

De acuerdo con la LEY FEDERAL DEL DERECHO DE AUTOR
Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 24 de diciembre de 1996,
México.

Capítulo II De la Limitación a los Derechos Patrimoniales

Artículo 148.-

Las obras literarias y artísticas ya divulgadas podrán utilizarse, siempre que no se afecte la explotación normal de la obra, sin autorización del titular del derecho patrimonial y sin remuneración, citando invariablemente la fuente y sin alterar la obra, sólo en los siguientes casos:

I. Cita de textos, siempre que la cantidad tomada no pueda considerarse como una reproducción simulada y sustancial del contenido de la obra;

II. Reproducción de artículos, fotografías, ilustraciones y comentarios referentes a acontecimientos de actualidad, publicados por la prensa o difundidos por la radio o la televisión, o cualquier otro medio de difusión, si esto no hubiere sido expresamente prohibido por el titular del derecho;

III. Reproducción de partes de la obra, para la crítica e investigación científica, literaria o artística;

IV. *Reproducción por una sola vez, y en un sólo ejemplar, de una obra literaria o artística, para uso personal y privada de quien la hace y sin fines de lucro. Las personas morales no podrán valerse de lo dispuesto en esta fracción salvo que se trate de una institución educativa, de investigación, o que no esté dedicada a actividades mercantiles;*

V. *Reproducción de una sola copia, por parte de un archivo o biblioteca, por razones de seguridad y preservación, y que se encuentre agotada, descatalogada y en peligro de desaparecer.*

Si usted es el autor de la obra y no desea que sea visualizada a través de este medio, favor de notificarnos por escrito a:

Universidad Autónoma de Nayarit. Dirección de Desarrollo Bibliotecario. Edificio de la Biblioteca Magna. Ciudad de la Cultura Amado Nervo s/n. Col. Los Fresnos. CP. 63190. Tepic, Nayarit.

O bien vía correo electrónico a: ddb@uan.edu.mx

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



TESIS

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA ESCUELA
SECUNDARIA PRESIDENTE ALEMÁN

Que presenta:
DEYANIRA TRINIDAD QUIÑONES ZÁRATE

Para obtener el Grado de Maestría en Educación Superior

Tepic, Nayarit, octubre de 2010.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



TESIS

**LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA ESCUELA
SECUNDARIA PRESIDENTE ALEMÁN**

**Que presenta:
DEYANIRA TRINIDAD QUINONES ZÁRATE**

Para obtener el Grado de Maestría en Educación Superior

**Director de tesis:
MTRO. JORGE IGNACIO PEÑA GONZÁLEZ**

Tepic, Nayarit; octubre de 2010.

"Una escuela inteligente ó en vías de serlo, no puede centrarse sólo en el aprendizaje reflexivo de los alumnos, sino que debe ser un ámbito informado y dinámico que también proporcione un aprendizaje reflexivo a los maestros".

(Perkins, 1995: 218)

RESUMEN

Este trabajo de investigación se realizó en la localidad de Tepic, en la Escuela Secundaria Presidente Alemán, en dónde se evaluó el desempeño de los docentes de ésta institución educativa, mediante la aplicación de tres instrumentos de evaluación.

Se entrevistó a los docentes para determinar mediante varios indicadores el desempeño de su práctica docente y de forma paralela para comparar y contrastar ésta información, se aplicó un cuestionario a los alumnos seleccionados: de primero, segundo y tercer grado, a la vez que también se realizó la observación en las sesiones de clases para darle más certeza y confiabilidad a los datos obtenidos.

Es importante señalar que la intención primordial de ésta investigación fue considerar a la evaluación como un elemento esencial de cambio en el trabajo docente, pues aún sabiendo que hay otros aspectos dentro del ámbito escolar que pueden ser evaluados, se contempló al docente como factor decisivo para elevar y mejorar la educación en este centro educativo.

En contraparte con lo anterior, se encontró que no existe una cultura formativa hacia la evaluación, pues es vista con temor y en algunos casos se mostró cierta resistencia, por considerarla un instrumento de control y supervisión. Dentro de los resultados obtenidos se detectaron los aspectos susceptibles de mejora, como la necesidad de utilizar los recursos tecnológicos como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues a pesar de contar con algunos de ellos, no se utilizan o no se tiene conocimiento sobre el manejo de éstos.

Otro aspecto que arrojó este estudio fue también de cómo la evaluación se asume únicamente para otorgar una calificación y no como un proceso de retroalimentación y alternativa de mejora, además de algunos otros rasgos a considerar.

Por otra parte el análisis muestra aspectos que deben de permanecer y estar presentes en toda acción docente, como la organización y planeación de las actividades pedagógicas que realizan los profesores, la utilización de estrategias didácticas y la interacción-comunicación hacia sus alumnos, que favorecen el trabajo en el aula.

Por último esta investigación hace las recomendaciones, asumiendo que la evaluación debe ser parte esencial del trabajo docente.

ABSTRACT

This research was conducted in the town of Tepic, the Presidente Alemán High School, where we evaluated the performance of teachers in this school, through the application of three assessment instruments.

Teachers were interviewed by several indicators to determine the performance of their teaching and in parallel to compare and contrasts this information, a questionnaire was applied to the selected students: first, second and third grades, while also made the observation in the class sessions to give more certainty and reliability to the data.

It is important to note that the primary purpose of this investigation was to include evaluation as an essential element of change in the teaching work, for even knowing that there are other aspects within the school that can be evaluated, contemplated the teacher as a key factor upgrade and improve education in this school.

In contrast to this, it was found that there is no culture towards formative assessment, it is viewed with fear and in some cases showed some resistance, as being an instrument of control and supervision. Among the results obtained were detected areas for improvement, the need to use technological resources to support the teaching-learning process because despite having some of them are not used or not known about the their use.

Another aspect that this study also showed how the evaluation is assumed to give a rating only and not as an alternative process of feedback and improvement, plus some other features to consider.

Moreover, the analysis shows aspects that should remain and be present in all academic activities, such as organizing and planning educational activities undertaken by teachers, use of teaching strategies and interaction-communication to their students, which promote classroom work.

Finally this research makes recommendations, assuming that the assessment should be an essential part of teaching.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
RESUMEN.....	IV
ABSTRACT.....	VI
INTRODUCCION.....	1
CAPÍTULO I EL PROBLEMA.....	5
1.1 Antecedentes.....	5
1.2 Planteamiento del problema.....	10
1.3 Justificación.....	13
1.4 Pregunta de investigación.....	15
1.5 Objetivos.....	16
1.5.1 Objetivo general.....	16
1.5.2 Objetivos particulares.....	16
1.6 Hipótesis.....	16
CAPÍTULO II SUPUESTOS TEÓRICOS DEL OBJETO A EVALUAR	19
2.1 Supuestos filosóficos.....	19
2.2 Supuestos epistemológicos.....	21
2.3 Supuestos antro-sociológicos.....	23
2.4 Supuestos psicológicos.....	25
2.5 Supuestos pedagógicos.....	27
2.6 Supuestos teóricos de la evaluación.....	31
2.6.1 El origen y evolución de la evaluación educativa.....	31
2.6.2 La evolución.....	33
2.6.3 La perspectiva didáctica de la evaluación.....	36
2.6.4 Tipos de evaluación.....	36
2.6.5 Fases de la evaluación.....	38
2.6.5.1 Fase de planificación.....	38
2.6.5.2 Fase de ejecución.....	39
2.6.5.3 Fase de elaboración y publicación de conclusiones.....	39
2.6.6 Funciones de la evaluación.....	39
2.6.7 Características de la evaluación.....	40
2.6.8 Ventajas y desventajas de la evaluación.....	42
2.6.9 La evaluación en México.....	43
2.6.10 Organizaciones internacionales.....	44
CAPÍTULO III LA ESCUELA SECUNDARIA PRESIDENTE ALEMÁN	46

3.1	Antecedentes de la secundaria Presidente Alemán.....	46
3.1.1	Misión.....	49
3.1.2	Visión.....	50
3.2	El modelo educativo.....	50
3.3	El programa de carrera magisterial.....	53
3.4	Marco legal.....	55
CAPÍTULO IV	MÉTODO DE TRABAJO.....	63
4.1	Enfoque de evaluación.....	63
4.2	Categorías e indicadores a evaluar.....	63
4.3	Conceptualización de las categorías.....	64
4.4	Operacionalización de las categorías a evaluar.....	68
4.5	Técnicas e instrumentos.....	75
4.6	Aplicación de los instrumentos.....	77
4.7	Procesamiento de la información.....	80
CAPÍTULO V	INFORME DE EVALUACIÓN.....	81
5.1	Análisis y resultados de la información.....	81
5.2	Resultados guión de observación.....	104
5.3	Las fortalezas del objeto evaluado.....	117
5.4	Las debilidades del objeto evaluado.....	117
5.5	Recomendaciones.....	118
CONCLUSIONES.....		121
FUENTES DE CONSULTA.....		124
ANEXOS		

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico	Título	Pág.
Gráfico 1	Preparación profesional de la planta docente.....	82
Gráfico 2	Años de servicio de la planta docente.....	84
Gráfico 3	Aplicación de examen de diagnóstico (estudiantes).....	86
Gráfico 4	Realización de examen de diagnóstico (docentes).....	88
Gráfico 5	Empleo de estrategias didácticas (est.).....	89
Gráfico 6	Empleo de estrategias didácticas (est.).....	90
Gráfico 7	Estrategias didácticas (docentes).....	91
Gráfico 8	Empleo de materiales y recursos didácticos (est.).....	93
Gráfico 9	Empleo de materiales y recursos didácticos (est.).....	93
Gráfico 10	Materiales y recursos didácticos (docentes).....	94
Gráfico 11	Evaluación del aprendizaje (est.).....	96
Gráfico 12	Evaluación del aprendizaje (est.).....	96
Gráfico 13	Evaluación del aprendizaje (docentes).....	97
Gráfico 14	Actitudes y valores profesionales (est.).....	99
Gráfico 15	Actitudes y valores profesionales (est.).....	99
Gráfico 16	Actitud profesional (docentes.).....	100
Gráfico 17	Relaciones interpersonales (est.).....	102
Gráfico 18	Relaciones interpersonales (est.).....	102
Gráfico 19	Relaciones interpersonales (docentes).....	103
Gráfico 20	Evidencia de planeación pedagógica (docentes).....	105
Gráfico 21	Estrategias didácticas (docentes).....	107
Gráfico 22	Estrategias didácticas (docentes).....	107
Gráfico 23	Materiales y recursos didácticos (docentes).....	108
Gráfico 24	Materiales y recursos didácticos (docentes).....	109
Gráfico 25	Evaluación del aprendizaje (docentes).....	111
Gráfico 26	Evaluación del aprendizaje (docentes).....	111

Gráfico 27	Actitudes profesionales (docentes).....	113
Gráfico 28	Actitudes profesionales (docentes).....	114
Gráfico 29	Relaciones interpersonales (docentes).....	115
Gráfico 30	Relaciones interpersonales (docentes).....	116

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	Título	Pág.
Tabla 1	Preparación profesional de la planta docente	83
Tabla 2	Distribución por años de servicio.....	84
Tabla 3	Satisfacción, actualización y uso de conocimientos.....	85
Tabla 4	Aplicación de examen de diagnóstico (docentes).....	87
Tabla 5	Empleo de estrategias didácticas (estudiantes.).....	90
Tabla 6	Estrategias didácticas (docentes.).....	92
Tabla 7	Empleo de materiales y recursos didácticos (est.).....	94
Tabla 8	Materiales y recursos didácticos (docentes).....	95
Tabla 9	Evaluación del aprendizaje (estudiantes).....	95
Tabla 10	Evaluación del aprendizaje (docentes).....	98
Tabla 11	Actitudes y valores profesionales (estudiantes).....	101
Tabla 12	Actitud profesional (docentes.).....	101
Tabla 13	Relaciones interpersonales (estudiantes).....	103
Tabla 14	Relaciones interpersonales (docentes).....	104
Tabla 15	Evidencia de planeación pedagógica (docentes).....	105
Tabla 16	Estrategias didácticas (docentes.).....	108
Tabla 17	Materiales y recursos didácticos (docentes).....	108
Tabla 18	Evaluación del aprendizaje (docentes).....	110
Tabla 19	Actitudes profesionales (docentes).....	112
Tabla 20	Relaciones interpersonales (docentes).....	115

INTRODUCCIÓN

Uno de los propósitos de la política educativa es el derecho de todos a una educación pertinente y de calidad, así como el acceso a la educación como un derecho humano fundamental. Dicha política reconoce que la educación es un factor decisivo para el desarrollo político, social y cultural de los pueblos.

La educación es la imagen futura que una sociedad tendrá de sí misma; en donde los aprendizajes presentes, futuros, posibles y deseables en esa sociedad determinada, el papel del docente sea fundamental en el logro de esos aprendizajes.

Se considera al docente como un agente propiciador para generar conocimiento y por consecuencia para propiciar cambios educativos. La sociedad de hoy, demanda docentes que cumplan y superen las expectativas en este contexto vertiginoso, que exige cada vez más satisfacer las demandas en este mundo globalizado.

Es necesario plantear nuevas formas de pensamiento y comportamiento que nos lleven a una mejora continua en el campo educativo y sobre todo el compromiso de nosotros los docentes para direccionar nuestro trabajo, revalorizar y fortalecer nuestra actividad profesional.

Se requiere conciencia por parte del docente, para darse cuenta que no basta poner en juego los conocimientos logrados en su formación inicial, sino que requiere, además de aplicar toda la experiencia adquirida durante su desempeño profesional, mantenerse en permanente actualización sobre las

nuevas aportaciones de la investigación de los procesos pedagógicos, sobre alternativas que mejoren el trabajo didáctico y sobre los nuevos conocimientos que aporten las disciplinas científicas acerca de la realidad natural y social.

Siendo uno de los principales objetivos de la educación la trascendencia que tiene hacia la sociedad, los beneficios mutuos que se dan en las relaciones escuela – comunidad, comunidad – escuela y la interacción de todos los actores involucrados en el proceso educativo y siendo el docente parte de ellos, se hace necesario considerar la evaluación de su desempeño.

Fernández (1994) observa, que "la evaluación condiciona y determina la vida académica dentro y fuera del aula, involucrando todos los estamentos educativos, desde el trabajo de los estudiantes y profesores hasta las decisiones políticas de más alto nivel. El tipo, la forma, el momento, la intención, los personajes e instituciones implicadas, etc., todo habla en los procesos de evaluación" (Nieves, 1994: 297).

Por lo tanto, la educación incluye, entre una de sus partes esenciales a la evaluación. En el proceso educativo, la evaluación está presente desde el análisis de necesidades que determinan la creación de un plan de estudios, hasta la valoración del logro de objetivos, pasando por el diagnóstico interno de cada una de las partes y de los actores del proceso mismo.

La evaluación es un componente estructural de cada proyecto, de cada programa, de cada acción que se emprende; en síntesis es una característica inherente a toda actividad humana intencional.



En el presente trabajo se pretende mostrar y hacer un análisis de la práctica educativa para poder hacer juicios de valor y realizar acciones que nos lleven a la mejora continua del proceso educativo y por ende del desempeño docente.

Este proyecto de investigación tomará algunos elementos de la Teoría Crítica de la Educación por considerar que es una construcción teórica, referida al ámbito de los fenómenos educativos. Sus temas centrales y constantes son: el estudio científico de las instituciones sociales y las transformaciones de tales instituciones según la transformación de su vida social (Alvarez, 2003: 44).

Esta teoría, se interesa no por imponer un conocimiento crítico, sino de proporcionar instrumentos de reflexión crítica, en la que la explicación del docente, así como las aportaciones de los propios alumnos forme parte de un clima de comunicación y de análisis.

En suma, esta teoría se ocupa de la crítica de la sociedad y de la búsqueda de nuevas alternativas. El pensamiento crítico trata de descubrir lo no dicho, aquellos aspectos de la realidad no definidos por los discursos formales, pero que forman parte de la realidad.

Dando secuencia a esta investigación, en los capítulos siguientes se abordarán los contenidos en relación al objeto de estudio: en el primer capítulo se hace una breve introducción de la evaluación, con la finalidad de comprender su conceptualización en varios aspectos importantes para el desarrollo de ésta investigación. A su vez, se presenta el problema de investigación, así como los objetivos e hipótesis que dirigen éste objeto de estudio.

En el segundo capítulo se plantean las teorías que lo sustentan desde varias posturas (filosóficas, epistemológicas, psicológicas, antro-sociológicas y

pedagógicas), además de la fundamentación teórica de la evaluación, sus generalidades y particularidades como sus funciones, finalidades, tipos y fases de la evaluación y se señala también sobre las ventajas y desventajas.

En el tercer capítulo, se muestran las principales características de éste objeto de estudio y todos los aspectos contextuales en torno al él; sus antecedentes, el modelo educativo actual y el programa de carrera magisterial instituido para el nivel de educación básica. Asimismo se citan algunas disposiciones legales que rigen el Sistema Nacional Educativo.

En el capítulo cuarto se hace referencia sobre el método de trabajo, las técnicas e instrumentos utilizados, así como las categorías e indicadores a evaluar, la aplicación de los instrumentos y el procesamiento de los datos obtenidos.

Dentro del capítulo quinto se hace el análisis de resultados para establecer necesidades y hacer las recomendaciones pertinentes. Finalmente se presentan las conclusiones y los anexos correspondientes.

-

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

Es importante enfatizar que en la educación y en cualquier proceso de transformación educativa, está el compromiso de los docentes por impulsarla; siendo profesionales emprendedores y capaces de hacer frente a la problemática cada vez más compleja de la sociedad.

El docente debe conocer el contenido de su enseñanza y el modo como ese contenido puede tener sentido para el estudiante; es de sentido común afirmar que un buen docente debe tener conocimientos sobre las disciplinas académicas en torno a las que debe lograr que los estudiantes construyan aprendizajes y también sólidos conocimientos pedagógicos que le permitan el logro de esos aprendizajes.

En el ámbito del aula, su buen desempeño tiene que ver tanto con el diseño cuidadoso, la conducción responsable y la evaluación profunda de los procesos de aprendizaje; conocer las características generales e individuales, así como la relación afectiva que establece con todos y cada uno de sus estudiantes. El docente debe saber hablar en un lenguaje comprensible y promover el diálogo, es decir, debe saber comunicar y generar comunicación.

Todo ello hace pensar, en que su rol, es un rol profesional experto en procesos de enseñanza-aprendizaje y de ahí la necesidad de valorar y evaluar su práctica pedagógica. Para comprender ese proceso de evaluación, se necesita un momento de análisis y reflexión que nos permita determinar qué es lo que

deseamos y establecer *el deber ser* de la evaluación del desempeño docente, con el convencimiento de que la evaluación permitirá tomar medidas oportunas y así mejorarlo cualitativamente.

Muchas veces la evaluación provoca en los docentes una multitud de sentimientos desagradables como: ansiedad, desconfianza, temor, miedo, rechazo, inseguridad, pánico y, a veces, indiferencia. El primer reto a enfrentar debe ser lograr superar esta percepción y conseguir que los docentes puedan llegar a sentir que ser evaluados es valioso, fructífero y necesario.

Cuando se habla de evaluación inmediatamente se asocia a la idea de realizar mediciones; sin embargo la evaluación implica realizar mediciones, pero también comprende actividades de información cualitativa. La evaluación es una actividad sistemática y continua, que tiene por objeto proporcionar la máxima información del aspecto a evaluar, con el propósito de mejorar este proceso.

El concepto de evaluación es más amplio que el de medición y más complejo, la medición consiste en asignar un valor numérico, una cantidad al atributo medido, sirve de base para la evaluación y forma parte de ella; mientras que la evaluación, no sólo es una interpretación de una medida en relación a una norma estadística ya establecida (respecto a la norma) o en relación a unos objetivos o patrones de conducta (respecto del criterio) sino, además un juicio de valor sobre una descripción cualitativa (Dicc. de Ciencias de la Educación 2000: 603).

Gilia (2006) en (Rueda Beltrán, 2006:89) señala "La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto" (Etxegaray y Sanz, 1991). Esta definición implica que siempre existe un juicio, asumiendo que el

objetivo es informar de lo positivo o negativo de lo que se está evaluando. La evaluación no es solamente un recurso, es esencialmente un juicio de valor, profundamente comprensivo de una realidad.

Este proceso puede ser empleado en diferentes ámbitos del quehacer humano: social, económico, educativo o político. En el campo educativo la evaluación es una actividad, que según el sentido que se le dé puede tener diferentes fines y funciones, pero de igual manera constituye una actividad indispensable y fundamental. La evaluación educativa es "un proceso de recogida y organización de información relevante para ponerla al servicio de los participantes (profesionales, usuarios y responsables sociales y políticos) a fin de facilitarles la comprensión y mejora de la acción" (Fernández, 1994: 305).

La evaluación reconoce los diferentes intereses que concurren en toda situación social y educativa y la diversidad de opiniones, juicios y perspectivas desde las que cada miembro, grupo o estamento de la comunidad escolar las valora e interpreta. Esto nos lleva a decir que son muchos aspectos dentro del campo educativo los que pueden evaluarse: instituciones, los currícula, problemas académicos, problemas administrativos, problemas políticos, el proceso de enseñanza – aprendizaje y desde luego el desempeño docente.

La evaluación educativa permite la existencia de acuerdos comunes: juicios previos consensuados, sobre lo que es bueno o conveniente para todos como propósito de las acciones educativas. Su objetivo principal es "dinamizar la vida de los programas, mejorar los centros de enseñanza, perfeccionar al profesorado y potenciar el aprendizaje de los alumnos" (Fernández, 1994: 305).

Ámbitos de la evaluación educativa



La evaluación del docente es un campo de la evaluación educativa en el que se valoran las características y el desempeño de los profesores, a través de distintos métodos, con el fin de comprender más profundamente la naturaleza, ejercicio y resultados de la docencia.

Por otra parte, el concepto de la evaluación del desempeño docente, es algo que varía en la forma, pero no en el fondo, el cual se puede resumir diciendo que: La evaluación del desempeño docente es un proceso sistemático y continuo con el propósito de comprobar y valorar las acciones y los efectos que produce su práctica profesional en su entorno educativo.

De esta definición se interpreta que, evaluar es proceder a identificar una realidad. Evaluar el desempeño del docente no es resaltar sus deficiencias y

limitaciones, sino más bien, asumir que es un recurso y una posibilidad de crecimiento. "No se debe entender la evaluación como un juicio amenazador, ya que eso llevaría a la artificialización de las prácticas, a la falsificación de los informes y a la cerrazón de los mismos" (Santos, 2001:117).

La evaluación en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora, pero su oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes.

La evaluación favorece el perfeccionamiento continuo de la labor profesional que realiza el docente en el aula. "La evaluación es un proceso eminentemente didáctico, se concibe como una actividad que, convenientemente planeada y ejecutada, puede coadyuvar a vigilar y mejorar la calidad de toda práctica pedagógica" (Morán, 1993:197).

Evaluar es ejercer una acción crítica, analizar lo alternativo, ofrecer visiones no simplificadas de las realidades evaluadas; interpretar la información para establecer un diálogo con la sociedad en general, y en el marco educativo en particular, facilitando la creación de una cultura evaluativa. (Manual de la Educación: 7)

1.2 Planteamiento del problema

El desempeño docente son todas aquellas acciones realizadas o ejecutadas por el docente, poniendo de manifiesto sus capacidades, atributos y aptitudes en el desarrollo de su práctica profesional. Éste se torna significativo, en función de lo que genera a su alrededor.

De ahí el considerar que la evaluación del docente juega un papel primordial, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto propicia su desarrollo integral. Es así, que se hace necesaria la evaluación de su desempeño, mediante instrumentos que nos permita analizar los elementos que respondan a esa labor docente.

A su vez se requiere plantear el panorama de la realidad educativa que impera en la actualidad dentro de éste centro educativo. Por lo que de ahí se desprenden algunos cuestionamientos:

¿Cuál es la situación actual de la práctica pedagógica del docente?

¿Cuál es la relación de su desempeño hacia su entorno social?

¿Cuál es la relación de su desempeño en el logro de aprendizaje de sus estudiantes?

¿Es necesario un cambio de actitud en el trabajo, el cumplimiento de su responsabilidad en el aula y en su institución?

Es posible señalar que en la escuela se generan y reproducen prácticas que provocan pese a los esfuerzos de la política educativa, dificultades, al persistir prácticas de enseñanza poco favorecedoras.

Dentro de la problemática escolar se observa que el docente continúa con prácticas conductistas y tradicionalistas, centradas en el paradigma de la enseñanza, en el que el docente asume una postura de trasmisor del conocimiento y el alumno únicamente de receptor. Es hermético y renuente a los cambios, sin que su trabajo contribuya a elevar la calidad del aprendizaje y por tanto de la educación.

En el trabajo docente, la falta de una buena planeación y de estrategias pedagógicas adecuadas, propicia que se genere una simulación, al pretender enmascarar la realidad en los procesos de aprendizaje. En ocasiones en ésta planeación no se toma en cuenta el enfoque y los contenidos programáticos y si se consideran no se abordan o efectúan durante la sesión de clase por múltiples causas, como el poco interés y dominio de algunos temas de parte de los profesores o simplemente por restarles importancia y considerarlos poco relevantes.

A su vez, el docente se sumerge en la realización de múltiples actividades extraescolares, no siempre de manera voluntaria, en las que necesariamente se ve inmerso y obligado por disposiciones de los directivos o por las autoridades educativas de las que depende y no sólo son estas cuestiones que retrasan y obstaculizan su práctica docente, sino también aspectos de índole personal que van dejando de lado la situación académica de sus alumnos.

Otra interferencia en el desempeño docente, se mezcla con cuestiones políticas, relacionadas con la participación de las organizaciones sindicales, que manejan el ingreso de docentes a las instituciones educativas sin importar si satisfacen los requerimientos necesarios para ocupar dicho puesto, motivo por el cual el desempeño se presenta deficiente.

Se aceptan las plazas nada más por cuestiones económicas o por beneficios personales, sin tener un interés en desempeñar dicha profesión, restando importancia al papel que se tiene como docente. Sin aventurarse, se puede considerar que la mayoría de ellos no lo hace por vocación sino por la posibilidad de tener un empleo fácil de hacerse, un horario corto, vacaciones tres veces al año y un salario seguro quincenalmente.

Por otra parte situándonos en la dimensión económica encontramos que el trabajo docente se ve entorpecido por la falta de asignación de recursos que permitan la mejora de infraestructura que propicie espacios adecuados para el aprendizaje y la adquisición de equipo y materiales didácticos que ayuden o faciliten el trabajo del docente.

A su vez hay pocos estímulos económicos que se otorguen a los docentes como parte de su buen desempeño profesional y que despierten interés en el educador para la mejora continua de su labor educativa; o los apoyos económicos están condicionados a programas como la carrera magisterial, en la que no todos los docentes pueden acceder.

Una problemática de la dimensión cultural está precisamente determinada porque no consideramos la evaluación como parte de nuestra formación docente, de tal forma que no logramos identificar nuestras fortalezas y debilidades.

Igualmente se observa la persistencia de un clima marcado por el desarrollo de un trabajo docente aislado, con escasa comunicación profesional y al margen de propósitos colectivos; esta situación se deriva de conflictos internos, de condiciones poco propicias para el trabajo colegiado y, en la mayor parte de los casos, de tradiciones culturales fuertemente arraigadas entre los profesores.

En otro punto, existen aspectos muy importantes que inciden de manera significativa en el desarrollo profesional de los docentes, como que muchos de ellos no consideran relevante la continua actualización de su práctica profesional, argumentando que los años de servicio les proporcionan los conocimientos suficientes para su desempeño, al igual que muestran una apatía total hacia la utilización de nuevos materiales o equipos que apoyarían de manera sustantiva a su práctica.

Actualmente el modelo de práctica docente tradicional se ha establecido en la educación y muy difícilmente el profesor podrá despojarse de ella, sin un proceso serio de formación teórica. Aunado a esto, la falta del perfil profesional y lo poco comprometidos con la labor educativa, impide también no alcanzar un nivel óptimo en su quehacer docente, por consiguiente la evaluación sería un instrumento que permitiría saber qué mejorar del desempeño docente.

“Se evalúa para mejorar, no solamente por el hecho de evaluar. Si los profesores rechazan el proceso, si están a la defensiva, si artificializan el comportamiento, si se niegan a la evidencia, la evaluación resultará un tiempo perdido” (Santos, 2001: 118).

1.3 Justificación

El interés por realizar este proyecto es satisfacer la necesidad de la institución en la que se desarrolla esta investigación y evaluar el desempeño docente de manera que los resultados propongan nuevos criterios de calidad que permitan mejorar y aportar beneficios para la misma.

El fin de mejorar dicho desempeño es identificar debilidades y fortalezas, así como los elementos necesarios para ofrecer una educación de calidad. Esta

calidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje redundaría en el logro de la construcción de conocimientos, habilidades, aptitudes y valores en todos los estudiantes que integran la comunidad escolar.

Siendo este nivel educativo una etapa formativa, la evaluación, permitirá reconocer y retomar si se requiere algún cambio que posibilite y optimice dicho proceso y hasta qué punto contribuirá en el desempeño del docente y en la excelencia académica de los estudiantes.

La pedagogía como ciencia de la educación destaca la importancia de la evaluación en todo proceso educativo y siendo ésta, parte central del objeto de estudio, es relevante considerarla, además de ser en la actualidad un aspecto necesario para seguir fortaleciendo dicho campo y para satisfacer las necesidades que la sociedad demanda.

Dentro del sistema educativo habrá muchos aspectos que puedan ser evaluados, pero el trabajo docente es un elemento primordial para que de manera articulada con los demás propicie resultados satisfactorios. La evaluación del desempeño docente es un proceso de carácter formativo y sumativo a la vez, de construcción de conocimientos a partir de los desempeños docentes reales; orientado a mejorar su labor pedagógica y a promover su desarrollo profesional de manera continua.

Es indispensable precisar cuál es la misión educativa específica del docente y en ese contexto, cuáles son los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que corresponden a esa tarea. Su misión es contribuir al crecimiento y desarrollo integral de las personas, incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales; en el marco de un comportamiento que valora a otros y respeta los derechos individuales y sociales. Para realizar

esta misión los docentes necesitan creer en ella y en que es posible realizarla bien.

Finalmente incluye formar parte constructiva del entorno en el que trabaja, compartir y aprender de y con sus colegas y relacionarse con todos los miembros de la comunidad circundante. En la actualidad, la profesión docente está siendo sometida a un conjunto amplio de presiones, que reclaman una construcción de su identidad y desempeño, con más tareas y responsabilidades, así como una implicación personal y profesional.

Por lo anteriormente expuesto y considerando la inexistencia de un instrumento de evaluación del desempeño docente, se hace necesaria su construcción para promover cambios y mejoras de éste y de esta manera brindarle la oportunidad de retroalimentar y potenciar sus competencias docentes.

A su vez y de manera muy significativa, la motivación particular de enriquecer y direccionar el quehacer docente de la autora del trabajo y contribuir a su desarrollo personal y profesional.

Los anteriores criterios nos llevan a establecer la siguiente pregunta de investigación:

-

1.4 Pregunta de investigación

¿Cuál es el desempeño que los docentes de la escuela secundaria Presidente Alemán manifiestan en su práctica pedagógica?

Es por eso que se considera elaborar instrumentos que permitan con su aplicación, evaluar el desempeño de los profesores de esta institución para establecer propuestas que permitan elevar la calidad educativa.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Evaluar el desempeño docente en la escuela secundaria Presidente Alemán

1.5.2 Objetivos particulares

- Diseñar un instrumento de evaluación que permita valorar el desempeño docente.
- Emitir un análisis de la situación actual que se presenta en el desempeño docente.
- Proponer nuevos criterios de calidad para el desempeño docente.

El presente trabajo de investigación se sustentará bajo la siguiente hipótesis:

1.6 Hipótesis

- La práctica pedagógica de los docentes de la escuela secundaria Presidente Alemán es favorable, ya que se manifiesta en su desempeño y desarrollo profesional.

Por otra parte el diseño metodológico de ésta investigación será mediante el paradigma cuantitativo con un enfoque empírico-analítico de no intervención, de carácter interpretativo, verificacionista y deductivo, porque las categorías,

-

patrones e interpretaciones se construyen a partir de la información obtenida y de la hipótesis previa. Será circunspectivo por desarrollarse y analizarse en la época actual, y transversal por hacerse en un periodo de tiempo determinado.

Se establece un carácter cuantitativo por utilizar instrumentos de medición que nos mostrarán cuánto, que frecuencias y que porcentajes por medio de escalas o clasificaciones. Si bien, existen diversos tipos de instrumentos de medición, cada uno con características diferentes, éstos deben permitir al evaluador comparar el desempeño de un profesor evaluado en determinados aspectos o áreas, con un estándar o con el de los demás profesores evaluados; éstos instrumentos de medición juegan un papel importante en muchas decisiones que se toman respecto al objeto evaluado y si se operan en forma apropiada, pueden proporcionar datos relevantes para las evaluaciones.

La obtención de la información se realizó mediante las técnicas: de observación, de entrevista y la encuesta, mediante sus instrumentos respectivos como son el guión de observación, el guión de entrevista y el cuestionario. Se determinó usar la técnica de observación por su utilidad para analizar comportamientos o acciones. "La observación consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamiento o conducta manifiesta" (Hernández, 1992: 316).

De tal forma que la observación de clases, como método de evaluación del desempeño del docente, puede ser una estrategia fundamental para reunir información e identificar varios aspectos de su práctica.

Por considerar que la observación por sí sola es una herramienta que nos limita en algunos aspectos, se procedió a realizar una entrevista estructurada hacia los docentes; instrumento que permitió recabar la información de manera

directa a través de preguntas claras, concretas y precisas acerca de su planeación de clases, las estrategias y materiales didácticos que emplean, su elección y adaptación de métodos pedagógicos y sus relaciones de trabajo con los miembros de la comunidad escolar. Por último se aplicó un cuestionario dirigido hacia los estudiantes para comparar y contrastar la información del sujeto a evaluar.

CAPÍTULO II

SUPUESTOS TEÓRICOS DEL OBJETO A EVALUAR

2.1 Supuestos filosóficos

Existen fundamentos teóricos muy importantes sobre el significado de los fenómenos sociales y de las obras humanas en general. Estos fundamentos se entroncan con las grandes tradiciones del pensamiento griego que han causado polémica entorno a la ciencia: la explicación y la comprensión.

El término *Verstehen* (comprender) que viene a representar las ciencias del espíritu (historia, psicología, sociología, economía, derecho, pedagogía, etc.), es una concepción metodológica propia de las ciencias humanas, "equivale a un esfuerzo que va mas allá de la explicación causal y que consiste en la aprehensión del sentido y valor que habitan los fenómenos humanos y los procesos sociales" (Sánchez, 2001:148).

Estas ciencias, pretenden comprender los hechos particulares como la realidad social y humana, que supone, no es algo desarticulado ni desordenado, y que posee una estructura que es posible captar. Estos antecedentes serían el origen de la llamada Escuela de Frankfurt que se opuso a la tradición positivista, que consideraba la explicación causal de los fenómenos.

A su vez Dilthey (1980), citado (en Mardones, 2003:31), acentúa la pertenencia del investigador y la realidad investigada dentro de un mismo universo histórico; en la que se da por tanto, una unidad sujeto-objeto que permite la comprensión desde dentro de los fenómenos históricos sociales, humanos.

Por otra parte, a lo largo de la historia, una de las necesidades que ha ocupado un lugar importante en la vida del hombre ha sido la educación. Uno de los fundamentos en la filosofía de la educación es el conocimiento y su proceso, el pensamiento y sus formas, o la sociedad y el hombre, etc. Así pues, la naturaleza del conocimiento filosófico puede ser adecuadamente entendida a partir de comprender a la misma como una teoría universal de la actividad humana.

Según el objeto de estudio referente al desempeño docente, podemos establecer que sus bases filosóficas se desprenden tiempo atrás, en que la educación estaría ligada a los procesos de producción y a las condiciones socioeconómicas que se vivían en aquella época. Estas bases filosóficas nos ayudarían a dar sustento a la educación que queremos y que la sociedad requiere en la actualidad.

La educación y dentro de ella la acción del docente, han estado al servicio de intereses muy particulares que no siempre han contribuido al desarrollo de los individuos. Actualmente se busca la formación integral de individuos capaces de desarrollar actitudes y valores, orientados a establecer cambios sociales, pero con una actitud científica y filosófica del mundo.

La teoría crítica que permite explicar el estudio de las instituciones sociales y las transformaciones de tales instituciones, que se ocupa de la crítica de la sociedad y de la búsqueda de nuevas alternativas, puede ser "una excelente herramienta que ayude a ver el mundo con otra visión, pero que propicie la capacidad de ejercitar un pensamiento lógico creativo e introspectivo" (Álvarez 2003:45).

De ahí la importancia de evaluar a un elemento fundamental; el docente, para revalorizar su desempeño y el mejoramiento del mismo. "Toda evaluación docente, debe proporcionar retroalimentación inmediata al profesor, que le permita replantear sus actividades y/o su comportamiento y a la institución ...". (Fresán, et. al., 2000:51).

2.2 Supuestos epistemológicos

Los fundamentos epistemológicos nos hablan sobre la forma en que se produce, se utiliza y se desarrolla el conocimiento. De acuerdo al positivismo que permanece y se asume todavía en prácticas educativas, "lo que permite el conocimiento de la sociedad, es la experiencia observable, los hechos positivos, parten de la percepción sensible espacio-temporal como materia y contenido imprescindible de los juicios científicos, que constipan la verdadera ciencia" (Florez, 2001: 2).

El ideal supremo del positivista ha sido siempre la objetividad máxima, pretende explicar toda la realidad mediante un método único y desde la observación absoluta y transparente. Afirma que en la realidad existe un orden que tiende al progreso indefinido de la sociedad. Todo lo que ocurre responde a ese orden natural que hay que descubrir, conocer y aceptar.

Así, el ser humano no es el constructor de la realidad social, propone una suerte de inmovilismo social, descartando la problematización, por considerar que el conocimiento ya está dado, elaborado y terminado; por ello niega la intervención del sujeto en construcción.

El sujeto que aprende se mantiene pasivo y se aprende acumulando memorísticamente los hechos ya ocurridos (datos). Así, el método basado en la memorización fue y es, el más utilizado.

La educación con base positivista persigue conseguir un individuo inflexible, de mentalidad cerrada, individualista y a-crítico. No permite la formulación de explicaciones que requieran un examen crítico y generalizaciones fundamentadas en juicios críticos.

Actualmente, el modelo de práctica docente tradicional se ha establecido en la educación y muy difícilmente el profesor podrá despojarse de ella, al sumergirse en esta postura positivista. Al docente no se le ve como un sujeto pensante, sino como un objeto que sigue al pie de la letra lo que se le indica; esto supone que exista un cambio, exige de estos educadores el deber de prepararse y capacitarse permanentemente, como un ser humano capaz de aprender y de pensar para mejorar su labor docente.

Se requiere una nueva concepción de escuela, de alumno, de profesor, de sociedad; es decir, comprender estos conceptos desde un enfoque crítico. Situación que mediante la Dialéctica Crítica podrá proporcionar las herramientas necesarias para analizar y modificar dichas prácticas.

El principal objetivo de la Dialéctica es educar para crecer, la finalidad es el progreso individual y social. El hombre forma parte de otros hombres y de la naturaleza. Estas relaciones son activas y concientes, cada hombre se cambia a sí mismo, se modifica en la medida que cambia y se modifica el conjunto de relaciones de las cuales forma parte.

En este trabajo de investigación, se considera al estudiante y docente como sujetos de aprendizaje, construyéndose uno al otro en una relación dialéctica que permita potenciar en cada uno de ellos sus conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores.

2.3 Supuestos antro-sociológicos

De acuerdo al funcionalismo que se caracteriza por ser un modelo que considera a la sociedad como un organismo vivo y que explica ciertos fenómenos sociales que suceden dentro de la misma en términos de su funcionalidad; podemos pensar que tenemos un lugar en ella, en función de lo que hacemos. Según Durkheim al cumplir con una función contribuimos a la satisfacción de las necesidades de la sociedad.

Por otra parte Radcliffe expresa que las instituciones son las normas de conducta que establecen un tipo de relación interacción, que su función es asegurar la cohesión y mantener la estructura social, el funcionamiento de esas estructuras sociales y la clasificación de los fenómenos sociales.

Asegura que los sistemas sociales se mantienen largo tiempo constantes, en la que su unidad funcional y sus diversas partes, trabajan en armonía, por lo que se encuentran siempre en estado de equilibrio. No considera o toma en cuenta los conflictos en una sociedad, sino que se produce una desunión o inconsistencia funcional, que pudiera cambiar su estructura. Los conflictos no se ven como algo normal, sino como una enfermedad.

El funcionalismo se interesa por el mantenimiento del orden, por la defensa del *statu quo*, que permite la movilidad social en la estructura social. De esta forma los individuos tienen oportunidad de ascender en la escala social. Los elementos sociales los centra en torno a su importancia funcional.

Las relaciones sociales tienen su base en la función que cumple el quehacer o papel de los individuos dentro de la sociedad; cada una de las actividades o

papeles son socialmente necesarios y en esa medida son funcionales para el desarrollo y funcionamiento de la sociedad.

Reflexionando sobre estos postulados funcionalistas, podemos observar que las actividades que actualmente desempeñamos, parecieran haber sido establecidas con anterioridad y que estamos sujetos a realizarlas siempre de la misma forma, tal cual se nos indica en un manual de operación, sin la posibilidad de hacer un cambio, puesto que esto representaría una inconsistencia o una anomalía de una parte de la estructura, con lo cual afectaría posteriormente a todo el sistema.

Es así que los individuos dispuestos a ofrecer un cambio, se les inhibe y se les cohibe, dejando a un lado su creatividad, su disposición, su pensar y su sentir. Esos límites establecidos son como barreras que impiden la posibilidad de ofrecer algo más de lo que ya está dado. Los docentes se concretan a desempeñar su papel, haciendo de su labor una actividad rutinaria y mecanizada, donde se espera que no haya problema alguno.

Según Carrión (1984), la idea de evaluación-acreditación, que ha sido desarrollada a partir de las concepciones de la tecnología educativa, generalmente forma parte de una educación enciclopédica, funcionalista y centrada en la competencia individual.

En realidad falta una conciencia social del profesorado al predominar en su desempeño, estas actitudes práctico-utilitarias que impiden nuevas formas de pensamiento. La educación y sus actores juegan un papel importante para **construir una sociedad civil desarrollada, es el logro de una conciencia posible que permite adquirir visiones de conjunto para realizar acciones consiguientes en la construcción de una sociedad igualitaria.**

2.4 Supuestos psicológicos

Diversas teorías nos ayudan a comprender, predecir, y controlar el comportamiento humano y tratan de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento. Su objeto de estudio se centra en la adquisición de destrezas y habilidades, en el razonamiento y en la adquisición de conceptos.

El conductismo, como teoría de aprendizaje, puede remontarse hasta la época de Aristóteles, quien realizó ensayos de "memoria" enfocada en las asociaciones que se hacían entre los eventos como los relámpagos y los truenos.

La teoría del conductismo se concentra en el estudio de conductas que se pueden observar y medir. Defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando el entorno como un conjunto de estímulos-respuesta.

Ve a la mente como una "caja negra" en el sentido de que las respuestas a estímulos se pueden observar cuantitativamente ignorando totalmente la posibilidad de todo proceso que pueda darse en el interior de la mente. Algunas personas claves en el desarrollo de la teoría conductista incluyen a Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner.

Los docentes que aceptan la perspectiva conductista asumen que el comportamiento de los estudiantes es una respuesta a su ambiente pasado y presente y que todo comportamiento es aprendido. Por tanto cualquier problema con el comportamiento de un estudiante es visto como el historial de refuerzos que dicho comportamiento ha recibido. Como para los conductistas el aprendizaje es una manera de modificar el comportamiento, los docentes deben

de proveer a los estudiantes con un ambiente adecuado para el refuerzo de las conductas deseadas.

Las conductas no deseadas de los estudiantes en el aula pueden ser modificadas utilizando los principios básicos de modificación de conducta. Los métodos de educación tradicional están basados en esta teoría; el docente es visto como un manipulador y trasmisor del aprendizaje que se da en forma pasiva, en el que el alumno es únicamente el receptor de conocimientos.

Ahora bien, el modelo tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje sólo ha cambiado de forma y se han invertido los roles, el papel del profesor narrador de contenidos y de alumno receptivo, se ha convertido en alumno activo y profesor pasivo, es decir ante el desconocimiento de la teoría, y por el hecho de haber escuchado el término constructivismo y con el objeto de ser constructivista, el profesor le deja toda la responsabilidad al alumno, es decir, el alumno se ha convertido en expositor de temas y el maestro el receptor de ellos, sin que éste último intervenga para nada en el desarrollo de la clase.

Vygotsky es considerado el precursor del constructivismo social, según Frawley (1997), su enfoque consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social, donde el lenguaje desempeña un papel esencial. La concepción constructivista nos demuestra que el aprendizaje escolar es el resultado de un proceso complejo de intercambios funcionales que se establecen entre los elementos: el alumno que aprende, el contenido que es el objetivo del aprendizaje y el profesor que ayuda al alumno a construir significados y atribuir sentido a lo que aprende.

Vygotsky establece que hay dos tipos de funciones mentales: las superiores y las inferiores. Las inferiores son aquellas con las que nacemos, son naturales y están determinadas genéticamente, estas funciones nos limitan en nuestro

comportamiento y las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad con una cultura concreta, estas funciones están determinadas por la forma de ser de esa sociedad y mediadas culturalmente, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar.

Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales. Se trata de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza. Considera que la actividad docente, debe plantearse con la intención de generar un conocimiento didáctico o saber integrador, el cual trascienda el análisis crítico y teórico.

Por lo expresado anteriormente, es importante considerar que un profesor sólo podrá transformar su práctica educativa en la medida en que se apropie de los elementos teóricos que le darán sustento para lograr un aprendizaje significativo en sus alumnos y un mejor desempeño de su labor.

La función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia.

2.5 - Supuestos pedagógicos

Una de las finalidades del proceso educativo es comprobar de manera sistemática, en que medida se han logrado los objetivos propuestos con anterioridad. Y si han contribuido o han sido destinados a lograr cambios duraderos y positivos en los individuos.

Hoy en día en la educación se realizan muchos cambios, nuevos planes de estudio, reformas, etc., aunque no sabemos con certeza si se aplican, si

funcionan, a donde conducen, o simplemente si conocen el significado para lo que fueron hechos.

Es así que se llevan a cabo situaciones anti-pedagógicas en muchas escuelas, en la que necesariamente están inmiscuidos los docentes por ser parte en el proceso educativo, a pesar de encontrarnos en una etapa de modernidad y de todos los esfuerzos que se realizan por diferentes niveles e instancias.

Pareciera que estuviéramos en la escuela tradicionalista del siglo XVII, cuyas características era el autoritarismo del maestro al tener el poder y tomar él las decisiones por ser el de mayor jerarquía. Se oponía a la aplicación de nuevos métodos y técnicas y no se preocupaba por interactuar con sus alumnos, su relación era puramente la de enseñar.

Señalando especialmente el quehacer docente observamos que no estamos totalmente comprometidos con nuestra profesión por situaciones diversas:

En la actualidad la práctica pedagógica está centrada en el paradigma de la enseñanza, con la tecnología educativa, la enseñanza es dirigida y el conocimiento es teórico y estático. El alumno es únicamente receptor y reproductor de lo que se le enseña o se le trasmite por parte del docente. La tecnología educativa se apoya en la concepción de que el aprendizaje es una modificación de la conducta. El "maestro es un ingeniero conductual" y tiene como principal función el control de estímulos, conductas y reforzamientos; la evaluación que realiza es para asignar un número o cantidad (medición).

En la tecnología educativa, la evaluación se entiende como una forma de comprobación de la adecuación de métodos y procedimientos de enseñanza. El hombre es un objeto a manejar, se dispone de él de su conducta, se le moldea "científicamente", se le impulsa a competir con otros y con él mismo (Pérez 1993: 81).

Por otra parte, existe poco interés por parte de los docentes en la actualización y en la aprehensión de nuevas teorías y conocimientos que le permitan enriquecer su labor.

Hoy, la enseñanza está al servicio de la educación, y por lo tanto, deja de ser objetivo central de los programas la simple transmisión de información y conocimientos. Existe la necesidad de tener un mayor cuidado en el proceso formativo de la educación, en donde la capacitación del educando esté centrada en el autoaprendizaje, como proceso de desarrollo personal. Bajo esta perspectiva podemos recurrir a una pedagogía que nos permitirá tener otra visión más amplia y significativa.

La pedagogía crítica es, por su parte, una propuesta de enseñanza que incita a los estudiantes a cuestionar y desafiar las creencias y prácticas que se les imparten. Consiste en un grupo de teorías y prácticas para promover la conciencia crítica.

La pedagogía crítica se enfrenta a los problemas reales que se espera que sean analizados, comprendidos y transformados en beneficio de la comunidad afectada. Se dice entonces, que la pedagogía crítica es contextualizada porque examina las prácticas educativas en su contexto y analiza sus vínculos políticos y sociales. Por lo anterior se hace relevante aclarar algunos conceptos en torno a este enfoque.

La pedagogía crítica encuentra su sustento en la teoría crítica. En la escuela de Frankfurt: los intelectuales y filósofos que polemizaron sobre la fuente del conocimiento. El carácter puramente instrumental del conocimiento fue **enfrentado al conocimiento como fuente de liberación, como elemento indispensable para descubrir los significados que se esconden detrás de los grandes discursos.**

Surgió, entonces, la pedagogía crítica como una pedagogía *respondiente*, porque implica una reacción generada desde una reflexión consciente y responsable, la cual desencadena una acción dirigida a rebelarse contra las causas que provocan una situación que se considera carente del beneficio esperado.

De acuerdo con lo expuesto por McLaren (1997), a continuación se señalan algunas características que se le asignan a la pedagogía crítica:

- Entiende la educación como un proceso de negociación que facilita la comprensión de los significados de la realidad. De ahí la importancia de la formación de la autoconciencia, en un proceso de permanente construcción de significados que se apoyan en las experiencias personales.
- Está encaminada a la transformación social en beneficio de los más débiles. La educación como acción emancipadora debe considerar las desigualdades sociales existentes en el mundo globalizado, así como adquirir un compromiso con la justicia, la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes.
- Apuesta por la autonomía y el autofortalecimiento. Debe permitir a los profesores, y a la comunidad educativa en general, identificar las limitaciones y potenciar las capacidades de tal forma que éstas sean la base para la autosuperación.

Entre los elementos que requiere la pedagogía crítica se pueden señalar los siguientes: la participación, la comunicación, la significación, la humanización, la transformación y la contextualización.

Una educación contextualizada utiliza el entorno como recurso pedagógico y será aquella que motive las relaciones del conocimiento con el contexto real del

individuo y que lleve al conocimiento más allá, examinando las situaciones de otros contextos, analizando sus contradicciones y encuentros.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben convertirse en experiencias contextualizadas. Si la pedagogía crítica considera la escuela como un espacio de contestación, entonces es necesario que se parta del reconocimiento de la realidad, sus características, sus problemas, sus expectativas, sus intereses.

El docente debería hacer un intento por propiciar relaciones entre los sujetos y su realidad en un esfuerzo por comprender esas relaciones. Todo el proyecto de la pedagogía crítica, está dirigido a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen y las disposiciones sociales, culturales y económicas. (McLaren, 1997: 270).

Se hace necesario entonces que se realice un reconocimiento de las características de la comunidad en la cual se está incidiendo, así como de aquellas que podrían incidir en el aprendizaje. La metodología, consecuentemente, debe posibilitar la reflexión y el análisis crítico de la realidad. En este caso, el principal recurso será la realidad misma.

En líneas generales se podría concluir que el propósito de la contextualización en la educación es comprender que la realidad influye en el individuo, pero que el individuo también tiene la posibilidad de actuar sobre ésta, con el fin de transformarla para mejorarla.

2.6 Supuestos teóricos de los estudios de evaluación

2.6.1 El origen y evolución de la evaluación educativa

La evaluación educativa tiene su origen en los primeros años del siglo XX, en Estados Unidos. Está influida por las ideas de progreso, de la administración científica y por la ideología de la eficiencia social. Esto obligó a los centros educativos a adaptarse a las exigencias del aparato productivo. En los primeros años de este siglo, las escuelas eran concebidas como fabricas, los estudiantes como materia prima, y los conceptos educativos de conocimiento, valores y relaciones sociales se reducían a términos de neutralidad, técnica y a un razonamiento estricto de medios-fines.

Más concretamente, fue Henry Fayol quien, en 1916, al publicar su obra *Administración general e industrial*, estableció los principios básicos de toda actuación en el ámbito administrativo: planificar, realizar y evaluar. Casi imperceptiblemente, estos principios o fases del trabajo pasaron a figurar en los centros docentes como pautas para el desarrollo de las tareas de índole pedagógico-didáctico.

En los años treinta el modelo de los objetivos de aprendizaje impactó en el desarrollo curricular y su evaluación. Para los sesenta era una tecnología poderosa que, junto con los diseños experimentales, constituían la metodología tradicional de la evaluación educativa.

La segmentación técnica del trabajo tuvo su reflejo en la segmentación de la actividad docente. El control de tiempos y movimientos marcó una pauta inequívoca para el origen de los objetivos del aprendizaje y para la incorporación de la evaluación entendida como control de los resultados obtenidos.

Los estudios sobre el rendimiento de los obreros llevaron en pedagogía a la discusión sobre el aprendizaje de los alumnos en términos de rendimiento

académico y, lo que es más grave aún, a plasmarlo en números. En resumen, el control empresarial y la evaluación escolar evolucionaron paralelamente en el primer momento de su desarrollo.

Posteriormente fue la aparición, difusión y utilización masiva de los tests psicológicos, especialmente tras su aplicación generalizada al ejército estadounidense en el momento de su intervención en la Segunda Guerra Mundial.

Los tests ofrecieron al profesorado el instrumento definitivo para poder cuantificar "científicamente" las capacidades y el aprendizaje/rendimiento del alumnado, con la incorporación subsiguiente de la estadística descriptiva y la extensión progresiva de este modo de evaluar a otros componentes del sistema educativo.

2.6.2 La evolución

Con la expansión educativa en las décadas de los cincuenta y sesenta surgieron las preocupaciones por la rendición de cuentas y la relación costo-beneficio, lo que condujo al empleo de sistemas de información y de procedimientos para monitorear los programas como parte de la administración social. A finales de los sesenta, se hace la crítica del modelo tradicional de evaluación y, en la siguiente década, surgen nuevas formas para evaluar las innovaciones educativas.

En la evolución de la evaluación educativa fueron relevantes cuatro conferencias realizadas en Cambridge, Inglaterra, a partir del inicio de los setenta, con el objeto de explorar acercamientos no tradicionales a la evaluación educativa y establecer algunas guías para su desarrollo futuro. Se

buscaba justificar prácticas metodológicas y funciones políticas alternativas para la evaluación. El cambio de paradigma abrevaba en la tradición de las investigaciones humanistas, fuera de la psicometría, el experimentalismo y las encuestas sociales.

En la primera de ellas, llevada a cabo en 1972, se estableció que la evaluación debería:

- a) responder a las necesidades y perspectivas de diferentes audiencias,
- b) iluminar los procesos complejos organizacionales, de enseñanza y de aprendizaje,
- c) ser relevante para las decisiones públicas y profesionales por venir, y
- d) reportarse en un lenguaje accesible a las audiencias.

Recomendaba también que fueran usados datos proporcionados por la observación, cuidadosamente validados (algunas veces en sustitución de datos proveídos por preguntas y exámenes); que la evaluación se diseñara de tal forma que fuera lo suficientemente flexible para responder a eventos no anticipados, que su foco fuera obtenido de manera progresiva, en lugar de un diseño preordenado y que las posiciones de valor del evaluador, se hicieran evidentes a los patrocinadores y a las audiencias de las evaluaciones.

Las tres restantes conferencias se llevaron a cabo en 1975, cuyo foco fueron los métodos de la investigación mediante estudios de caso; en 1979, había adquirido importancia política la rendición de cuentas y se hacía un énfasis excesivo en la administración, y en 1987 para considerar la evaluación del desempeño y diferentes formas de evaluar a maestros y alumnos.

Este es el contexto en el que surge la "evaluación científica" en educación, dentro de un paradigma esencialmente cuantitativo y de mentalidad

tecnocrática, y por el que se encuentra condicionada hasta ahora. Durante este trayecto surgen modelos de evaluación como: el de Ralph Tyler, en su Estado General de la Educación (General Statement of Education), publicado en 1942, y en Principios Básicos del Currículo e Instrucción (Basic Principales of Curriculum and Instruction), de 1950.

Según este autor, la evaluación consiste en la constatación de la coincidencia o no de los resultados obtenidos al final de un programa educativo con los objetivos o rendimiento que se pretendía lograr inicialmente. Define, por tanto, la evaluación, como el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos.

Más adelante, destacan las aportaciones de Cronbach, L. J. (1963), quien define a la evaluación como "la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo"; es decir, que la considera un instrumento básico para la toma de decisiones, ya sea en uno u otro sentido, a partir de la recopilación sistemática de datos.

Este autor considera la evaluación como un medio retroalimentador del objeto evaluado, y no sólo como un fin -según el modelo de Tyler-, que lo único que pretende es emitir una valoración determinada acerca de los resultados del proceso educativo llevado a cabo sin afán de intervenir para mejorarlo, sino exclusivamente como comprobación de lo conseguido.

Un tercer modelo importante en la evolución del concepto de evaluación lo marca Scriven, M. (1967), al incluir en su definición la necesidad de valorar el objeto evaluado; es decir, de integrar la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido para decidir si conviene o no continuar con el programa emprendido.

Esta posición añade elementos decisivos a la tarea de evaluar, como son la ideología del evaluador y el sistema de valores imperante en la sociedad, que, obviamente, van a condicionar e incluso a sesgar claramente (si no se toman oportunamente los procedimientos y medidas correctoras) los resultados de cualquier evaluación.

Estos dos condicionantes, ideología y valores de la evaluación influirían fuertemente tanto en el modo de llevar a cabo la evaluación, como en la formulación de los indicadores que servirían de guía para decidir lo positivo o negativo de lo alcanzado y en la valoración de los resultados obtenidos.

Se puede decir que son muchos los autores que han seguido y siguen trabajando acerca del concepto de evaluación y de su adecuada puesta en práctica, en función de los ámbitos en los que se aplique y los objetivos que se pretendan alcanzar con ella.

2.6.3 La perspectiva didáctica de la evaluación

Considerar la evaluación desde una perspectiva didáctica, requiere el análisis de dos razones a saber:

- a) **No existe una única forma de evaluar ya que esta dependerá de la finalidad perseguida y el fundamento teórico en el que se contextualice.**
- b) **La evaluación puede extenderse hacia las instituciones, el currículum, el profesorado y la totalidad del sistema educativo.**

2.6.4 Tipos de evaluación

Casanova (1992) en Ruiz, José **Ma.** (1996), defiende la utilidad de sistematizar y diferenciar los diversos tipos de evaluación, en aras de un uso más eficaz en

las distintas situaciones. Las cuales se diferencian en ciertas matizaciones, pero en todas ellas se subraya el valor formativo y retroalimentador de la evaluación procesual.

- a) Por su finalidad y función: Puede ser Formativa y Sumativa
- b) Por su extensión: Global y Parcial
- c) Por su momento de aplicación: Inicial o Diagnóstica, Procesual y Final
- d) Por los agentes evaluadores: Interna y Externa

La evaluación formativa, es aquella que se centra en el análisis de los procesos educativos, tiene por objetivo informar de los logros obtenidos, y advertir en dónde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje, permitiendo la búsqueda de nuevas estrategias educativas más exitosas. Aporta una retroalimentación permanente al desarrollo del programa educativo.

La evaluación sumativa, es aquella que tiene la estructura de un balance, realizada después de un periodo de aprendizaje en la finalización de un programa o curso. Sus objetivos son calificar en función de un rendimiento, otorgar una certificación, determinar e informar sobre el nivel alcanzado a todos los niveles (alumnos, padres, institución, docentes, etc.).

La evaluación es global cuando se consideran todos los aspectos involucrados en la naturaleza de la institución y se considera a la escuela como un todo organizado y coherente. Es parcial cuando se aplica a objetos particulares del quehacer educativo institucional (currículum, aprovechamiento escolar, docente, administración, etc.), puede aplicarse también a dependencias que se agrupan según actividades comunes.

La evaluación predictiva o inicial es la que se realiza para predecir un rendimiento o para determinar el nivel de aptitud previo al proceso educativo; a

su vez se hace necesario incluir la evaluación final, al término de cada ciclo y etapa educativa, que, además de recoger los resultados alcanzados, informe sobre el desarrollo de todo el proceso en su globalidad.

La evaluación interna es la que se hace de forma reflexiva por parte de los mismos involucrados (autoevaluación). Es una exigencia de la propia actividad, ayuda a comprender lo que sucede y permite tomar decisiones racionales; mientras que la externa se realiza con personal experto y externo por la demanda de la propia institución.

2.6.5 Fases de la evaluación

La evaluación educativa es una actividad sistemática y como tal debe ser sometida a una planificación previa y a un cierto control en su ejecución. Las fases y componentes principales son:

2.6.5.1 Fase de planificación

Constituye la primera fase del proceso de la evaluación, y su producto final se materializa en el Plan de Evaluación. Este permite articular todos los factores que intervienen en el proceso de evaluación con la finalidad de garantizar la veracidad y rigor de los datos, así como la validez y eficacia de sus conclusiones.

En un Plan de Evaluación hay que contemplar al menos los siguientes puntos:

- a) Descripción clara del problema o factor desencadenante del estudio de evaluación.
- b) Definición del ámbito y finalidad del estudio
- c) Elección del enfoque metodológico apropiado: cuantitativo y cualitativo.

- d) Especificación, si procede, de los indicadores de calidad y preparación de los procedimientos y/o instrumentos de recogida de datos.
- e) Determinación de los procedimientos de análisis e interpretación de los datos.
- f) Previsión de mecanismos de discusión y elaboración de conclusiones.
- g) Asignación de responsabilidades a los participantes.
- h) Temporalización de las diferentes fases y actuaciones.
- i) Presupuesto económico.

2.6.5.2 Fase de ejecución

El objetivo principal de esta fase es recoger la información necesaria sobre la que sustentar los juicios de valor consiguientes. Es el eje esencial de todo estudio de evaluación: del mayor o menor rigor con que se ejecuten todos sus pasos dependerá la fiabilidad y veracidad de la información y consecuentemente la validez de las conclusiones.

2.6.5.3 Fase de elaboración y publicación de las conclusiones

Es el último momento del proceso de evaluación, en el que tiene lugar la formulación del juicio o juicios de valor sobre el objeto de la evaluación.

2.6.6 Funciones de la evaluación

Se hace necesario precisar cuáles funciones debiera cumplir un proceso de evaluación, puesto que una óptima evaluación debe cumplir varias funciones; las cuales se mencionan a continuación:

- *Función de diagnóstico:* La evaluación debe hacerse en un tiempo determinado, y establecerse en síntesis sus principales aciertos y desaciertos, de tal modo que le sirva de guía a los directivos y mismo docente de guía para la derivación de acciones de capacitación superación, que le puedan ayudar en la erradicación de sus imperfecciones.
- *Función instructiva:* El proceso de evaluación en sí mismo, debe generar una síntesis de los indicadores del desempeño del maestro, por lo cual, los actores involucrados en tal proceso, se instruyen, aprenden del mismo y a la vez incorporan una nueva experiencias de aprendizaje laborar.
- *Función educativa:* Existe una estrecha relación entre los resultados de la evaluación docente y las motivaciones y actitudes de los maestros. A partir de que el maestro sepa con certeza cómo es percibido su trabajo por los padres, compañeros, alumnos y directivos del centro escolar, puede trazarse una estrategia para eliminar las insuficiencias o debilidades.
- *Función desarrolladora:* Esta función se cumple cuando se desarrolla la madurez del evaluado como resultado del proceso evaluativo.

Cuando el docente se vuelve capaz de auto evaluar de manera crítica y permanente su desempeño y no tiene temor de sus errores, sino que aprende de ellos, puede ejercer de manera más conciente su función, lo cual le permite conocer y entender mucho mejor sus limitaciones. Es a partir de ahí que surge una necesidad de auto -perfeccionamiento.

2.6.7 Características de la evaluación

Independientemente del paradigma que se asuma y del ámbito a que se aplique, toda acción evaluadora deberá asumir una serie de características si

desea responder a lo que de ella se demanda. Según Ruiz (1996) se sintetiza así:

- a) *Integral y comprensiva*: en todas las variables del ámbito sobre el que se vaya a aplicar, y podrá fundamentarse en cualquier tipo de técnicas e instrumentos para la recogida de la información pertinente en armonía con su correspondiente planificación. Toda información sobre el objeto evaluado contribuirá a cualificar el juicio emitido acerca de él.
- b) *Indirecta*: ya que habitualmente, las variables en el campo de la educación sólo pueden ser mesurables y, por tanto, valoradas en sus manifestaciones observables.
- c) *Científica*: tanto en los instrumentos de medida utilizados durante su realización, como en la metodología empleada al obtener la información y/o en su tratamiento y análisis, y todo ello con independencia del tipo de diseño desarrollado.
- d) *Referencial*: pues toda acción valorativa y la evaluación lo es, tiene como finalidad esencial relacionar unos logros obtenidos con las metas u objetivos propuestos o programas.
-
- e) *Continua*: es decir, integrada en los procesos de cada ámbito y formando parte intrínseca de su dinámica. Esta característica confiere a la evaluación su dimensión formativa o retroalimentadora, aportando, en cualquiera de los ámbitos en que se aplica, un *feed-back* modificador de aquellos aspectos, elementos o factores que sean susceptibles de mejora.

- f) *Cooperativa*: entendiendo que debe ser un proceso en el que se impliquen todos aquellos elementos personales que en él intervienen.

Es evidente que la evaluación debe tener una proyección eminentemente pública. Lo fundamental de la evaluación no es hacer evaluación, ni siquiera hacerla bien. "Lo fundamental es conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y, en definitiva, al servicio de quien se pone". (Ruiz, 1996:17)

Se podría decir que se evalúa porque es necesario conocer, tanto los resultados que se derivan de una determinada acción como el proceso a través del cual se desarrolla. Desde este punto de vista, la evaluación servirá para comprender la realidad educativa objeto de estudio.

2.6.8 Ventajas y desventajas de la evaluación

Actualmente se sabe que la evaluación no está incorporada de modo sistemático a la vida de las instituciones educativas o a los diversos programas que se llevan a cabo. No constituye un quehacer habitual si se hace referencia a la totalidad de los ámbitos que deben ser evaluados. Hasta ahora solamente se ha evaluado el aprendizaje de los alumnos y, a través de los resultados obtenidos por éstos, la excelencia o deficiencias del sistema.

A su vez, la concepción errónea de considerar la evaluación como instrumento de poder absoluto, y no como instrumento de mejora, ya que deja en manos de profesores y directivos la toma de decisiones con respecto a los resultados, se asume como un elemento de autoridad o más exactamente de autoritarismo y control. Esto incide en la mala imagen y la mala utilización que se ha venido haciendo de la evaluación en los procesos educativos, pues se le considera

únicamente como un instrumento de medición que no favorece en nada la acción formativa de ésta.

Desde otro punto de visto, la evaluación tendría que ser un *proceso cognitivo*, porque en él se construyen conocimientos; *instrumental*, porque requiere del diseño y aplicación de determinados procedimientos, instrumentos y métodos y *axiológico*, porque supone siempre establecer el valor de algo. De estos tres procesos simultáneos, sin duda, el proceso axiológico es el más importante y significativo, porque cuando se evalúa no basta con recoger información, sino que es indispensable interpretarla, ejercer sobre ella una acción crítica, buscar referentes, analizar alternativas, tomar decisiones, etc.

La evaluación, quiérase o no, orienta la actividad educativa y determina el comportamiento de los sujetos, no sólo por los resultados que pueda ofrecer sino porque ella preestablece qué es lo deseable, qué es lo valioso, qué es lo que debe ser.

Actualmente se ha convertido en algo imprescindible para el buen funcionamiento de la actividad educativa y pone claramente de manifiesto la necesidad de referir la evaluación a todos los sujetos y componentes que la integran: docentes, alumnos, padres de familia, administración, currículo, materiales, equipamiento, infraestructura, estructura, clima organizacional, políticas, normas. Bajo la perspectiva educativa, la evaluación debe adquirir una nueva dimensión.

2.6.9 La Evaluación en México

Las acciones y los estudios de evaluación han estado creciendo y se han consolidado en el medio mexicano en los últimos quince años. Las pruebas

objetivas en gran escala, aplicadas a poblaciones del nivel básico, estudiantes y en menor medida a maestros, recibieron un impulso importante a mediados de los noventa desde la Secretaría de Educación Pública y, recientemente, con la creación en 2002 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

En el nivel de la educación básica es pertinente mencionar dos líneas más cultivadas actualmente por el INEE. La primera, es la evaluación cualitativa de las escuelas, la cual había sido iniciada previamente por la SEP en programas como el de Escuelas de Calidad. La segunda línea se refiere a la definición de indicadores educativos, aspecto también atendido previamente en la SEP. Desde su creación, el INEE ha fomentado la elaboración de investigaciones y estudios vinculados con sus tareas de evaluación (De la Garza, 2004).

2.6.10 Organizaciones Internacionales

La preocupación de las sociedades por la calidad de la educación que imparten sus sistemas educativos es un hecho generalizado. Existe un enorme interés por conocer y comparar el funcionamiento y los resultados que producen en los diferentes sistemas del mundo.

Desde el punto de vista técnico y debido a la falta de criterios absolutos, la comparación supone un valioso instrumento de evaluación. La comparación internacional, en concreto, permite adoptar una perspectiva externa y más amplia de los sistemas educativos propios.

La organización pionera en el desarrollo de estudios internacionales de evaluación fue la International Association for Evaluation of Academic Achievement (IEA). Creada al final de la década de 1950, cuenta en la

actualidad con una amplia experiencia, que se refleja en sus numerosos trabajos y publicaciones.

A su vez el Joint Comité on Standards for Educational Evaluation nació a raíz de la necesidad de definir una normativa clara de evaluación educativa en general, que sirviese de guía a especialistas de la evaluación para juzgar los planes, procesos y resultados de la educación. Se trata de un comité mixto formado en 1975 integrado por multitud de organizaciones especializadas en el tema.

Se dirigió bajo el supuesto de que, necesariamente, la evaluación forma parte de cualquier actividad humana y, que si ofrece suficientes garantías de calidad, puede promover de forma muy positiva la comprensión y la mejora de los programas educativos (Manual de la Educación, 20).

CAPÍTULO III

LA ESCUELA SECUNDARIA PRESIDENTE ALEMÁN

3.1 Antecedentes de la secundaria Presidente Alemán

La escuela secundaria Presidente Alemán, tuvo su origen tiempo después de haberse fundado la escuela primaria del mismo nombre, ésta institución es inaugurada en el año de 1945 por el presidente Miguel Alemán Valdez. En ese mismo año, siendo Director General de Educación Pública en el estado de Nayarit el Prof. Francisco Villegas Loera en el periodo de 1942 a 1945, es incorporada a esa dependencia, tal como lo establece el artículo 4º. Transitorio de la Ley Orgánica del Instituto de Ciencias y Letras del Estado, expedida por el H. Congreso del Estado.

Es aquí donde nace la escuela secundaria "Presidente Alemán", la cual se funda en el año de 1952 por una necesidad de la población de contar con una institución que proporcionará una educación que diera continuidad a la educación primaria.

Este proyecto se logró llevar a cabo en el periodo del C. Gobernador José Limón Guzmán, siendo una de sus fundadoras la *Profra.* Elena Castañeda Landázuri, quien desempeñó el cargo de Directora.

Esta oportunidad favoreció en primera instancia a las alumnas del sexto grado de primaria para seguir continuando sus estudios en ese mismo centro escolar y a otras alumnas egresadas de diversas instituciones educativas.

El servicio que ofreciera en aquel tiempo era únicamente para jóvenes de un solo género: femenino, situación que en la actualidad todavía se presenta por cuestiones de infraestructura; aunque por disposición de las autoridades educativas, se considere la modalidad mixta en todas las instituciones de educación básica.

La escuela ofertó la inscripción a primer grado de secundaria, con un grupo y en los años siguientes con los demás grados de manera consecutiva. En ese entonces, la planta docente la componían un pequeño número de maestros que no recibían un ingreso por parte de ningún organismo gubernamental, sino que al ser de "cooperación", el salario era solventado por las cuotas de padres de familia. Situación que permaneció varios años, antes de ser incorporada al Gobierno del Estado; años en los que se vivió con muchas carencias, realizando un trabajo docente con pocos recursos y materiales didácticos.

Finalmente en el año de 1983, se integra de manera oficial al Sistema Estatal, con el otorgamiento del 50% de las horas requeridas, y dos años después el resto, para lograr su completa estatización. Este mismo año se da un cambio significativo, al extender a 9 grados la educación básica, 6 de nivel primaria y los otros 3 restantes de nivel secundaria.

Esta reforma del artículo tercero constitucional, promulgada el 4 de Marzo de 1993, estableció el carácter obligatorio de la educación secundaria a consecuencia de la iniciativa que el Presidente de la República presentó al Congreso de la Unión en noviembre de 1992, cambio que fue considerado el más importante que había experimentado este nivel educativo, desde que fue organizado como ciclo 70 años atrás.

La reforma constitucional quedó incorporada en la nueva Ley General de educación promulgada el 12 de julio de 1993. El establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria respondió a una necesidad nacional y a las condiciones de esa época.

La Secretaría de Educación Pública, inició entonces el Programa para la Modernización Educativa estableciendo como prioridad la transformación de los planes y programas de estudio, la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conformaban la educación básica.

Se determinó que era conveniente y factible realizar acciones preparatorias del cambio curricular, la enseñanza por asignaturas, acompañadas de actividades de actualización de los maestros en servicio y la elaboración de libros de texto. El propósito esencial del Plan de estudios era contribuir a elevar la calidad de la formación de estudiantes que habían terminado la educación primaria y responder a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país.

Es así que aunque se formularán y se aplicarán nuevos planes para lograr un avance cualitativo en la educación básica, el trabajo del docente en el aula era tradicionalista, en el que el desempeño docente se concretaba sólo a exponer los temas (emisor) y la actitud del alumno centrada únicamente en recibir el conocimiento (receptor).

La enseñanza y la forma de adquirir el conocimiento era totalmente memorística dejando al alumno sin la posibilidad de ser analítico o reflexivo. Se puede decir que la evaluación al desempeño docente estaba centrada únicamente en el

paradigma de la enseñanza, considerando de forma adecuada para ese tiempo, dicho comportamiento al suponer que eran evaluados con el mismo criterio.

En la actualidad la escuela continúa ofreciendo los servicios de primaria y secundaria de manera independiente uno de otro, por tener una administración y una planta docente diferente; físicamente se tiene la misma ubicación, pero dividida únicamente por la cancha de usos múltiples, que al mismo tiempo es el espacio en común entre las dos escuelas. Cabe señalar que cuenta también con el nivel de preescolar que aunque en un principio compartía edificio con la primaria, hoy en día se encuentra ubicado en un lugar diferente al del plantel.

La escuela primaria Presidente Alemán, tiene cuatro grupos por grado, siendo un total de 24 grupos de primero a sexto grado. Cuenta con una población de 800 alumnos, 32 maestros, un subdirector, un director y el personal administrativo y de apoyo.

Por otro lado en el nivel de secundaria, la planta docente se compone de 22 docentes, personal administrativo (3 secretarías), personal directivo (1 director y 1 subdirector), y el personal de apoyo (2 intendentes y 2 prefectos). Su población estudiantil es de 384, repartidos en cuatro grupos por cada grado.

Actualmente la institución se sustenta bajo los siguientes propósitos:

3.1.1 Misión

Formar personas íntegras con una visión humanística y democrática, que les permita desarrollar competencias que propicien un aprendizaje significativo para proyectarse como ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico,

político, social y cultural de su comunidad, preparados para enfrentar los retos que el futuro les depara.

3.1.2 Visión

Aspiramos ser una institución educativa con una infraestructura moderna, con las herramientas y equipo indispensables para crear los espacios propicios para el aprendizaje, que integre el avance tecnológico como herramienta fundamental y se proyecte en una institución reconocida por el nivel académico y liderazgo que muestren sus alumnas en niveles subsecuentes.

Según los fines que persigue la escuela secundaria es que sus estudiantes accedan a una educación de calidad y alcancen los rasgos deseables mediante su aprendizaje para propiciar un cambio o transformación que los lleve a desarrollarse, y así contribuir de manera sustantiva en su entorno social.

Es importante señalar que dentro de estos fundamentos se encuentra implícitamente la contribución de uno de los actores educativos que es el docente, el cual propiciará como facilitador y orientador ese aprendizaje, motivo por el cual se considera para tal acción la evaluación como un instrumento más para alcanzar esos fines.

-

Por otra parte y continuando con la evolución del objeto de estudio, se abordará lo relacionado al Modelo Educativo actual y al Plan de Estudios.

3.2 El Modelo educativo

Actualmente la Educación Básica en México está en un proceso de reestructuración desde la educación preescolar hasta la educación secundaria,

aplicando un modelo educativo basado en el desarrollo de competencias, el cual inició con el Programa de Educación Preescolar 2004, y quedó concluida la Reforma en Educación Secundaria en 2006 y el currículo de educación primaria el cual terminará en 2011.

La transformación educativa, planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, junto con los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación (Prosedu), han sido considerados para dar sentido y ordenar las acciones de política educativa en México. Como principal estrategia en educación básica se planteó "realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias", con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria. (Plan de Educación básica. Primaria, 2009: 9).

Por su parte la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita en mayo del 2008 por el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, establece la necesidad de impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica, con el propósito de formar ciudadanos integros capaces de desarrollar todo su potencial. (Plan de Educación básica. Primaria, 2009: 9).

Uno de los elementos centrales de esta reforma integral es la articulación curricular entre los niveles de educación básica, así como la actualización de los planes y programas de estudio, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y la capacitación de profesores.

El modelo educativo actual, se fundamenta en la teoría de la educación basada en competencias desde un enfoque holístico que enfatiza el desarrollo constructivo de habilidades, conocimientos y actitudes.

Este modelo educativo, considera que todo ser humano tiene un gran potencial susceptible de ser desarrollado cuando muestra interés por aprender; por lo que se sustenta en los cuatro pilares para la educación que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Es decir "la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de toda su vida". (Plan de Estudios. Secundaria, 2006: 8).

Las competencias a que hace referencia este modelo son las siguientes:

- **Competencias para el aprendizaje permanente.** Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida.
- **Competencias para el manejo de información.** Se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento.
- **Competencias para el manejo de situaciones.** Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los históricos, sociales, políticos, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos y de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten.
- **Competencias para la convivencia.** Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar; crecer con los demás.
- **Competencias para la vida en sociedad.** Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos.

A su vez, el Plan de Estudios de la educación básica a nivel secundaria ha tenido dos grandes cambios, uno que surge dicho anteriormente en el año de 1993 y que se aplica a lo largo de trece años, hasta el año 2006 que se efectúa un nuevo plan conocido como Reforma de la Escuela Secundaria (RES), en el que sufrió modificaciones tanto en el mapa curricular, como en los contenidos de varias asignaturas. De igual forma, unas asignaturas se compactaron a un solo grado de tres que anteriormente se daban.

En relación al objeto de estudio, tanto el plan de estudios anterior como el actual, en relación a la evaluación del desempeño docente, lo abordan de manera poco profunda, señalando solamente "la evaluación es un proceso continuo de obtención de información que no se reduce a la aplicación periódica de pruebas. (Plan de Educación básica. Secundaria, 2006: 53). Este señalamiento y algunos otros que aborda dirigen más su atención a la evaluación de los alumnos, aunque sabemos que al referirse al desempeño docente está implícito el aprendizaje de los alumnos.

3.3 El programa de Carrera Magisterial

Es importante mencionar el programa de carrera magisterial, puesto que es el único sistema de estímulos para los profesores de educación básica que tienen la oportunidad de incorporarse a él y en el que se lleva a cabo un proceso de evaluación, de acuerdo a las características y requisitos que deben cubrir los docentes.

Carrera magisterial es un sistema de promoción horizontal en el que los docentes participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse si cumplen con los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los lineamientos normativos.

Tiene entre sus objetivos contribuir a elevar la calidad de la educación, reconociendo y estimulando la labor de los profesores, asimismo, refuerza el interés por la actualización y superación permanente, promueve el arraigo y la vocación magisterial y apoya a los profesores que prestan sus servicios en zonas de bajo desarrollo, escasa atención educativa y los que trabajan con alumnos que requieren mayor atención.

Este programa inicia en enero de 1993 y surge del Acuerdo de la Modernización Educativa establecido dentro de la Ley General de Educación; ésta regulado por la Comisión Nacional SEP-SNTE, quien es el máximo órgano facultado para emitir normas, lineamientos, disposiciones y acuerdos, así como para supervisar y evaluar el desarrollo del Programa Nacional de Carrera Magisterial.

Carrera magisterial cuenta con tres vertientes de participación: docentes frente a grupo, personal en funciones directivas y de supervisión, así como profesores en actividades técnico-pedagógicas. Se integra por cinco niveles de estímulos ("A", "B", "C", "D" y "E") y considera seis factores para cada vertiente:

Factores	Puntajes		
	1ª. Vertiente	2ª. Vertiente	3ª. Vertiente
Antigüedad	10	10	10
Grado académico	15	15	15
Preparación profesional	28	28	28
Cursos de actualización	17	17	17
Desempeño profesional	10	10	10
Aprovechamiento escolar	20	—	—
Desempeño escolar	—	20	—
Apoyo educativo	—	—	20
Total	100	100	100

De ésta forma la evaluación global es la integración de los resultados de todos los factores propios de cada vertiente y podrán ser considerados en el ingreso o promoción del docente.

Cabe señalar que para que los docentes puedan incorporarse al Programa de Carrera Magisterial tienen que tener mínimo la plaza inicial que equivale a 19 horas y estar impartiendo una misma asignatura, de tal forma que limita el ingreso y deja sin posibilidad a muchos docentes que aspiraran a tener un estímulo económico como parte de su desempeño.

Por otra parte en el siguiente apartado, se hace referencia a los reglamentos más importantes que sustentan este objeto de estudio como son: el Plan Nacional de Desarrollo, la Ley General de Educación y el Plan Nacional de Educación, por considerar que son la normativa que regula nuestro sistema educativo y con la finalidad de señalar como se hace mención a la evaluación que rige en dicho sistema, aunque su análisis muestra que está evaluación sólo se centra a la evaluación del aprendizaje y a la evaluación institucional, dejando de lado la evaluación del docente.

3.4 Marco legal

El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación (LGE) son los principales documentos legales que regulan al sistema educativo nacional. Esos documentos definen los principales objetivos, intenciones y fundamentos educativos y se establecen las disposiciones de carácter normativo, técnico, pedagógico, administrativo, financiero y de participación social.

El artículo tercero constitucional estipula que todo individuo tiene derecho a recibir educación y que la Federación, los Estados y los Municipios la impartirán en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Asimismo establece que la primaria y la secundaria son obligatorias para todos los mexicanos y que el Estado las impartirá en forma gratuita, que promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos, incluyendo la educación superior, apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y difusión de la cultura de México.

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, se presenta, en cumplimiento al Artículo 26 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se ha elaborado de acuerdo a lo establecido en la Ley de Planeación.

Este Plan Nacional de Desarrollo tiene como finalidad establecer los objetivos nacionales, las estrategias y las prioridades que deberán regir la acción del gobierno, de tal forma que éste tenga un rumbo y una dirección clara. Representa el compromiso que el Gobierno Federal establece con los ciudadanos y que permitirá, por lo tanto, la rendición de cuentas, que es condición indispensable para un buen gobierno.

Está estructurado en cinco ejes rectores:

1. Estado de derecho y seguridad.
2. Economía competitiva y generadora de empleos.
3. Igualdad de oportunidades.
4. Sustentabilidad ambiental.
5. Democracia efectiva y política exterior responsable

Dentro del tercer eje se establece en el apartado 3.3 sobre la transformación educativa y hace referencia en el objetivo no. 9 sobre la calidad de la educación, citando lo siguiente:

La calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. Estos criterios son útiles para comprobar los avances de un sistema educativo, pero deben verse también a la luz de el desarrollo de los alumnos, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional. Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo. Estos aspectos se trabajan de manera transversal en los diferentes niveles y grados de la educación y en los contextos sociales desiguales de los diversos educandos y se observan también en el balance entre información y formación y entre enseñanza y aprendizaje (Plan Nacional de Desarrollo).

Por eso las estrategias que se exponen a continuación tienen el propósito de contribuir a dar un salto cualitativo en los servicios educativos que se prestan para todos los niveles de instrucción.

Estrategia 9.1 Impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los maestros, directivos, supervisores y jefes de sector, y de los procesos de enseñanza y gestión en todo el sistema educativo. La evaluación es una de las herramientas más poderosas para mejorar la calidad de la educación, como se ha comprobado en todos los países que han logrado elevar el desempeño de sus sistemas educativos. La evaluación con métodos probados internacionalmente es, sin duda, el mejor camino para asignar estímulos tanto a las escuelas como al personal docente.

El propósito es fortalecer la evaluación como un instrumento para la rendición de cuentas que permita mejorar de forma objetiva y lograr la calidad educativa que el país necesita y merece. Se fortalecerá la cultura de la evaluación en todos los

medios relacionados con la educación, para lo cual se desarrollarán actividades de capacitación para realizar evaluaciones, así como para interpretarlas y utilizarlas. Asimismo es importante establecer herramientas que arrojen información sobre el desempeño del personal docente y que permitan a éstos detectar sus áreas de oportunidad. (p. 182-185)

Como se aprecia en los anteriores apartados de este Plan Nacional de Desarrollo, se resalta la necesidad de evaluar varios aspectos de la educación entre ellos a la evaluación docente. Sin embargo pese a todas estas consideraciones en algunos niveles educativos hace falta emprender acciones para llevarla a cabo y asumir que contribuiría de manera significativa a la mejora educativa.

A su vez, en la Ley General de Educación, el segundo capítulo, sección 4 señala lo siguiente:

Del Federalismo Educativo

Sección 4.- De la evaluación del sistema educativo nacional

Artículo 29.- Corresponde a la Secretaría la evaluación del sistema educativo nacional, sin perjuicio de la que las autoridades educativas locales realicen en sus respectivas competencias.

-

Dicha evaluación, y la de las autoridades educativas locales, serán sistemáticas y permanentes. Sus resultados serán tomados como base para que las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adopten las medidas procedentes.

Artículo 30.- Las instituciones educativas establecidas por el Estado, por sus organismos descentralizados y por los particulares con autorización o con

reconocimiento de validez oficial de estudios, otorgarán a las autoridades educativas todas las facilidades y colaboración para la evaluación a que esta sección se refiere.

Para ello, proporcionarán oportunamente toda la información que se les requiera; tomarán las medidas que permitan la colaboración efectiva de alumnos, maestros, directivos y demás participantes en los procesos educativos; facilitarán que las autoridades educativas, incluida la Secretaría, realicen exámenes para fines estadísticos y de diagnóstico y recaben directamente en las escuelas la información necesaria.

Artículo 31.- Las autoridades educativas darán a conocer a los maestros, alumnos, padres de familia y a la sociedad en general, los resultados de las evaluaciones que realicen, así como la demás información global que permita medir el desarrollo y los avances de la educación en cada entidad federativa.

Podemos observar que a pesar de que la evaluación es considerada como un proceso permanente, no determina específicamente sobre el desempeño docente y en algunos otros capítulos como el 47 y 50 habla únicamente de la evaluación de los educandos; pareciera que nada más el alumno es el único implicado en el acto de evaluar. No olvidemos que la evaluación adquiere sentido en la medida que comprueba la eficacia y posibilita el perfeccionamiento de la acción docente.

Por otro lado en el Plan Nacional de Educación se abordan los párrafos siguientes:

En el contexto de la visión al 2025 del Sistema Educativo Nacional en el periodo 2001-2006 se buscará: fortalecer la evaluación, el conocimiento y la gestión integral del sistema (Plan Nacional de Educación:89).

La calidad del Sistema Educativo Nacional, y sus componentes se apreciará objetivamente, gracias a mecanismos rigurosos y confiables de evaluación, que serán independientes de las autoridades, cuyos resultados se difundirán y utilizarán para el mejoramiento de la calidad; estos instrumentos de evaluación, serán altamente valorados por maestros, directivos y la sociedad.

Operará un Sistema Nacional de Información Educativa, moderno y eficiente, cuya base de datos permita conocer con objetividad y precisión la situación del aprendizaje de los alumnos, así como los niveles de desempeño de maestros, de escuelas e instituciones y de identidades administrativas. El sistema de información ofrecerá, en forma oportuna, un panorama actualizado del Sistema Educativo Nacional para la toma de decisiones y la rendición de cuentas (Plan Nacional de Educación:87).

Cabe señalar que la disposición de las autoridades educativas y los colectivos escolares a la aplicación de instrumentos de evaluación sistemáticos y su aprovechamiento para mejorar la calidad de la enseñanza y lograr el aprendizaje de los alumnos es todavía incipiente. El uso de los instrumentos y sistemas de evaluación, y la inexistencia de mecanismos claros y sistemáticos de rendición de cuentas – relativos al sistema y su organización, al aprendizaje de los alumnos, al impacto de los programas y el desempeño del personal entre otros- contribuyen a desalentar el funcionamiento eficiente del sistema (Plan Nacional de Educación:122).

Aunque existan instituciones y mecanismos para la evaluación, todavía no se puede hablar de un auténtico sistema nacional de evaluación educativa, capaz de hacer frente a la tarea que le corresponde, ni hay suficientes especialistas para asumirla (Plan Nacional de Educación:69).

Muchos de los rasgos que caracterizan la gestión de los servicios se encuentran en la escuela: las demandas y requerimientos administrativos, las prioridades de la supervisión educativa, el desarrollo insuficiente de una cultura de evaluación como fórmula para el mejoramiento de la calidad, así como la escasa participación social, favorecen la persistencia de prácticas escolares que obstaculizan el logro de los procesos educativos (Plan Nacional de Educación:115).

Si bien es cierto que en el Plan Nacional de Educación se señala la importancia y relevancia que tiene la evaluación, también centra su atención en las limitaciones de poder llevarla a cabo por ser poco aceptada entre los participantes del sector educativo; motivo por el cual se espera fortalecerla más.

Al respecto nos dice:

Una educación de buena calidad es aquella que se propone objetivos de aprendizaje relevantes, y consigue que los alumnos los alcancen en los tiempos previstos, apoyando en especial a quienes más lo necesiten. Buena calidad implica evaluación. La evaluación se consigue como medio indispensable para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad, así como la rendición de cuentas. Además de evaluar es indispensable dar a conocer los resultados y utilizarlos para la toma de decisiones. El proceso de evaluación y sus resultados deben reconocerse como elementos valiosos que ayuden a escuelas e instituciones a valorar sus logros y limitaciones y a definir y operar innovaciones que les permitan alcanzar niveles superiores de desarrollo y consolidación (p. 240)

Se consideró necesario citar estas normativas como ya se dijo anteriormente para conocer los fundamentos de la evaluación del Sistema Educativo Nacional, y por otro lado, mostrar que el modelo educativo actual encuentra sus bases en estos fundamentos y postulados jurídicos que aseguran la educación hacia todos los niveles educativos de nuestro país.

CAPÍTULO IV

MÉTODO DE TRABAJO

4.1 Enfoque de evaluación

Con base en las necesidades planteadas a lo largo de este trabajo, la intención de este proyecto, será mediante el paradigma cuantitativo, con un enfoque empírico-analítico de no intervención, de carácter verificacionista e interpretativo con la finalidad de identificar la situación actual del desempeño docente a través de proponer instrumentos que me permitan emitir recomendaciones que favorezcan el desarrollo de una mejor actividad del profesorado. Su importancia radica en revalorizar el quehacer del docente y asumir una cultura evaluativa.

De acuerdo al tipo de estudio de esta investigación, se elaboraron tres instrumentos de evaluación, uno destinado a los estudiantes de la escuela Secundaria Presidente Alemán (consultar anexo 3), el otro hacia los docentes de ese mismo centro educativo (consultar anexo 2) y por último el de observación (consultar anexo 1) destinado también a los docentes.

Las categorías e indicadores que se consideraron para la evaluación son los que a continuación se señalan.

4.2 Categorías e indicadores a evaluar

El sistema categorial estará conformado por:

Macro categoría:

⇒ Evaluación del desempeño docente

Categorías:

- ⇒ (A) Desarrollo profesional, el cual comprende:
 - (1) Formación docente
 - (2) Actualización Pedagógica

- ⇒ (B) Desempeño profesional
 - (3) Planeación pedagógica
 - (4) Estrategias didácticas
 - (5) Materiales y recursos didácticos
 - (6) Evaluación del aprendizaje
 - (7) Actitudes profesionales y valores éticos

- ⇒ (C) Interacción pedagógica
 - (8) Relaciones interpersonales
(con alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad escolar)

4.3 Conceptualización de las categorías.

Evaluación

Proceso sistemático y metódico, mediante el cual se recopila información cuantitativa y cualitativa a través de medios formales sobre un objeto determinado, con el fin de juzgar su mérito o valor y fundamentar decisiones específicas. Este proceso puede ser empleado en diferentes ámbitos del quehacer humano: social, económico, educativo o político.

Evaluación del docente

Campo especializado de la evaluación educativa en el que se valoran las características y el desempeño de los profesores, a través de distintos métodos, con el fin de comprender más profundamente la naturaleza, ejercicio y resultados de la docencia.

Desempeño docente

Son todas aquellas acciones realizadas y ejecutadas por el docente poniendo de manifiesto sus capacidades, atributos y aptitudes en el desarrollo de su práctica profesional.

Desarrollo profesional

Comprende los aspectos que una persona enriquece o mejora con vista a lograr objetivos futuros. Se inicia en cada persona desde su formación profesional y durante el transcurso de la misma.

Formación docente

Se entiende como la preparación para llevar a cabo actitudes laborales dirigidas hacia la enseñanza.

La formación del profesorado suele abarcar cuatro grandes áreas:

- Formación científica. Donde se adquieren los conocimientos y destrezas correspondientes a las materias y disciplinas que han de impartir.
- Formación pedagógica. Incluye estudios de pedagogía, didáctica, psicología, filosofía, sociología, etc. disciplinas que le proporcionarán al profesor la formación necesaria.

- c) Formación práctica. Dirigida a proporcionarle las destrezas técnicas, procedimientos, etc. que se requieren para dominar el arte de enseñar.
- d) Formación actitudinal. Busca generar en el futuro profesor la conciencia profesional y el espíritu de artesanía que necesitará para hacer eficaz su actuación.

Actualización pedagógica

Significa la necesidad continua de puesta a punto de la formación del profesorado, equivalente por tanto a perfeccionamiento.

Desempeño profesional

Son los saberes prácticos; los cuales demandan la adquisición de habilidades, capacidades, destrezas y procedimientos para ejecutar actividades donde se utilicen entre otros, instrumentos, técnicas, tecnologías para mejorar la calidad de su desempeño.

Planeación pedagógica

Son las acciones que efectúa el docente con el fin de establecer de manera organizada un plan de trabajo que le conduzca al logro de objetivos que promuevan situaciones favorecedoras para el aprendizaje.

17

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas pueden ser de dos tipos: estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza.

Estrategias de enseñanza

Son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. A

saber, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos.

El énfasis se encuentra en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía verbal o escrita.

Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos.

Organizar las clases como ambientes para que los estudiantes aprendan a aprender.

Estrategias de aprendizaje

Estrategias para aprender, recordar y usar la información. Consiste en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.

La responsabilidad recae sobre el estudiante (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etc.)

Los estudiantes pasan por procesos como reconocer el nuevo conocimiento, revisar sus conceptos previos sobre el mismo, organizar y restaurar ese conocimiento previo, ensamblarlo con el nuevo y asimilarlo e interpretar todo lo que ha ocurrido con su saber sobre el tema.

Materiales y recursos didácticos

Es un conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluación del aprendizaje

Campo especializado de la evaluación educativa en el que se valoran los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas por los estudiantes como resultado de diversas experiencias educativas. La evaluación del aprendizaje puede tener diversos propósitos: selección de alumnos, orientación y apoyo escolar, acreditación, así como retroalimentar a profesores y alumnos acerca de las deficiencias del aprendizaje entre otros. Para evaluar el aprendizaje existen diversos enfoques e instrumentos.

Actitudes profesionales y valores éticos

Son las disposiciones y formas de conducta o comportamiento orientadas a establecer relaciones de convivencia con los sujetos que interactúa (alumnos, profesores, directivos, padres, y demás representantes de las instituciones educativas).

Interacción pedagógica

Es el conjunto de relaciones que ocurren entre los docentes y los estudiantes tanto en el nivel humano como en el disciplinario, involucrando procesos de construcción de conocimiento y de los sujetos. Es el motor de la comunicación escolar.

4.4 Operacionalización de las categorías a evaluar

Se elaboró la siguiente tabla para presentar de forma más explícita el sistema categorial, así como los indicadores.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
(A) Desarrollo profesional del docente.	(1) Formación docente	1.1 Perfil docente
		1.2 Nivel profesional alcanzado
		1.3 Años de trabajo en la docencia
		1.4 Nivel de satisfacción con la labor que realiza
	(2) Actualización Pedagógica	2.1 Interés sobre su continua preparación y actualización.
		2.2 Estudios realizados recientemente (educación continua)
(B) Desempeño profesional del docente	(3) Planeación Pedagógica	3.1 Realiza un diagnóstico de los aprendizajes en sus alumnos previo a la realización de su planeación
		3.2 Realiza la planeación de acuerdo al diagnóstico y a experiencias previas
		3.3 Ajusta su planeación de acuerdo al logro y dificultades en el aprendizaje
		3.4 Maneja en su planeación los nuevos enfoques del modelo educativo
	(4) Estrategias didácticas	4.1 Manifiesta a sus alumnos los propósitos del tema
		4.2 Aplica en el aula diversas estrategias didácticas
		4.3 Crea situaciones motivadoras y desafiantes en los alumnos para que construyan su propio conocimiento y den alternativas de solución
		4.4 Favorece el trabajo de equipo en el salón de clases

(5) Materiales y recursos didácticos	<p>5.1 Aprovecha los materiales y recursos didácticos con los que cuenta</p> <p>5.2 Aplica la tecnología como apoyo pedagógico</p>
(6) Evaluación del aprendizaje	<p>6.1 Utiliza variadas técnicas y procedimientos para evaluar el aprendizaje</p> <p>6.2 Involucra a los alumnos para definir criterios en el logro de sus aprendizajes.</p> <p>6.3 Mediante la evaluación identifica problemas en los alumnos y reorienta su práctica didáctica</p> <p>6.4 Promueve la autoevaluación en sus alumnos</p>
(7) Actitudes profesionales y valores éticos	<p>7.1 Asiste de manera regular a su clase</p> <p>7.2 Asiste de manera puntual a su clase</p> <p>7.3 Conoce y se apropia de la misión de su escuela</p> <p>7.4 Demuestra dominio de los contenidos de su asignatura</p> <p>7.5 Imparte su materia en forma amena e interesante</p> <p>7.6 Permite que el alumno conozca y ejerza sus derechos y responsabilidades</p> <p>7.7 Manifiesta disposición para trabajar en colegiado</p> <p>7.8 Demuestra disposición y apertura ante ideas diferentes de su práctica docente</p> <p>7.9 Tiene sentido de responsabilidad para cumplir compromisos y tareas asignadas</p>

		7.10 Presenta propuestas para mejorar la labor educativa
		7.11 Desarrolla permanentemente la reflexión autocrítica sobre su práctica pedagógica
(C) Interacción pedagógica	(8) Relaciones interpersonales con sus alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad escolar	8.1 Considera que el intercambio de opiniones con los demás docentes propiciarán alternativas de mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje
		8.2 Considera conveniente la comunicación permanente con los directivos
		8.3 Establece una comunicación con los padres de familia para compartir logros y dar solución a dificultades de los alumnos
		8.4 Se preocupa por interactuar con sus alumnos
		8.5 Favorece situaciones de diálogo en el aula para la toma de decisiones
		8.6 Establece en el aula y la escuela relaciones de respeto, confianza y tolerancia
		8.7 Se interesa en participar en actividades escolares y extraescolares para beneficio del colectivo escolar

INDICADORES	FUENTE	INSTRUMENTO
1.1 Perfil docente	Docente	Guión de entrevista
1.2 Nivel profesional alcanzado	Docente	Guión de entrevista
1.3 Años de trabajo en la docencia	Docente	Guión de entrevista
1.4 Nivel de satisfacción con la labor que realiza	Docente	Guión de entrevista
2.1 Interés sobre su continua preparación y actualización	Docente	Guión de entrevista
2.2 Estudios realizados recientemente	Docente	Guión de entrevista
2.3 Incorpora los nuevos conocimientos a su práctica pedagógica	Docente	Guión de entrevista
3.1 Realiza un diagnóstico de los aprendizajes en sus alumnos previo a la realización de su planeación	Docente – Alumno	Guión entrevista – cuestionario
3.2 Realiza la planeación de acuerdo al diagnóstico y a experiencias previas	Docente	Guión de entrevista
3.3 Ajustan su planeación de acuerdo al logro y dificultades en el aprendizaje	Docente	Guión de entrevista
3.4 Manejan en su planeación los nuevos enfoques del modelo educativo	Docente	Guión entrevista
4.1 Manifiesta a sus alumnos los propósitos del tema	Docente – Alumno	Guión entrevista – cuestionario
4.2 Aplica en el aula diversas estrategias didácticas	Docente – Alumno	Guión entrevista – cuestionario
4.3 Crea situaciones motivadoras y desafiantes en los	Docente – Alumno	Guión entrevista –

alumnos para que construyan su propio conocimiento y den alternativas de solución		cuestionario
4.4 Favorece el trabajo de equipo en el salón de clases	Docente – Alumno	Guión entrevista – cuestionario
5.1 Aprovecha los materiales y recursos didácticos con los que cuenta	Docente – Alumno	Guión entrevista – cuestionario
5.2 Aplica la tecnología como apoyo pedagógico	Docente – Alumno	Guión entrevista – cuestionario
6.1 Utiliza variadas técnicas y procedimientos para evaluar el aprendizaje	Docente – Alumno	Guión entrevista – cuestionario
6.2 Involucra a los alumnos para definir criterios en el logro de sus aprendizajes	Docente – Alumno	Guión entrevista – cuestionario
6.3 Mediante la evaluación identifica problemas en los alumnos y reorienta su práctica didáctica	Docente	Guión de entrevista
6.4 Promueve la autoevaluación en sus alumnos	Docente – Alumno	Guión entrevista – cuestionario
7.1 Asiste de manera regular a su clase	Docente – Alumno	Guión entrevista – cuestionario
7.2 Asiste de manera puntual a su clase	Docente – Alumno	Guión entrevista – cuestionario
7.3 Conoce y se apropia de la misión de su escuela	Docente	Guión entrevista
7.4 Demuestra dominio de los contenidos de su asignatura	Docente – Alumno	Guión entrevista – cuestionario
7.5 Imparte su materia en forma amena e interesante	Docente – Alumno	Guión entrevista – cuestionario

7.6 Permite que el alumno conozca y ejerza sus derechos y responsabilidades	Docente – Alumno	Guión entrevista – cuestionario
7.7 Manifiesta disposición para trabajar en colegiado	Docente	Guión de entrevista
7.8 Demuestra disposición y apertura ante ideas diferentes de su práctica docente	Docente	Guión entrevista
7.9 Tiene sentido de responsabilidad para cumplir compromisos y tareas asignadas	Docente	Guión entrevista
7.10 Presenta propuestas para mejorar la labor educativa	Docente	Guión de entrevista
7.11 Desarrolla permanentemente la reflexión autocrítica sobre su práctica pedagógica	Docente	Guión de entrevista
8.1 Considera que el intercambio de opiniones con los demás docentes propiciarán alternativas de mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje	Docente	Guión de entrevista
8.2 Considera conveniente la comunicación permanente con los directivos	Docente	Guión de entrevista
8.3 Establece una comunicación con los padres de familia para compartir logros y solucionar dificultades de los alumnos	Docente – Alumno	Guión entrevista – cuestionario
8.4 Se preocupa por interactuar con sus alumnos	Docente – Alumno	Guión entrevista – cuestionario
8.5 Favorece situaciones de diálogo en el aula para la toma de decisiones	Docente – Alumno	Guión entrevista – cuestionario
8.6 Establece en el aula y la escuela relaciones de respeto, confianza y tolerancia	Docente – Alumno	Guión entrevista – cuestionario
8.7 Se interesa en participar en actividades escolares y extraescolares para beneficio del colectivo escolar	Docente – Alumno	Guión entrevista – cuestionario

4.5 Técnicas e instrumentos

Las técnicas seleccionadas en esta investigación son: la observación, la entrevista y la encuesta; a través de sus instrumentos de medición.

Todo instrumento de medición debe reunir dos requisitos indispensables: *confiabilidad y validez*. "Un instrumento de medición adecuado es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente a los conceptos o variables que el investigador tiene en mente" (Hernández, 1992: 242).

El guión de observación (consultar anexo 1) permitió observar la cotidianidad de la práctica educativa, la información obtenida se utilizó para verificar y comprobar la veracidad de lo que manifestaron los sujetos que participaron en éste estudio. Se llevó a cabo en los salones de clase para analizar, comprender y detectar a través de los indicadores que se establecieron, como se realiza la práctica docente, en sí, las manifestaciones que se dan dentro de ella. Se realizó en periodos escalonados y horarios diferentes, de tal forma que me permitiera presenciar personalmente la sesión con cada uno de los docentes.

Es necesario señalar que éste instrumento se validó de manera previa a su aplicación, haciendo una prueba piloto para establecer la claridad y comprensión de cada uno de los indicadores a observar.

Se utilizó la entrevista estructurada y su guión de entrevista (consultar anexo 2) basado en una guía de preguntas dirigidas al entrevistado (docente), con el fin de obtener la información deseada y tratando de no influir en las respuestas para no sesgar la información. Se considero utilizar la escala de Likert (que es un instrumento para medir actitudes), para facilitar y reducir el tiempo de

respuesta, puesto que la mayoría de los docentes tienen las clases continuas. La escala es la siguiente:

Alternativas de la escala:

- (5) siempre
- (4) casi siempre
- (3) algunas veces
- (2) casi nunca
- (1) nunca

La otra técnica seleccionada fue la encuesta, destinada a los estudiantes mediante la elaboración y aplicación de un cuestionario (consultar anexo 3) que consistió en un conjunto de preguntas respecto al trabajo que desarrolla el docente durante la sesión de clases, se cuidó de manejar un lenguaje sencillo para que no hubiera confusión y poder obtener con mayor exactitud la información que se requería. La escala para dar respuesta a cada cuestionamiento es la misma que la utilizada en la entrevista.

Alternativas de la escala:

- (5) siempre
- (4) casi siempre
- (3) algunas veces
- (2) casi nunca
- (1) nunca

4.2 Aplicación de los instrumentos

En la aplicación de las encuestas a los estudiantes, se tomaron las siguientes consideraciones:

- > Se encuestó a estudiantes de los tres grados con base a la muestra que resultó de la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 p q N}{N e^2 + Z^2 p q}$$

en donde:

- Z = nivel de confianza
- p = probabilidad a favor
- q = probabilidad en contra
- e = constante error de estimación
- N = población

Sustituyendo:

$n = \frac{(1.96)^2 (0.5) (0.5) (130)}{130 (0.05)^2 + (1.96)^2 (0.5)(0.5)}$	$n = \frac{124.852}{1.2854}$	= 97.13 (1°.)
$n = \frac{(1.96)^2 (0.5) (0.5) (135)}{135 (0.05)^2 + (1.96)^2 (0.5)(0.5)}$	$n = \frac{129.654}{1.2979}$	= 99.89 (2°.)
$n = \frac{(1.96)^2 (0.5) (0.5) (119)}{119 (0.05)^2 + (1.96)^2 (0.5)(0.5)}$	$n = \frac{114.2876}{1.2579}$	= 90.85 (3°.)

- Las asignaturas que se consideraron para las encuestas se muestran en el siguiente cuadro:

	GRADO		
	1°.	2°.	3°.
Asignatura	Artes	Artes	Matemáticas
	Educación física	Educación física	Español
	Matemáticas	Inglés	Historia
	Ciencias	Ciencias	Ciencias
	Educación física		

Es conveniente señalar que se tomaron en cuenta estas asignaturas por la disposición de algunos docentes para que se aplicaran. Por otra parte el periodo de aplicación fue muy irregular pues existía ausentismo por parte del

alumnado por situaciones de clima y enfermedades que se suscitaron en este periodo y se procedía por parte de las autoridades a la suspensión de clases.

A su vez, es necesario puntualizar que pese a cubrir el mínimo de la muestra en cada uno de los grados, se realizaron más encuestas a estudiantes que de manera voluntaria quisieron contestarla, haciendo un total de 160 de primer grado, 135 de segundo y 106 de tercero.

Otra consideración fue que el instrumento se dividió en bloques (consultar anexo 3), el motivo por el cual se establecieron las preguntas en esa forma, fue para facilitar el trabajo al estudiante, para que no le resultara tedioso y de esta manera no perdiera el interés al responder.

En cuanto a los docentes, es importante señalar que al existir ciertas resistencias hacia la evaluación y viendo la manera de hacer viable el estudio, la forma en la cual se procedió para obtener la información y contrastarla con lo que informaron los estudiantes, se limitó a la voluntad de los mismos, es decir quienes estuvieran en disposición de contestar el guión de entrevista (consultar anexo 2), esta disponibilidad pudo asegurar información confiable; además se procuró que la aplicación fuera en un espacio adecuado, tratando de mantener una actitud empática hacia el entrevistado y después de la sesión de clases. De tal forma que el número de docentes entrevistados representó 54.5% de la población total.

Otra situación importante a considerar fue que algunos docentes no permitieron la observación, por lo que se infiere que es parte de su resistencia pues consideran una intromisión a su cátedra el que se encuentre una persona ajena al grupo y se pone en duda si es por falta de organización y planeación en su trabajo, o por temor a ser evaluados. El guión de observación al igual que los

otros dos instrumentos se contrastará para darle más validez a la información que proporcionaron tanto estudiantes como docentes.

4.7 Procesamiento de la información

La información que se recabó fue procesada a través de un programa estadístico denominado SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), el cual permite procesar datos producto de investigaciones sociales, en el que se concentraron por indicadores los resultados de cada sujeto de estudio.

Los resultados arrojados por el procesamiento de los datos se darán a conocer en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO V

INFORME DE EVALUACIÓN

Antes de informar los resultados finales de ésta investigación, es importante manifestar de forma muy personal que al inicio y previo a la realización de éste trabajo, se pensó en dirigir la evaluación hacia el estudio particular de cada uno de los docentes sujetos de estudio que integran la planta académica de éste centro educativo, pero existieron condicionantes que dieron un giro razón por la cual se decidió presentar la información de forma generalizada, para no propiciar situaciones de conflicto entre compañeros de trabajo, pues mi intención es hacer llegar este documento hacia docentes y directivos para crear conciencia en torno a las ventajas y oportunidades que ofrecería la evaluación de nuestro desempeño y por que no, llevarme a enriquecer más esta investigación y proponer en un futuro próximo, un modelo de evaluación que de manera muy ambiciosa no se destinara únicamente a nuestra institución, sino a otras que así lo requirieran.

5.1 Análisis y resultados de la información

El análisis de la información se presenta por cada una de las categorías.

A) Desarrollo profesional del docente

(1) Formación docente

La formación profesional de los docentes sujetos de estudio de la Escuela Secundaria Presidente Alemán, se encuentra en el nivel de licenciatura, dos sujetos tienen la Licenciatura en Español, otros dos con Licenciatura en Matemáticas, uno con Licenciatura en Educación Física, dos con Licenciatura

en Inglés, otro con Licenciatura en Educación Tecnológica, uno más con Licenciatura en Historia, mientras que los demás sujetos tienen licenciaturas en Turismo y en Odontología, estos últimos con un perfil de formación ajena al desarrollado por las Escuelas de Educación Normal. (gráfico 1).

Evaluación Docente

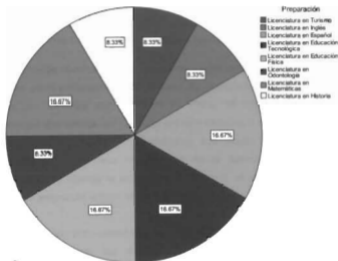


Gráfico 1: Preparación profesional de la planta docente de la Escuela Secundaria Presidente Alemán de Tepic, Nayarit

Dichos docentes se desenvuelven en las asignaturas de Artes, Optativa, Ciencias, Educación Física, Español, Historia y Matemáticas, de tal manera que quedan distribuidos de acuerdo a lo siguiente: (ver tabla 1).

Grado de preparación	Asignatura que imparte							Total	
	Artes	Artes y Optativa	Ciencias	Educación Física	Español	Historia	Inglés		Matemáticas
Licenciatura en Turismo	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Licenciatura en Inglés	0	0	0	1	0	0	1	0	2
Licenciatura en Español	0	0	0	0	2	0	0	0	2
Licenciatura en Educación Tecnológica	1	0	0	0	1	0	0	0	2
Licenciatura en Educación Física	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Licenciatura en Odontología	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Licenciatura en Matemáticas	0	0	1	0	0	0	0	1	2
Licenciatura en Historia	0	0	0	0	0	1	0	0	1
TOTAL	1	1	2	2	3	1	1	1	12

Tabla 1: Distribución de docentes por asignatura y preparación profesional

Como se puede observar, existen docentes que imparten asignaturas que están fuera del perfil profesional como el caso del licenciado en Matemáticas que trabaja con Ciencias cuyo enfoque es Física, el caso del licenciado en Odontología que trabaja con Ciencias enfoque Química o como el licenciado en Turismo y el licenciado en Tecnologías que labora con Artes enfoque "Manualidades" y el caso del docente de la licenciatura en Educación Tecnológica que atiende la asignatura en Español, el resto de los sujetos se ubica en la asignatura acorde al perfil profesional.

Esto obedece que por necesidades de la escuela y por la oportunidad de elevar el número de horas, los docentes impartan otras asignaturas que no correspondan a su perfil profesional. A su vez se observa que su nivel de preparación es de licenciatura con lo que se manifiesta que no han continuado su desarrollo profesional, pudiendo ser una limitante para el desempeño de su práctica docente.

Otro aspecto a considerar son los años de servicio con los que cuentan los docentes, mismos que se ubican entre los 10 y 29 años de servicio, el promedio de tiempo de servicio corresponde a 18.42 años (ver tabla 2).

	N	Mínimo	Máximo	Media
Años de servicio	12	10	29	18,42
N válido (según lista)	12			

Tabla 2. Distribución por años de servicio.

Resulta significativo que entre los 12 docentes sujetos de estudio, se nota una proporción equitativa a 3 docentes hasta con 10, 15 y 25 años de servicio, en tanto que dos tienen 20 años de servicio y sólo uno por cumplir treinta (gráfico 2).

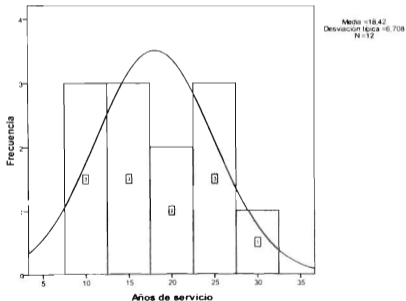


Gráfico 2: Años de servicio de la planta docente

(2) Actualización pedagógica

Con respecto a este indicador, los docentes manifiestan estar casi siempre satisfechos con el trabajo que desempeñan (4.42), le atribuyen siempre a la actualización constante (4.75) mientras que en las actividades de actualización que se realizan se enmarcan dentro de: cursos o talleres (11) y diplomados (1). Cabe señalar que la mayoría de estos cursos son de carácter obligatorio dos o tres veces durante el transcurso del año escolar y aún así algunos docentes no demuestran interés por participar en ellos; esto confirma lo señalado con anterioridad pues no han alcanzado otros niveles en su profesión, aún teniendo muchos años en la docencia. Finalmente, los conocimientos que desarrollan con la actualización constante (3.58) casi siempre se incorporan en la práctica pedagógica. (ver tabla 3).

	Satisfacción con el trabajo que desempeña	Importancia de la actualización constante	Actividades de actualización realizadas	Incorporación de conocimientos desarrollados por formación en la práctica pedagógica
Total	N	12	12	12
	Media	4,42	4,75	1,08
				3,58

Tabla 3. Satisfacción, actualización y uso de conocimientos

B) Desempeño profesional del docente

(3) Planeación pedagógica

La planeación pedagógica, como se ha mencionado anteriormente, constituye un eje importante para la práctica docente, esta incluye la realización de diagnóstico, para lo cual al explorar lo que ocurre con respecto a este indicador, se encontró que los estudiantes manifiestan en más alta medida que siempre se

realiza (143 sujetos); sin embargo al analizar los datos se puede identificar que hay una alta frecuencia en el valor 1 (nunca) como se muestra en el siguiente gráfico, lo que representa que no siempre se aplica examen diagnóstico.

ESTUDIANTES

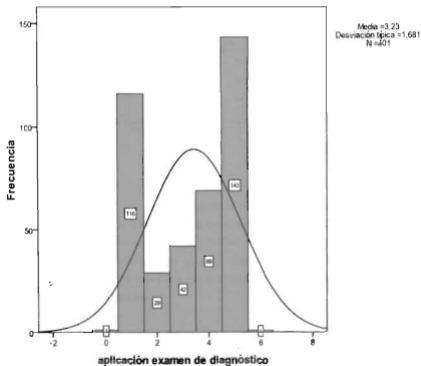


Gráfico 3. Aplicación de examen de diagnóstico

A su vez, resulta significativo que los valores más altos de siempre (76), se encuentran en primer grado, mientras que los estudiantes de segundo grado (56) señalan que nunca se realiza examen diagnóstico (ver tabla 4).

Grado de estudio	aplicación examen de diagnóstico							Total
	No contestó	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	Anulación	
Primero	0	36	1	12	34	76	1	160
Segundo	1	56	17	12	14	35	0	135
Tercero	0	24	11	18	21	32	0	106
Total	1	116	29	42	69	143	1	401

Tabla 4 Aplicación examen de diagnóstico.

DOCENTES

Lo manifestado por los docentes respecto a la realización del diagnóstico muestra que la mayor frecuencia está (en el siempre) ya que (9) docentes dan cuenta de la implementación de esta actividad, información que contrasta con la de estudiantes puesto que los valores inferiores (excluyendo el siempre), representan la mayoría (ver tabla 4) por lo que resulta que (algunas veces) se aplica examen diagnóstico.

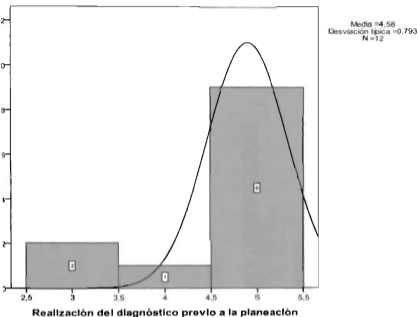


Gráfico 4: Realización del examen diagnóstico

(4) Estrategias didácticas

ESTUDIANTES

Es notorio que la mayor frecuencia se concentra en el casi siempre (199); sin embargo, es importante aclarar que al analizar la gráfica 6, la mayor frecuencia se ubica en 3.75, lo cual quiere decir que los valores se recargan hacia el algunas veces, aun así lo que se aprecia es que el empleo de estrategias

didácticas es notorio, pues las más altas frecuencias se ubican en el casi siempre para todos los grados.

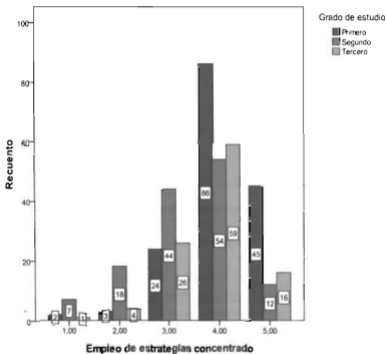


Gráfico 5. Empleo de estrategias didácticas

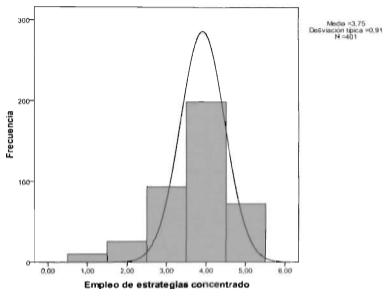


Gráfico 6. Empleo de estrategias didácticas

Empleo de estrategias didácticas

		Empleo de estrategias concentrado					Total
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
Grado de estudio	Primero	2	3	24	86	45	160
	Segundo	7	18	44	54	12	135
	Tercero	1	4	26	59	16	106
Total		10	25	94	199	73	401

Tabla 5 Empleo de estrategias didácticas

DOCENTES

Para el caso de lo manifestado por los docentes se puede notar que los datos más frecuentes recaen en el algunas veces y el casi siempre la mayor proporción (8 docentes), información que al contrastarse con lo señalado por los estudiantes se confirma afirmativa. Esto por lo tanto permite determinar que casi siempre emplean estrategias didácticas.

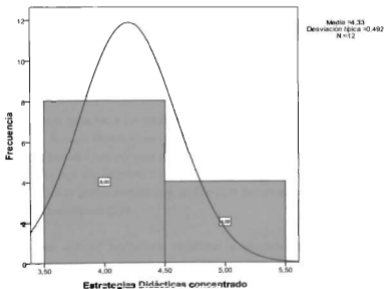


Gráfico 7: Estrategias didácticas

Estrategias Didácticas concentrado

		Estrategias Didácticas concentrado		Total
		Casi siempre	Siempre	
Grado que imparte	Primer grado	2	1	3
	Segundo grado	5	1	6
	Tercer grado	1	2	3
Total		8	4	12

Tabla 6. Estrategias didácticas.

(4) Materiales y recursos didácticos

ESTUDIANTES

En este caso al consultar a los estudiantes, es notorio que para el empleo de materiales y recursos didácticos se ubica en una frecuencia de algunas veces, nótese en el gráfico 8 que la mayor proporción se encuentra en los tres grados (primer grado con 76, segundo con 51 y tercero con 60) por tal razón al compararlo con la gráfica concentrada (gráfico 9) la frecuencia promedio está en la misma aseveración (2.74).

Cabe señalar que en empleo de materiales y recursos didácticos, los estudiantes manifiestan que los recursos tecnológicos con los que cuenta la escuela (enciclopedia, proyector, computadora), son poco utilizados por los docentes, limitándose sólo al uso de los más comunes, como el pizarrón, láminas, etc.

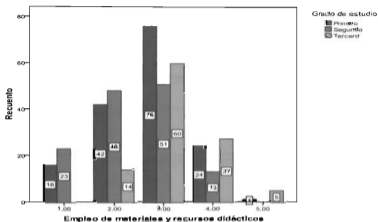


Gráfico 8. Empleo de materiales y recursos didácticos

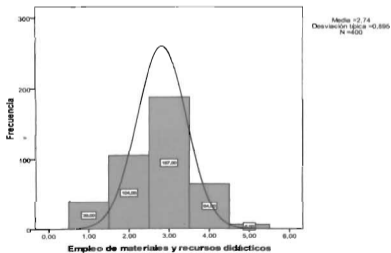


Gráfico 9: Empleo de materiales y recursos didácticos

Empleo de materiales y recursos didácticos

		Empleo de materiales y recursos didácticos					Total
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
Grado de estudio	Primero	16	42	76	24	1	159
	Segundo	23	48	51	13	0	135
	Tercero	0	14	60	27	5	106
Total		39	104	187	64	6	400

Tabla 7. Empleo de materiales y recursos didácticos

DOCENTES

Los docentes al proporcionar la información con respecto a esta categoría, han considerado que emplean materiales y recursos didácticos algunas veces (5) y casi siempre (5), como se puede apreciar en el siguiente gráfico, situación que se contrapone a lo señalado por los estudiantes.

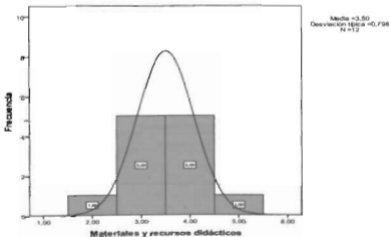


Gráfico 10: Materiales y recursos didácticos

Materiales y recursos didácticos

		Materiales y recursos didácticos				Total
		Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
Grado que imparte	Primer grado	0	2	1	0	3
	Segundo grado	1	2	3	0	6
	Tercer grado	0	1	1	1	3
Total		1	5	5	1	12

Tabla 8. Materiales y recursos didácticos

(6) Evaluación del aprendizaje

ESTUDIANTES

La evaluación del aprendizaje constituye un elemento importante para la práctica pedagógica, en este caso los estudiantes han manifestado que la evaluación se desarrolla algunas veces, nótese en el gráfico 11 que el mayor número de estudiantes se concentra entre los valores de algunas veces y casi siempre (como se muestra en el primer grado), información que se valida al compararlo con el gráfico 12, en donde los valores frecuentes se ubican en el algunas veces en una media de (3.10).

Evaluación del aprendizaje

		Evaluación del Aprendizaje concentrado					Total
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
Grado de estudio	Primero	5	23	46	67	18	159
	Segundo	5	54	46	26	5	136
	Tercero	6	30	37	25	6	104
Total		16	107	129	118	31	401

Tabla 9. Evaluación del aprendizaje

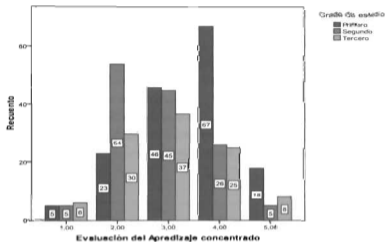


Gráfico 11: Evaluación del aprendizaje

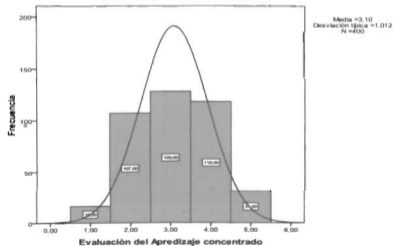


Gráfico 12: Evaluación del aprendizaje

DOCENTES

Al analizar lo manifestado por los docentes, se puede identificar que los valores se recargan entre el algunas veces y el casi siempre, esto da cuenta de la relación que existe entre lo manifestado por los estudiantes y ellos. Cabe hacer notar que lo expresado en este instrumento sólo 6 docentes consideran el uso de varias técnicas y procedimientos para evaluar el aprendizaje, mientras que 3 casi nunca y 1 nunca, condición que resulta poca satisfactoria, al ser un aspecto importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

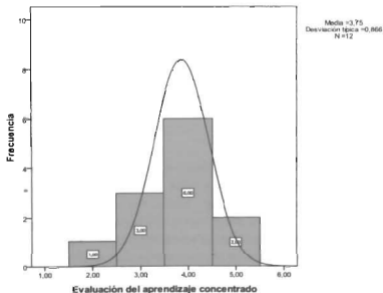


Gráfico 13 Evaluación del aprendizaje

Es importante resaltar que además de lo manifestado anteriormente, los estudiantes señalan que no se involucran en el proceso de evaluación y que casi nunca se autoevalúan, situación que limita su capacidad de crítica y reflexión de su propio aprendizaje.

Evaluación del aprendizaje concentrado

		Evaluación del aprendizaje concentrado				Total
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	
Grado que imparte	Primer grado	0	1	2	0	3
	Segundo grado	1	2	3	0	6
	Tercer grado	0	0	1	2	3
Total		1	3	6	2	12

Tabla 10. Evaluación del aprendizaje

(7) Actitudes profesionales

ESTUDIANTES

Con respecto a esta categoría se puede identificar que la mayor proporción de estudiantes han manifestado que en primer y segundo grado casi siempre se manifiestan los valores profesionales en los docentes (80 y 70 respectivamente), en tanto que para el tercer grado la máxima frecuencia se ubica en el siempre (49), situación posible de identificar al observar el gráfico 15, al ubicarse la media en el casi siempre (4.01). Es importante mencionar que en esta categoría no se asumen valores de nunca, pues todos los estudiantes señalaron a partir de los siguientes criterios (ver tabla 11), concentrándose en mayor número en siempre y casi siempre.

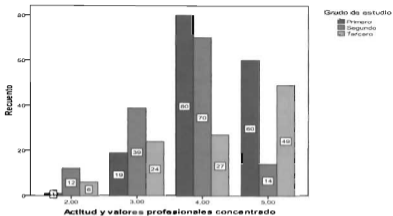


Gráfico 14: Actitud y valores profesionales

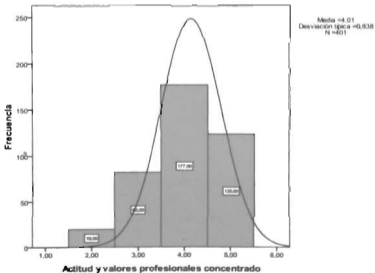


Gráfico 15: Actitud y valores profesionales

Actitud y valores profesionales

		Actitud y valores profesionales concentrada				Total
		Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
Grado de estudio	Primero	1	19	80	60	160
	Segundo	12	39	70	14	135
	Tercero	6	24	27	49	106
Total		19	82	177	123	401

Tabla 11 Actitud y valores profesionales

DOCENTES

Se puede identificar que los docentes señalaron que casi siempre están manifestando su actitud profesional al desarrollar su práctica docente (7 sujetos); información que se contrasta con los resultados anteriores. El promedio de frecuencias se ubica en el casi siempre (4,42) como se puede ver en el siguiente gráfico.

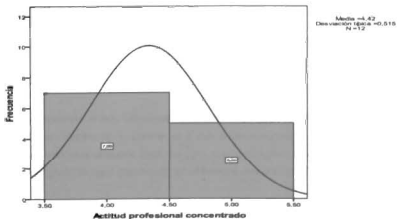


Gráfico 16: Actitud profesional

Dentro de ésta categoría, hay indicadores que muestran un fuerte contraste de lo señalado por los estudiantes, como la (asistencia, puntualidad, impartir la asignatura de forma amena e interesante, cumplir con compromisos) que aseguran que se dan algunas veces, mientras que los docentes manifiestan que casi siempre.

		Actitud profesional concentrado		Total
		Casi siempre	Siempre	
Grado que imparte	Primer grado	3	0	3
	Segundo grado	3	3	6
	Tercer grado	1	2	3
Total		7	5	12

Tabla 12. Actitud profesional

(C) Interacción pedagógica

(8) Relaciones interpersonales

ESTUDIANTES

Con respecto a las relaciones interpersonales se puede identificar que los valores elevados se encuentran en primer grado al señalar que casi siempre se manifiesta ésta categoría igual que para el segundo grado, en tanto que para el tercer grado se hace más notorio en el siempre (ver gráfico 18).

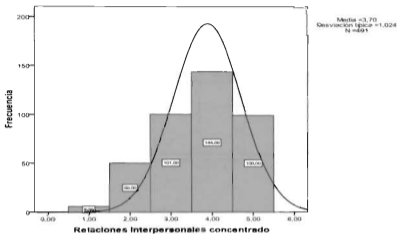


Gráfico 17: Relaciones interpersonales

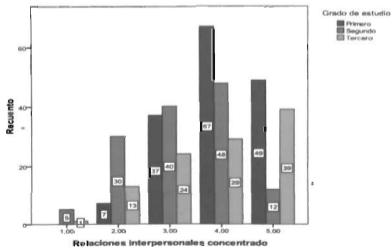


Gráfico 18: Relaciones interpersonales

Relaciones interpersonales

		Relaciones interpersonales concentrado					Total
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
Grado de estudio	Primero	0	7	37	67	49	160
	Segundo	5	30	40	48	12	135
	Tercero	1	13	24	29	39	106
Total		6	50	101	144	100	401

Tabla 13. Relaciones interpersonales

DOCENTES

Los valores de la información obtenida de los docentes se manifiestan hacia el siempre y el casi siempre, por lo que constata lo expresado por los estudiantes en el sentido de que las relaciones interpersonales se llevan a cabo.

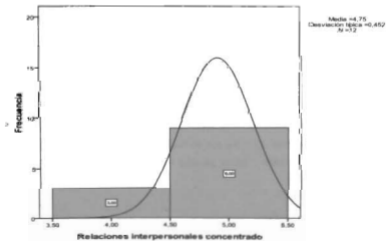


Gráfico 19: Relaciones interpersonales

Relaciones interpersonales concentrado				
		Relaciones interpersonales concentrado		Total
		Casi siempre	Siempre	
Grado que imparte	Primer grado	0	3	3
	Segundo grado	1	5	6
	Tercer grado	2	1	3
Total		3	9	12

Tabla 14. Relaciones interpersonales

5.2 Resultados guión de observación

El análisis y los resultados obtenidos a partir de la observación de los docentes, son los siguientes:

Planeación pedagógica

Como se muestra en la siguiente tabla y gráfica al contrastar los resultados obtenidos de la entrevista a docentes y estudiantes, se nota una alta frecuencia en la realización de la planeación pedagógica, sin embargo es importante mencionar que del total de los sujetos (7 docentes) ha demostrado en la observación que si lleva a cabo la planeación de sus sesiones, en tanto que una cantidad media (4 docentes) manifiestan algunas veces y sólo uno nunca lo evidenció.

Evidencia de planeación

		Evidencia de planeación			Total
		Nunca	Algunas veces	Siempre	
grado	primero	0	0	3	3
	segundo	0	3	1	4
	tercero	1	1	3	5
Total		1	4	7	12

Tabla 15. Evidencia de planeación pedagógica

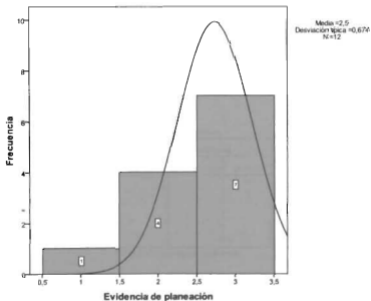


Gráfico 20. Evidencia de planeación pedagógica

En conclusión la planeación pedagógica se lleva en una alta frecuencia (siempre). No obstante un aspecto a considerar dentro de ésta variable, es la realización del examen de diagnóstico, el cual algunos docentes manifestaron no considerarlo indispensable en su planeación, sino que lo realizan únicamente para cubrir un trámite administrativo; por lo cual se puede interpretar que con respecto a la planeación pedagógica se da medianamente satisfactoria, ya que el profesor se limita a cumplir con el trabajo encomendado.

Estrategias didácticas

En el caso de las estrategias didácticas, es importante señalar que los resultados de la observación se localizan en su mayor frecuencia en el algunas veces (4 sujetos), en el siempre (4 docentes) y en el nunca (4), dando una distribución homogénea de elección, lo cual significa que el uso de estrategias didácticas varía con respecto a los grados y a los docentes.

		Estrategias didácticas			Total
		Nunca	Algunas veces	Siempre	
grado	primero	0	0	3	3
	segundo	3	1	0	4
	tercero	1	3	1	5
Total		4	4	4	12

Tabla 16. Estrategias didácticas

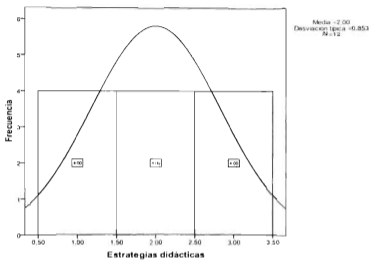


Gráfico 21 Estrategias didácticas

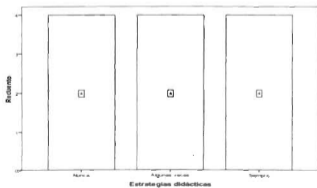


Gráfico 22 Estrategias didácticas

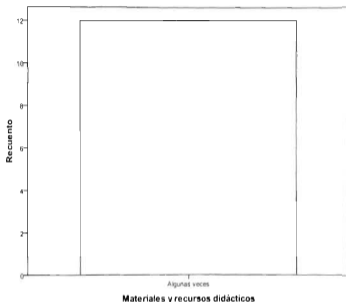


Gráfico 24. Materiales y recursos didácticos

En contraste con los datos recabados entre docentes y estudiantes se puede deducir que algunas veces se emplean dichos recursos. Esto se debe a que el empleo de materiales didácticos, se limita únicamente a los más usuales, sin recurrir a los apoyos tecnológicos con los que cuenta la escuela, que deberían ser empleados por la gran mayoría de los profesores para el enriquecimiento de los aprendizajes y el buen manejo de las sesiones.

Evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje es uno de los ejes principales por los cuales el docente recaba información para analizar si ha logrado el objetivo de aprendizaje o no. En el presente estudio, al realizar la observación se pudo detectar que la gran mayoría (11 sujetos) nunca emplean técnicas para la evaluación en las cuales involucren a los estudiantes para la definición de criterios e incluso la falta de registros de las participaciones que permitan emitir una evaluación objetiva. Esto pone de manifiesto como cierto lo expresado por los docentes respecto a éste indicador y los resultados desfavorables de los estudiantes al inclinarse los valores hacia el nunca y casi nunca.

		Evaluación del aprendizaje		Total
		Nunca	Algunas veces	
Grado	Primero	3	0	3
	Segundo	4	0	4
	Tercero	4	1	5
Total		11	1	12

Tabla 18. Evaluación del aprendizaje

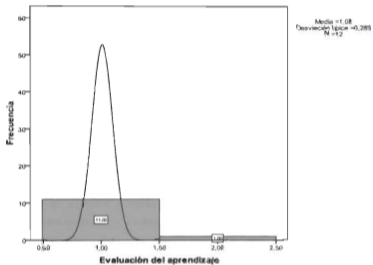


Gráfico 25. Evaluación del aprendizaje

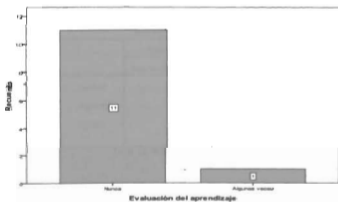


Gráfico 26. Evaluación del aprendizaje

En el caso de ésta variable, la observación permitió revelar que la evaluación se efectúa, sin embargo es importante resaltar que los sujetos del estudio al ser encuestados manifestaron que algunas veces se emplean los resultados de la evaluación para la mejora, lo cual resulta contradictorio ya que en la observación se pudo constatar que el docente rara vez hace uso de los mecanismos de evaluación del aprendizaje, lo cual contribuye en un deficiente valoración del mismo.

Actitudes profesionales

En este aspecto es importante resaltar que la mayor parte (10 sujetos) ponen en práctica las actitudes profesionales, de tal manera que esto fortalece la actividad de los docentes; al confrontarla con los datos obtenidos de docentes y estudiantes se puede decir que casi siempre el docente pone en práctica la puntualidad, el dominio de los temas, la realización de clases amenas e interesantes y fomenta los derechos y responsabilidades en los alumnos durante las sesiones.

		Actitudes profesionales		Total
		Algunas veces	Siempre	
Grado	primero	1	2	3
	segundo	4	0	4
	tercero	5	0	5
Total		10	2	12

Tabla 19. Actitudes profesionales

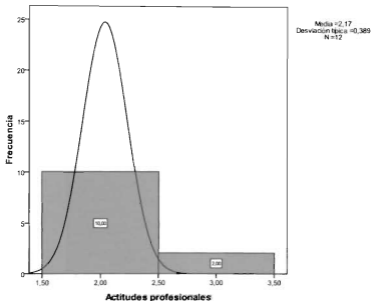


Gráfico 27: Actitudes profesionales

En ésta categoría se puede deducir que la frecuencia perfila hacia el casi siempre, siendo satisfactorio ya que el profesor realiza algunas de las actividades propias de la práctica docente basada en su ética profesional, preocupándose por el impacto de su quehacer docente hacia su entorno.

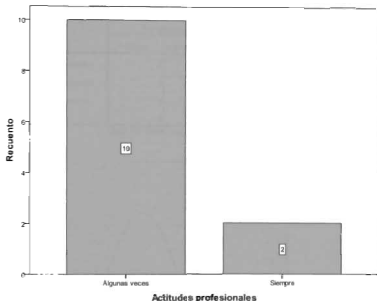


Gráfico 28: Actitudes profesionales

Relaciones interpersonales

Finalmente, en el caso de esta variable, se ha identificado mediante la observación que la mayoría de los sujetos (6), algunas veces pone en práctica las relaciones interpersonales; resalta también que un número significativo (4 docentes) nunca manifestaron estas actitudes. Sin embargo al contrastar la información de estudiantes y docentes, pudiera existir un sesgo de la observación ya que se limitó a un momento específico de la realización de la práctica docente.

		Relaciones interpersonales			Total
		Nunca	Algunas veces	Siempre	
grado	primero	0	2	1	3
	segundo	3	1	0	4
	tercero	1	3	1	5
Total		4	6	2	12

Tabla 20. Relaciones interpersonales

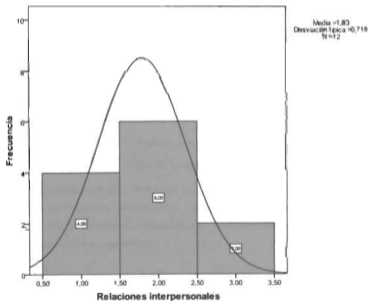


Gráfico 29: Relaciones interpersonales

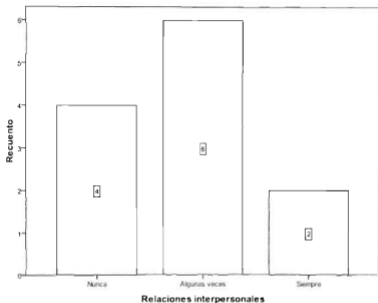


Gráfico 30 Relaciones interpersonales

Por tanto se concluye al afirmar que las relaciones interpersonales se dan casi siempre, considerándose satisfactorias ya que el docente se interesa por interactuar con los estudiantes, favoreciendo y fortaleciendo de esta manera el proceso de enseñanza - aprendizaje.

5.3 Las fortalezas del objeto evaluado

Con base en los resultados anteriores puedo afirmar que, si bien, existen aspectos a mejorar dentro del desempeño docente, también hay que considerar otros en los que hay que continuar fortaleciendo, como las relaciones que se llevan a cabo entre estudiantes-docentes-estudiantes que resultan satisfactorias para promover una mejor interacción y comunicación entre ambos y que estimulan el logro de mejores aprendizajes.

Este dinamismo comunicativo debe presentarse entre docentes, estudiantes, directivos y todas las personas involucradas en el proceso educativo con el fin de establecer una comunidad de diálogo y reflexión permanente que contribuya a establecer propuestas en la calidad de la educación.

En torno al otro aspecto que resultó favorecido respecto a las actitudes profesionales del docente, en el que se ven inmiscuidas características propias como los valores éticos y las relaciones interpersonales, que son aspectos importantes y determinantes a considerar en este nivel educativo que es formativo y que requiere fomentar valores y actitudes en los jóvenes y en todos los sujetos en convivencia.

5.4 Las debilidades del objeto evaluado

De acuerdo al análisis y resultados en este trabajo de investigación, se hace necesario señalar algunos aspectos que no alcanzaron un nivel satisfactorio, relacionados con el desempeño de los docentes y que son posibles de mejorar si existe el compromiso y una actitud crítica hacia la posibilidad de lograrlo. Se pudo apreciar que un aspecto tan determinante como es la evaluación del aprendizaje, hay una alta dificultad en cuanto a la concepción que se tiene de él, pues se realiza de manera mecánica, sin considerar estrategias que vayan

encaminadas a lograr un aprendizaje significativo, en donde no sea solamente una calificación, sino una posibilidad para que el estudiante asuma sus propios criterios de evaluación, sin imposiciones ni restricciones.

Otros aspectos a considerar en el que el desempeño docente se muestra deficiente son en el uso de materiales didácticos como los recursos técnicos y tecnológicos (TIC) que son poco utilizados por los docentes, quedándose sin la posibilidad de contar con una herramienta más que los lleve a alcanzar los propósitos en su práctica pedagógica. A su vez se detectó que las estrategias didácticas se utilizan de manera regular, lo que genera dificultad en el proceso de aprendizaje, dado que el empleo de estrategias didácticas puede facilitar en los estudiantes, la aprehensión de conocimientos y el desarrollo de las competencias establecidas en el perfil de egreso.

Por otra parte se establece que los docentes realizan su planeación de manera recurrente, pero sin replantear en ésta planeación situaciones de mejora para resolver dificultades en el logro de nuevos aprendizajes.

Un aspecto importante a considerar es que la mayoría de los docentes manifiesta tener más de 15.42 años de servicio en promedio, lo cual permite establecer que han pasado por cambios curriculares importantes como la Reforma actual (RES), y su actuar docente continúa centrado en el paradigma de la enseñanza, situación susceptible de cambiar y dirigir su labor hacia el paradigma del aprendizaje.

5.5 Recomendaciones

Se hace necesario dar a conocer a los docentes de la Institución, el beneficio que tendría la aplicación de instrumentos de evaluación cuya finalidad principal es diagnosticar aquellos aspectos sujetos a consideración, para establecer

estrategias de acción que los lleve a replantear y dar alternativas de solución para enriquecer y mejorar su práctica docente, sabiendo la importancia del papel que desempeñan como educadores formadores de jóvenes competentes y preparados para transformar su realidad; de tal forma que la evaluación del docente sea parte de la evaluación de la calidad de la educación.

Aunado a esto se sugiere el trabajo de academia de la planta docente, pues a pesar de haber manifestado su disposición para hacerlo, no se realiza, sin tomar en cuenta que la participación y el intercambio de experiencias ayudarían y orientarían su práctica profesional. Se hace necesario entonces, implementar un trabajo colaborativo que permita confrontar información proveniente de los diferentes actores involucrados en el proceso educativo.

A su vez se requiere gestionar cursos de formación y actualización académica dirigidos a aquellas áreas detectadas como débiles, producto de la evaluación para fortalecer aún más su nivel de conocimientos en el ámbito pedagógico y poder aplicarlos a su práctica docente. Así como también asumir el impacto que tiene la evaluación para la mejora continua de su actividad profesional.

Se propone un programa de evaluación que contemple no sólo la mejora del desempeño docente, sino que con criterios establecidos con las autoridades gubernamentales y sindicales otorgue estímulos académicos y permita acceder a mejores formas de remuneración al docente comprometido y propiciador de cambios sustanciales y significativos.

Respecto a lo anterior, una propuesta hacia las autoridades educativas de nivel básico, es la implementación de programas de evaluación que hagan énfasis en el desempeño docente, no solamente centrados en la evaluación de los aprendizajes ó institucional, ya que actualmente sólo se cuenta con el de

carrera magisterial, sino con fines escalafonarios, que ofrezca a la mayoría de la población docente oportunidades de crecimiento, ya que como se señaló anteriormente, la evaluación tiene que ser parte de nuestra formación y desarrollo profesional para construir ambientes educativos que favorezcan no solo a los centros escolares, sino a la comunidad en la que estamos insertos.

Finalmente se requiere de parte de las autoridades impulsar gestiones políticas, técnicas y económicas que ayuden al desarrollo de una cultura de la evaluación.

CONCLUSIONES

Gran parte del éxito de toda institución educativa, depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes, de ahí la importancia de generar una cultura evaluativa que nos lleve a dar ese salto cualitativo que permita transformar la educación que hemos recibido durante largo tiempo.

Con respecto al objeto evaluado, se establece que la **formación docente** en algunos casos no corresponde al perfil de la licenciatura estudiada con respecto a las asignaturas que atienden los docentes, propiciando con esto, que su desempeño sea limitado y vaya en detrimento del proceso educativo. A su vez es importante señalar que la **actualización pedagógica** se da en un nivel bajo, ya que los docentes han manifestado que se asiste a cursos regularmente, pero que no incorporan lo aprendido en su práctica cotidiana, esto constituye un bajo **DESARROLLO PROFESIONAL**, que impacta en su práctica pedagógica; además de no manifestar interés para su actualización constante, pese a que la mayoría de ellos cuentan con más de 18 años en la docencia.

Por ello, es fundamental que la sociedad cuente con profesores con una excelente formación inicial y desarrollo profesional, que impulsen el proceso de enseñanza-aprendizaje para acceder a mejores logros educativos y al perfeccionamiento en servicio para alcanzar un alto nivel de desempeño.

En la actualidad se requieren docentes comprometidos, con capacidad de ser reflexivos y creativos en cuanto a su práctica, para cambiarla y adaptarla cuando sea necesario, atendiendo a las realidades y necesidades del entorno y de sus estudiantes, dicho esto, es importante señalar que el desempeño docente para ser satisfactorio debe realizar una buena planeación pedagógica,

implementar y aplicar diversas estrategias didácticas, emplear los recursos didácticos con los que se cuenta, considerar a la evaluación como un proceso necesario para la mejora de los aprendizajes y de la práctica misma, así como tener en cuenta actitudes profesionales y valores éticos que sean llevados a la práctica. En el presente objeto se pudo constatar que el DESEMPEÑO PROFESIONAL es susceptible de mejorar, dado que algunos rasgos arrojaron niveles poco satisfactorios, ubicados en la realización de los mismos en "algunas veces", en un término medio, en donde la mayoría de los estudiantes e incluso los docentes manifiestan esta situación.

Con respecto a la evaluación, dado que fue el indicador más bajo, es importante resaltar que el docente requiere contar con la capacidad de construir y evaluar sistemáticamente sus prácticas pedagógicas. La evaluación del desempeño docente, debe construirse en un proceso participativo que involucre a la mayor cantidad de actores posibles y que les permitan darse cuenta lo importante de que el estudiante se involucre en dicho proceso evaluativo.

En el caso de la INTERACCIÓN PEDAGÓGICA se ha encontrado un nivel satisfactorio en cuanto a las relaciones interpersonales entre alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad escolar, lo cual definitivamente, es un elemento que favorece y fortalece la búsqueda por parte del docente de ambientes colaborativos que propicien un aprendizaje significativo, en donde las relaciones y la acción comunicativa sea un factor primordial para facilitar dichos aprendizajes.

Con base en lo anterior se puede decir que la hipótesis: LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA PRESIDENTE ALEMÁN ES FAVORABLE, YA QUE SE MANIFIESTA EN SU DESEMPEÑO Y DESARROLLO PROFESIONAL, se rechaza, puesto que el

desempeño docente en la escuela secundaria Presidente Alemán es medianamente satisfactorio, lo cual indica que no se han tomado en cuenta en su totalidad aquellos elementos que coadyuven en la práctica misma, tales como la formación docente, la actualización y planeación pedagógica, quienes además en ocasiones consideran poco recurrente, el uso de estrategias didácticas y empleo de materiales y recursos didácticos, así como un bajo nivel en la evaluación de aprendizajes; aunque sí se practiquen valores profesionales y éticos y se de importancia a las relaciones interpersonales que se dan dentro de la comunidad escolar.

Es de suma importancia, considerar que la profesionalización docente, debe contemplar la evaluación como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento docente, entendido esto no como algo acabado, sino susceptible de mejora, y como una manera de identificar las cualidades, aptitudes y actitudes que conformen un buen docente que asuma retos y tenga claridad de lo que persigue como profesional de la educación.

Definirlo como tal, es no sólo indispensable sino un paso trascendental en la profesionalización de la docencia y en la construcción de una educación de calidad, en donde los aprendizajes sean el principal propósito a alcanzar.

Finalmente los docentes tienen la oportunidad de tomar en cuenta sus resultados, ya que la evaluación en sí misma, se constituye como una actividad importante, necesaria y pertinente la cual favorece la mejora continua, y ante este reto, el docente de hoy requiere fortalecer aquellas áreas de oportunidad que le brinden elementos para una práctica pedagógica de calidad.

FUENTES DE CONSULTA

ALVAREZ, Juan Luis y GAYOU JURGENSON 2003. *Cómo hacer investigación cualitativa (Fundamentos y metodología)*, ed. Paidós Mexicana, S.A.: México D.F.; 222 pp.

ALVAREZ MENDEZ, Juan Manuel 2001. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, ed. Morata, S.L.: Mejía Lequerica 12. 28004, Madrid, España; 127 pp.

CARRIÓN, Carmen. 1984. *Génesis y Desarrollo del concepto de evaluación institucional*, en *Revista Perfiles Educativos*, Centro de Estudios sobre la Universidad (CISU-UNAM): México, D.F.

COMTE - SPONVILLE. 2005. *Diccionario Filosófico*, ed. Paidós Ibérica, S.A.: Barcelona, España; 576 pp.

CONCHA MORENO, Fernando. 2000. *Diccionario de Pedagogía y Psicología*, ed. Cultural, S.A.: Madrid, España; 376 pp.

COVARRUBIAS VILLA, Francisco. *La Construcción del Conocimiento Social desde la Dialéctica Crítica*, México; 330 pp.

COVARRUBIAS VILLA, Francisco. *Los Senderos de la Razón. La dimensión tecno-procedimental de la Dialéctica Crítica*,; México; 194 pp.

DE LA GARZA VISCAYA, Eduardo L. 2004. *La Evaluación Educativa*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, año/vol. IX, número 023 RMIE. Distrito Federal, México pp. 807-816
http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_educativa_delagarza.pdf

DIAZ BARRIGA, Frida. et.al. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, ed. Mc. Graw Hill: México; 232 pp.

DURKHEIM, Émile. 1978 Las reglas del método sociológico, ed. La Pléyade: Buenos Aires, Argentina. 157 pp.

FERNÁNDEZ SIERRA, Juan. 1994. Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación, ed. McGraw-Hill, Interamericana, S.A.: Colombia; 211 pp.

FLORES OCHOA, Rafael. 2001. Investigación Educativa y Pedagógica, ed. McGraw-Hill, Interamericana, S.A.: Colombia; 211 pp.

FRAWLEY, William. 1997. Vigotsky y la Ciencia Cognitiva, ed. Paidós Ibérica: Barcelona, España.

FRESÁN, M. y VERA, Y. 2000. Evaluación de la actividad docente. En: ANUIES. Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica (pp. 105-127). México: ANUIES.

GONZALEZ MARTÍNEZ, José Luis. 1990. Evaluación de Planes y Programas, en ed. Anthropos, (pp. 1-29). Guadalajara, Jal.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. et. al. 1992. Metodología de la Investigación, ed. McGraw-Hill, Interamericana de México, S.A. de C.V.: México, D.F.; 505 pp.

MARDONES, José Ma. 2003. Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales, ed. Anthropos, Rubí (Barcelona): España; 415 pp.

MATEO ANDRÉS, Joan (compilador de la obra). Manual de la Educación, ed. Reymo,; España; 928 pp.

MORÁN OVIEDO, Porfirio. et al. 1993. Fundamentación de la Didáctica, Vol. I, ed. Gernika , S.A.: México; 214 pp.

NIEVES BLANCO y ANGULO RASCO, J. Félix. 1994. Teoría y Desarrollo del currículum, ed. Aljibe, S.A. de C.V.: México, D.F.: 393 pp.

ROJAS SORIANO, Raúl. 2000. El proceso de la investigación científica, ed. Trillas, S.A. de C.V.: México; 151 pp.

PÉREZ JUÁREZ, Esther Carolina. et al. 1993. Fundamentación de la Didáctica, Vol. I, ed. Gernika , S.A.: México; 214 pp.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, 2010. Plan Nacional de Desarrollo 2007 - 2012 Gobierno Federal.: México 2010; <http://pnd.presidencia.gob.mx/>
www.presidencia.gob.mx

RUEDA BELTRÁN, Mario y DÍAZ BARRIGA A., Frida. 2006. Evaluación de la Docencia, ed. Paidós Educador Mexicana, S.A.: México. D.F.; 364 pp.

RUIZ José María, 1996. Cómo hacer una evaluación de centros educativos, ed. Narcea,: Madrid, España.

RITZER, George. Teoría Sociológica Moderna, ed. Mc Graw Hill: 5ª. Ed., Universidad de Maryland.

SANCHEZ CEREZO, Sergio 2000. Diccionario de Ciencias de la Educación, ed. Santillana, S.A. de C.V.: México, D.F.; 1431 pp.

SANCHEZ PUENTES, Ricardo. 2001. Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas, ed. Plaza y Valdés, S.A. de C.V.: México, D.F.; 188 pp.

SANTOS GUERRA, Miguel Angel. 2001. La escuela que aprende, ed. Morata, S.A., Mejía Lequerica, 12. 28004: Madrid, España; 127 pp.

SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA. Evaluación. Autoevaluación y Seguimiento., ed. Talleres de Reproducciones Fotomecánicas, S.A. de C.V., Argentina 28 col. Centro: Edición 2004: México, D.F.

SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA. Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación 13 de julio de 1993. Última reforma publicada DOF 22-06-2006: México, D.F.

SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA. Plan de estudios 2006., ed. Talleres de Reproducciones Fotomecánicas, S.A. de C.V., Argentina 28 col. Centro: 1ra. edición, septiembre 2001: México, D.F.; 267 pp.

SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA. Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria, ed. Talleres de Servicios Editoriales y de Impresión, S.A. de C.V., Salvador Velasco 106, Parque Industrial Exportect1, C.P.50200: 2da. edición 2009: Toluca, Estado de México, D.F.; 53 pp.

SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA. Plan de estudios 2006. Educación básica. Secundaria, ed. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, en Talleres de Reproducciones Fotomecánicas, S.A. de C.V.: 1ra. edición 2006: México, D.F.; 54 pp.

SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA. Plan Nacional de Educación 2001-2006., ed. Talleres de Reproducciones Fotomecánicas, S.A. de C.V., Argentina 28 col. Centro C.P. 06020: 1ra. Edición 2001: México, D.F.; 264 pp.

ANEXOS

GUÍON DE OBSERVACIÓN
(Docentes)

Asignatura: _____

Grado: _____

Turno: _____

Indicadores

SIEMPRE

ALGUNAS
VECES

NUNCA

PLANEACIÓN PEDAGÓGICA

1. Evidencia planeación en su práctica docente.
2. Da a conocer los propósitos del tema.
3. Relaciona los contenidos de su asignatura con situaciones de la realidad.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

4. Adopta diferentes estrategias didácticas.
5. Motiva o estimula a sus alumnos en la búsqueda de conocimientos y alternativas de solución.
6. Favorece el trabajo grupal en el salón de clases.
7. Estimula la participación activa de sus alumnos.

MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

8. Utiliza los materiales y recursos didácticos con los que cuenta.
9. Aplica la tecnología como apoyo pedagógico.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

10. Utiliza diversas técnicas y procedimientos para evaluar el aprendizaje.

Indicadores

SIEMPRE

ALGUNAS
VECES

NUNCA

11. Involucra a los alumnos para definir criterios en el logro de sus aprendizajes
12. Durante las diferentes actividades registra información sobre los procesos de aprendizaje
13. Mediante la evaluación identifica problemas en los alumnos y reorienta su práctica didáctica

ACTITUDES PROFESIONALES Y VALORES ÉTICOS

14. El docente llega de manera puntual a su clase
15. Demuestra dominio de los contenidos de su asignatura
16. Hace su materia amena e interesante
17. Permite que el alumno conozca y ejerza sus derechos y responsabilidades

RELACIONES INTERPERSONALES CON SUS ALUMNOS

18. Se muestra cercano aunque exigente con sus alumnos
19. Manifiesta entusiasmo y buen humor durante su clase
20. Se preocupa por interactuar con sus alumnos
21. Favorece situaciones de diálogo en su sesión de clase para tomar acuerdos
22. Participa de manera conjunta y colaborativa con sus alumnos en las actividades de clase
23. Establece en el aula relaciones de respeto, confianza y tolerancia hacia sus alumnos

Otras observaciones:

GUÍA DE ENTREVISTA
 (Docentes)

El presente instrumento está diseñado para recabar información acerca de las actividades propias de la formación docente. No es necesario poner tu nombre, sin embargo es importante contestar lo más honestamente posible.

En las siguientes afirmaciones marca con una (x) el nivel en el cual se realiza lo que se expone.

Siempre (5) casi siempre (4) algunas veces (3) casi nunca (2) nunca (1)

A. DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

Perfil docente _____ Nivel Profesional _____

Años de servicio en la docencia _____

	5	4	3	2	1
¿Estás satisfecho con el trabajo que desempeñas?					
¿Consideras importante tu constante actualización?					
¿Qué de las actividades de actualización has realizado últimamente?					
1. Curso/taller 2. Diplomado 3. Especialidad 4. Maestría 5. Doctorado					
¿Incorporas esos conocimientos en tu práctica pedagógica?					

B. DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL DOCENTE

PLANEACIÓN PEDAGÓGICA	5	4	3	2	1
¿Realizas un diagnóstico previo a tu planeación?					
¿Consideras ese diagnóstico indispensable en tu planeación?					
¿Replanteas tu planeación de acuerdo al logro y dificultades de los alumnos?					
¿Consideras en tu planeación los nuevos enfoques?					
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS					
¿Das a conocer a los alumnos los propósitos del tema?					
¿Aplicas en el aula diversas estrategias pedagógicas?					
¿Motivas a los alumnos a construir su propio conocimiento y dar alternativas de solución?					
¿Propicias el trabajo de equipo en el salón de clases?					

	5	4	3	2	1
MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS					
¿Aprovechas los materiales y recursos didácticos que tienes al alcance para mejorar tu desempeño?					
¿Utilizas apoyos tecnológicos en tu práctica docente?					
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE					
¿Recurre a diversas técnicas y procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos?					
¿Involucas a los alumnos para definir criterios en el logro de sus aprendizajes?					
¿Si mediante la evaluación detectas problemas en el aprendizaje de los alumnos, reorientas tu práctica didáctica?					
¿Promueves la autoevaluación y la coevaluación de los alumnos?					
ACTITUDES PROFESIONALES					
¿Asistes de manera regular a tus clases?					
¿Llegas puntualmente a tus clases?					
¿Te comprometes con la misión de tu escuela?					
¿Dominas los contenidos de tu asignatura?					
¿Impartes tu clase de manera amena e interesante?					
¿Permites que el alumno conozca y ejerza sus derechos y responsabilidades?					
¿Tienes disposición para trabajar de manera individual y colegiada?					
¿Aceptas opiniones diferentes a la tuya en relación a la práctica docente?					
¿Cumples con los compromisos y tareas que te asignan?					
¿Propones alternativas para mejorar la labor educativa?					
¿Autoevalúas tu práctica docente?					

C. INTERACCIÓN PEDAGÓGICA

	5	4	3	2	1
RELACIONES INTERPERSONALES					
¿Consideras que el intercambio de opiniones con los demás docentes propician una mejoría en el proceso enseñanza-aprendizaje?					
¿Consideras conveniente la comunicación con los directivos?					
¿Consideras esencial la comunicación con los padres de familia para que conozcan logros y resolver dificultades de los alumnos?					
¿Interactúas con tus alumnos?					

	5	4	3	2	1
¿Favoreces el diálogo en la clase para tomar acuerdos?					
¿Estableces en el aula y en la escuela relaciones de respeto, confianza y tolerancia?					
¿Participas en actividades escolares y extraescolares?					

Instrumento de Evaluación de la Práctica Docente

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNO SOBRE EL TRABAJO EN EL AULA

El objetivo del presente cuestionario es identificar aspectos del desempeño del profesor en su asignatura. No es necesario poner tu nombre, pero se te pide responder con sinceridad. Marca con una X el cuadro que corresponda a tu respuesta, de acuerdo a la escala siguiente:

5 Siempre, 4 Casi siempre, 3 Algunas veces, 2 Casi nunca, 1 Nunca

A. BLOQUE1

	5	4	3	2	1
¿Aplica el maestro examen diagnóstico al inicio del año escolar?					
¿Da a conocer a los alumnos los propósitos del tema?					
¿Permite la participación de los alumnos?					
¿Relacionan los contenidos de su asignatura con situaciones de la realidad?					
¿Realizan trabajos de equipo durante su clase?					
¿El maestro motiva para que construyan nuevos conocimientos y den propuestas de solución?					

B. BLOQUE2

	5	4	3	2	1
¿En el aula se utilizan materiales y recursos como: pizarrón, libro de texto, láminas, etc.?					
¿Para su trabajo en el salón de clases utilizan computadora, proyector, enciclomedia, etc.?					
¿El maestro utiliza diferentes formas y métodos para evaluar los aprendizajes?					
¿El maestro permite que tomen decisiones para lograr nuevos aprendizajes?					
¿En su asignatura practican la autoevaluación y la coevaluación?					

C. BLOQUE3

	5	4	3	2	1
¿El maestro asiste a clases?					
¿Llega puntual a la clase?					
¿Consideras que el maestro conoce y domina los contenidos de su asignatura?					
¿La asignatura se lleva de forma amena e interesante?					
¿El maestro manifiesta entusiasmo y buen humor durante su clase?					
¿Durante su clase los alumnos conocen y practican sus derechos y obligaciones?					
¿El maestro cumple sus tareas y compromisos con responsabilidad?					

D. BLOQUE4

	5	4	3	2	1
¿Hay comunicación entre docente – padre de familia para resolver los problemas de aprendizaje?					
¿El docente se comunica y relaciona con los alumnos en clase?					
¿Permite el maestro que opinen para tener acuerdos dentro del salón de clases?					
¿En su asignatura se dan actitudes de respeto, confianza y tolerancia?					
¿El maestro participa con los alumnos y demás personal en actividades que se realizan dentro y fuera de la escuela?					