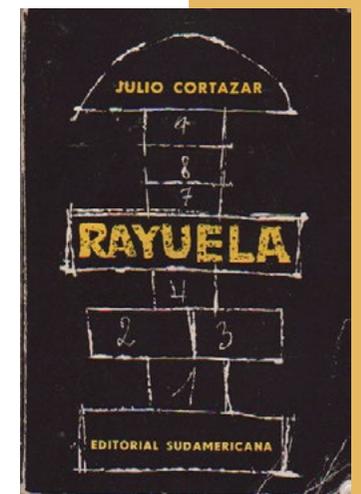
París sería su lugar de residencia hasta el día de su muerte, acaecida en 1984

A pesar del cariño y la admiración que despierta el maestro entre sus alumnos, nadie imaginaría entonces que su querido profesor Julio Florencio llegaría a convertirse en un escritor de fama internacional; que, junto con otros escritores latinoamericanos, transformaría el panorama de la literatura de habla hispana; que escribiría *Rayuela*, una de las novelas más entrañables y emblemáticas del siglo XX,

y cuentos igualmente significativos como “Casa tomada” y “El perseguidor”; que se convertiría, pues, en Julio Cortázar.

Sin embargo, la sorpresa no sólo sería para sus exalumnos (sobre todo, al ver cómo esas mejillas infantiles se habían cubierto de una densa barba, obra del paso de los años y un desorden glandular), sino para muchos de sus lectores, pues en general son pocos los que están al tanto de la faceta docente del escritor. Y es que, en efecto, como lo cuenta Juan Botía (2013), tras un frustrado intento por viajar a Francia “camuflado en los trastos de un buque de carga”, Cortázar se recibió como Maestro Normal de la Escuela Mariano Acosta, en Buenos Aires, y tres años más tarde se recibiría como Maestro Normal en Letras en esa misma escuela.

A pesar de que, una vez concluidos sus estudios de maestro, ingresó a la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, muy pronto se vio forzado a abandonar la universidad por razones económicas, así que comenzó a desempeñarse como profesor en la escuela secundaria de San Carlos en la ciudad de Bolívar, a 300 km de la capital argentina, de 1937 a 1939, y posteriormente, de 1939 a 1944, en la Escuela Normal de Chivilcoy, provincia de Buenos Aires, impartiendo las materias de Historia, Geografía e Instrucción Cívica (Botía, 2013). Finalmente, en 1944, y a pesar de no contar con un título universitario, Cortázar recibe el ofrecimiento de trabajar en la recién fundada Universidad de Cuyo, en la provincia de Mendoza, impartiendo cátedra de Literatura Francesa, cargo que ocuparía por espacio de año y medio hasta la llegada del primer gobierno peronista, con el cual el escritor en ciernes no simpatizaba mucho; así que decide viajar —esta vez con boleto pagado— a París, lugar donde fijaría su residencia hasta el día de su muerte, acaecida en 1984, y en donde se dedicaría a ser intérprete, traductor y, sobre todo, a escribir.



Como queda dicho, aquellos que corrieron con la suerte de ser alumnos de Cortázar guardan en general una muy buena impresión de él como maestro. Sin embargo, tras revisar su correspondencia de esa época, puede apreciarse que, a pesar de sentirse a gusto con su labor docente, había algo más que no parecía tenerlo muy contento. Así, por ejemplo, le comenta a su amigo Luis Gagliardi: “Tengo mucho trabajo, con mis nuevas horas, y aunque muy satisfecho de la Escuela y del alumnado, me veo obligado a consagrarme hasta el cansancio a la preparación de las clases” (Cortázar, 2012, p. 53), y casi en el mismo tenor, se disculpa ahora con otra de sus amistades, Mercedes Arias: “si no le envié antes un saludo es porque hasta ahora he estado sumergido en un mar de tareas. (¡Cuatro materias nuevas y casi a fin de año!)” (Cortázar, 2012, p. 55). Como puede verse, en ambos casos —y en otros más—, la queja de Cortázar no es por las horas que pasa frente a grupo, sino por el tiempo excesivo que invierte en preparar sus clases, pues esta tarea no le permite dedicarse a otros asuntos también importantes.

Algo que también parecía inquietar al joven Cortázar era la pobre o nula oferta cultural de las ciudades de provincia donde ejerció el magisterio, y así lo refiere en algunas cartas y entrevistas. Por ejemplo, le cuenta al también escritor Felisberto Hernández:

no faltaba a ningún concierto en esa aplastada ciudad pampeana [Chivilcoy] por la simple razón de que casi nunca había concierto, casi nunca pasaba nada, casi nunca se podía sentir que la vida era algo más que enseñar instrucción cívica a los adolescentes o escribir interminablemente en un cuarto de la Pensión Varzilio (Cortázar, 2003).

Asimismo, en una entrevista realizada en México en 1983, Cortázar comenta al respecto:

yo fui profesor en dos pequeñas ciudades del interior, que se llaman Bolívar y Chivilcoy, en donde la vida intelectual en esa época —espero y deseo que haya cambiado— era absolutamente comparable a cero, no existía, era mínima. Entonces eso [...] era un factor muy negativo porque me condenaba a mí a una soledad obligatoria (Cortázar, 1983).

De tal forma, al no contar con una oferta cultural que correspondiera con sus intereses, la única opción que encontró el profesor Julio Florencio fue la de aprovechar el tiempo de soledad que le quedaba después de preparar sus clases para dedicarse al estudio de lo que siempre fue su pasión: la literatura. En ese sentido, durante la entrevista apenas citada, menciona:

esa etapa docente, digamos, como la muy breve que cumplí en Filosofía y Letras de Mendoza, fueron sumamente útiles porque me dieron suficiente soledad como para leer todos los libros que había a mi alcance y de explorar mentalmente una serie de horizontes que el horizonte real no me daba (Cortázar, 1983).

Así, tras leer estas y otras referencias que el Gran Cronopio hace al respecto de su etapa como maestro, uno corre el riesgo de adelantar conclusiones y pensar que en realidad, si bien estaba “muy satisfecho de la Escuela y del alumnado”, Cortázar se sentía agobiado porque su labor docente no le dejaba el tiempo suficiente para dedicarse a lo que realmente lo apasionaba: la escritura. Sin embargo, una aseveración en este sentido, aparte de apresurada, no sería del todo cierta, pues, como veremos en las líneas siguientes, para el profesor Julio Florencio estar en contacto con la cultura y tener tiempo para continuar su formación eran parte esencial de la vida de todo docente.

Una de las principales virtudes
en un buen docente reside en el estudio
permanente de la cultura

En efecto, siendo aún profesor, Cortázar escribe un artículo titulado “Esencia y misión del maestro” (1939), que aparece publicado en una revista estudiantil de la Escuela Normal de Chivilcoy y que lleva por título *Revista Argentina*. El artículo es sumamente revelador, pues en él se exponen cuáles son desde su punto de vista las cualidades que un maestro debe poseer para cumplir de manera satisfactoria con la tarea que la sociedad le encomienda. Así, una de las principales virtudes que considera esenciales en un buen docente reside en el estudio permanente de la cultura, entendida no sólo como el acopio de información, sino “el recto conocimiento de la esencia humana”. En sus propias palabras:

La escuela normal no basta para hacer al maestro, y quien, luego de plegar con gesto orgulloso su diploma, se disponga a cumplir su tarea sin otro esfuerzo, ése es desde ya un maestro condenado al fracaso. Parecerá cruel y acaso falso; pero un hondo buceo en la conciencia de cada uno probará que es harto cierto. La escuela normal da elementos, variados y generosos; crea la noción del deber, de la misión; descubre los horizontes. Pero con los horizontes hay que hacer algo más que mirarlos desde lejos; hay que caminar hacia ellos y conquistarlos.

El maestro debe llegar a la cultura mediante un largo estudio. Estudio de lo exterior, y estudio de sí mismo (Cortázar, 2009).



Es posible que esta forma particular de concebir al docente como un individuo permanentemente preocupado por aprender algo nuevo o profundizar sus conocimientos, por ser culto no sólo en el sentido de dominar su materia, sino en el de conocer “la esencia humana”, es lo que está detrás de la constante preocupación de Cortázar por hallarse en frecuente contacto con el arte y la cultura, y por hacerse del tiempo necesario para este fin. Como se mencionó antes, el autor de “Casa tomada” se sentía satisfecho con sus grupos y con la escuela, pero el asunto que lo tenía un tanto inconforme era la sobrecarga de trabajo y la pobre oferta cultural a la que tenía acceso, pues ambas le impedían continuar con su formación y con el estudio “de lo exterior y de sí mismo” para seguir aprendiendo aún después de haber egresado de la escuela normal.

Parecería ocioso especular aquí si Cortázar habría dejado o no la docencia de haber contado con un medio propicio para la investigación y el desarrollo de sus estudios, que él concebía como parte esencial de la vida de un maestro. Lo cierto es que muchos años más tarde, siendo ya un escritor reconocido y habiendo dejado su época de docente prácticamente en el olvido, el autor de *Rayuela* regresó a las aulas. Tras rechazar diversos ofrecimientos para ser profesor invitado en varias universidades de los Estados Unidos durante los años sesenta, que declinó principalmente por su rechazo a la política intervencionista del gobierno estadounidense, Cortázar asistió a una serie de simposios y homenajes en algunas universidades norteamericanas, y en 1980, finalmente, su amigo Pepe Durand lo convenció de impartir un curso en la Universidad de California, Berkeley (Álvarez, 2013).

Así, casi hacia el final de su vida, Julio Cortázar regresaría a las aulas por un par de meses, durante los cuales dictaría dos conferencias magistrales y ofrecería un total de ocho clases, todas ellas incluidas en el libro *Clases de literatura* (2013). La estructura de sus lecciones —impartidas los jueves de 2 a 4— era sencilla: durante la primera hora, el profesor daba la clase, como hacía años atrás cuando enseñaba Historia y Geografía en Chivilcoy —aunque en esta ocasión no pasaba lista—; y en la segunda, establecía un diálogo con los alumnos, en el que privaba siempre cierto aire de complicidad y durante el cual, sobra decirlo, no sólo se hablaba de literatura, sino también de política, música y cine (Álvarez, 2013). De hecho, en la última sesión, el Gran Cronopio cerró diciendo: “esto no era un curso, [...] era algo más, creo yo, un diálogo, un contacto” (Cortázar, 2013, p. 275).

Por supuesto que con la carga docente también volvieron los agobios y las preocupaciones propias del oficio pues, además de las clases, como parte de sus obligaciones tenía que acudir a su oficina los lunes y los viernes de nueve y media a doce para dar asesoría a sus alumnos. A propósito comentaría Cortázar: “estas actividades me fatigan mucho, porque yo no tengo nada de profesor y mis encuentros con estudiantes me producen siempre una considerable tensión” (Álvarez, 2013, p. 11). Nadie más que él pareció notarlos.

A pesar de lo anterior, el autor termina haciendo un balance positivo al final del curso, y así lo refiere en una carta dirigida a su amigo Guillermo Schavelzon:

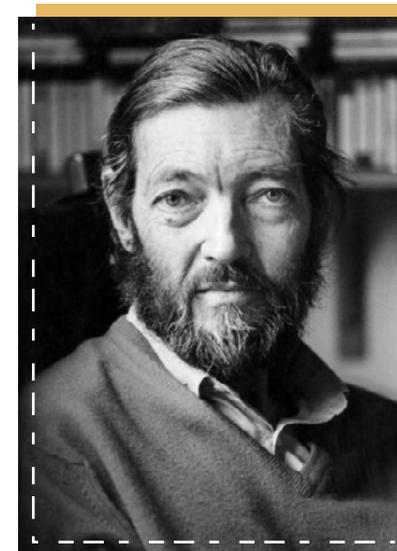
Mi curso en Berkeley fue excelente para mí y creo que para los estudiantes, no así para el departamento de español que lamentará siempre haberme invitado; les dejé una imagen de “rojo” tal como la que se puede tener en los ambientes académicos de los USA, y les demolió la metodología, las jerarquías profesor/alumno, las escalas de valores, etc. En suma, que valió la pena y me divertí (Álvarez, 2013, p. 12).

Al despedirse de sus últimos alumnos en la Universidad de Berkeley, Cortázar los invita a que le escriban cartas y le envíen los avances de su trabajo, al tiempo que se disculpa de antemano, pues sabe que no tendrá tiempo para responder a todas —y eso que su epistolario suma cinco volúmenes—. En cambio, como respuesta, dice el maestro: “yo les mandaré las únicas cartas que puedo escribir por falta de tiempo que son mis libros, así que cada nuevo libro que salga de mí tómenlo por favor como si fuera una carta que yo le dirijo a cada uno de ustedes” (Cortázar, 2013, p. 275).

Es curioso ver cómo la docencia estuvo presente tanto en los inicios de la carrera literaria de Julio Cortázar, como cuando ya estaba cercana su muerte, acaecida en 1984. También resulta interesante cómo una misma actividad, la docencia, es vivida de distinta manera con el paso de los años y con mediación de la escritura. No hablaré aquí de cerrar círculos, pues Cortázar detestaba los lugares comunes, además de que la imagen del círculo no me parece la más adecuada. Si retomamos la idea de que cada libro puede ser leído como una carta para sus alumnos, quizá también con cada libro el profesor Julio Florencio continuara una línea recta de clases que comenzó a trazar

años atrás en las aulas de la provincia argentina y que siguió trazando con la publicación de cada nuevo libro de cuentos, cartas, novelas, ensayos, poemas y apuntes que hasta nuestros días siguen apareciéndose en la sección de novedades de las librerías, como si una editorial tuviera al escritor de más de 1.90 “encerrado en un sótano en algún lugar del universo entre Buenos Aires y París, escribiendo hasta que la eternidad quepa en un instante” (Cinelli, 2012).

En ese sentido, sobre todo para aquellos primeros alumnos de la Escuela Normal de Chivilcoy y aún para los que no tuvimos esa suerte, con la lectura de cada uno de sus libros es posible asistir a una clase impartida por Cortázar, una lección de la que todos, alumnos y maestros, podemos aprender, pues ahí está todo: el diálogo, la complicidad, la búsqueda por conocerse y no sólo por saber, las miradas que buscan horizontes con los codos apoyados en la ventana, las conversaciones hipnóticas que no queremos que terminen cuando suene la chicharra o se dé vuelta a la última página. ●



Fotografía: Rue des Archives/Cordon Press

Referencias bibliográficas

- Álvarez Garriga, C. (2013). Prólogo. En J. Cortázar, *Clases de literatura. Berkeley, 1980* (pp. 9-14). C. Álvarez Garriga (Ed.). México: Alfaguara.
- Botía, J. (2013, 20 de febrero). Julio Cortázar: Profesor. En *Hojeando Libros*. Recuperado de: <http://hojeandolibros.tumblr.com/post/43594549291/julio-cort%C3%A1zar-profesor>
- Cinelli, J. P. (2012, 27 de febrero). Julio Cortázar sigue escribiendo sus cartas eternas desde París. *Tiempo Argentino*. Recuperado de: <http://tiempo.infonews.com/nota/69600>
- Cortázar, J. (1983). Entrevista a Julio Cortázar 1983-El Juglar México. Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=dmJdZDoj7xk>
- Cortázar, J. (2009). Esencia y misión del maestro. En J. Cortázar, *Papeles inesperados*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Cortázar, J. (2003, marzo). Carta en propia mano. *Gaceta de la Universidad Veracruzana*, 6(63), Nueva Época. Recuperado de: <http://www.uv.mx/gaceta/Gaceta63/63/pie/Pie01.htm>
- Cortázar, J. (2012). *Cartas 1937-1954* (Vol. 1). Biblioteca Cortázar. A. Bernárdez y C. Álvarez Garriga (Eds.). Buenos Aires: Alfaguara.
- Cortázar, J. (2013). *Clases de literatura. Berkeley, 1980*. C. Álvarez Garriga (Ed.). México: Alfaguara.
- Diario de Yucatán*. (2014, 27 de agosto). Julio Cortázar, un maestro que hacía pensar y razonar. Recuerdan otra fase del escritor de libro de “Rayuela”. Recuperado de: <http://yucatan.com.mx/imagen/arte-y-cultura/julio-cortazar-un-maestro-que-hacia-pensar-y-razonar>

El INEE presente en el contexto nacional

Coordinación de Direcciones del INEE en las Entidades Federativas



El 29 de julio de 2015, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) inició otra etapa en su vida institucional extendiendo su presencia en cada una de las entidades federativas, con el propósito de fortalecer su acción en beneficio de la educación mexicana.

En la fecha citada se reformó el Estatuto Orgánico para la creación de la Coordinación de Direcciones del INEE en las Entidades Federativas (CDIE), cuya primera encomienda fue la instalación de direcciones del Instituto en toda la República.

Con su presencia en las entidades, en el ejercicio de su autonomía —y como órgano rector en materia de evaluación de la educación obligatoria—, el Instituto se acerca a los maestros, directivos, padres de familia y autoridades educativas, con el objetivo de identificar los elementos que afectan el proceso educativo y su evaluación y, así, tener una información más certera sobre la realidad en cada entidad.

A la fecha se han nombrado titulares en los 21 estados siguientes: Aguascalientes, Campeche, Coahuila, Chihuahua, Durango, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, Querétaro, Quintana Roo, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán. Cada Dirección del INEE (DINEE) se conformará por un Director General Adjunto, las subdirecciones de Procesos de Evaluación y Vinculación, así como la Jefatura de Administración y un auxiliar operativo.

Con las DINEE el Instituto se acerca a los actores educativos de cada entidad para identificar los elementos que afectan el proceso educativo y su evaluación

El funcionamiento de las DINEE se sustenta en siete ejes:

- 1 **Facilitar y coadyuvar en la ejecución** de las evaluaciones que realiza el INEE en las entidades federativas. Este primer eje permitirá una mayor cercanía con los actores en la aplicación de las evaluaciones.
- 2 **Facilitar y coadyuvar en la supervisión** de las evaluaciones que regula el INEE en las entidades federativas. Esta función está encaminada a la aplicación más eficiente de los lineamientos del Servicio Profesional Docente y a las evaluaciones que realicen los estados.
- 3 **Contribuir** al fortalecimiento de las capacidades locales en materia de evaluación de la educación. Refiere a robustecer la formación de especialistas en materia de evaluación educativa en las entidades.



DINEE Veracruz



DINEE Aguascalientes

- 4 **Impulsar** el uso de los resultados de la evaluación para la mejora. Mediante este eje, se promoverá el análisis de los resultados de las diferentes evaluaciones para establecer rutas que apunten a la mejora educativa en las escuelas, los programas y las políticas de la entidad.
- 5 **Establecer** canales de intercambio de información entre el INEE y las entidades federativas, sobre el estado que guarda la educación y la evaluación. Con ello se pretende establecer una mayor vinculación entre el INEE y las entidades federativas.
- 6 **Participar** en el seguimiento del cumplimiento de compromisos establecidos por la autoridad educativa para la implementación de las directrices que emita el INEE.
- 7 **Mantener y mejorar** la relación y la imagen institucional con los actores del ámbito educativo estatal. Se pretende dar a conocer la labor que realiza el Instituto, en distintos medios locales, en espacios del ámbito educativo y en la comunidad en general.

Las DINEE, como áreas de responsabilidad compartida, desempeñarán un papel relevante, no sólo en el logro de una mayor pertinencia en las tareas de evaluación a nivel local, sino en el establecimiento de espacios de mediación y mecanismos de interlocución que contribuyan a la conformación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa. •

LOS BUENOS DOCENTES Y LA EVALUACIÓN INTERNA

Por CLAUDIA NAVARRO CORONA, SUSANA QUINTO SIMÓN, LETICIA PELCASTRE VILLAFUERTE y YOLANDA E. LEYVA BARAJAS

La conceptualización de la *buen docencia* desde la perspectiva de directores, supervisores y asesores técnicos pedagógicos de educación básica

Todos los que han pasado por un aula de clases han tenido contacto con profesores. Es a partir de estas experiencias que cada uno construye una representación de lo que es *ser profesor* y de lo que significa ser un *buen profesor* o uno *malo*. Así, quienes hemos estado en un salón de clases, hemos podido observar diferentes modelos de enseñanza desde los cuales juzgamos y decidimos quiénes son (o eran) buenos y malos docentes, es decir, que es a partir de nuestras representaciones del concepto, que evaluamos cada caso docente al no contar con otros referentes.

Ilustraciones: José Luis Ceballos Chávez

Cuando conversamos sobre aquellos maestros que impactaron nuestra vida en algún sentido, una de las autoras de este texto trajo a la memoria al profesor Álvaro y lo describió como uno de los mejores docentes que conoció al cursar los grados de primaria. Su estilo de enseñanza innovador, la responsabilidad y la organización demostradas hizo que, desde nuestra perspectiva, el profesor Álvaro fuera considerado como un agente constructivista en la didáctica de la asignatura que impartía: indagaba sobre los contenidos vistos en otras clases, cuestionaba a los alumnos sobre sus temas de interés y lograba relacionarlos con los contenidos de la materia, con lo que promovía nuevos aprendizajes y que sus estudiantes construyeran nuevos esquemas. Siempre motivaba a la participación, atendía los errores y las inquietudes, solucionaba todas las dudas y llegaba temprano.

Al igual que los *buenos maestros*,
los que tipificamos como *malos* también
son recordados con relativa facilidad

También recordamos al profesor Abel, quien impartía Historia de México en tercero de secundaria. A diferencia de otros profesores, ejercía la docencia en un marco de inclusión en medio de las diferencias socioeconómicas de sus estudiantes. Este concepto, *inclusión*, no era de uso común en aquellos años, pero el maestro parecía tenerlo muy claro en su actuar: se pronunciaba en defensa de los derechos de libertad de creencias, de expresión y de elección de toda persona dentro de la escuela, en especial de los estudiantes, aun cuando tuviera que hacerlo frente a colegas o frente al propio director.

Por otro lado, los docentes que, de acuerdo con la experiencia, tipificamos como *malos maestros* también son recordados con relativa facilidad. Las descripciones que podríamos dar cubren una gama amplia de características, y nuestros recuerdos van desde algún profesor que en las primeras experiencias de aula tenía como recurso correctivo los reglazos en las manos, hasta una maestra de idiomas en secundaria que frecuentemente corría fuera del salón al darse cuenta de que había olvidado el audio que debía reproducir en la clase.

No es nuestra intención hacer un recuento de experiencias particulares sino colocar en la mesa de discusión de los profesores y, en especial, de los agentes que intervienen en la evaluación interna —directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos—, el planteamiento de que nuestras experiencias influyen en las ideas que construimos, mismas que sustentan nuestros conceptos de lo que es ser un buen o mal docente; estas conceptualizaciones, al estar basadas en experiencias particulares, también pueden ser particularistas y, al no hacerse conscientes, pueden disminuir la objetividad y la imparcialidad, e incrementar la discrecionalidad en las evaluaciones que tienen que hacer estos actores educativos como parte del ejercicio de sus funciones.

A la luz de una base teórica sobre su proceso de construcción, en este artículo se presenta el concepto del *deber ser* docente de un grupo de directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos (ATP) de educación básica, así como sus expresiones sobre algunas prácticas e implicaciones para la evaluación interna. Al final del texto hacemos un conjunto de recomendaciones con objetivo de que tanto directivos como ATP se encaminen hacia la identificación de su propio concepto sobre la docencia, en beneficio de evaluaciones internas más objetivas; si bien consideramos que la información contenida es de mayor pertinencia para quienes ocupan estos puestos, también creemos que es útil y relevante para los docentes y para las comunidades escolares.

El concepto de buen docente

Los buenos y los malos maestros que todos hemos tenido a lo largo de nuestra historia como estudiantes nos han servido como modelos en los que identificamos elementos a partir de los cuales caracterizamos a un *buen docente*. Hamer (2013) señala que usualmente observamos en nuestros profesores un conjunto de elementos entre los que destacan el conocimiento o desconocimiento sobre la materia, la preocupación o no por la disciplina, el interés o desinterés por los estudiantes, la capacidad o la incapacidad de diagnosticar problemas de aprendizaje, el entusiasmo o la apatía por la enseñanza y otras características que las experiencias acumuladas nos permiten identificar como rasgos de la práctica docente y de los profesores.



Las diferentes ideas, creencias e imágenes que se forman a partir de nuestras experiencias escolares sobre lo que significa ser profesor, van dejando “huellas” satisfactorias e insatisfactorias sobre la práctica docente. A través de lo vivido, sustentamos un concepto de buen y mal profesor, acorde con nuestro propio esquema de pensamiento (Alliaud, 2004). Dado que la gran mayoría de los miembros de la sociedad ha estado en contacto con algún profesor, es plausible

decir que este tipo de concepciones son construidas por todos los miembros de una colectividad. Estas conceptualizaciones conforman representaciones sociales (comunes) sobre lo que significa ser un buen docente, por lo que es posible que los actores (grupos) coincidan en la construcción que hacen de un concepto determinado.

Estas representaciones no son ajenas a los agentes que se encuentran en las propias instituciones educativas; también ahí se encarna y forma lo que se conoce como un *imaginario social*. Este toma forma en la ideología de sus miembros: la de los docentes, la de los directivos, la de los asesores técnico-pedagógicos, los supervisores y otros agentes, que mantienen ciertas ideas sobre lo que significa ser profesor (OEI, 2010).

De acuerdo con Marcelo (1995) y Alliaud (2004), si bien estos actores tienen una formación especializada, las reconstrucciones que hacen a partir de las vivencias atravesadas en los años pueriles hasta la preparación profesional para el magisterio se fijan e inciden en las expectativas que se generan, en la práctica de la enseñanza y en las decisiones que se toman en procesos de diversa índole.

Las elaboraciones sobre las características del buen profesor definen un perfil deseado sobre lo que los docentes deben ser, hacer, saber y cumplir (Hamer, 2013); y, si no se cuenta con un referente que se haya construido mediante

procedimientos técnicos para su construcción, se corre el riesgo de que las concepciones subjetivas y particularistas se constituyan en los referentes de la evaluación.

La evaluación interna de la docencia

El Sistema Educativo Nacional cuenta con un acuerdo sobre las características deseables en los profesores del país, que están plasmadas en *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos-docentes* (PPI). Estos perfiles constituyen el *deber ser docente* y son el referente con el cual se evalúa.

Los PPI conforman el concepto oficial de la función docente y son la base para cualquier acción formativa dirigida a los profesores, sea desde la administración o desde la propia escuela; no obstante, la evaluación interna tiene un carácter subjetivo intrínseco, en donde los actores involucrados adicionan a la construcción oficial —los PPI— su propio concepto de lo que significa ser un buen docente. En este sentido, y partiendo de la idea de que la evaluación docente es uno de los procesos de mayor sensibilidad, se consideró importante estudiar cuáles son las representaciones particulares de buena docencia que tienen los directores, los supervisores y los ATP, ya que estas orientan sus prácticas profesionales en los procesos de gestión y acompañamiento de los docentes en las escuelas.

Con este fin, se realizó un análisis de carácter cualitativo de un conjunto de datos recabados por la Dirección General para la Evaluación de Docentes y Directivos del INEE, obtenidos por medio de grupos focales realizados en 2014 con directores, supervisores y ATP¹ provenientes de los estados de Baja California, Chihuahua, Chiapas, Durango, Puebla, Tabasco, Zacatecas, Aguascalientes, Coahuila, Guerrero, Hidalgo, Sinaloa, Guanajuato, Quintana Roo y Zacatecas. Los grupos focales estuvieron organizados por figura, por lo que se contó con tres grupos de educación básica: uno de directores, otro de supervisores y el tercero de ATP. La información de los grupos focales fue audiograbada y posteriormente, transcrita.

¹ Los datos empleados forman parte de una investigación más amplia que se llevó a cabo en la Dirección General para la Evaluación de Docentes y Directivos del Instituto.

El procedimiento analítico se realizó en dos etapas, bajo el enfoque de la teoría fundamentada. En la primera, se realizó una codificación abierta en la que se clasificaron todas las unidades de análisis que expresaran algún concepto sobre la función docente. En la segunda, se establecieron relaciones entre los códigos a partir de dos grandes categorías: el *deber ser del docente* y el *ser docente*. Ambas categorías son una construcción realizada desde las expresiones de los actores participantes en los grupos focales y refieren dos tipos de conceptos: uno construido desde el plano de lo ideal (el imaginario) y otro desde las observaciones que los supervisores, los directores y los ATP han realizado en su práctica.

El deber ser docente: Directores, ATP y supervisores definiendo la buena docencia

Los directores, los ATP y los supervisores expresaron cómo debe ser un buen docente. Las características enlistadas se sintetizan en la siguiente definición que ha sido construida a partir de las declaraciones de estos actores educativos:

El buen docente es el profesional que conoce a sus estudiantes, el contexto del que provienen y la forma en la que aprenden; diseña ambientes de aprendizaje y desarrolla clases con base en planeaciones para las que selecciona materiales y estrategias adecuadas a las necesidades de los estudiantes y en atención a su diversidad; no obstante, es capaz de adaptarse ante imprevistos. Tiene disposición a formarse, a aprender de la experiencia y sabe trabajar en colegiado con sus colegas. Es propositivo, innovador y creativo. Busca trascender.



Esta definición es genérica a las expresiones de los participantes; las particularidades se muestran en la tabla 1.

▼ TABLA 1

Ser buen docente desde la perspectiva de los directores, los ATP y los supervisores

Categoría	Director	ATP	Supervisor
EL BUEN DOCENTE:			
Conoce a sus estudiantes, su contexto y su aprendizaje.	×	×	×
Atiende a la diversidad de los estudiantes.	×	×	×
Tiene altas expectativas de sus alumnos.	×		×
Desarrolla sus clases con base en la planeación, en el contexto y en las necesidades de los alumnos.		×	×
Domina los contenidos que enseña.			×
Diseña situaciones de aprendizaje.	×		
Emplea recursos y materiales didácticos.	×		×
Selecciona estrategias didácticas adecuadas.	×		
Se adapta ante imprevistos.	×		×
Tiene disposición a formarse y a aprender de la experiencia.	×	×	×
Trabaja en colegiado con sus colegas.	×	×	
Es propositivo, innovador y creativo.		×	
Busca trascender.			×

Fuente: Elaboración propia.

Cada figura expresó un concepto particular de lo que significa ser buen docente; no obstante, debe tenerse en mente que estos resultados se desprenden de un estudio cuyos informantes han tenido mucha experiencia en la docencia antes de asumir funciones de dirección, por consecuencia es útil para ilustrar el imaginario sobre el deber ser de los docentes.

Para ilustrar el tipo de expresiones sobre el deber ser, se incorporan algunas de las intervenciones que describen lo que significa ser un buen profesor desde la propia voz de los actores que participaron

en los grupos. Algunos de los comentarios expresados por los **directores** con relación a lo que significa ser un buen docente son:

- “Su principal objetivo deben ser los alumnos; conocer cómo aprenden, cuál es el proceso de construcción del pensamiento de los aprendizajes de los niños”.
- “Determinar qué elementos o qué auxiliares didácticos va a utilizar para que aquella actividad se realice”.
- “Diseña e implementa situaciones de aprendizaje acordes al campo de formación que atiende”
- “Sabe improvisar, pues si trae planeado algo y resulta que el grupo tiene ciertas características, por el clima, por lo que están viviendo *equis* situación a lo mejor en ese espacio, entonces digo: lo que yo traigo no me sirve, entonces qué tengo que rehacer en ese momento y adaptarme a imprevistos”.
- “El trabajo en colaboración con los docentes y me apoyo porque tengo debilidades... me apoyo en aquel maestro que tiene esa fortaleza”.

En su participación, los **ATP** manifestaron que el buen docente:

- “Conoce los procesos de desarrollo de aprendizaje de sus alumnos [...] el contexto de donde proviene el niño y cómo influyen las familias”.
- “Fomenta la motivación en el alumno y lo retroalimenta”.
- “Es congruente con lo que planea y con lo que hace en clase”.
- “Un maestro que respeta, un maestro que propone, un maestro que innova”.
- “Reflexiona sobre su práctica docente... luego busca información para mejorarla”.
- “Comparte experiencias exitosas y no exitosas, lo cual nos va a ayudar a fortalecer nuestras competencias”.

Así también, los **supervisores** enumeraron una serie de cualidades que caracterizan a los buenos docentes:

- “Tiene que conocer a sus muchachos y cómo aprenden...”.
- “Se trata de ver que el alumno aprenda, que nos ponemos de cabeza, hacemos lo que sea, pero que aprenda, porque esa es la finalidad del proceso: el aprendizaje de los alumnos”.

- Identifica a los alumnos en riesgo de rezago: “si este niño no aprende...: a ver, maestra, su planeación ¿contempla algo especial para este niño?, [el maestro debe] ir previendo durante el camino ese peligro de rezago o de fracaso escolar”.
- “Si el docente es creativo, yo lo llamo como una persona que nos va a dar buenos resultados”.
- “El compromiso del docente de conocer esos contenidos y esos enfoques para poder realizar bien ese proceso didáctico que implica la planeación, la aplicación y la evaluación”.
- “Una de las esencias del maestro es trascender, es *dejar huella*, en ese “dejar huella”, creo que se pudiera tomar como una plataforma muy importante, porque es parte de nuestra identidad”.
- “Trata de transformar no nada más a su comunidad, sino transformar a las generaciones, a los niños”.



El ser docente: algunas observaciones de los directores, los ATP y los supervisores sobre el ejercicio de la docencia

En los grupos focales, los directores, los ATP y los supervisores compartieron algunos de los casos observados en sus años de experiencia en la función. El lector encontrará que las valoraciones manifestadas, en su mayoría, son negativas. Este hecho no es una evidencia de que los actores han trabajado solamente con malos profesores, sino que se considera como una muestra del contraste que existe entre las representaciones de lo que debe ser un buen docente y la identificación de características que no encajan en dicha concepción. Para ilustrarlo se enlistan las siguientes expresiones:

Los docentes todavía
no se asumen
como profesionales
de la educación

- “Va a evidenciar ante sus colegas, padres de familia y otros maestros que no sabe”.
- “Este es un reto para el docente, el reto de las tecnologías. Los jóvenes vienen con un chip integrado; algunos maestros pertenecen a la vieja guardia, no lo tienen”.
- “El médico, sus conocimientos médicos, yo soy el que sabe; el ingeniero, yo soy el de matemáticas; pero no se ven como maestros”.
- “El maestro se sigue mirando como maestro de salón, sólo reconoce la necesidad de apoyarse en otros en la teoría, pero en la práctica, ya no”.
- “Los docentes detectan que hay un nuevo papel del docente, pero lo preocupante es que no saben cuál es...”
- “No dominan los contenidos, los enfoques, los aprendizajes esperados de sus asignaturas y los estándares”.
- “Los docentes todavía no se asumen como profesionales de la educación”.
- “Los maestros no reprueban conocimientos, reprueban habilidades y, sobre todo, actitud”.

Con base en los resultados obtenidos en este estudio, planteamos la hipótesis de que cuando las

representaciones sobre el deber ser no concuerdan con la realidad observada, se detecta una diferencia que favorece una tendencia a juzgar al profesor como un mal docente por no cumplir con la justa expectativa de la idealización que el observador tiene. La reconstrucción que realizamos es una idealización de la figura docente y, por tanto, en nuestro concepto no solemos integrar aspectos negativos, sino que definimos un profesor perfecto en el que no cabe el error. En este ejercicio entran en juego valoraciones sobre las cualidades, las habilidades, las actitudes, la metodología y la virtud que deberían reunir los profesores para ser considerados como buenos docentes (Hamer, 2013). Así, cuando observamos a un docente, lo comparamos con esta lista de cualidades, haciéndose notorias las características que consideramos inadecuadas y que no tienen cabida en la idealización de la profesión.

Las expresiones de los actores representan una aproximación de las expectativas que el propio magisterio tiene de la profesión. Estos resultados ofrecen la posibilidad de reflexionar acerca de la posición de demanda y exigencia en la que se ubica a los maestros en la escuela, desde la óptica de sus directores y supervisores, quienes tienen un papel importante en la evaluación interna y en el establecimiento de compromisos verificables de mejora educativa (DOF, 2013. Art. 20; SEP, 2015).

Es necesario que los actores involucrados
en la evaluación interna hagan
consciente su propio concepto
sobre lo que significa ser docente

Dada la discrepancia entre las declaraciones respecto al profesor ideal y lo que los actores mismos reportan haber observado durante el tiempo que llevan cumpliendo funciones directivas, de asesoría técnica pedagógica o de supervisión, es necesario que los actores involucrados en la evaluación interna, en especial los directores escolares, hagan consciente su propio concepto sobre lo que significa ser docente, principalmente porque algunos especialistas en este

tema señalan que estos conceptos pueden incidir en los procesos de evaluación al privilegiar ciertas características sobre otras o diferenciar los juicios de valor que se hacen entre un docente y otro. Es por ello que enfatizamos la importancia de contar con referentes contruidos mediante metodologías que siguen estándares y criterios técnicos de evaluación, para generar juicios de mayor objetividad sobre la práctica de los docentes y atender áreas de oportunidad detectadas mediante el diagnóstico y no sólo por medio de las impresiones que se basan en la concepción personal del deber ser docente.

Recomendaciones para la reflexión

Como producto de las anteriores consideraciones, ofrecemos a los directores, los supervisores y los ATP involucrados en la evaluación interna una serie de recomendaciones que podrían ser útiles para discutir sobre este tema. Los cinco puntos que a continuación exponemos también podrían ser de interés para los docentes, sea para la reflexión individual o para el diálogo con otros colegas de la profesión en ámbitos institucionales, como el Consejo Técnico Escolar, o en otros espacios profesionales.

- 1. Defina su propio concepto de buen docente.** Escriba en una hoja lo que significa ser un buen docente. Podría hacer una lista de características guiándose por las siguientes preguntas: ¿cómo debe ser?, ¿qué debe saber?, ¿qué debe saber hacer?, ¿qué valores debería tener?
- 2. Haga consciente su propio concepto.** Recuerde a sus antiguos maestros. ¿Qué características de las anteriormente enlistadas puede reconocer en ellos?, ¿puede recordar a algún mal maestro que le hizo identificar la necesidad de integrar algunas de las características que están en su lista?
- 3. Identifique la tendencia de las observaciones y recomendaciones que hace a los profesores con los que trabaja.** Revise su bitácora. Si no tiene una, tal vez desee registrar sus observaciones sobre la práctica de los profesores con quienes trabaja. Esto le permitirá

reflexionar sobre su propia labor. Las observaciones y las recomendaciones que realiza ¿se alinean a su lista de características de buen docente?, ¿ha considerado que ese *mal profesor* al que le señala múltiples áreas en las que necesita mejorar haya sido mal valorado por no coincidir plenamente con su lista de características de *buen docente*?, ¿qué elementos positivos puede identificar en la práctica de los maestros que no ha incluido en su lista?, ¿es posible que lo haya estado juzgando desde su propio concepto de lo que es ser un buen profesor?

- 4. Consensue el concepto de buen docente.** Considere que muchos docentes ejercen su práctica con base en su propio concepto del deber ser docente. Si usted ha considerado que alguno de los profesores con los que trabaja es un mal maestro, tal vez convenga conversar y hacer con él un ejercicio similar a este. ¿Qué significa para ese maestro ser un *buen docente*? Comparen sus definiciones. ¿Existe en la definición del profesor algún elemento que se contraponga a la lista que usted elaboró al principio de este ejercicio? Trate de llegar a un acuerdo con él sobre lo que significa ser un buen profesor. Este mismo ejercicio pudiera realizarse en el marco del Consejo Técnico Escolar y reflexionarlo en el colectivo.
- 5. Revise con sus profesores los Perfiles, Parámetros e Indicadores que se han establecido para la evaluación de desempeño de docentes y técnicos docentes.** Los perfiles muestran un deber ser de la práctica docente. Caracterizan la práctica deseable que permita ofrecer un servicio de calidad a los estudiantes.

Estos documentos fueron diseñados con la participación de docentes de todo el país y hasta ahora han sido utilizados como referente para la construcción de los instrumentos de evaluación de desempeño docente que sustenta algunos procesos del SPD como la permanencia y el reconocimiento; también serán utilizados para el desarrollo de los programas de formación continua. Es por ello que pueden resultar útiles para consensuar con los profesores de la escuela con la que trabaja lo que significa ser buen profesor. Contraste su propio concepto con dicho documento y promueva que los docentes lo hagan.

Esperamos que este tipo de acciones le permitan construir en su zona o escuela, un concepto unificado de lo que es ser un buen profesor que, en consistencia con los procesos de evaluación externa, posibiliten el avance hacia la mejora de la práctica docente en cada plantel. Estas prácticas, además de orientar procesos de evaluación interna en las escuelas, permitirán retroalimentar los perfiles, parámetros e indicadores con aspectos más específicos recuperados de las concepciones y de las prácticas observadas en diversos contextos de nuestro país. En la medida en que más actores educativos participen, se tendrán referentes más pertinentes y útiles para orientar el trabajo tanto de docentes como del personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica. •



Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (3).
- DOF. (2013) [Diario Oficial de la Federación]. *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Disponible en: www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Hamer, A. (2013). La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: el caso de ETEA (Córdoba). *Revista Complutense de Educación*, 2 (26).
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- OEI. (2010) [Organización de Estados Iberoamericanos]. *Documento Base. Estándares para la Educación Básica en México. La articulación de estándares de desempeños de alumnos, docentes y escuelas como base de un proceso de mejora académica de las escuelas de educación básica*. México: Centro de Estudios Educativos, Servicios Integrales de evaluación y medición educativa, Universidad Pedagógica Nacional y Heurística Educativa.
- SEP. (2015) [Secretaría de Educación Pública]. *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnico docentes*. Publicado el 13 de abril de 2015. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/parametros_indicadores/Completo.pdf



GACETA

DE LA POLÍTICA
NACIONAL
DE EVALUACIÓN
EDUCATIVA EN MÉXICO

Recorrer, aprender y arribar

Año 2. No. 4 / marzo-junio 2016

Publicación cuatrimestral para contribuir al diálogo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa

¿Cómo usar la evaluación educativa para mejorar?



Voces desde el INEE

Teresa Bracho
Jorge Antonio Hernández Uralde
Francisco Miranda
Agustín Caso Raphael

Experiencias nacionales

Sonora
Zacatecas
Querétaro

Análisis y propuestas

Guillermo M. Cejudo
Gabriela Pérez Yarahuán

Visión externa

Arlo Kempt-Canadá
Peter McLaren-USA

Suplemento especial de la Política Nacional de Evaluación de la Educación

¿Es usted líder educativo? Indudablemente debe leerla:
www.inee.edu.mx / gacetapnee@inee.edu.mx

El quehacer docente en una escuela multigrado

Las maestras Rosa María Martínez, Concepción Calderón y Lucina Liliana Alcántar laboran en el Proyecto Alternativo de Preescolar (PAP), en el municipio de Silao, Guanajuato.



Fotografías: Bruno Pérez Chávez



Concepción Calderón, Rosa María Martínez y Lucina Liliana Alcántar.

En los servicios educativos del PAP se atienden entre 15 y 29 alumnos, y se instalan en poblaciones de menos de 500 habitantes, ubicadas lejos de otros servicios educativos, en localidades con poca o difícil accesibilidad y con un grado de marginación de medio a muy alto. Se trata de preescolares multigrado, en donde un o una docente atiende los tres grados juntos.

Las maestras nos hablan de los retos que enfrentan al enseñar en una escuela multigrado.

Red: Muchas gracias por aceptar esta entrevista para Red, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Queremos que nos platicuen un poco cuál es su experiencia, cómo les ha ido en su vida profesional, para que los docentes y directivos de México puedan conocer sus puntos de vista.

Rosa María Martínez (RMM): Yo tomo mi papel como docente frente a una escuela multigrado. Somos una escuela multigrado que está dándole la oportunidad a los niños de primero, segundo y tercero, en comunidades retiradas y que no completan el número de niños para formar una escuela.

Estar frente a un grupo multigrado es difícil. Si a veces en un solo grupo no logras darle la misma atención a todos, entonces en un grupo con primero, segundo y tercero, ¿cómo le hacemos? El papel que nos toca, sobre todo, es adecuar para cada ritmo, y aún así, es difícil, porque es bien difícil mantener la atención en el grupo: ¿a quién le pongo más atención?

Respecto a lo administrativo, nos hacemos cargo de todo el proyecto, de todo el movimiento de la escuela.

A veces sí siento que necesitamos apoyo. A veces pienso que me gustaría tener una compañera, me gustaría tener con quién platicar y decirle “¿cómo le hago?”, o “mira lo que me pasó”. A veces se termina la jornada y quedamos así nada más con que “se acabó”. Compartir las experiencias nos hace crecer. Es parte de nuestra vida profesional.

Red: ¿Qué tipo de estrategia le ha funcionado más?
Una que recomendaría.

Concepción Calderón (CC): Por ejemplo, ponemos a los niños de tercer grado a que ayuden a los de segundo.

Lucina Liliana Alcántar (LLA): Los niños de primero y segundo grado aprenden mucho de los de tercero que ya saben algo. Hay que buscar estrategias de cómo vas a impartir tu clase, cómo vas a organizar a los niños, cómo vas a planear, qué actividades vas a poner para los tres grados. Muchas veces yo he puesto actividades para niños de tercero, y las mismas para los de segundo y primero, pero con menor grado de dificultad; se le presiona un poco más al niño de tercero y eso me ha funcionado.

Desde que estamos planeando estamos pensando en los niños que tienen la capacidad para hacerlo y en los que se les dificulta un poco más la actividad. Así llegamos al preescolar con las actividades visualizadas.

RMM: Suele pasar que, si una situación no funciona, puedes hacer algunos cambios. Para eso tenemos nuestro diario y se anota que la actividad no funcionó y que tuve que hacer un cambio, tuve que

adecuar otros recursos que fueran más fáciles para el niño; o viceversa: el niño en tres segundos hizo la actividad, entonces, ¿qué vas a hacer?, ¿decirle “siéntate y espera a que todos tus compañeros terminen”? No. Es buscar y presentarle algo que para él represente un reto.



Las Grasas y San Antonio del Río son las comunidades en las que laboran las maestras Rosa María Martínez y Concepción Calderón. Se trata de comunidades muy pequeñas, de alrededor de 250 habitantes, que se ubican en el municipio de **Silao**, en el estado de **Guanajuato**. Silao forma parte del corredor industrial de la región de El Bajío donde la industria automotriz es de suma importancia. Se ubica a 1780 metros sobre el nivel del mar y uno de sus atractivos turísticos es el Cerro del Cubilete.
Fuente: <https://es.wikipedia.org>



Experiencia significativa

RMM: En el primer año, cuando entro al proyecto, me asignan una comunidad que se llama Cañada de Damián. Es una comunidad retirada. Me desplazaba dos horas, me daba miedo, caminaba, subía el cerro. No me lo imaginaba así. Al principio fue difícil y quise renunciar. Dije: “no, no quiero”. Pero fue una experiencia magnífica. Las personas de ahí me trataron muy bien. Yo no podía abandonarlos, no podía hacerles eso, no podía decirles “ya me voy”, no podía tirar la toalla. Ellos necesitaban a alguien, necesitaban que alguien les respondiera y no sentirse tan alejados. Entonces me propuse terminar. Me costó al principio; ya después llegaba con gusto, no se me hacía pesado ir a la comunidad. Fue una experiencia que me hizo no rendirme, que me dejó decir: “lo que empiezo, lo termino”. No creo olvidarlo. No puedo dar marcha atrás por más difícil que sea la situación. A mí me marcó y me marcó para bien.

LLA: Me acuerdo mucho, sobre todo en la enseñanza de los niños. El ciclo pasado estuve medio año con este grupo. Yo sabía que todos los niños inician con aprendizajes, pero cuando inicié me sorprendí con niños de segundo grado que no sabían tomar un lápiz. Yo casi lloraba, eso no podía ser posible. Pero cuando me fui de ese preescolar,

los niños ya sabían tomar el lápiz, empezaban a hacer unas grafías. Para mí fue un logro, pues en tres o cuatro meses los niños ya sabían más cosas. Para mí eso fue bien importante. Cuando volví a regresar a ese preescolar las mamás me recibieron muy bien, incluso me hablan por teléfono para preguntarme cuándo regresaré. Esa es mi satisfacción como maestra, porque dices: “estuve haciendo mi papel como debe de ser”. Creo que me esforcé por algo positivo.

CC: Yo tuve muchísimas experiencias con los niños. La que me marcó más fue que yo tenía dos niñas y las mamás fallecieron en el mismo ciclo escolar. En el día de las madres, una niña me llevó una cadenita, que parecía un frijol y era la representación de su mamá. Fue una experiencia fuerte que aún recuerdo. Y todavía conservo el frijol.

Las cuatro C

Red: *Vamos a hablar ahora de las cuatro C. La primera es Cambiar. ¿Quién nos quiere platicar sobre algo que quisiera cambiar en su vida como docentes?*

RMM: Lo que quisiera cambiar sería esos desánimos. A veces mis niños no dan lo esperado y en la práctica me desespero.

Si queremos un país mejor, hagamos lo que a nosotros nos corresponde.

Mi satisfacción como maestra es esforzarme por algo positivo.



Red: *Otra C, Conservar. ¿Qué sería?*

RMM: Yo conservaría mis ganas. No quiero llegar un día y decir que ya sólo hago las cosas por cumplir. Yo quiero conservar mi energía, mi gusto por la docencia.

LLA: Yo conservaría mi actitud de seguir avanzando, de seguir estudiando, de seguir apoyando a mis niños.

Red: *Otra C es Compartir. Ya han compartido mucho, pero algo más que quisieran compartirle a otros docentes.*

LLA: Que sigan estudiando, que se sigan informando, seguir leyendo.

RMM: Lo que yo quiero compartir es mi motivación, mis ganas; hacerles saber que si estamos haciendo esto, que lo hagamos bien, que lo hagamos por los niños. Si queremos un país mejor, hagamos lo que a nosotros nos corresponde.

Red: *La última C: Conocer. Si ustedes quisieran conocer algo de algún otro docente ¿qué sería?*

LLA: Su forma de enseñanza, conocer nuevas estrategias, conocer qué tanto han aprendido sus niños con estas estrategias.

RMM: Conocer su práctica docente. Me gustaría aprender de otros.

Y para terminar

LLA: El Proyecto Alternativo está abierto para todas las chicas que quieran trabajar con ganas. Aquí se les da la oportunidad, nos exigen lo mismo que una escuela formal, entregamos lo mismo, hasta un poquito más.

RMM: Esto es lo que me ha formado, más que las teorías que me dieron en la escuela, más que todo lo que me dieron allí, todo lo aprendí aquí.

Red: *Muchísimas gracias, maestras, por esta entrevista para Red. •*



La educación por proyectos

abre caminos hacia una escuela más viva y profunda

Por AURORA LACUEVA

Nos quedamos cortos y desvirtuamos a la educación por proyectos si la consideramos como una técnica adicional, que podemos agregar a la rutina de la escuela *de siempre* a fin de remozarla un poco y estar al día. Si la asumimos en su autenticidad, la educación por proyectos nos lleva hacia una escuela más llena de vida, de mayor profundidad cultural y de mayor impacto formativo. Es así una estrategia que forma parte de un enfoque renovador de la enseñanza.

Esto no quiere decir que sea una estrategia exclusiva, que desplace de modo total a cualquier otra actividad de aula: podemos combinarla de modo fructífero con otras iniciativas, como investigaciones guiadas, talleres, debates, clases magistrales, ejercicios de aplicación, entre otros. Tampoco significa que emprender un proyecto con los estudiantes nos obligue a cambiar de la noche a la mañana todo el mundo del aula, cosa poco factible y de resultados inciertos. Pero al estudiar la propuesta y ensayarla con seriedad, seguramente nos percataremos de que reclama transformaciones en muchas otras facetas de la enseñanza, para aprovechar todas sus posibilidades y mantener una básica coherencia. De este modo, nos llama a repensar la planificación docente, la manera de evaluar los aprendizajes, la forma como se organiza y dirige el trabajo del aula y de la institución educativa en general, los recursos necesarios para el aprendizaje y hasta la infraestructura del local escolar.

Diríamos que los proyectos nos asoman a nuevos caminos de acción escolar, a un trabajo educativo diferente y de potencialidades mucho mayores. Y es que, bien entendida, esta iniciativa responde al menos a tres grandes retos de la educación actual:

1

La entrada de la **investigación y la creación** estudiantil en la escuela

2

La vinculación de **la razón y la emoción** en la actividad escolar

3

La participación del alumnado en la **conducción de su propio aprendizaje**

1 Los estudiantes como investigadores y creadores

La educación por proyectos se basa en la investigación estudiantil. Pero, ¿qué significa esto? Porque por *investigación estudiantil* se entienden hoy actividades muy diversas, algunas de las cuales en justicia no cabrían dentro de esta denominación. Reconocemos que existen diversas modalidades y gradaciones de esa pesquisa desarrollada por el alumnado, pero también hay ciertos rasgos hacia los cuales debe apuntar para no dejar de ser tal (Lacueva, 2015; Tonucci, 1979).

La escuela debe desarrollar actividades que despierten nuevas inquietudes en el alumnado

De entrada, no es cuestión de tareas guiadas paso a paso que los estudiantes desarrollan bajo mandato, por más complejas que ellas sean, ni se trata tampoco de la búsqueda y recopilación de información sin más. La investigación estudiantil es otra cosa. Ella parte de un tema en cuya definición los estudiantes han intervenido de alguna manera, sea proponiéndolo o aceptándolo entre varias ofertas presentadas por compañeros, docentes, textos o por el programa escolar. Nos referimos a un tema amplio, que despierta interés y que da pie al planteamiento de interrogantes, es decir, que se abre a la problematización. Al hablar del interés, recordemos la recomendación de Vigotsky: “La regla es: A través del interés de un niño hacia nuevos intereses” (Vygotskaya, 1997: 11). Es decir, la escuela no debe quedarse pasivamente trabajando sólo con lo que a los niños ya les llama la atención, sino que debe desarrollar actividades valiosas que despierten nuevas inquietudes en el alumnado.

Luego de generar buenas preguntas para investigación y de explorar un poco las posibilidades del tema, los estudiantes pasan a planificar su propio trabajo, con ayuda de su docente y de la consulta a libros, manuales y páginas web que sugieran iniciativas factibles (Manning, Manning y Long, 2000). El énfasis de la labor puede ser científico, tecnológico, artístico, filosófico, ciudadano... A lo largo del año habrá oportunidad de explorar diferentes opciones. No se pretende que los estudiantes *redescubran* las grandes teorías elaboradas por generaciones de investigadoras e investigadores adultos. Se busca que, de acuerdo con su edad, ganen mayor dominio de

esas grandes teorías y de procedimientos de indagación propios de diversos campos de la cultura humana, para dar respuesta a interrogantes que ellos hayan planteado. Así, por ejemplo, si adoptan un énfasis científico realizarán observaciones, experimentos, trabajos de campo o encuestas, obtendrán datos y los analizarán reflexivamente llegando a conclusiones. Si su énfasis es tecnológico diseñarán y desarrollarán objetos, procesos, sistemas o ambientes, bien sea como prototipos o a cabalidad: cocinas solares, un huerto ecológico o un diseño novedoso de la biblioteca del plantel, por ejemplo. Y sustentarán y defenderán sus producciones según criterios pertinentes y conocimientos teóricos aplicados. También es posible que evalúen lo ya producido por otros: zapatos deportivos, rutas de transporte colectivo, un nuevo parque... Si los estudiantes se decantan por un proyecto artístico perfeccionarán ciertas técnicas, se familiarizarán con creaciones anteriores y ensayarán con paciencia para poder expresarse a través de la plástica, la danza, la escritura, lo audiovisual. Las posibilidades son múltiples.



Le otorgamos particular importancia a los proyectos de énfasis ciudadano, donde se investiga al estilo de ciudadanos críticos y participativos. Todos los proyectos llaman a la interdisciplinariedad y a la transdisciplinariedad, pero especialmente lo hacen los de este último tipo: lo social, lo científico, lo tecnológico, lo político, lo económico,



lo ideológico se conjugan en estos estudios orientados a conocer más sobre asuntos relevantes de la sociedad, a tomar posición y, de ser posible, a desarrollar alguna acción positiva al respecto. Cambio climático, biodiversidad, inclusión, pluriculturalidad y tantos otros temas pueden entrar en la agenda de los proyectos ciudadanos, a menudo con expresiones en el contexto local, como sería el cuidado de áreas verdes cercanas, la protección de la fauna de la zona, la toma de medidas para aumentar la participación de todas y todos en la escuela, etcétera. Son proyectos centrados en una dinámica de investigación-acción.

Una fase clave en cualquier proyecto es la de comunicación o socialización, donde se informa a otros de lo realizado y se discute con ellos sobre los resultados obtenidos y las conclusiones elaboradas.

Los proyectos se constituyen así como la actividad más completa y poderosa para salir de una rutina de alumnado en filas copiando o realizando a ciegas ejercitaciones repetitivas (VV. AA., 2010): invitan a reflexionar, a problematizar, a informarse, a aplicar conocimientos y experiencias, a organizarse para saber más y actuar mejor, a sacar lo mejor de sí desarrollando una acción cultural que el estudiante *quiere hacer*. Esto del *querer hacer* nos lleva al segundo reto de la educación actual: superar la escuela *fría* y lograr una escuela *cálida*, que sepa conjugar razón y emoción.

2

Razón y emoción en la escuela

En contra de ciertas creencias populares, hoy sabemos que en la mente lo cognitivo y lo afectivo no están en compartimentos separados, ni mucho menos se encuentran enfrentados, sino que deben interactuar para lograr los mejores resultados en el desempeño de cada persona. En la escuela, el aprendizaje más potente, duradero y estimulante se obtiene cuando se logran convocar cognición y emoción en el trabajo estudiantil. La emoción energiza y orienta la labor de quien aprende: ella permite fijar objetivos, tomar decisiones, perseverar y superar fracasos y obstáculos (Claxton, 1994).¹

El aprendizaje más potente, duradero y estimulante se obtiene cuando se logran convocar cognición y emoción

En este sentido, los proyectos son labores complejas, nada complacientes, pero que buscan conectarse con, y a la vez enriquecer, el mundo afectivo de los estudiantes (¡y el de los docentes!). Interpelan: ¿qué te interesa?, ¿por qué?, ¿cómo se relacionan tus intereses con los de los demás en la clase?, ¿podemos tejer una red con intereses diversos pero vinculados?, ¿lo que quieres hacer es pertinente personal y socialmente?, ¿está a nuestro alcance? Quizás las primeras respuestas del alumnado no sean tan profundas como deseáramos, pero con la práctica escolar a través de los años estimamos que irán progresando hacia la gran finalidad que debe guiar nuestra acción: la formación de ciudadanos cultos, amantes de la cultura en sus diversas manifestaciones, críticos, participativos, solidarios y estudiosos permanentes.

Además, los proyectos implican riqueza y variedad, por lo que de uno u otro modo pueden conectarse con la afectividad de cada aprendiz: temas y actividades diversos, trabajo con diferentes personas, conocimiento de ambientes distintos... Y, muy importante, permiten a cada estudiante demostrar en la escuela aquello que conoce y sabe

¹ Para una consideración neurocientífica ver Damasio, 1994, así como una presentación menos especializada en Marina, 2011.

hacer bien, para de allí partir con confianza y alegría al dominio de lo que todavía no conoce o aún no puede realizar. Creemos en la máxima aristotélica: “Todo ser humano, por naturaleza, apetece saber”, sólo que ese apetito se pierde en las rutinas de una escuela autoritaria, donde todo está ya pautado de antemano y donde a menudo el academicismo aleja de la vida y se distancia del corazón estudiantil.

3 Los estudiantes como protagonistas

Para la formación de cada niño o adolescente es clave tener oportunidad de aprender a dirigir su propio aprendizaje, establecer metas, monitorear su trabajo hacia ellas, rectificar rumbos equivocados y valorar al final todo lo realizado, para iniciar un nuevo ciclo. De esta manera se estimulan no sólo las habilidades cognitivas, sino las metacognitivas, que implican conocer acerca de nuestro propio conocimiento (y el de otros) (Thomas, 2012), y que dan respuesta a preguntas como: ¿qué he aprendido?, ¿qué quiero aprender?, ¿cómo puedo aprender lo que quiero aprender? El metasaber involucra aspectos metaestratégicos, cuando quien aprende selecciona y monitorea estrategias para aprender; y aspectos metacognitivos propiamente dichos, cuando el aprendiz reflexiona acerca de lo que sabe y cómo lo sabe. Incluso encierra también aspectos epistemológicos, como cuando el aprendiz se pregunta ¿qué sé acerca de mi propio saber?, y cuando reflexiona en general sobre qué es el saber y cómo se obtiene.

Todas estas capacidades metacognitivas están presentes de modo incipiente desde tempranas edades y pueden seguirse desarrollando aún durante la adultez. Pero poco logrará avanzar el aprendiz en su dominio metacognitivo si en la escuela siempre o casi siempre trabaja a ciegas bajo las directrices de otros, sin tomar nunca ninguna decisión sobre su propio aprendizaje. En cambio, la escuela de los proyectos ofrece numerosas oportunidades para escoger y decidir, para hacerle seguimiento a los propios procesos de aprendizaje y para reflexionar *a posteriori* sobre lo realizado y aprendido. También ofrece oportunidades para que cada aprendiz exprese a otros su saber y lo justifique con base en teoría y evidencia empírica. En esa escuela de la investigación las importantes y poderosas capacidades metacognitivas pueden desarrollarse fructíferamente.

Yendo más allá en el enriquecimiento de esta perspectiva *meta*, José Antonio Marina (2011) ha planteado el concepto de *metapraxis*, para designar la reflexión que podemos y debemos hacer no sólo sobre nuestro modo de pensar, sino también sobre nuestros modos de sentir, tomar decisiones y actuar. Lo cognitivo se entrelaza aquí con lo afectivo, lo ejecutivo y lo valorativo. Estimamos que el aprendizaje por proyectos, en el marco de una escuela democrática, es la mejor respuesta pedagógica para fomentar el desarrollo de esta *metapraxis*, fundamental para una personalidad creadora, decidida y ética.

Los proyectos como parte de una propuesta más completa y potente

Cuando abordamos de manera atenta los proyectos de aprendizaje, constatamos lo que advertíamos al inicio de este artículo: para desarrollarlos cabalmente necesitamos ir acompañando su puesta en práctica con cambios concomitantes en otras esferas de la acción escolar. Así: ¿cómo evaluar un trabajo de este tipo simplemente con un examen y una calificación o un juicio docente estereotipado? Requerimos procesos que se basen en el trabajo realizado por los estudiantes a lo largo de sus investigaciones y en los productos obtenidos; procesos que vayan también incorporando mecanismos de autoevaluación y coevaluación.

Por otra parte, los recursos necesarios para la labor por proyectos no tienen que ser demasiado sofisticados ni costosos, pero desde luego trascienden la magra dotación de la escuela *tradicional*, conformada por texto, pizarrón y pupitres. Ahora, el manejo de computadoras con acceso a Internet es básico, así como una biblioteca escolar bien surtida con variedad de libros monotemáticos, manuales de actividades, biografías, novelas, cuentos, libros de poesía, diccionarios, etcétera. Igualmente se requieren equipos



Para evaluar un trabajo de este tipo se requieren procesos basados en el trabajo de los estudiantes a lo largo de sus investigaciones y en los productos obtenidos

sencillos pero suficientes para la indagación y la expresión estudiantil, en sus diversas facetas: lupas, balanzas, cintas métricas, termómetros, grabadoras, filmadoras, materiales varios para la expresión artística, entre otros.



Y los inquietos investigadores, codirectores de su propio aprendizaje, no encajan en una escuela autoritaria, donde el poder se ejerce de arriba hacia abajo y el estudiantado sólo debe seguir instrucciones. Para trabajar bien y poder desarrollar todas sus potencialidades, los estudiantes necesitan de una escuela democrática, donde participen en el gobierno del aula y de la institución como un todo, y donde tengan a la par su propia organización, con sus voceros elegidos por ellos mismos. No olvidemos que la democracia en la escuela es un derecho de niños y adolescentes, y gracias a ella se forman como ciudadanos participativos, responsables y justos (Apple y Beane, 1997).

Incluso la edificación escolar requiere transformarse en la escuela de los proyectos, yendo más allá de las aulas en fila y el patio

de cemento. Harán falta el aula-laboratorio y el aula-taller, algunos pequeños espacios para las reuniones de equipo, ambientes más amplios para presentación de investigaciones, foros, debates, conferencias, etcétera. También las áreas verdes toman nueva importancia al convertirse en espacios de investigación y, más allá, ámbitos de libre interacción con la naturaleza, contribuyentes a nuestra salud física y mental y a nuestra educación ecoconsciente.

De este modo, los proyectos pueden ser nuestra puerta de entrada hacia un mundo escolar superior al hasta hoy mayoritariamente conocido y que ofrezca bases cuidadosamente construidas para la continuada evolución cultural de la humanidad. ●

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. y Beane, J. A. (comps.). (1997). *Escuelas democráticas*. (3ª reimpresión, 2000). Madrid: Morata. (Orig.: *Democratic Schools*. Alexandria, VA.: ASCD, 1997).
- Claxton, G. (1994). *Educación de mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela*. Col. Aprendizaje. Madrid: Visor. (Orig.: *Educating the Enquiring Mind: The Challenge for School Science*. Hertfordshire, UK: Harvester Wheatsheaf, 1991).
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error*. Nueva York: Grosset-Putnam. (Hay varias ediciones traducidas al castellano, entre ellas: *El error de Descartes*. Barcelona, España: Destino, 2011).
- Lacueva, A. (2015). *La investigación en la escuela-casa de la cultura*. Saber UCV, repositorio de la Universidad Central de Venezuela. Caracas. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/13004>
- Manning, M., Manning, G. y Long, R. (2000). *Inmersión temática. El currículo basado en la indagación para los primeros años y años intermedios de la escuela elemental*. Barcelona: Gedisa. (Orig.: *Theme Immersion: Inquiry-Based Curriculum in Elementary and Middle Schools*. Portsmouth, N. H.: Heinemann, 1994).
- Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Biblioteca UP. Barcelona: Ariel.
- Thomas, G. P. (2012). Metacognition in Science Education: Past, Present and Future Considerations. En: Fraser, B. J., Tobin, K. y McRobbie, C. J., eds. *Second International Handbook of Science Education*, pp. 131-144. Springer International Handbooks of Education 24. Dordrecht: Springer.
- Tonucci, F. (1979). *La escuela como investigación*. 4a. edición ampliada. Barcelona: Reforma de la Escuela. (Orig.: *La ricerca come alternativa all'insegnamento*. Florencia: Libreria Editrice Fiorentina, 1974).
- VV. AA. (2010). *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas*. Col. Claves para la Innovación Educativa, N° 48. Caracas/Barcelona: Laboratorio Educativo/Graó.
- Vygotskaya, G. L. (1997). Discurso con motivo de la apertura del 19° Coloquio de la Sociedad Internacional de Psicología Escolar (ISPA). Dundee, Escocia. Julio, 10, 1995. En: *Cuadernos UCAB/Educación*, n° 1, pp. 10-13. 1997. Disponible en: http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAM0182_1.pdf

Baúl de sorpresas

Recursos electrónicos para el aprendizaje basado en proyectos

Por TERESITA GÓMEZ FERNÁNDEZ

En la sección “Poniéndose al día” de este número de *Red* se aborda el tema de la educación por proyectos, en donde se expone que este tipo de educación puede convertir a la escuela en una institución más llena de vida, más profunda y de mayor impacto formativo.

A partir de la lectura del artículo al que nos referimos, muy probablemente los docentes quedarán convencidos de las bondades del aprendizaje por proyectos y querrán aplicarlo en sus clases. Tomando esto en cuenta, aquí compartimos diversos recursos electrónicos que ofrecen información, formatos o estructuras digitales para el diseño, la implementación y la evaluación de la enseñanza basada en proyectos.

Existe una variedad de recursos de diversos tipos, algunos son de acceso libre y otros requieren el pago de una licencia; unos han sido desarrollados por instituciones educativas y, otros, por organizaciones de naturaleza diversa.

Aunque las hay también en español, muchas de estas herramientas requieren un uso básico del idioma inglés.

HERRAMIENTAS EN ESPAÑOL

EDUTEKA

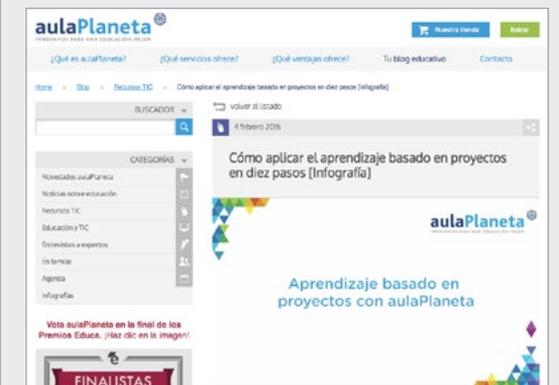


Es un sitio en el cual se dan a conocer los elementos de un proyecto auténtico y proporciona orientaciones para su ejecución.

Los usuarios pueden tener acceso a más recursos de la plataforma mediante la creación de una cuenta de manera gratuita. Entre estos recursos se encuentra el *Gestor de proyectos*, con el cual el docente puede crear, editar, visualizar y almacenar en la red proyectos de clase e interactuar con proyectos de otros maestros; así como el *Planeador de proyectos colaborativos*, que le permite generar, proponer y liderar proyectos, y acordar con otros docentes su puesta en marcha con sus respectivos grupos de estudiantes.

Cuenta también con un banco de proyectos en quince áreas o disciplinas, desde las ciencias naturales y sociales, hasta arte y educación física, entre otras, y para todos los niveles educativos.

Aula Planeta



Este sitio explica en un video tutorial cómo aplicar el aprendizaje basado en proyectos en diez pasos. Aula Planeta es una plataforma comercial de recursos educativos, que puede ser contratada por los centros educativos en España, por lo que su uso en acceso abierto es muy limitado. Sin embargo, el texto y el video están disponibles sin necesidad de crear una cuenta ni pertenecer a determinado centro escolar.

Enfoques comunicativos



Es un repositorio de enlaces y recursos para aproximarse al estudio de estos enfoques en el aula.

La sección *Aprendizaje basado en proyectos* contiene un pequeño banco de experiencias de distintos niveles educativos y documentos para ampliar el conocimiento sobre el tema. Asimismo, incluye un video que explica de manera general las ventajas de este enfoque educativo.

Inevery Crea



Es una plataforma para profesores y profesionales de la educación que crean, desarrollan y comparten recursos educativos. El acceso a la mayoría de los recursos se puede hacer mediante la creación de una cuenta de manera gratuita, aunque algunos de ellos están disponibles directamente.

La sección *Aprendizaje basado en proyectos* cuenta con recursos diversos en torno a este enfoque, tales como metodologías accesibles y guías para el alumnado.

Cedec



Este sitio forma parte de CEDEC (Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Proprietarios). En él se presenta un texto que explica los elementos esenciales del aprendizaje basado en proyectos, con la particularidad de que, a lo largo del artículo, se encuentran hipervínculos con información que permite profundizar en múltiples aspectos relacionados con este enfoque educativo, entre los que se pueden encontrar ejemplos de proyectos reales que ya han sido experimentados.

HERRAMIENTAS EN INGLÉS

Edutopia



Edutopia es una fundación creada para promover actividades de enseñanza que involucren y comprometan realmente a los estudiantes. El sitio incluye recursos variados en torno al aprendizaje basado en proyectos, uno de los cuales es una guía para los docentes, muy completa y detallada, para trabajar por proyectos en sus escuelas. Cuenta también con un video introductorio.

Houghton Mifflin



Sitio que permite a los usuarios conocer acerca del aprendizaje basado en proyectos a través de su experimentación.

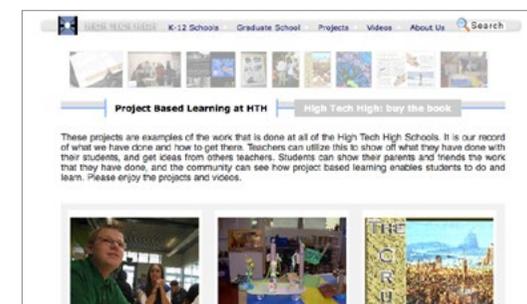
Buck Institute for Education (BIE)



El Buck Institute for Education (BIE) es un instituto dedicado a mostrar a los profesores cómo usar el aprendizaje basado en proyectos, con la intención de ayudarlos a preparar a sus estudiantes para una vida exitosa. Ofrece una gran variedad de recursos tales como material de lectura: blogs, libros, artículos, rúbricas, formatos de planeación y apoyos para estudiantes; material audiovisual: videos, webinars; y material interactivo: búsqueda de proyectos, planeación de proyectos, clases en línea, conferencias, sitios web, entre muchos otros, para todos los niveles educativos.

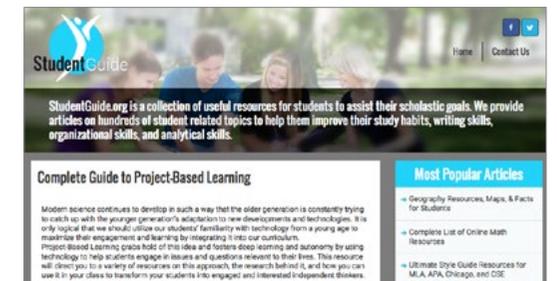
Es posible acceder libremente a algunos de los recursos; para otros, como la plataforma para la creación de proyectos, se requiere un registro previo, de forma gratuita; otros más, tienen un costo.

High Tech High



Ofrece ejemplos de proyectos diversos llevados a cabo en escuelas secundarias.

Student Guide



Provee de recursos a los estudiantes para sus metas educativas.

Schrock's



Ofrece recursos diversos para la mejora de la enseñanza. Destaca el video "What is 21st century education?" (*¿Qué es la educación del siglo 21?*), que hace referencia al aprendizaje auténtico, como el principio central del aprendizaje basado en proyectos.

Powerful Learning Practice



La principal actividad de esta plataforma es impartir cursos para docentes, con un costo para ellos, aunque también ofrece de manera gratuita una amplia variedad de recursos de apoyo. ●

Coevaluación

Estrategia para fortalecer procesos de escritura



Por ARTEMIO RÍOS RIVERA y SANDRA ORTIZ MARTÍNEZ

El documento que a continuación se presenta es la sistematización de una experiencia llevada a cabo en la telesecundaria Leona Vicario, de la comunidad Mesa de la Yerba, en Acajete, Veracruz. Se trata de una estrategia que usamos en la asesoría a procesos de lectura y escritura realizada en el presente ciclo escolar (2015-2016), aunque hemos efectuado actividades de promoción de lectura en otros ciclos escolares.

El trabajo de escritura se efectúa de manera conjunta con todos los estudiantes y el colectivo docente, conformando una comunidad donde todos aprendemos y aportamos, mediante un proceso de coevaluación, de acuerdo con nuestras capacidades. La sesión dura toda la jornada y se lleva a cabo una vez a la semana, excepto cuando hay Consejo Técnico. Cada sesión inicia con lectura gratuita, cuento o poesía, después coevaluamos los escritos de los alumnos y terminamos con la lectura de cuentos de la serie *Kipatla*.¹

¹ *Kipatla*: Serie de cuentos editados por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).

¿Por qué es importante la escritura?

En las asesorías de escritura nos enfocamos en tres tipos de texto: reseñas de cuentos, registro de actividades y resúmenes de ciencias. Muchas veces en la escuela pedimos a los niños que escriban un cuento o una poesía, pero no siempre los dotamos de las herramientas necesarias para escribir este tipo de textos; es común que entreguen un escrito que no es original y nosotros lo incluimos en las antologías escolares, abonando a la cultura del plagio y al empobrecimiento de competencias de escritura. La experiencia nos ha llevado a concluir que lo más valioso de la escritura de los alumnos es la originalidad, que no se da por sí misma y debemos fomentarla mediante el desarrollo de estrategias que involucren a todo el grupo escolar.

Para propiciar la originalidad, proponemos a los alumnos la elaboración de textos con el registro de las actividades escolares, en los cuales se recupera lo que se hizo durante la jornada; una vez dominada la narrativa, entonces se puede exigir un poco más y propiciar la reflexión metacognitiva del alumno: qué hice, cómo lo hice, qué aprendí.

Desarrollar la coevaluación

Los escritos de los alumnos pueden parecer sencillos, pero no lo son, pues en ellos ponen a prueba diferentes habilidades. Sabemos la dificultad y el tiempo que implica la práctica individual de revisar y corregir la escritura, sin embargo advertimos que es posible ejecutarla como un proceso de coevaluación en el grupo.

Para orientar la coevaluación es necesario ser capaz de resolver las interrogantes que puedan surgir en torno a los elementos básicos que están relacionados con los textos escritos, para lo cual siempre son útiles un diccionario y un texto de gramática; asimismo, tanto Internet como los teléfonos de los alumnos pueden ofrecer un gran apoyo en este sentido.

En el proceso, solicitamos voluntarios para revisar escritos en colectivo; si nadie se ofrece, elegimos a algún alumno al azar o ubicamos a alguien con mayor dificultad para escribir. Para efectos de coevaluación y ejemplaridad del ejercicio es conveniente trabajar con los

textos más difíciles. Creamos un ambiente de confianza para que el productor del texto revisado entienda la importancia formativa del ejercicio y no se sienta exhibido.

Transcribimos los textos a revisar tal y como fueron escritos por cada alumno en su cuaderno y los proyectamos en un lugar visible para todos. Explicamos que se trata de que en conjunto se revise y corrija para mejorar, para reflexionar y para transformar el texto de cada uno. Todos opinan, pero se deja que el autor sea quien resuelva qué cambios se deben hacer, mientras los demás buscan y corrigen en sus propios escritos errores del mismo tipo.

Verificamos que se trate de un texto original; en caso de ser una copia, lo señalamos, no como acusación, sino como elemento base en la revisión. Analizamos que la copia tenga sentido, que sea correcta y que esté adecuadamente referenciada. Algunos alumnos tienen la fuente a la mano y así vamos apoyando la comprobación. Señalamos que el copiar tiene su grado de dificultad y requiere de revisión.

Ante un texto original, primero evaluamos el sentido y la coherencia global, para lo cual solicitamos al autor que lo lea en voz alta; muchas veces, en este proceso, el mismo autor identifica dificultades que puede señalar y corregir. En ningún momento cambiamos el escrito según nuestras consideraciones, preguntamos siempre al alumno qué es lo que quiso decir y lo ayudamos a lograrlo con claridad en cada modificación. Al mismo tiempo, el grupo hace un proceso similar con el texto que se está revisando colectivamente, pedimos que no se arrebaten la palabra, que levanten la mano para señalar alguna inconsistencia en el texto, planteando el problema sin dar la solución, sino ofreciendo la oportunidad al autor de pensar y, de ser posible, que él mismo encuentre las posibles soluciones.

Posteriormente revisamos los párrafos y la puntuación. Cada párrafo debe corresponder a una idea y, si el nivel de la escritura del alumno es elemental, cada oración deberá estar terminada con un punto para organizar lo que el alumno quiere comunicar, buscando dónde termina una idea y empieza otra. El ritmo de lectura ayuda para localizar dónde puede ir una coma. No siempre es tan simple. Todo es una reflexión colectiva, todos tienen derecho a opinar y a someter a la crítica sus propuestas.

Más adelante revisamos la coherencia: que cada oración tenga sentido, que exista claridad sobre el sujeto, y que haya concordancia entre artículos, verbos y sustantivos en términos de género, número y tiempo.

Después examinamos las palabras empleadas: que sean las necesarias para expresar lo que se desea y que no se repitan, apoyando entre todos al evaluado a buscar sinónimos o vocablos adecuados.



Finalmente se revisa la ortografía, sin hacer énfasis en las reglas, sino como un tema de reflexión que permite generar una memoria visual y auditiva de los textos escritos. Por ejemplo, en el uso de acentos, la pronunciación y la reflexión entre las sílabas tónicas y su lugar en la palabra van generando una alerta auditiva que permitirá al alumno pensar en su significado de acuerdo con el contexto de escritura, poniéndolo en perspectiva de encontrar la forma adecuada de escribir o propiciando la investigación para descubrir la pertinencia de una palabra. Pedimos al estudiante que recuerde cómo se escriben las palabras o que las busque en el diccionario. Todos van a las fuentes de consulta al mismo tiempo; cuando localizan lo que buscan, leen y levantan la mano para dar cuenta de que saben cómo resolver lo que se está tratando de mejorar.

Discutimos sobre los verbos conjugados, preguntamos de dónde viene la palabra, de qué verbo, recordando que en el diccionario los verbos se encuentran en infinitivo. Dejamos que busquen y no encuentren para que puedan reflexionar: “¿por qué no encuentro tal palabra en el diccionario?” Generalmente infieren: lleva *h* al principio;

no se escribe con *v* sino con *b*; inicia en *c*, *s* o *z*... Un principio pedagógico fundamental es ayudar a que el alumno piense, compare, infiera, autoevalúe, coevalúe, pero que sea él mismo quien encuentre soluciones.

Los elementos de sintaxis, gramática, ortografía y puntuación son temas de reflexión que compartimos al momento de corregir sin el ánimo de memorizar reglas sino para tener claridad de por qué es necesario someter un texto a cambios y correcciones. No es lo mismo *cajón* que *cagón*, *inglés* que *ingles*, *chulo* que... Hay muchos ejemplos con los que podemos jugar para captar el interés del alumno.



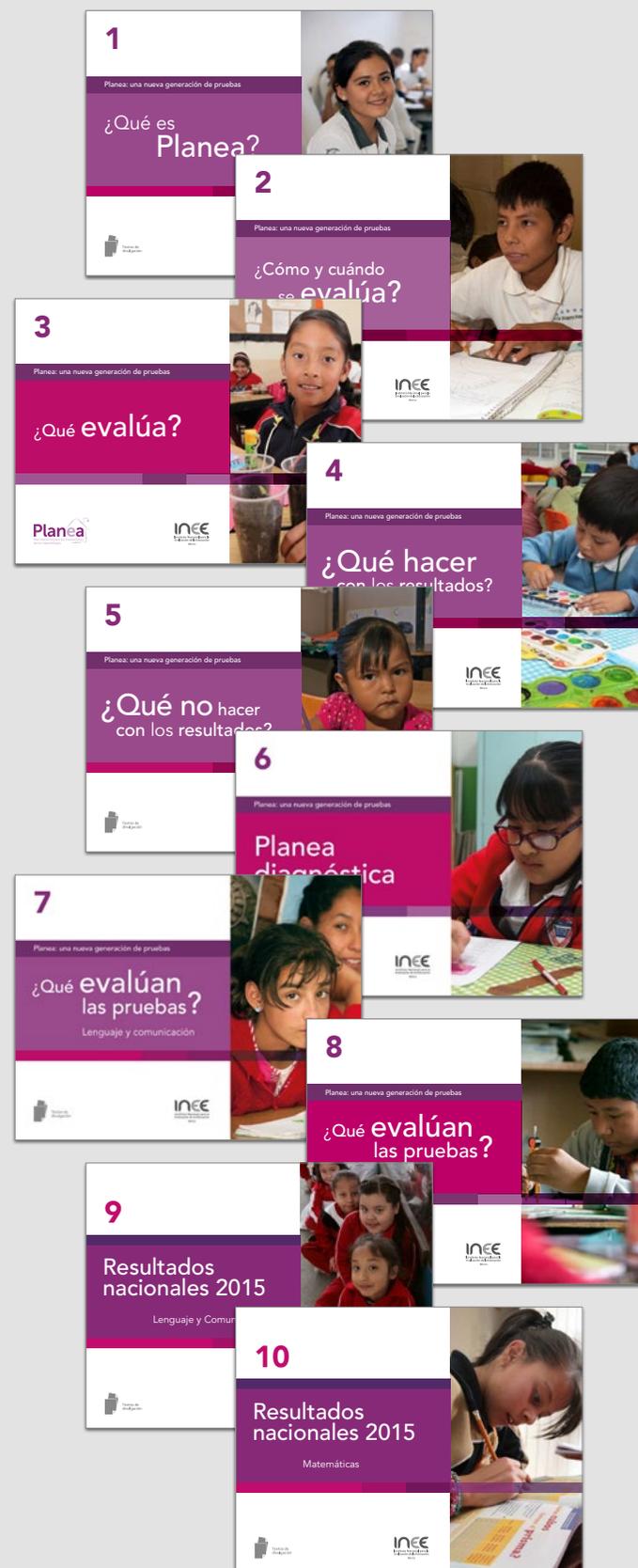
Para finalizar

La corrección a partir de la reflexión colectiva permite a los alumnos comprender que ningún texto está terminado al escribirlo, es necesario revisarlo varias veces, asegurarnos de que decimos lo que queremos decir, creando más de una versión; es un proceso que puede parecer cansado, pero que aporta muchas satisfacciones al lograr un producto limpio y coherente, factible de ser publicado. Con el tiempo, si este tipo de coevaluación formativa se desarrolla con paciencia y pericia de manera continua, va generando en el alumno una cultura de la evaluación no como un asunto punitivo y externo, sino como una forma de aprender, de superar las dificultades y de aportar. Esto nos permite estar en el mundo con mayor satisfacción y sentido. ●



Planea:

una nueva generación de pruebas



Serie de 10 fascículos diseñada con el propósito de informar sobre las pruebas de aprendizaje que integran el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), aplicadas por primera vez a estudiantes de educación básica y media superior en el año 2015.

Cada fascículo aborda distintos temas en torno a cómo se diseñan, qué evalúan, quiénes participan, qué información arrojan y cómo utilizar los resultados de las pruebas.

Su lectura es una invitación a reflexionar sobre el sentido y la utilidad que tiene la evaluación del aprendizaje a gran escala en la educación obligatoria del país.

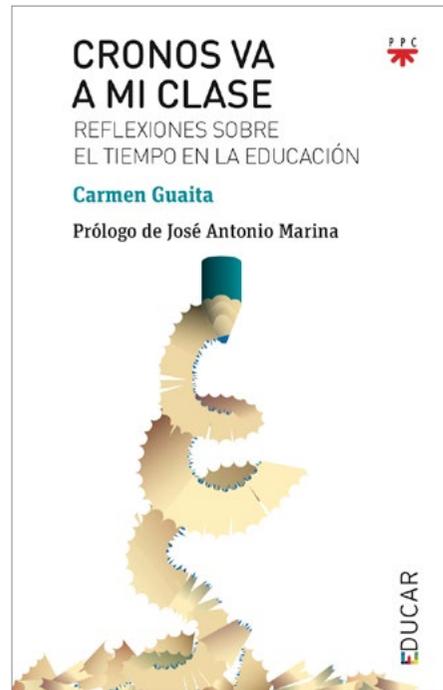
La sencillez de su lenguaje y diseño, facilitan la comprensión a todos aquellos interesados en conocer estas pruebas.

www.inee.edu.mx

Planea
Plan Nacional para la Evaluación
de los Aprendizajes

Recreo

LIBRO



Autor: Carmen Guaita Fernández
CRONOS VA A MI CLASE:
REFLEXIONES SOBRE EL TIEMPO
EN LA EDUCACIÓN

PPC Editorial, 2015

Un libro que reflexiona sobre la importancia de la labor docente, sobre el impacto que tiene en la vida y el futuro de los niños. La autora plantea la tarea del profesor como una actividad imprescindible en la sociedad, pues ofrece un camino que humaniza para construir un mundo mejor. Un libro que invita a hacer una pausa y reflexionar sobre el tiempo y la educación, y sobre lo valioso que es ser maestro. ●

PELÍCULA



Director: James Clavell
AL MAESTRO CON CARIÑO

Reino Unido, 1967

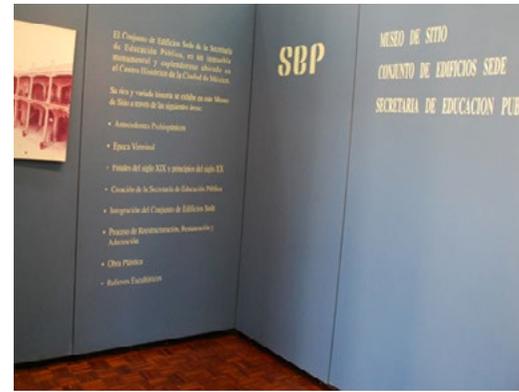
Género: Drama

105 minutos

Esta imperdible película británica de 1967 aborda problemas sociales y raciales en una escuela. El director James Clavell se basó en la novela autobiográfica *Al maestro con cariño* de E.R. Braithwaite.

Mark Thackeray, un hombre desempleado, solicita un trabajo de ingeniería pero al mismo tiempo busca conseguir la posición de profesor en una escuela secundaria a las afueras de Londres; el puesto de docente le es asignado. La mayoría de los estudiantes de su clase han sido expulsados o rechazados de otras escuelas y sus bromas habían logrado la renuncia del último profesor. Los alumnos mantienen su comportamiento irrespetuoso, por lo que Thackeray debe generar una nueva dinámica para poder seguir con su trabajo. ●

MUSEO



MUSEO DE SITIO DE LA SEP

Lunes a viernes de 7 a 18 h

Sábados y domingos sólo con guía de la SEP

El edificio que alberga a la Secretaría de Educación Pública en la calle República de Argentina 28, en el Centro Histórico de la Ciudad de México, tiene un enorme valor artístico y antropológico. Ahí se encuentra el Museo de Sitio de la SEP, al lado del mural *La entrada a la mina* de Diego Rivera, donde se exponen objetos descubiertos entre 1989 y 1991, cuando se restauró el conjunto arquitectónico. De la época prehispánica se exhiben piezas como un fragmento de un colosal *cuauhxicalli* dedicado al Señor Tlaltecuctli, dios o diosa de la tierra. Del periodo colonial hay objetos de uso cotidiano en la vida de claustro, como una vajilla de porcelana de la Dinastía Ming. De la época moderna encontramos, entre otras cosas, las primeras publicaciones que utilizó José Vasconcelos para la alfabetización. ●

Las prioridades de la Reforma Educativa



Seis líneas de acción:

- 1ª Una nueva organización de la escuela con menos burocracia.
- 2ª Más recursos para las escuelas.
- 3ª Fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares.
- 4ª Participación social activa.
- 5ª Mejor uso del tiempo en la jornada escolar.
- 6ª Escuelas de verano.



Colaboradores



Dalila López Salmorán

Es Licenciada en Pedagogía por la UNAM. Actualmente se desempeña como Directora de Educación Comunitaria e Inclusión Social del CONAFE. Ha colaborado en diversos proyectos de innovación e investigación relativos a la atención educativa para grupos marginados y desfavorecidos, tema que se ha convertido, desde distintos acercamientos, en el eje de su trayectoria profesional. Entre ellos: el desarrollo de la Posprimaria Comunitaria Rural en el CONAFE, el desarrollo de Estrategias para atender el rezago educativo en secundaria y para Mejorar el Logro Educativo en la Subsecretaría de Educación Básica, el desarrollo de programas de Apoyo a la Equidad Educativa en la Secretaría de Educación de Guanajuato y actualmente el fortalecimiento de la Educación Comunitaria del CONAFE.



Hugo Soto de la Vega

Estudió Lengua y Literaturas Hispánicas en la Universidad Nacional Autónoma de México, y se ha desempeñado como corrector de estilo, traductor y editor en distintas casas editoriales e instituciones como el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y el Fondo de Cultura Económica. Actualmente colabora como corrector de estilo en el área de Publicaciones y Difusión del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y como articulista de la *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, editada por esta misma institución.



Claudia Navarro Corona

Doctora en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, y miembro de Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Cuenta con más de diez años de experiencia docente y se ha desempeñado en educación primaria, secundaria, media superior y superior, en la enseñanza del Español y la escritura y en las áreas de evaluación de profesores, formación docente e investigación educativa. Se especializa en el estudio de las trayectorias de directivos de educación básica y la formación docente. Ha colaborado en la Dirección de Evaluación de Docentes y Directivos de Educación Básica del INEE y actualmente es Investigadora del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa en Sonora.



Susana Quinto Limón

Es socióloga; estudió la maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Ha participado en Congresos de Educación. Se ha desempeñado como capacitadora de docentes de educación básica. Actualmente es jefa de proyecto en la Dirección General de Evaluación de Docentes y Directivos del INEE.



Leticia Pelcastre Villafuerte

Es Bióloga por la Facultad de Ciencias de la UNAM, estudió la maestría en Educación con especialidad en la Enseñanza de las Ciencias en la Universidad TecVirtual. Se ha desempeñado como docente en educación media superior y superior, y ha participado en proyectos de elaboración y análisis de reactivos para la mejora continua de bancos, en el desarrollo de guías de evaluación y en la capacitación de profesores. Actualmente, colabora en el INEE como jefa de proyecto en la Dirección General para la Evaluación de Docentes y Directivos.



Yolanda Edith Leyva Barajas

Licenciada en Psicología y maestra en Análisis Experimental de la Conducta por la Facultad de Psicología de la UNAM. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Directora general para la Evaluación de Docentes y Directivos en el INEE y miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia. Catedrática invitada por la Universidad de Valencia en el doctorado de Métodos de Investigación, Diagnóstico e Intervención en Educación, para impartir seminarios de evaluación educativa. Sinodal de tesis de maestría y doctorado en Educación, en la Universidad de Valencia en España, y en la UABC, en México. Autora de diversas publicaciones con temas de evaluación educativa.



Aurora Lacueva

Nació en Caracas. Es profesora titular de la Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela. Graduada en el Instituto Pedagógico de Caracas como profesora de educación media en Biología y Química (1970). Posee maestrías en Enseñanza de las Ciencias Naturales y en Educación para el Desarrollo Internacional de la Universidad de Stanford, Estados Unidos (1973). Y un doctorado en Didáctica de las Ciencias Experimentales, de la Universidad de Barcelona, España (2002). Trabaja en las áreas de Enseñanza de las Ciencias Naturales y Pedagogía General. Con particular interés por la educación por proyectos y la formación docente. Es autora de unos sesenta artículos en revistas especializadas de Venezuela y otros países. Entre sus libros y monografías para educadores e investigadores se encuentran *Ciencia y tecnología en la escuela* y *Proyectos estudiantiles en la escuela y el liceo*. Ha publicado también varios libros científicos para niños y jóvenes.



Teresita Gómez Fernández

Es licenciada en Nutrición y Ciencias de los Alimentos por la Universidad Iberoamericana; tiene una diplomatura en Cultura de Paz por la Universidad Autónoma de Barcelona, estudios de maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana, y es maestra en Conflictología, Conflictos Armados y Gestión de Crisis por la Universidad Oberta de Catalunya. Fue editora de la revista DIDAC de la Universidad Iberoamericana. Es autora de *Dime qué resuelves y te diré qué aprendes. Desarrollo de competencias en la universidad con el método de proyectos* y de *Los tseltales lo saben. Concepciones sobre conocimiento, aprendizaje y enseñanza entre tseltales de Chiapas*, editados por la Universidad Iberoamericana. Actualmente es consultora independiente y coordinadora de Proyectos especiales en Editorial Paralelo 21.



Artemio Ríos Rivera

Sociólogo, profesor de español y maestro en literatura mexicana. Diplomado por: Universidad Anáhuac, UPN Guanajuato y *Wide World the Harvard graduate school of education*. Certificado como Promotor de lectura; Evaluación de la competencia de candidatos con base en estándares de Competencia y; Tutoría académica para el aprendizaje autónomo a través de textos. Ha sido Coordinador Estatal del Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), así como Coordinador Académico de la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE) en Veracruz. Actualmente se desempeña como apoyo técnico de telesecundarias. Ha publicado cuento, poesía y ensayo.



Sandra Ortiz Martínez

Estudió Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Diplomada en Psicoanálisis por la UAM-X y en Tutoría por la UPN-Guanajuato. Ha participado en diferentes proyectos de innovación educativa: Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los Migrantes (FOMEIM) SEP-Fondo de Cooperación Española; la Secundaria en Medios para América Latina ILCE; la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena SEP-CGEIB y la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE) SEP. Actualmente desarrolla actividades independientes de consultoría y asesoría a escuelas de educación básica.

Red

NÚM. 03 | ENERO-ABRIL 2016
AÑO 1

Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos es una publicación cuatrimestral a cargo de la Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación del INEE, bajo el cuidado de la Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación. Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes, Deleg. Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México.
Tel.: +52 (55) 5482-0900
www.inee.edu.mx

Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo e ISSN en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del INEE. El contenido, la presentación, la ilustración, fotografía, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta publicación son propiedad del INEE. Número de reserva de derechos al uso exclusivo: 04-2015-070917095900-203. Título de registro de marca y signo distintivo de mérito: 1568678 (Clase: 41). Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, digital o electrónico para fines no comerciales, bajo la licencia Creative Commons (CC BY-NC-SA 2.5 MX) y citando la fuente de la siguiente manera:

INEE (2016). *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*. Publicación cuatrimestral. Núm. 3, enero-abril 2016, año 1. México.

Agradecimientos

A la Coordinación de Direcciones del INEE en las Entidades Federativas por el artículo *El INEE hace presencia en el entorno local*.

A la Dirección de Promoción del Uso de las Evaluaciones por la infografía *¿Cuáles son las principales condiciones laborales de los docentes en México?*

Micrositio y redes

A la Dirección General de Comunicación Social del INEE:
Plácido Pérez Cué
Olga Karina Osiris Sánchez
Pedro Rangel García
Alma Lilia Vega Castillo

Colaboraciones, comentarios y sugerencias

Si desea participar como colaborador, o tiene comentarios o sugerencias comuníquese con:

ALEJANDRA DELGADO
adelgado@inee.edu.mx
T +52 (55) 5482-0900, ext. 42012

TERE GÓMEZ
tgomez@paralelo21.com.mx

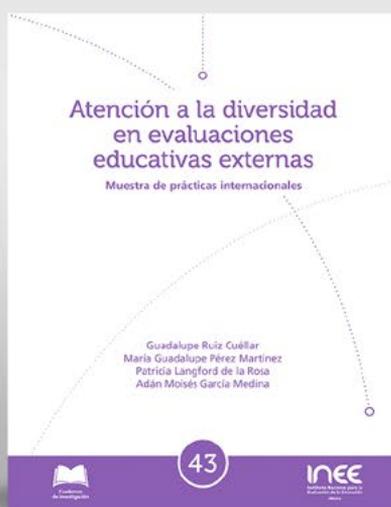
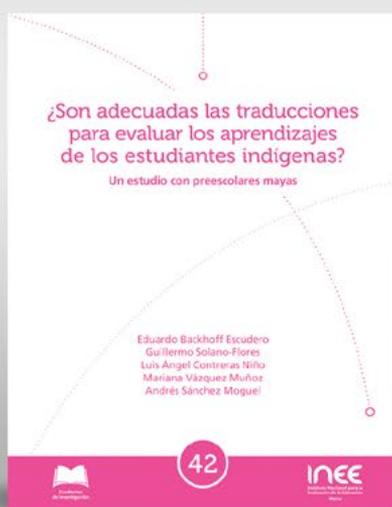
Visítenos en:



Consulte nuestro [catálogo de publicaciones](#) en línea.



PUBLICACIONES DEL INEE



NOVEDADES

www.inee.edu.mx

