

**UNIVERSIDAD
PANAMERICANA**

Escuela de Pedagogía

**“DEFICIENCIA EN EL PROCESO INTERNO DE EVALUACIÓN
DOCENTE POR PARTE DEL EQUIPO DIRECTIVO DEL C.B.T.i.s. NO.
168 Y SU EXTENSIÓN PLANTEL CARTAGENA EN EL ESTADO DE
AGUASCALIENTES, DEBIDO A LA FALTA DE UN SEGUIMIENTO
CONTÍNUO Y OPORTUNO PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO
DOCENTE”**

TESIS QUE PRESENTA

JAYNA MASSIEL SALAS RAMÍREZ

PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRÍA EN GESTIÓN Y DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

**CON VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DEL INSTITUTO DE
EDUCACIÓN DE AGUASCALIENTES, SEGÚN ACUERDO NÚMERO
0785 DE FECHA 14 DE JUNIO DE 2006**

DIRECTOR DE TESIS: MTRO. JUAN RAMÓN CASILLAS GARCÍA

AGUASCALIENTES, AGS., FEBRERO DE 2013

DICTAMEN

DEDICATORIA.

A Dios por brindarme la oportunidad y la dicha de la vida, por proporcionarme los medios necesarios para continuar mi formación como docente, acompañarme en todo lugar y siempre construyendo murallas para protegerme.

A ti, Bernardo, por darme la fuerza necesaria para continuar y momentos de ánimo, ayudándome en lo que fuera posible, acompañándome en los desvelos y dándome siempre consejos y orientación, estoy muy agradecida con Dios nuestro señor por tenerte a mi lado, te amo.

A mis padres, para ellos el presente documento quienes permanentemente me apoyaron con su espíritu alentador, contribuyendo incondicionalmente a lograr mis metas y objetivos propuestos brindándome con su ejemplo a ser perseverante y darme la fuerza que me impulsó a conseguir este importante logro.

A Beatriz Franco que me acompañó a lo largo del camino, brindándome su apoyo, adoptando el papel de madre hacia mis hijos cuando yo no estaba a su lado, gracias por quererlos tanto, Dios te bendiga.

A mi director de tesis, por los consejos, paciencia y dedicación, gracias.

AGRADECIMIENTOS.

A MIS MAESTROS.

Dr. Jorge Guillen Muñoz, por su gran apoyo y motivación para la culminación de nuestros estudios profesionales, a M.D.O. María Antonieta Hernández de Lira y el maestro Juan Antonio Pacheco Rangel, por el tiempo compartido y por ser excelentes maestros, al Mtro. Andrés Flores Roldán, Mtro. Guillermo Ramos Kuri por toda su experiencia compartida, y motivación para llegar a este fin.

A MIS COMPAÑEROS.

Que nos apoyamos mutuamente en nuestra formación profesional y que hasta ahora, seguimos siendo amigos: Lety, Caro, Martha Adriana, Anaisa, Tere, Benito, Genny, Gaby, Nicolás, Ubaldo, Hermanos González, Isela, Hilda. Gracias a todos ustedes por todos esos momentos que compartimos, risas, enojos, estrés, muchas gracias a todos por todo.

ÍNDICE.

| | |
|---|------------|
| DICTAMEN | 2 |
| DEDICATORIA..... | 3 |
| AGRADECIMIENTOS..... | 4 |
| INTRODUCCIÓN..... | 9 |
| CAPÍTULO I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA..... | 13 |
| 1.1 CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL..... | 13 |
| 1.2 DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO..... | 25 |
| 1.4 JUSTIFICACIÓN..... | 33 |
| 1.5 OBJETIVOS..... | 35 |
| CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO..... | 38 |
| 2.1 DESCRIPCIÓN GENERAL DE ENFOQUES Y TEORÍAS EXISTENTES..... | 38 |
| 2.1.1 <i>DIDÁCTICA TRADICIONAL.....</i> | <i>38</i> |
| 2.1.2 <i>DIDÁCTICA CRÍTICA.....</i> | <i>42</i> |
| 2.1.3 <i>EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.....</i> | <i>45</i> |
| 2.2 DESCRIPCIÓN DEL ENFOQUE O TEORÍA SELECCIONADO..... | 48 |
| 2.2.1 <i>EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.....</i> | <i>48</i> |
| 2.2.2 <i>COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.....</i> | <i>52</i> |
| 2.2.3 <i>COMPETENCIAS BÁSICAS Y GENÉRICAS.....</i> | <i>55</i> |
| 2.2.4 <i>LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.....</i> | <i>62</i> |
| 2.2.5 <i>OBJETO DE EVALUACIÓN: EL DESEMPEÑO DOCENTE.....</i> | <i>68</i> |
| 2.2.6 <i>INDICADORES Y CRITERIOS DE LA EVALUACIÓN.....</i> | <i>69</i> |
| 2.2.7 <i>FASES DE LA EVALUACIÓN.....</i> | <i>74</i> |
| 2.2.8 <i>INSTANCIAS EVALUADORAS.....</i> | <i>75</i> |
| 2.2.8 <i>EVALUACIÓN EN EL SIGLO XIX.....</i> | <i>77</i> |
| 2.2.9 <i>ENFOQUES DE EVALUACIÓN.....</i> | <i>78</i> |
| 2.2.10 <i>CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.....</i> | <i>83</i> |
| 2.2.11 <i>TIPOS DE EVALUACIÓN.....</i> | <i>84</i> |
| 2.2.12 <i>VISIÓN GLOBAL DE LA EVALUACIÓN.....</i> | <i>87</i> |
| <i>Oriol Amat. 2000.....</i> | <i>88</i> |
| 2.2.13 <i>NIVELES DE EVALUACIÓN.....</i> | <i>88</i> |
| 2.2.14 <i>VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE.....</i> | <i>89</i> |
| 2.2.15 <i>EI DOCENTE COMO OBJETO EVALUADO.....</i> | <i>91</i> |
| 2.3 <i>DESARROLLO DE CATEGORÍAS CONCEPTUALES.....</i> | <i>93</i> |
| 2.3 <i>CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS INTERVINIENTES.....</i> | <i>103</i> |
| 2.3.1 <i>EL DOCENTE.....</i> | <i>106</i> |
| 2.3.2 <i>EL DIRECTIVO.....</i> | <i>112</i> |

| | | |
|--|---|------------|
| 2.4 | NORMATIVA..... | 115 |
| 2.5 | ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN. | 125 |
| CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN..... | | 130 |
| 3.1 | FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS..... | 130 |
| 3.1.1. | <i>IMPORTANCIA DE LA HIPÓTESIS</i> | 133 |
| 3.1.2. | <i>ORIGEN DE LA HIPÓTESIS</i> | 133 |
| 3.1.3. | <i>CLASIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS</i> | 134 |
| 3.2 | VARIABLES. | 136 |
| 3.3 | OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES. | 138 |
| 3.4 | TIPOS DE INVESTIGACIÓN | 141 |
| 3.4.1 | <i>INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL</i> | 141 |
| 3.4.2. | <i>INVESTIGACIÓN NO EXPERIMENTAL</i> | 143 |
| 3.4.3 | <i>INVESTIGACIÓN CUASIEXPERIMENTAL</i> | 146 |
| 3.4.4. | <i>INVESTIGACIÓN EXPLORATORIA</i> | 147 |
| 3.4.5. | <i>INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA</i> | 148 |
| 3.4.6. | <i>INVESTIGACIÓN CORRELACIONAL</i> | 150 |
| 3.4.7 | <i>INVESTIGACIÓN EXPLICATIVA</i> | 151 |
| 3.5 | TRABAJO DE CAMPO. | 153 |
| 3.5.1 | <i>POBLACIÓN Y MUESTRA</i> | 153 |
| 3.5.2 | <i>INSTRUMENTO</i> | 154 |
| 3.5.3 | <i>APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO Y RECOLECCIÓN DE DATOS</i> | 155 |
| 3.5.4 | <i>PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS</i> | 156 |
| 3.6 | RESULTADOS DE ENCUESTA APLICADA A LOS DIRECTIVOS DEL PLANTEL. | 156 |
| 3.6.1 | <i>ANÁLISIS DE RESULTADOS DE ENCUESTA APLICADA A LOS DIRECTIVOS DEL PLANTEL</i> | 165 |
| 3.7 | RESULTADOS DE ENCUESTA APLICADA A LOS DOCENTES DEL PLANTEL..... | 166 |
| 3.7.1 | <i>ANÁLISIS DE RESULTADOS DE ENCUESTA APLICADA A LOS DOCENTES DEL PLANTEL</i> | 170 |
| CAPÍTULO IV. ELEMENTOS DE LA PROPUESTA..... | | 172 |
| 4.1 | NOMBRE DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. | 172 |
| 4.2 | INTRODUCCIÓN. | 173 |
| 4.3 | JUSTIFICACIÓN. | 174 |
| 4.4 | OBJETIVOS..... | 177 |
| 4.5 | ESTRATEGIAS. | 179 |
| 4.6 | CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA. | 180 |
| 4.7 | CARTAS DESCRIPTIVAS DE LA PROPUESTA..... | 186 |
| CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO, INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS NO . 168..... | | 198 |
| SESIONES | | 198 |
| 4.7.1 | <i>CRONOGRAMA DE LA PROPUESTA</i> | 199 |
| 4.8 | EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA. | 199 |
| V.ANÁLISIS DE RESULTADOS..... | | 203 |
| 5.1 | ANÁLISIS DEL PROCESO. | 203 |

| | |
|--|------------|
| 5.2 IMPORTANCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN | 206 |
| 5.3 SOLUCIÓN A LA PROBLEMÁTICA DETECTADA. | 208 |
| 5.4 IMPACTO Y REACCIÓN DE LOS SUJETOS INTERVINIENTES..... | 210 |
| 5.5 EVALUACIÓN DE LAS FORMAS DE TRABAJO Y ACCIONES QUE FAVORECIERON LOS RESULTADOS..... | 211 |
| 5.6 DIFICULTADES LIMITACIONES Y RETOS..... | 212 |
| 5.7 REFLEXIÓN DE LOS APRENDIZAJES..... | 213 |
| CONCLUSIONES..... | 216 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 212 |
| ANEXOS..... | 216 |

INTRODUCCIÓN.

En el presente documento, se tendrá la oportunidad de analizar la importancia de la evaluación docente por parte del equipo directivo; partiendo de la detección de una problemática dentro del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de servicios no. 168 y su extensión plantel Cartagena. Considerando como parte inicial el contexto histórico social y contexto del centro escolar, la delimitación del objeto de estudio, identificando y familiarizándose con el contexto del bachillerato.

Se presentarán diversos enfoques y teorías existentes respecto a modelos educativos, como lo es la educación basada en competencias, que es uno de los temas centrales del presente proyecto. De igual modo el proceso de evaluación continua es sin duda una parte elemental, dentro del proceso educativo, que debe ser además oportuna, objetiva y sobre todo llevar un adecuado seguimiento por parte del equipo directivo para que el proceso sea realmente efectivo. Buscando la mejora continua no sólo del docente frente a grupo, sino desde la organización de las labores de los directivos que tienen un impacto directo y vinculación con el personal administrativo, desde esta perspectiva, es claro que en la aplicación del presente proyecto, se busca la mejora continua en base a la calidad de los procesos.

El equipo directivo del C.B.T.i.s. no.168 en su mayoría es ascendido por sus años de servicio, son docentes con experiencia en la docencia, pero con pocos conocimientos en el cargo de la administración educativa, ejerciendo el cargo de manera empírica, no todos los directivos poseen una sólida preparación académica en el área de la administración de recursos humanos, condición primordial para el manejo y

desarrollo de instituciones educativas. Esa falta de preparación, es decir, el desconocimiento de las teorías de la motivación, comunicación y liderazgo, han conllevado a los directivos a limitar su acción a los aspectos meramente administrativos, haciendo a un lado el respeto a la condición del ser humano como principal recurso que cualquier organización pueda tener.

La acción de los directivos se preocupa más por las actividades administrativas que por la función educativa, esta imprecisión o cumplimiento a medias de su rol, los convierte de directivos carentes de habilidades para analizar variables contingenciales que correspondan a situaciones específicas, en directivos carentes de creatividad para aplicar estrategias administrativas que sean más efectivas, así como lo necesario para propiciar mayor interacción entre el personal a su cargo y fomentar un clima organizacional armónico y eficiente.

Se identificará además el objeto y los indicadores de la evaluación al desempeño docente que realizará el directivo, así como el diseño de nuevos instrumentos que servirán para darle un seguimiento oportuno al trabajo de cada uno de los docentes que forman parte del C.B.T.i.s. no.168.

Resaltarán los tipos de investigación y lo que se propone realizar dentro del proyecto PIED (Proceso Interno de Evaluación Docente), al finalizar del documento encontraremos un análisis de resultados que servirá sin duda para evaluar los resultados de la presente investigación.

Dentro del PIED, se pretende que el directivo fortalezca sus funciones dentro de propio proceso interno de evaluación docente, teniendo a la mano un expediente de

cada uno de los docentes, en el cual sea evidente el trabajo de cada uno de ellos, el cumplimiento de actividades, apoyándose principalmente en formatos que faciliten al directivo tener un panorama claro y real de la situación de cada maestro semestre a semestre, de tal manera que de forma oportuna retroalimente a cada profesor en las áreas de oportunidad que de manera particular presenta.

El directivo debe de realizar la función ejecutiva de guiar y coordinar para entregar resultados, de ahí la importancia del desarrollo de las competencias de directivos que está también relacionado con el desarrollo de las competencias de los diferentes actores de la institución educativa, como subdirector, directivos, jefes de departamento, coordinadores, personal docente, administrativos y de apoyo en general así como de los alumnos que reciben el servicio educativo. Una dirección eficiente sólo se tendrá en conformación con un equipo honesto y competente que coadyuve para lograr los objetivos y las metas organizacionales que persigue el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios no. 168.

CAPÍTULO I

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

CAPÍTULO I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL.

En el contexto en que se ve envuelta actualmente la educación media superior, donde se busca alcanzar patrones de calidad y excelencia establecidos a nivel internacional, es necesario tomar en cuenta la formaciones de profesionales competentes, críticos, creativos y con iniciativa, que promuevan y contribuyan al desarrollo del país.

El contexto social no es siempre favorable para el óptimo desempeño de sus funciones y en ocasiones le presenta amenazas que tiene que sortear con estrategias creativas; pero el contexto social cambiante también le abre nuevas oportunidades de acción. La crisis genera retos a la imaginación de las instituciones educativas y les exige buscar nuevas formas en el cumplimiento de sus funciones.

En una sociedad basada cada vez más en el conocimiento, la Educación Media Superior (EMS) y la investigación forman hoy en día la parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones, (Melgarejo, 2003). Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante.

Una sociedad basada en el conocimiento sólo puede darse en un contexto mundial abierto e interdependiente, toda vez que el conocimiento no tiene fronteras.

El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), por sus siglas en inglés, es una prueba que aplica cada tres años la Organización para la Cooperación y desarrollo Económico (OCDE) a los países miembros y no miembros, para evaluar el nivel de conocimiento y habilidades de los estudiantes de 15 años.

El informe ofrece una serie de razones bien fundamentadas para explicar sus hallazgos. demuestra que la excelencia en educación es una meta que pueden alcanzar los países a costos razonables, que el aprendizaje de calidad puede no sólo ser equitativo sino posible para la mayoría de estudiantes e Instituciones Educativas y como las políticas y las prácticas de los países pueden ayudar a que los estudiantes aprendan mejor, los docentes enseñen mejor y las escuelas operen más efectivamente; además, plantean que cada país puede recorrer ese camino a su manera, pero respetando ciertas premisas (Robles, 1989).

El presente proyecto de investigación se desarrolla en el nivel educativo de la EMS por lo que es necesario contemplar el Sistema Educativo Mexicano (SEM), los contextos internacionales, nacionales y estatales, ubicándose posteriormente en la institución educativa donde se llevará a cabo la investigación, todo esto con la finalidad de obtener una visión más amplia del ámbito educativo que favorezca un análisis más objetivo.

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) está organizado en seis niveles educativos: inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior (bachilleratos y profesional media) y superior (licenciatura y posgrado), ordenados a su vez en tres grandes grupos: Educación Básica, Educación Media Superior, y Educación Superior.

(Ley General de Educación, 1993: 10) establece que la educación media superior “comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes”.

Es posterior a la secundaria y atiende la necesidad de apoyar el proceso de formación integral de la población compuesta por jóvenes entre 15 y 18 años de edad, quienes reciben el servicio de instituciones federales, estatales, autónomas y privadas. Existen tres opciones principales:

Bachillerato propedéutico: Prepara para el estudio de las diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas, y proporciona una cultura general, con el objeto de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior o al sector productivo. Está conformado por tres tipos de bachillerato: universitario (depende de las universidades), general (depende de la Dirección General de Bachillerato) y el tecnológico (depende de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica).

Bachillerato Tecnológico: Incluye a los CETis (Centro de Estudio Tecnológico Industrial y de servicios), CBTis (Centro Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios) y CECyT (Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos) y fueron establecidas en México a través de la SEP, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) y la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS). Son escuelas públicas financiadas por el Gobierno Federal de la República, se clasifican por números y zonas, son las más demandadas por la sociedad ya que como aditamento a la EMS, se enseñan especialidades industriales.

Educación Profesional Técnica: atendida por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Instituto Politécnico Nacional y la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, forma al estudiante para su incorporación al ámbito de la producción y de los servicios. Con la finalidad de que sus egresados tengan acceso a la educación de tipo superior.

BACHILLERATOS DE LA SEP.

Instituciones dependientes del gobierno federal:

Educación Técnica Profesional

Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP)

Bachillerato General

Dirección General de Bachillerato (DGB)

Colegios de Bachilleres (COBACH)

Educación Tecnológica Agropecuaria

Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA).

Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario (CBTa)

Centro de Bachillerato Tecnológico forestal (CBTf)

Educación en Ciencia y Tecnología del Mar cuyos programas de estudio se dirigen, respectivamente, a la formación relacionada con los sectores industrial y de servicios, agropecuario y forestal, y de la pesca y acuicultura.

Bachillerato Tecnológico.

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial(DGETI)

Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos y Centros de Estudios Tecnológicos (Instituto Politécnico Nacional).

Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTE's).

Centro de Estudios Tecnológicos industriales y de servicios (CETis)

Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios (CBTis)

Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. (Informe de la Secretaría de Educación Media Superior, 2011)

La educación es uno de los factores generadores de bienestar social, desarrollo e igualdad, es por encima de cualquier cosa uno de los valores más importantes de la humanidad. Hablar del Sistema Educativo Mexicano, es hablar de un tema complejo, pues en él están involucrados no sólo complicados factores sociales, caracterizados por la integración de un amplio mosaico de grupos sociales con necesidades propias y particulares, sino que también, este sistema se ha forjado al calor de los diferentes movimientos sociales que se han vivido en los casi 200 años de historia independiente. Sumando a estos factores, los necesarios y en ocasiones incomprensibles intereses políticos y económicos de los responsables de conducir los destinos de la educación, que recientemente han aumentado su papel de protagónico en decremento de los auténticos intereses de la sociedad.

Según Castrejón (1982) menciona el primer cambio radical que sufrió el sistema educativo del México independiente se consolidó hasta 1867 cuando se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública, durante los inicios del gobierno de Benito Juárez. Los aspectos a destacar de esta ley se enlistan a continuación:

Se otorgó el carácter de gratuidad y obligatoriedad a la educación primaria (lo cual abrió por primera vez la educación a los sectores más pobres de la población)

Se creó la Escuela de Estudios Preparatorios (institución educativa fundamentada en la corriente positivista), la cual tiene como encomienda el dotar de una base homogénea de conocimientos a los aspirantes a la educación profesional.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) nació a principios del siglo pasado, en una época en que el país se encontraba buscando estabilidad. La SEP ha tenido a lo largo de su historia cambios, modificaciones, reestructuraciones y disposiciones para cada nivel educativo que atiende.

La educación media superior (EMS) en México enfrenta desafíos que podrán ser atendidos sólo si este nivel educativo se desarrolla con una identidad definida que permita a sus distintos actores avanzar ordenadamente hacia los objetivos propuestos.

Actualmente, la EMS en el país está compuesta por una serie de subsistemas que operan de manera independiente, sin correspondencia a un panorama general articulado y sin que exista suficiente comunicación entre ellos.

El reto es encontrar los objetivos comunes de esos subsistemas para potenciar sus alcances. Esto debe ocurrir en un marco que reconozca la importancia de la EMS como un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades deben permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida.

En esta misma línea, no se debe perder de vista el contexto social de la EMS: de ella egresan individuos en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos y como tales deben reunir, en adición a los conocimientos y habilidades que definirán su desarrollo personal, una serie de actitudes y valores que tengan un impacto positivo en su comunidad y en el país en su conjunto.

Por su parte, en el ámbito económico, contar con una EMS en todo su potencial será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral.

En términos generales, la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo de este nivel educativo. La cobertura y la calidad en la EMS constituyen un supuesto fundamental para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada en un marco de equidad. (SEP, 2001).

En Aguascalientes la Educación Media Superior entre jóvenes de 16 y 18 años, no se encuentra tan bien ubicado. En nivel bachillerato o equivalente está el 64.6% de la población en ese rango de edad. En 19 entidades del país se registran porcentajes más altos.

Aunque Aguascalientes se ubica en el lugar 20 por lo que toca a la cobertura en educación media superior, el porcentaje actual de 64.6% es muy superior al de 41.4% que se tuvo en el ciclo escolar 1995-1996.

Mientras en Aguascalientes la cobertura en educación media superior es de 64.6%, los estados vecinos presentan los siguientes resultados: Zacatecas, 68.3%; San Luis Potosí, 64.5%; Jalisco, 63.7%; y Guanajuato, 58.6.

El Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) y la sociedad en general somos responsables de que este nivel educativo funcione bien, con calidad, y cumpla un cometido propio. Así estará asegurando la consolidación de nuevos y mejores ciudadanos, de jóvenes sanos, que tengan la capacidad de alejarse de los vicios, de la delincuencia y de la corrupción; que sepan de ideales y sean capaces de trabajar para sí y por la sociedad, capaces también de fundar nuevas familias que fortalezcan el tejido social.

La eficiencia terminal de la EMS agascalentense ha tenido un aumento significativo en los últimos seis años, como se aprecia en la siguiente gráfica:

Asimismo, hay mucho por hacer para disminuir el porcentaje de deserción, así como los índices de reprobación que tenemos en nuestros bachilleratos.

La Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) es una dependencia adscrita a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), dependiente de la SEP que ofrece el servicio educativo del nivel medio superior tecnológico. El 16 de Abril de 1971 es publicado en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo presidencial por el que se modifica la estructura orgánica administrativa de la SEP y se da paso a la creación de la DGETI.

DGETI es la institución de educación media superior tecnológica más grande del país, con una infraestructura física de 433 planteles educativos a nivel nacional, de los cuales 168 son CETIS y 265 CBTIS; ha promovido además la creación de al menos 288 CECyTEs, mismos que operan bajo un sistema descentralizado.

Se tiene como objetivo formar bachilleres técnicos y técnicos profesionales que desarrollen, fortalezcan y preserven una cultura tecnológica y una infraestructura industrial y de servicios que coadyuven a satisfacer las necesidades económicas y sociales del país.

En el Estado de Aguascalientes la DGETI cuenta con cinco instituciones. CBTis 195, CBTis 155, CBTis 39, CETis 80 y CBTis 168. En este último plantel es donde se realizará el presente trabajo de investigación, ya que en primera instancia se envió una solicitud al director del bachillerato para poder realizar dicho trabajo (ANEXO 1).

Las prácticas de evaluación del desempeño no son nuevas; desde que el hombre dio empleo a otro, su trabajo pasó a evaluarse. De hecho, Fuchs (1997) plantea que “el uso sistemático de la evaluación de desempeño comenzó en los gobiernos y en las fuerzas armadas a comienzos de siglo” (p.85). Si bien sus orígenes se pierden en el tiempo, pues es una de las técnicas de administración de recursos humanos más antiguas y recurrentes, “los primeros sistemas en las empresas se encuentran en Estados Unidos alrededor de la 1ª Guerra Mundial especialmente dirigidos a operarios y los sistemas para evaluar ejecutivos se popularizaron después de la 2ª Guerra Mundial” (Fuchs, 1997:96) toda evaluación es un proceso para estimar o juzgar el valor, la excelencia, las cualidades o el status de algún objeto o persona.

La evaluación de las personas que desempeñan papeles dentro de una organización puede hacerse mediante enfoques diferentes, sin embargo, merece destacarse que la Evaluación del Desempeño es un concepto dinámico, ya que los empleados son siempre evaluados, sea formal o informalmente, con cierta continuidad por las organizaciones. (Mondy y Noé, 1997)

Mondy y Noé (1997) sostienen que: “la evaluación de desempeño, es un sistema formal de revisión y evaluación periódica del desempeño de un individuo o de un equipo de trabajo”. (p.95)

En el mismo sentido en que lo plantean Pereda y Berrocal (1999) quienes la definen “como el proceso sistemático y periódico de medida objetiva del nivel de eficacia y eficiencia de un empleado, o equipo, en su trabajo” (p.162). La evaluación generalmente se elabora a partir de programas formales de evaluación, basados en una razonable cantidad de informaciones respecto de los empleados y de su desempeño en el cargo.

Finalmente, Valdés (2000) señala que la evaluación de un profesor es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad (p.107).

La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión, tanto en la personalidad del evaluado como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes. Además de que posibilite un uso más racional y eficiente del recurso humano disponible, al mismo tiempo que oriente la política educativa en materia de establecer claramente la tipología de necesidades en cuanto a dichos recursos.

La implementación de los distintos modelos de evaluación en la EMS estuvo condicionada por diversos grupos internacionales, que impusieron reglas y criterios sobre qué y cómo evaluar. Por tal motivo a finales de la década de los ochenta el Gobierno federal promovió múltiples formas de evaluación de la educación en general y de la EMS en particular, a través del Programa para la Modernización Educativa (Poder Ejecutivo Federal, 1989). Entre sus principales modalidades se pueden mencionar la evaluación institucional, la evaluación de planes y programas, la evaluación del trabajo académico, en dónde se ubica la evaluación docente.

1.2 DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.

El Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios no. 168 (CBTis No. 168) fue fundado el 3 de octubre de 1983 en la ciudad de Aguascalientes, como una institución pública que brinda estudios a nivel medio superior tecnológico, formando jóvenes capaces de enfrentar los retos de la modernidad. Forma parte del subsistema DGETI, dependencia adscrita a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), dependiente de la SEP.

El Plantel inicia actividades en las instalaciones de la Escuela Secundaria Técnica # 22 “Edmundo Gámez Orozco” en la Colonia del Trabajo en el turno vespertino, sólo en calidad de préstamo.

La oferta educativa con la que inició el plantel sus servicios el 3 de Octubre de 1983 bajo el modelo de Bachillerato Tecnológico fue con tres especialidades: Electromecánica, Laboratorista Clínico y Construcción, agregándose la especialidad de Programador en el año de 1990. Dicha oferta fue modificada cambiando las especialidades de Programador por la de Computación y la de Electromecánica por la de Mecánica. Con la llegada de la Reforma Curricular en el bachillerato tecnológico en el 2004, las especialidades cambian su denominación por las de carreras. Para agosto del 2011 se dio inicio a una nueva carrera de Soporte y Mantenimiento a Equipo de Cómputo.

Hoy en día el CBTis 168 oferta a la comunidad estudiantil seis carreras técnicas:

Técnico en Construcción

Técnico en Informática.

Técnico en Laboratorista Clínico.

Técnico en Mecánica industrial.

Técnico en Mecatrónica.

Técnico en Soporte y Mantenimiento a Equipo de Cómputo.

Para el ciclo escolar 2012 -2013 se ofertará una nueva carrera que será la de “Técnico en Programación”.

Desde sus orígenes, el CBTis No. 168 ha sobresalido por contar con una gran aceptación por parte de la población demandante del servicio educativo tecnológico a nivel medio superior en el estado de Aguascalientes y de la región.

En su primer año de operación (1983), el plantel atendió a 990 alumnos inscritos, con una plantilla de 54 personas con actividades docentes y algunos apoyando en actividades administrativas.

En sus más de 28 años de operación el plantel ha atendido una población promedio de 1,900 alumnos por ciclo escolar, aunque hoy en día, se puede hablar de que en el ciclo escolar Agosto 2010-Enero 2011 atendió una población de 2,292 alumnos, para Febrero-Julio 2011 atendió una población de 2,202 alumnos (incluye alumnos de la Extensión para estos dos ciclos escolares). En el ciclo Agosto 2010-Enero 2011 atiende una población de 2310 alumnos en ambos turnos, incluyendo a los alumnos de la Extensión.

En base a la gran demanda que se tuvo para el ciclo escolar 2009 – 2010, se hicieron gestiones por parte del Director del Plantel en turno y la Subdirección de Enlace Operativo del estado de Aguascalientes ante la DGETI, para poder ofrecer y operar una Extensión del plantel, la cual trae como beneficio mayor cobertura a la demanda, así como atender a zonas conurbadas del municipio de Aguascalientes y otros municipios como Jesús María, Pabellón de Arteaga y Pabellón de Hidalgo, entre otros. Para el ciclo escolar 2011-2012, se está atendiendo en la Extensión a 400

alumnos, de los cuales 179 son de nuevo ingreso, dicha información se encuentra en el histórico de estadísticas básicas (ANEXO 2).

Misión: Formar personas con conocimientos tecnológicos en las áreas industrial y de servicios, a través de la preparación de profesionales técnicos y bachilleres con el fin de contribuir al desarrollo sustentable del país.

Visión: Ser una institución de educación media superior certificada y consolidada como la mejor opción en educación tecnológica.

Política de calidad: Proporcionar servicios educativos de alta calidad para nuestra comunidad estudiantil, a través de la mejora continua de los procesos.

Valores: Como parte de la formación integral en nuestros alumnos, se emprenden acciones en el plantel para el fomento y desarrollo de los siguientes valores:

Liderazgo: Formar alumnos con espíritu emprendedor y de iniciativas propias.

Vocación de Servicio: Disposición para ayudar y servir a los demás.

Orden y Disciplina: El trabajar con el orden en cada una de las actividades y mostrar respeto hacia los demás.

Reconocimiento Laboral: Con formación adecuada para la inserción en el campo laboral de su disciplina.

Trabajo en Equipo: Al compartir experiencias, colaborando con nuestro esfuerzo.

Honradez: Respeto hacia lo ajeno y convicción de actuar con claridad.

El plantel tiene establecido un organigrama, es un modelo abstracto y sistemático, que permite obtener una idea uniforme acerca de la estructura formal de la institución, es fácil de entender, sencillo de utilizar y contiene únicamente los elementos indispensables (ANEXO 3).

El plantel está ubicado en un edificio propio, cuenta con 23 aulas, 12 oficinas administrativas, sala audiovisual, sala de usos múltiples, biblioteca, sala de maestros, comedor para el personal, laboratorio, 4 talleres, 354 metros cuadrados aproximadamente de áreas verdes, 1 cancha de volibol, 2 canchas para deportes múltiples.

Cabe resaltar que la infraestructura antes mencionada no satisface las necesidades de la institución, ya que éstas son mayores a la infraestructura actual, además los laboratorios cuentan con equipos obsoletos y su capacidad es muy pequeña en relación a la cantidad de alumnos que se tiene por grupo, en la biblioteca existe carencia de libros y material de investigación actualizado, la cantidad de equipos de cómputo es insuficiente, al grado de que en ocasiones deben trabajar dos

o tres alumnos por computadora, se presentan imágenes de lo antes mencionado en “Reporte fotográfico, censo de infraestructura” (ANEXO 4).

En la actualidad cuenta con una plantilla de trabajo formada por 116 docentes y 38 administrativos. El plan de estudios es igual que los demás planteles coordinados por DGETI, se cubre en 6 semestres; cada semestre es de 16 semanas, las horas de clase por semana son de 30 en promedio, el total de horas para cubrir el plan es de 2,880 y el estudiante debe acreditar 26 asignaturas y los módulos correspondientes.

En cuanto a el Plantel Cartagena (extensión), se cuenta actualmente con 20 docentes y 2 administrativos para ambos turnos, su infraestructura es pequeña pues cuenta con 5 aulas, un laboratorio de cómputo, baños para hombres y mujeres. Se está construyendo una nueva etapa la cual se conformará con al menos 3 aulas más y espacio para las oficinas administrativas como propuesta inicial.

En cuanto a la oferta educativa se manejan sólo dos carreras:

Técnico en informática.

Técnico en Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo.

La población estudiantil total es de 235 alumnos en el turno matutino y 205 en el turno vespertino, atendiendo en total a 440 alumnos en el ciclo escolar 2012-1.

1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

A partir de la década de los noventa la EMS llevó a cabo diversos procesos de evaluación docente, con el propósito de valorar la eficiencia del desempeño de sus docentes en el aula. Este tipo de evaluaciones, al igual que los demás modelos imperantes hoy en día, no surgió a partir de una necesidad auténtica de las instituciones o de sus autoridades, de los profesores o estudiantes, con el objeto de mejorar los procesos educativos y, por ende, la calidad de la educación, sino que se propuso por parte del gobierno con el propósito de realmente ofertar una educación de calidad.

Por tanto, la concepción de evaluación que prevalece en México está relacionada con la rendición de cuentas y la medición de resultados. Esto ha favorecido que los usos de la evaluación por lo general sean de tipo sumativo; es decir, que sus resultados se utilizan para tomar decisiones administrativas y como control burocrático, lo cual no ha mejorado sustancialmente la calidad de la educación (Díaz Barriga ., 2008; Rueda, 2006).

En los planteles DGETI existe el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente tiene el propósito de impulsar y reconocer la calidad, desempeño, dedicación y permanencia del personal docente de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), y busca contribuir a la operación y fortalecimiento del Programa de Formación y Actualización Docente de la propia SEMS.

En el CBTIS No. 168 existe deficiencia en el Proceso Interno de Evaluación Docente (PIED), por tal motivo los docentes que laboran dentro de dicha institución se enfrentan con la problemática de poder obtener de manera satisfactoria un estímulo, tomando en cuenta como antecedente que de los 136 docentes del plantel sólo entre 15 y 20 cumplen con los requisitos para obtener dicho estímulo, además de tener la seguridad de que sus alumnos están recibiendo un servicio educativo de calidad, entonces:

¿En qué condiciones se encuentra la falta de seguimiento continuo y oportuno para mejorar el desempeño docente, en función a la eficiencia en el Proceso Interno de Evaluación Docente (PIED) por parte del equipo directivo en el C.B.T.i.s. No. 168 en Aguascalientes, Ags.?

1.4 JUSTIFICACIÓN.

Considerando el planteamiento del problema, y la situación actual de la institución, se justifica realizar la presente investigación primero que nada por brindar una educación de calidad a los alumnos, el Proceso Interno de Evaluación Docente (PIED) es una propuesta que sin duda beneficiara directamente a los principales actores dentro del plantel educativo, como lo son: alumnos, padres de familia, docentes, directivos y personal administrativo.

Existe una problemática visible y real en el proceso de evaluación que debe llevar el jefe del departamento docente, como primera observación no se cuenta con formatos adecuados para el seguimiento docente, se requiere de actualizarlos y modificarlos de acuerdo a las competencias que actualmente un docente debe dominar. La organización es un factor clave para el seguimiento oportuno así como una retroalimentación adecuada y basada en resultados reales sustentados en evidencias de evaluación, ya que en ocasiones son los propios docentes quienes evalúan a otros docentes y los resultados no son los adecuados, ya sea porque el docente que evalúa no está capacitado para realizar dicho procedimiento, o bien, evaluó de manera satisfactoria por un acuerdo previo con el profesor evaluado.

Además, que los resultados se quedan sólo registrados pero sin retroalimentación oportuna, o en el peor de los casos nunca se dan a conocer.

Existe una evaluación por parte de los alumnos hacia los profesores, pero sólo se realiza para cumplir con una evaluación semestral, considerando que se elabora hasta el final del semestre, cuando realmente no cuentan con ninguna utilidad, pues si los resultados no fueron satisfactorios ya no se podrán tomar acciones, ni mucho menos darle a conocer al docente sus áreas de oportunidad.

La evaluación a profesores, es una de las áreas más complejas en el campo de la acción docente, ya que sustenta que el propósito fundamental de la educación es corroborar los alcances de los objetivos previamente trazados con respecto al aprendizaje. A partir del PIED, es posible analizar el proceso enseñanza y aprendizaje; por ello, abordar la problemática de la evaluación, es encarar las fallas fundamentales de un sistema educativo.

Precisar con exactitud cuáles son las causas que han motivado el bajo nivel de aprendizaje del alumnado en el C.B.T.i.s. No. 168 y plantel Cartagena, pareciera una operación sencilla; sin embargo, dado que no existe en el plantel una cultura de evaluación apropiada, es decir que cumpla con los parámetros para establecer la credibilidad de lo que los instrumentos de evaluación aplicados a los alumnos y maestros arrojen, aquéllas que se han realizado hasta la fecha, están lejos de reflejar la situación real que prevalece en las aulas. Por consiguiente y dada su importancia, este es el tema que el trabajo refiere.

Cuando se hace referencia al término evaluación se relaciona usualmente a la idea de medición; sin embargo, medir significa determinar la extensión y/o cuantificación de una cosa, en tanto que la evaluación implica valorar la información, a través de la emisión de un juicio.

En el ámbito educativo la operación de evaluar consiste en estimar su valor no material; evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un grupo de alumnos, profesores, materiales, programas u objetivos educativos, reciben la atención de quien evalúa, analizando y valorando sus características y condiciones en función de criterios o puntos de referencia, de modo que se emita un juicio relevante para la o el evaluado.

Por lo tanto; el PIED deberá servir entonces, para reorientar y planificar la práctica educativa. Conocer lo que ocurre en el aula a partir de los procesos pedagógicos empleados y su incidencia en el aprendizaje del alumno, reorientando cuantas veces sea necesario los procesos durante su desarrollo, de esta manera se buscará brindar en medida de lo posible un servicio de calidad, obteniendo como fin último alumnos y docentes mejor preparados.

1.5 OBJETIVOS.

Objetivo general: Analizar las condiciones en las que se encuentra el Proceso Interno de Evaluación docente (PIED), por parte del equipo directivo del C.B.T.i.s. No. 168 y su plantel Cartagena, debido a la falta de seguimiento continuo y oportuno, a

través de instrumentos aplicados a los sujetos de investigación, para si es necesario establecer algún medio o proceso que mejore la actual situación.

Objetivos particulares:

A) Conocer si se lleva a cabo la evaluación de manera adecuada, dando seguimiento a los procesos que permitan evidenciar el desempeño de las funciones, para sustentar la problemática.

B) Determinar si esta evaluación es oportuna y continua, considerando instrumentos pertinentes para obtener resultados reales.

C) Detectar si se realiza alguna retroalimentación durante el proceso, que sea oportuna y pertinente, para lograr el aseguramiento de la calidad.

D) Promover el incentivo en la mejora de la actividad docente en base al esfuerzo y calidad en el trabajo del profesorado para optimizar el trabajo colaborativo.

E) Conocer si cuenta con información fiable, respaldada de evidencias para los procesos de promoción docente

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 DESCRIPCIÓN GENERAL DE ENFOQUES Y TEORÍAS EXISTENTES.

La función de la evaluación es de vital importancia, puesto que una buena parte del éxito del sistema educativo de cada país, dependerá de técnicas objetivas de valoración llevadas a cabo adecuadamente por individuos expertos que tengan como objetivo específico la mejora continua tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como de los facilitadores que los llevan a cabo, siempre con miras al bien común y al desarrollo en todos los sentidos.

En este segundo capítulo, se llevará a cabo la revisión de distintas teorías existentes que den sustento a la temática principal, es importante mencionar que ningún enfoque es útil o inútil por completo, sino que se investigarán las posibles aportaciones que estos puedan tener en la realización del presente documento.

ENFOQUE PEDAGÓGICO.

2.1.1 DIDÁCTICA TRADICIONAL.

En términos generales la didáctica tradicional es aquel modelo en el que la actividad principal de enseñanza se centra en el maestro, es muy egoísta en la autonomía y participación del aprendiz, protagoniza al maestro quien es la base y condición del éxito de la educación. A él le corresponde organizar el conocimiento,

aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida. El alumno se limita a acumular y reproducir información, hay énfasis en los contenidos, la memoria tiene un rol decisivo.

Para Picado (2001), la didáctica tradicional se define con dos palabras: logocentrismo y magistrocentrismo, ya que todo gira en torno a los conceptos y a la explicación que el profesor ofrece acerca de los aspectos lógicos y contenidos de un programa.

Tuvo sus orígenes en Europa en los siglos XVIII y XIX y su característica principal era centrar la educación en la escuela, la cual se encargaría de la formación de todas las clases sociales.

El modelo se puede describir como un conjunto de procedimientos que centran su atención en los contenidos y dejan de lado el conocimiento y los intereses del alumno.

De acuerdo a lo que afirma Zarzar (2001), en la didáctica tradicional se piensa que la única forma en que el alumno puede entrar en contacto con la información propia del curso es a través de la exposición del profesor, es decir, se concibe la idea de que cuando el profesor expone un tema, automáticamente los alumnos aprenden.

Para Morán (1997), el maestro es un factor determinante en la tarea de fomentar el conformismo a través de la imposición del orden, mientras que el papel del estudiante se reduce a ser receptor de la información, retenerla o memorizarla y repetirla.

En la didáctica tradicional, el maestro tiene la responsabilidad de enseñar y el alumno de aprender: dichos procesos se conciben de manera aislada. El profesor cumple su obligación cuando enseña bien, cuando prepara su cátedra.

Acerca de lo anterior, Zarzar (1995), afirma que capacitar al docente significa enseñarle a presentar la información. Dentro de esta concepción, el alumno no aprende si el profesor no le enseña. El profesor decide lo que hay que hacer en todo momento y los alumnos deben obedecer, es por eso que la educación se concibe como un proceso de transmisión del maestro al alumno.

En cuanto a la elaboración de programas de estudio, ésta es una función que no corresponde al profesor realizar y quedan conformados, generalmente, por temarios, índices de textos, etc. Los contenidos de la enseñanza no requieren que el estudiante realice un esfuerzo de interpretación, sino de memorización.

Del mismo modo, los objetivos de aprendizaje son formulados a manera de grandes metas; éstos se plantean en términos generales y específicos, los cuales, según afirma Picado (2001), “los primeros se medirán por la interiorización de los

contenidos del programa y los segundos por las divisiones temáticas del programa total” (p.117).

La enseñanza tradicional ha sido cuestionada desde hace siglos, pero a pesar de todo ha continuado, con modificaciones hasta nuestros días. La extensión de la escolaridad, el desarrollo de las ciencias y la profundización en el estudio de la psicología del aprendizaje han conseguido modificar este tipo de didáctica.

La evaluación es considerada como una actividad terminal del proceso de enseñanza, la cual es mecánica, estática e intrascendente; del mismo modo, no se contempla la evaluación de planes y programas.

La evaluación se aplica según se avance en el programa, pero no existe una retroalimentación por parte del educador para hacer ajustes y lograr objetivos. La didáctica tradicional ha sido uno de los modelos más utilizados en la educación sistematizada y sigue aplicándose; de igual forma, debe reconocerse su funcionalidad para ciertas generaciones. En la actualidad se busca método de enseñanza, además de facilitar el aprendizaje en los contenidos, integre de igual modo que sea posible educar integralmente para el progreso social.

La didáctica tradicional aportará a esta investigación las bases de la enseñanza en medida que sea posible reconocer que el alumno no es similar a un recipiente que haya que llenar de conceptos, sino un individuo con capacidad de construir su propio conocimiento; de igual modo la figura del profesor debe concebirse

como la de un facilitador del conocimiento. Es importante señalar que el enfoque dentro de este trabajo de investigación se aplica en la evaluación del profesor, que de igual modo aprendía a enseñar de manera sistematizada y se medía su desempeño de igual manera.

2.1.2 DIDÁCTICA CRÍTICA.

La didáctica crítica es una propuesta que parte del supuesto teórico de que tanto docentes como alumnos son sujetos sociales que interaccionan con su respectiva historia afectiva, con una serie de expectativas y temores, y con una carga cultural e ideológica.

La escuela es reconocida como una institución social regida por normas referentes a la obligación escolar, normas que se derivan de una determinada comprensión de la realidad del entorno social y del mundo, de una intención definida de influir en la formación de las generaciones futuras y de una concepción acerca de la actividad educativa, esto es, de cómo influir en la formación de las personas; por consiguiente, la intervención pedagógica del docente sobre los educandos se sitúa siempre dentro de un marco institucional. Se requiere que el maestro reconozca el conflicto y la contradicción como factores de cambio para buscar a partir de ello caminos de superación y transformación de la escuela. (Ausubel, 1996).

Esta corriente es en cierto modo un rescate de la praxis pedagógica, de la experiencia acumulada durante la búsqueda de mejores condiciones para la actividad

educativa y de un mejor entendimiento de ésta. A la corriente crítica, con raíces tan antiguas como la praxis educativa, bien podríamos conceptualizarla como una corriente pedagógica con bases empíricas, que en general supera las deficiencias de las corrientes pedagógicas tradicionalista y conductista, que es resultado del ensayo y el error en la actividad educativa. La didáctica crítica, como corriente pedagógica, tiene la fortuna de surgir paralela a los estudios psicopedagógicos de varios grupos importantes. La paulatina fusión de estas contribuciones se ha venido manifestando en las escuelas llamadas activas, modernas, etc. (Pansza, 1980).

Más explícitamente esta tendencia crítica de la forma siguiente los postulados de la concepción clásica: los instrumentos para la realización del proceso de enseñanza y aprendizaje permanecen en manos del docente. Esto le confiere una connotación verticalista y autoritaria, que tiene su origen en la relación docente – alumno del mismo carácter. El docente se presenta como un técnico.

Debe responsabilizarse con la aplicación eficaz y el perfeccionamiento de los instrumentos que tiene en su poder. Como se aprecia, esta tendencia además de cuestionarse los métodos tradicionales de la didáctica, implica una crítica permanente a sus fines ideologizantes. Concibe la instrucción como proceso permanente de reflexión – acción del sujeto sobre sí mismo y sobre la situación económica – social en que se encuentra inmerso.

En el contexto didáctico este enfoque refiere un cambio en la relación profesor – alumno – materia, que rompe con el vínculo dependiente del docente con el

alumno, y con la materia objeto de conocimiento. En general organiza actividades grupales para reconstruir el conocimiento a partir de la reflexión colectiva y la problematización en la que el docente, aunque se respeta, se concibe como facilitador del grupo al que pertenece. Se trata de romper todo vínculo dependiente del docente o del alumno entre sí. En esta relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña, sino el tipo de vínculo educador – educando que se da en la relación.

Como Morán (1997) hace referencia, los objetivos de aprendizaje en este modelo se definen como enunciados técnicos que constituyen puntos de llegada de todo esfuerzo intencional, los cuales orientan las acciones que procuran a su logro.

Del mismo modo, se especifica que los objetivos se elaboran cuidando que tengan una estrecha relación con los problemas y sus soluciones para lograr que el aprendizaje sea significativo y aplicable en todos los ámbitos.

La evaluación se considera como una relación entre un proceso grupal y uno individual, el cual permite la reflexión del sujeto observado acerca de su propio aprendizaje, confrontándolo a la vez con el proceso seguido por los demás miembros del grupo. Una evaluación así concebida propiciará que el sujeto fuera consciente de su propio aprendizaje.

La didáctica crítica les da un nuevo significado a los agentes participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje; del mismo modo, aportará a la presente

investigación una parte de reflexión y acción permanente, lo cual, es uno de los objetivos de los procesos de evaluación docente.

2.1.3 EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.

En el presente apartado se analiza un enfoque que sin duda es importante mencionar ya que la Educación Basada en Competencias (EBC), además de ser aplicada a los alumnos también se puede aplicar a los docentes pues existen variables que más adelante se mencionarán que se pueden aplicar al desempeño y formas de trabajo del maestro dentro del aula. Por acuerdos externos, recientemente se ha adoptado en las instituciones de educación mexicanas, el enfoque de EBC, el cual consiste en el desarrollo de las capacidades del saber ser, saber hacer, saber saber y saber convivir para lograr un desempeño óptimo e integral tanto en el ámbito académico como en el laboral, social y personal.

Como relata Zabala (2007), el término de la competencia surge en la década de los setenta en el ámbito empresarial para describir a una persona capaz de realizar eficientemente una tarea concreta.

En México, el enfoque por competencias tuvo sus primeros indicios alrededor de la década de los treinta. La perspectiva inicial de este enfoque surge en el ámbito empresarial, pues algunos países desarrollados consideraban que los procesos de

enseñanza y aprendizaje hasta ese momento utilizados, eran ya obsoletos, pues mantenían alejados la escuela y el mercado laboral.

De la necesidad de formar individuos capaces de adaptarse fácilmente a cualquier contexto de trabajo, surgen las competencias, las cuales, posteriormente, llegaron hasta las aulas.

Es posible definir una competencia como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios para realizar una función productiva con eficacia y calidad de acuerdo a una norma de desempeño establecida previamente.

El enfoque basado en competencias consiste en un nuevo significado de aprender, como lo expresa Argudín (2004): “en la educación basada en competencias, quien aprende lo hace al identificarse con lo que produce. Es un enfoque sistemático del conocer y del desarrollo de habilidades” (p.63).

Como ha sido mencionado anteriormente, el enfoque por competencias se define, según López (2006), como “el modelo educativo que tiene como propósito central formar individuos con conocimientos, habilidades y destrezas relevantes y pertinentes para el desempeño laboral” (p.29).

El enfoque por competencias se centra en la convergencia entre los conocimientos, habilidades y los valores que se traducen en el desempeño demostrado, los cuales son la base de la competencia.

En este enfoque, los resultados se centran en el desempeño, por lo cual se hace latente la necesidad de modificar tanto los diseños curriculares como las técnicas del que enseña y del que aprende.

El EBC se fundamenta en un currículo apoyado en las competencias de manera integral y en resolución de problemas, utilizando recursos que simulen la vida real.

Otra parte de gran importancia, además de la facilitación del aprendizaje, es la evaluación y retroalimentación del mismo, ya que se consideran medios para enriquecerlo. Como el mismo autor lo explica en su obra *Evaluación, resultado y desempeño en educación basada en competencias*, “la evaluación debe ser una experiencia integradora de desarrollo; se utiliza para confirmar los logros del alumno y permite comparar el desempeño con los criterios que lo califican” (Argudín, 2004 :63).

La educación es un proceso que está en constante cambio y que nunca deja de evolucionar, es por esta razón que la evaluación del aprendizaje es un aspecto de ella que es de vital importancia puesto que permitirá, tanto al profesor como al alumno, darse cuenta no solo del qué del desempeño del estudiante, sino del cómo y para qué.

En medida que las autoridades competentes de las instituciones mexicanas apuesten más a la capacitación docente en el uso adecuado del enfoque por competencias, al igual que su pertinente evaluación y retroalimentación, el impacto se verá reflejado tanto en la labor del profesor, como en las aulas, de igual forma que el desempeño de los estudiantes dentro y fuera de ellas, puesto que, como lo afirma Argudín (2004), “las competencias detentan una nueva dimensión que va más allá de las habilidades o destrezas, implica algo más que se expresa en el desempeño” (p.63).

2.2 DESCRIPCIÓN DEL ENFOQUE O TEORÍA SELECCIONADO.

2.2.1 EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.

Dado el contexto de la presente investigación y sus anteriormente delimitados objetivos, se ha seleccionado, para darle sustento, el enfoque de educación basado en competencias, el cual pretende, entre otras cuestiones, el desarrollo pertinente del docente a través de la convergencia del saber ser, saber hacer, saber saber, y saber convivir. Sin duda aspectos que impactan y aplican no sólo al estudiante, sino al maestro directamente en el proceso de la evaluación al desempeño docente.

Todos los rubros para alcanzar las metas educativas son importantes por igual, además de que unos y otros se vinculan para conseguir un fin, o el logro que establecen las competencias. No obstante, en este espacio se hará referencia específicamente a las competencias porque este término puede aún prestarse a confusión, al haber sido acuñado por la educación hace relativamente poco.

La educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad, impactando en los actores principales dentro de la EBC que son el alumno y el maestro.

El concepto de competencia, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado).

Chomsky (1985), a partir de las teorías del lenguaje, instaura el concepto y define competencias como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación.

La educación basada en competencias (Holland, 1966-97) se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno

llegue a manejar con maestría las destrezas señaladas por la industria. Formula actividades cognoscitivas dentro de ciertos marcos que respondan a determinados indicadores establecidos y asienta que deben quedar abiertas al futuro y a lo inesperado.

De esta manera es posible decir, que una competencia en la educación, es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.

Las competencias detentan una nueva dimensión, que va más allá de las habilidades o destrezas, por ejemplo, dos personas pueden haber desarrollado sus habilidades al mismo nivel, pero no por eso pueden construir un producto con la misma calidad y excelencia. Competencia implica algo más, que se expresa en el desempeño.

El desempeño en la educación está determinado por una manifestación externa que evidencia el nivel de aprendizaje del conocimiento y el desarrollo de las habilidades y de los valores del alumno, que a su vez también pueden ser aplicadas a el profesor de Educación Media Superior.

El resultado del desempeño es un fin planificado que también requiere se planifique el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas específicas, que se habrán elegido de acuerdo con el objetivo deseado.

La intención que se da a la competencia es desempeñar o producir algo para sí y para los demás, esta intención se vincula con la estructura cognoscitiva de quien lo desempeña o produce y con las normas o criterios de quienes lo evalúan y lo interpretan. La construcción de competencias debe realizarse desde el marco conceptual de la institución y desde las metodologías que las determinen. El producto o desempeño debe presentarse de acuerdo con los términos o criterios de las exigencias de calidad que previamente se habrán acordado o establecido para la presentación o el desempeño.

La construcción de competencias no puede realizarse de manera aislada, sino que debe hacerse a partir de una educación flexible y permanente, desde una teoría explícita de la cognición, dentro del marco conceptual de la institución, en un entorno cultural, social, político y económico.

Las competencias, igual que las actitudes, no son potencialidades a desarrollar porque no son dadas por herencia ni se originan de manera congénita, sino que forman parte de la construcción persistente de cada persona, de su proyecto de vida, de lo que quiere realizar o edificar y de los compromisos que derivan del proyecto que va a realizar. La construcción de competencias debe relacionarse con una comunidad específica, es decir, desde los otros y con los otros (entorno social), respondiendo a

las necesidades de los demás y de acuerdo con las metas, requerimientos y expectativas cambiantes de una sociedad abierta.

El desempeño debe planificarse de tal manera que admita que el educando tenga un desarrollo apropiado en las distintas situaciones y pueda adaptarse a las cambiantes formas de organización del trabajo.

2.2.2 COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

Con lo anterior es posible afirmar que las competencias en la Educación Media Superior (EMS), pueden definirse como la convergencia entre los conocimientos de la disciplina, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas.

Las habilidades genéricas especifican lo que se debe hacer para construir una competencia u obtener un resultado o un desempeño: trabajo de equipo, planteamiento de problemas, encontrar y evaluar la información, expresión verbal y escrita, uso de las nuevas tecnologías y resolución de problemas.

En la EBC, éstas dirigen el sentido del aprendizaje, quien aprende lo hace desde la intencionalidad de producir o desempeñar algo, involucrándose con las interacciones de la sociedad.

Las competencias son parte y producto final del proceso educativo. “Competencia” es su construcción durante el proceso educativo, como también lo es su desempeño, es decir, el resultado práctico del conocer. En la educación basada en competencias quien aprende lo hace al identificarse con lo que produce, al reconocer el proceso que realiza para construir y las metodologías que utiliza. Al finalizar cada etapa del proceso se observan y evalúan la(s) competencia(s) que el sujeto ha construido.

Es un enfoque sistemático del conocer y del desarrollo de habilidades; se determina a partir de funciones y tareas precisas. Se describe como un resultado de lo que la persona, sea el alumno o el profesor, está capacitado a desempeñar o producir al finalizar una etapa. La evaluación determina qué específicamente va a desempeñar o construir el estudiante o bien el docente y se basa en la comprobación de que el sujeto es capaz de construirlo o desempeñarlo.

La EBC se refiere a una experiencia práctica, que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr un fin. La teoría y la experiencia práctica se vinculan, utilizando la primera para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo.

Este tipo de educación se concentra en:

Los conocimientos.

Las habilidades.

Las actitudes inherentes a una competencia (actitudes o comportamientos que respondan a la disciplina y a los valores).

La evaluación de los logros mediante una demostración del desempeño o de la elaboración de un producto.

Debe tomarse en cuenta que el diseño de la enseñanza y el aprendizaje; las competencias que se van a construir; las disciplinas como marco de referencia del aprendizaje; las habilidades a desarrollar; la promoción de actitudes relacionadas con los valores y con las disciplinas; los procesos; los programas de estudio orientados a los resultados; el diagnóstico; la evaluación inserta en el aprendizaje, en múltiples escenarios y en diversas situaciones, basada en el desempeño y como una experiencia acumulativa, la retroalimentación, la autoevaluación; los criterios que se utilicen para evaluar los desempeños o resultados; el seguimiento y la interacción social.

Es importante recordar que las competencias parten del marco conceptual que provee la institución con su misión y sello característicos.

Para elegir el núcleo de competencias básicas que se requiere construir es necesario analizar y responder en forma realista las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las competencias básicas y necesarias para obtener buenos resultados en la práctica profesional contemporánea?

¿Qué indicadores permiten elegir las competencias que se van a construir?

¿Cuáles son los medios más efectivos para construir estas competencias?

¿Cuáles son los medios más efectivos para comprobar que el sujeto ha construido estas competencias?

2.2.3 COMPETENCIAS BÁSICAS Y GENÉRICAS.

En su totalidad las competencias básicas o genéricas, que se presentan a continuación a manera de ejemplo, apoyan la práctica profesional, e internacionalmente se han aplicado en la educación y en los ambientes laborales. Se ajustan a diferentes situaciones, circunstancias y ambientes. Especifican y resumen las habilidades necesarias que el sujeto requiere para incorporarse a la práctica profesional y para desempeñarla efectiva y eficazmente.

Las habilidades pueden adaptarse a diferentes escenarios, profesiones, empleos y niveles de la educación.

De estimación e injerencia.

Se relacionan y dependen de los conocimientos de la disciplina.

Dominio de tareas y contenidos.

De comunicación.

a) Habilidades verbales:

Hablar y escuchar.

Formular preguntas adecuadas.

Discusión grupal, interactuar.

Decir, mostrar, reportar.

Leer críticamente y expresarse verbalmente y por escrito de manera correcta en el propio idioma (y en otro, específicamente el inglés).

b) Habilidades de lectura:

Leer críticamente.

Seleccionar la información.

Evaluar la información.

Tomar una posición frente a la información; no dejarse guiar irreflexivamente por los contenidos.

c) Habilidades de expresión escrita:

Escribir: pensar con lógica para expresar ordenadamente el pensamiento por escrito (*redactar* significa etimológicamente compilar o poner en orden).

Elaborar reportes.

Elaborar artículos.

Elaborar síntesis.

Elaborar ensayos.

d) Habilidades de computación:

Procesar información.

Información: búsqueda, consulta, valoración y elección de la información.

Se relacionan con la disciplina que se estudia.

Se relacionan con la práctica profesional.

3) De pensamiento crítico.

a) Evaluación:

Evaluar (estimar el valor de una cosa).

Establecer el uso, la meta, de lo que se va a evaluar y el modelo en el cual apoyarse para juzgar el valor de una cosa.

Realizar juicios de valor (discernimientos sobre la cosa).

Clarificar razonamientos.

Integrar datos pertinentes de diferentes fuentes.

Discutir o dialogar (dar pros y contras sobre las aseveraciones, cotizaciones, políticas, etcétera).

Comparar y contrastar.

b) Análisis:

Dividir el problema en sus partes principales.

Relacionar.

Criticar (juzgar los aspectos buenos y malos de una cosa).

Apoyar los juicios.

Considerar los juicios de calidad.

Demostrar las causas o las razones.

Causas-efectos.

Desarrollar la evidencia y la influencia potencial de cada factor.

Identificar las características principales.

Argumentar (dar razones).

Demostrar (mostrar algo).

Suministrar evidencia.

Clarificar fundamentos lógicos.

Apelar a los principios o a las leyes.

c) Resolución de problemas:

Determinar, razonar, crear diferentes alternativas.

Elegir.

d) Toma de decisiones:

Jerarquizar.

Asentar prioridades.

Asumir consecuencias.

e) Consulta:

Habilidades de computación.

Procesos de investigación.

Consulta científica.

4) De relación.

a) Actitudes relacionadas con:

El humanismo y los valores.

La ética profesional y la legalidad.

b) Cultura:

Nociones básicas de las principales disciplinas humanistas y de las artes.

c) Relaciones interdisciplinarias:

Trabajo de equipo.

Capacidad de trabajar de manera interdisciplinaria.

d) Relaciones interpersonales:

Respeto a otras culturas.

Servicio y cooperación.

5) De función.

a) Administrar:

Organizar.

Coordinar.

b) Planificar:

Delegar.

Supervisar.

c) Trato con el personal y uso de recursos.

d) Responsabilidad:

Estimación del desempeño.

6) De liderazgo.

a) Colaborar:

Agresividad.

Toma de riesgos.

b) Creatividad:

Visión para proponer alternativas.

c) Planear:

Anticipar.

Sostener con evidencias.

Responsabilidad profesional.

Desempeño, actitud y comportamiento según la profesión.

7) De investigación y para la docencia.

8) Integrar conocimientos.

- a) Relación con otras disciplinas.
- b) Integrar conocimientos de otras disciplinas a la propia.

Las competencias son el eje de los nuevos modelos de educación y se centran en el desempeño. Ser competente o mostrar competencia en algo implica una convergencia de los conocimientos, las habilidades, los valores y no la suma de éstos. La convergencia de estos elementos es lo que da sentido, límites y alcances a la competencia.

Centrar los resultados en el desempeño implica modificar no sólo el tipo de diseño curricular, sino también las prácticas de enseñanza y la evaluación que tradicionalmente se habían centrado en la información que el estudiante almacenaba. Ahora se proponen diferentes esquemas con una diversificación de situaciones de aprendizaje y evaluación que permitan al sujeto adoptar un papel activo de manera

que pueda ejercer sus conocimientos, habilidades y conductas en situaciones en las que este conjunto de aprendizajes se combinen de distintas formas.

Asimismo, no podrá separarse el *saber* del *saber hacer*, el esfuerzo quedará centrado en los resultados en los que ambos se integran.

2.2.4 LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.

Dentro de la Educación Media Superior (EMS), es importante resaltar además del análisis previo de la EBC, el tema de la evaluación, ya que esta, se convierte en el tema central del presente documento.

Se debe considerar que en el pasado, la evaluación se aplicaba casi exclusivamente al rendimiento de los alumnos, a los contenidos referidos a conceptos, hechos, principios, etc., haciendo hincapié principalmente a conocimientos factuales, es decir, a la mera acumulación de información adquirida en el proceso de enseñanza y se dejó en segundo término la evaluación de la enseñanza misma.

Actualmente, se ha visto la necesidad de extender los límites de la evaluación a otros actores, de esta manera, la evaluación ha ganado terreno como un elemento esencial inherente a todos los procesos educativos, debido a que expone

problematizaciones, cuestionamientos y reflexiones sobre las prácticas que se llevan a cabo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

De esta manera, la actividad educativa de alumnos y profesores se encuentran estrechamente vinculadas por la evaluación, pues ésta arroja una visión sobre qué y cómo aprenden los alumnos, y qué y cómo enseñan los profesores.

Por esta razón, la evaluación de los profesores dentro del ámbito educativo se hace cada vez más necesaria, porque permite el fortalecimiento de la enseñanza en las instituciones y las estructuras colegiadas propias de cada plantel.

La evaluación es el proceso de recolección, sistematización y análisis de información útil, suficiente, variada y pertinente, sobre el objeto de evaluación que permita guiar la toma de decisiones para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (SEP, 2009). Se tienen diferentes tipos de evaluación, así como funciones, propósitos, extensiones y principios, mismos que se describen a continuación.

De manera general, existen dos tipos de evaluación, la informal y la formal. La evaluación informal se realiza a lo largo de la vida cotidiana donde las percepciones meramente subjetivas son suficientes para establecer la valía o calidad de algún objeto de evaluación, sin la necesidad de utilizar parámetros ni instrumentos.

La evaluación formal es importante en la vida institucional y requiere de datos para tener una visión integral del objeto, con el propósito de conocerlo y poder tomar decisiones. Dicho proceso requiere de criterios (descriptor o atributo importante) y

estándares (cantidad o calidad con que se presenta el atributo) socialmente acordados para conocer el estado que guarda el objeto a evaluar.

Este procedimiento puede entenderse de formas variadas que dependen del contexto, los atributos de los programas, las personas, procesos o modelos que se evalúan, así como del marco teórico del que se desprende.

De la misma manera, la evaluación tiene una serie de funciones vinculadas estrechamente con sus propósitos. Las funciones más reconocidas de la evaluación son la diagnóstica, la formativa y la sumativa y se relacionan con los propósitos que tiene esta para las instituciones que encargan de dicho procedimiento, para las personas, programas, procesos que se evalúan y para los que se benefician con el servicio o producto realizado por las instituciones a cargo.

Se realiza una evaluación diagnóstica al principio de un proceso y con ello, se pretende obtener información sobre una situación actual para realizar una intervención y comparar sus resultados posteriormente, mientras que en la evaluación formativa, se obtienen datos durante el proceso de intervención para realizar, en la marcha, las modificaciones pertinentes para mejorar el objeto de evaluación.

Finalmente la evaluación sumativa evalúa los productos o resultados obtenidos del proceso de intervención no con el fin de mejorar, sino para obtener datos de su calidad. En este sentido es conveniente mencionar que “la evaluación formativa y

sumativa pueden tener lugar al mismo tiempo, pero conviene mantener separadas las funciones de mirar hacia adelante con actitud formativa y mirar hacia atrás con actitud sumativa” (Stake, 2006; 63).

El presente modelo se basa principalmente en la evaluación formativa y en menor medida en la sumativa, pero no por ello la deja fuera.

La evaluación tiene diversos propósitos, algunos de ellos se relacionan con la promoción de docentes, pero para el proceso de evaluación que se presenta, el propósito es la mejora de la práctica docente.

Se entiende a ésta como una actividad de aprendizaje debido a que por medio de la evaluación se adquiere conocimiento, de esta manera, el docente se evalúa para aprender y con ello, conocer y mejorar su práctica educativa. Se aprende de la evaluación cuando se convierte en una actividad de aprendizaje que, además, está al servicio del conocimiento (Álvarez, 2008).

En este sentido, la evaluación se centra en la práctica educativa, entendida como “el conjunto de situaciones que se enmarcan en el contexto institucional y que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos”(García, Loredó, Carranza, Figueroa Arbesú, Monroy y Reyes, 2008 :168).

La evaluación puede realizarse a objetos amplios que abarquen sus diversos componentes, como es el caso de planteles para su ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), donde se contempla este aspecto en las estructuras académicas,

de servicio y la infraestructura y equipamiento. Por el contrario, el objeto de evaluación puede ser focalizado a un objeto específico como el caso del desempeño docente. El hecho de que el objeto sea más específico, no lo despoja de su complejidad.

La evaluación puede realizarse por las personas vinculadas directamente con el objeto (evaluación interna) o puede encargarse a evaluadores externos conocedores del objeto a evaluar (evaluación externa).

La evaluación interna se apoya por diversos medios, aunque la externa también puede hacer uso de éstos: los maestros se evalúan así mismos (autoevaluación, un docente evalúa su propio desempeño), entre compañeros que desarrollan actividades semejantes (coevaluación, un docente evalúa el desempeño de otro docente) o por personas que desarrollan otras actividades pero también están vinculadas con el objeto de evaluación (heteroevaluación, alumnos o autoridades evalúan el desempeño de un docente).

Este proceso en educación debe cumplir con principios de utilidad, viabilidad, exactitud y propiedad, que a continuación podemos observar:

Utilidad: se debe asegurar que la evaluación proporcione información útil y oportuna a los docentes, de esta manera, los informes deben ser claros, exactos y oportunos. En

este sentido, la evaluación debe tener una orientación constructiva que permita apoyar a los docentes en su desarrollo profesional.

Viabilidad: se debe asegurar que la evaluación sea realista, prudente y, en medida de lo posible, fácil de aplicar, haciendo uso de procedimientos prácticos que produzcan la información necesaria del objeto de evaluación.

Exactitud: se debe garantizar que la evaluación revele y transmita información técnica precisa sobre las características que determinan el valor o mérito del objeto de evaluación. Así mismo, los procedimientos de obtención de información deben ser fiables y asegurar que las conclusiones se encuentren lógicamente vinculadas con los datos obtenidos.

Propiedad (legalidad y ético): se debe asegurar que la evaluación se conduzca de manera legal y ética con pleno respeto al bienestar profesional de los evaluados.

Las transformaciones que ocurren en la sociedad actual, tanto en la exigencia de conocimientos cada vez más diversificados y habilidades de colaboración y de relaciones sociales, como en la exigencia del uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, hacen reconsiderar de manera primordial, realizar

modificaciones en las prácticas actuales en la Educación Media Superior (EMS) con el propósito de formar alumnos y docentes que desarrollen las competencias necesarias para su mejor desempeño en la vida académica, social y laboral.

El maestro de educación media superior del siglo XXI requiere desarrollar, a lo largo de su formación, además de competencias laborales, aprendizajes que le permitan aplicar estrategias adecuadas en la práctica docente para que esta sea satisfactoria. Desde esta perspectiva, las políticas y propuestas educativas adquieren una mayor responsabilidad para promover una formación integral que extienda sus límites más allá de la mera transmisión de conocimientos. Así, el trabajo académico se reconoce como una de las partes fundamentales para elevar la calidad del sistema educativo orientado a la satisfacción de las necesidades, expectativas y demandas de alumnos, docentes y sociedad en general.

2.2.5 OBJETO DE EVALUACIÓN: EL DESEMPEÑO DOCENTE.

La evaluación del desempeño de una persona significa evaluar, por un lado, el grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades establecidos por la institución de pertenencia, y por otro, la calidad con que se lleva a cabo la función en términos de rendimiento y los logros obtenidos en un tiempo determinado que permitan realizar una valoración y dar a conocer las fortalezas y áreas de oportunidad para la mejora de la función.

La evaluación del desempeño docente es un proceso cuya finalidad es emitir juicios de valor sobre la calidad del cumplimiento de responsabilidades docentes en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, a través de un seguimiento permanente que permita obtener información válida, objetiva y fiable para determinar

los avances alcanzados en relación con los propósitos de la enseñanza y propósitos educativos nacionales.

Sin embargo, la función docente es muy amplia y compleja y es necesario acotarla en indicadores profesionalmente conocidos. Dado que el objeto de evaluación es el desempeño docente, el acuerdo secretarial 447, proporciona ocho competencias docentes y sus respectivos atributos que forman parte de los criterios a evaluar.

2.2.6 INDICADORES Y CRITERIOS DE LA EVALUACIÓN.

Para el propósito de la presente evaluación, el desempeño docente se compone por dos indicadores: Desarrollo pedagógico y desarrollo profesional.

1. Desarrollo pedagógico: Comprende la forma en que a través de la enseñanza, el docente promueve el desarrollo de competencias en los alumnos. Este indicador abarca las siguientes actividades docentes: planeación de clase o de secuencias didácticas, desarrollo de clase, evaluación de los aprendizajes y uso de materiales didácticos.

2. Desarrollo profesional: Se refiere a los procesos mediante los cuales el profesor alcanza niveles más altos de competencia profesional y amplía la comprensión de sí mismo, de su rol, los contextos y de la carrera profesional, en otras palabras, para que el docente tenga un crecimiento profesional continuo (Duke y Stiggins, 1990). Contempla las actividades realizadas por el docente en dos modalidades, la primera

se refiere a la actualización formal del docente convocada por autoridades educativas como por ejemplo PROFORDEMS, y la segunda hace referencia a la actualización autónoma que realiza el docente de manera independiente para promover su propio desarrollo profesional.

A su vez, estos indicadores contemplan como criterios, la existencia y pertinencia. La existencia consiste en constatar la presencia de evidencias vigentes que contemplen el indicador o alguno de sus componentes.

En algunos casos, es necesario demostrar que las evidencias mostradas también han sido puestas en marcha durante la enseñanza o si algunas fuentes en realidad han sido consultadas. Mientras que la pertinencia, consiste en determinar si las características de los aspectos a evaluar son acordes a los propósitos establecidos en la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS).

En el caso de la evaluación de aprendizajes, por ejemplo, debe demostrarse que existen instrumentos (existencia) que en su conjunto evalúen las competencias desarrolladas por los alumnos conforme a los lineamientos de evaluación del aprendizaje (pertinencia). En este caso, si se presenta una lista con las calificaciones

de los alumnos, no puede considerarse como existencia pues no se trata de un instrumento de evaluación, sino de una lista de vaciado de información.

Por otra parte, si se presenta solamente un examen de conocimientos, se demuestra la existencia del instrumento, pero no su pertinencia puesto que la evaluación debe contemplar no sólo el conocimiento, sino a las competencias en su conjunto y sus componentes de manera integral: conocimientos, habilidades y actitudes (SEP, 2009).

Por el contrario, si además de un examen de conocimientos, se presentan rúbricas o portafolios de evidencias de los alumnos, se estará comprobando la existencia y pertinencia de instrumentos de evaluación.

En el uso de materiales didácticos, no es suficiente con que el docente mencione los que utiliza, más bien, debe evidenciar que los utiliza (existencia) y que éstos son apropiados para el desarrollo de competencias de los alumnos (pertinencia) que previamente se contemplaron en la planeación didáctica. Por ejemplo, un docente puede evidenciar el uso de ciertos materiales didácticos en una práctica específica por medio de evidencias fotográficas (existencia), a la vez que dicha práctica fue contemplada en su planeación didáctica (pertinencia).

3. Concentración y análisis de la información. Para el concentrado de la información recolectada, se presenta una serie de instrumentos de evaluación,

mismos que por ninguna circunstancia podrán eliminarse ni sustituirse, pero si puede hacerse uso de otros instrumentos que enriquezcan la recolección de información pertinente.

El análisis de la información recolectada corre a cargo del docente ~~que se autoevalúa,~~ quien debe hacer un portafolio con las evidencias e instrumentos de evaluación utilizados, pero lo más importante es el proceso de reflexión que realice sobre el nivel en que se encuentra y los aspectos que requiere mejorar.

Con base en lo expuesto anteriormente se desprenden los siguientes lineamientos de evaluación docente:

La evaluación docente en los planteles adscritos a la D.G.E.T.i. es formal, no se limita por la sola percepción de los involucrados en el proceso de evaluación, por el contrario, requiere evidencia comprobable y de criterios y estándares contemplados en los instrumentos de recolección de datos susceptibles de aplicarse a todo el personal docente.

La función de la evaluación docente es formativa. La recolección de datos del proceso de enseñanza se realiza a lo largo de un ciclo escolar y contempla una serie de evidencias que brinden elementos para caracterizar y valorar la calidad de la enseñanza y la mejora que ésta presenta en el tiempo. En este sentido, la evaluación tiene el propósito de retroalimentar a los docentes para

realizar modificaciones para mejorar la enseñanza y en su caso, brindar una perspectiva en los ámbitos en que los docentes requieran para mejorar profesionalmente.

El objeto de evaluación docente, es el desempeño docente.

Los criterios y estándares del desempeño docente se basan en las competencias docentes y sus respectivos atributos, plasmados en el acuerdo 447 emitido por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), y de forma particular, por aspectos emitidos por la D.G.E.T.i. que contribuyan para el desarrollo académico de docentes y alumnos. Por su parte, los instrumentos de evaluación y los procesos de análisis de información, en su conjunto, contemplan los estándares que describen el nivel de desempeño basados en el acuerdo 447.

Cada docente es responsable de su autoevaluación. Todas las evidencias y análisis se organizan en un portafolio que puede ser solicitado por las autoridades educativas. En un principio, cada docente organiza la recolección de datos, elige las instancias evaluadoras, concentra la información y realiza el análisis de la misma para realizar su auto reporte. La recolección de datos involucra, además de las evidencias que el propio docente puede recolectar, las evidencias de compañeros docentes y de sus alumnos.

3. Modelo de evaluación del desempeño docente. El modelo que se presenta a continuación, por un lado, dota a los docentes de herramientas que les permita recolectar información de diversas fuentes y con ello adquirir un mayor conocimiento de su desarrollo profesional con el propósito de mejorar su práctica educativa.

Por otro lado, el modelo se circunscribe en la evaluación formativa como un proceso de apoyo que proporciona datos a los profesores para que puedan tomar decisiones sobre cómo mejorar su enseñanza en el marco del desempeño profesional y se basa principalmente en los supuestos siguientes: los profesores están en búsqueda constante de la excelencia, se evaluarán así mismos siempre y cuando se les proporcione información y procedimientos de evaluación suficientes para emitir juicios acerca de las áreas que puedan mejorar su enseñanza (Barber, 1990). De esta manera, el modelo tiene dos propósitos:

Propósitos del modelo

Brindar una herramienta a los planteles que les permita promover una cultura de la evaluación centrada en la autoevaluación en la que se reconozca los recursos académicos con los que cuentan los docentes.

Brindar una herramienta a los docentes para recolectar información, cuyo análisis les permita ampliar su conocimiento sobre su propia práctica educativa y con ello establecer mecanismo para su mejora.

2.2.7 FASES DE LA EVALUACIÓN.

El modelo que se describe contempla dos fases de implementación, la primera de ellas es la autoevaluación y la segunda la evaluación institucional. La diferencia entre

ambas fases se encuentra en la organización y empleo de los instrumentos y el tiempo en que se realiza la evaluación. En el presente documento se abarca solamente la fase de autoevaluación con el propósito de que los docentes se familiaricen con un proceso de evaluación y con ello, comiencen a desarrollar una cultura de evaluación constante que tienda al aprendizaje y mejora de la práctica educativa, integrando información pertinente y su respectivo análisis.

En la primera fase (auto evaluación), el profesor que lleva a cabo su evaluación (evaluando), es quien además elige al miembro de la academia para que lo apoye en su evaluación. Se encargará además de realizar la consiguiente integración y redacción del reporte final. Los docentes entregarán los reportes de evaluación a la dirección de su plantel, pero los instrumentos, evidencias y reporte podrán ser solicitados por las autoridades educativas.

2.2.8 INSTANCIAS EVALUADORAS.

Para la fase de autoevaluación, el modelo contempla tres instancias evaluadoras con un papel específico y diferenciado. Las instancias evaluadoras utilizarán instrumentos específicos para recabar información pertinente que brinden

una panorámica mayor del desempeño de los docentes evaluados. Las instancias evaluadoras son 1) el evaluando, 2) un miembro de la academia, y 3) los alumnos.

El evaluado es el profesor que lleva a cabo y organiza el proceso de autoevaluación de todas las actividades docentes. El proceso se centra principalmente en la autoevaluación, por ello, representa una alta responsabilidad profesional debido a que el propio docente será quien realice el análisis conforme a los datos que se recaben en los instrumentos de evaluación que cada instancia evaluadora utilizará y con base a él realizará un auto reporte.

2. El miembro de la academia es un docente que pertenece al mismo cuerpo colegiado que el docente a evaluar. Con el propósito de hacer de la evaluación una cultura constructiva, el docente a evaluar elegirá al compañero de academia con quien sienta confianza para solicitar su apoyo en la evaluación y lleve a cabo las actividades que se describen en este documento.

3. Alumnos. Se tomará el resultado de la evaluación por medio de la opinión de los alumnos en el Sistema en Línea de Evaluación Docente (SLED).

Cada instancia evaluadora utilizará diferentes instrumentos que se complementan entre sí, así mismo, se deben presentar evidencias de la actividad docente y algunos formatos que deben ser requisitados. En el caso de la aplicación

del Proceso Interno de Evaluación Docente (PIED), dentro del C.B.T.i.s. no. 168 y su Extensión Plantel Cartagena, se generarán los formatos que se adapten a la problemática interna, considerando todos los datos anteriores, apegados al subsistema.

2.2.8 EVALUACIÓN EN EL SIGLO XIX.

Es la acción de estimar, apreciar, calcular o señalar el valor de algo. Es la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo o alguien en función de unos criterios respecto a un conjunto de normas. La evaluación a menudo se usa para caracterizar y evaluar temas de interés en una amplia gama de las empresas humanas, incluyendo las artes, la educación, la justicia, la salud, las fundaciones y organizaciones sin fines de lucro, los gobiernos y otros servicios humanos.

El concepto evaluación para algunos aparece en el siglo XIX con el proceso de industrialización que se produjo en Estados Unidos. En este marco surge el moderno discurso científico en el campo de la educación, que va a incorporar términos tales como tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos de aprendizaje o evaluación educativa. Para otros autores la concepción aparece con los mismos comienzos de la sociedad la cual siempre ha buscado dar juicios de valor a las acciones y actitudes de los estudiantes. La evaluación como disciplina ha sufrido

profundas transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia y especialmente en el siglo XX y XXI.

Pero quien tradicionalmente es considerado como el padre de la evaluación educativa es Tyler por ser el primero en dar una visión metódica de la misma, superando desde

el conductismo, plantea la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación. La evaluación como tal desde esta perspectiva ya no es una simple medición por que supone un juicio de valor sobre la información recogida.

En el contexto de los sistemas de calidad, la evaluación es necesaria para la mejora continua de la calidad.

2.2.9 ENFOQUES DE EVALUACIÓN.

A) ENFOQUE TRADICIONAL.

Ha estado ligada al desarrollo de exámenes, test y pruebas, su razón de ser se ha definido en función de instrumentos o técnicas. El rol fundamental de la evaluación tradicional está centrada en la fase final del proceso de enseñanza – aprendizaje, le interesa determinar la cantidad de conocimiento o contenidos que maneja el alumno durante un tiempo de enseñanza.

Posee los siguientes procesos y características:

Proceso lineal, terminal (culmina con la calificación).

Es rígido (porque se aplica en un momento determinado).

Es paralelo a la enseñanza, es asistemático (recae en improvisaciones).

Selectivo (busca promover o repetir al alumno).

.: SÓLO PARA CONSULTA .:

Es un proceso punitivo (constata éxitos y fracasos finales).

Posee diferentes acepciones de evaluación:

Evaluación como juicio

Forma más antigua (se remonta a la antigua China a.c)

Se caracteriza por el predominio de exámenes orales en que los jueces determinan el rendimiento final de los estudiantes.

Inmediatez en sus resultados.

Subjetividad de los juicios (discrepancia con los jueces, factores ambientales y personales- diferente complejidad de las preguntas).

Evaluación como medición

Principios del Siglo XX.

Se conoce con los test mentales de Castell (1890) destinados a medir las capacidades mentales de los individuos.

Desembocó en los test objetivos de rendimiento.

Acepción de carácter científica atribuida a cada medición.

Los resultados se pueden manipular estadísticamente y reducirse a indicadores globales del comportamiento del grupo.

Impide a emisión de juicios personales de parte del profesor.

Tyler (1930).

Las pruebas deben medir los cambios producidos por los medios educativos.

Aspectos del currículum, a saber, a los planes de estudio, al programa, etc.

Permite vislumbrar la importancia de los procesos educativos, y no sólo el producto.

La desventaja recae en que si los objetivos son deficientes, correspondería necesariamente a una evaluación deficiente

Como también al relajo de parte del profesor, descuidando la posibilidad de retroalimentación durante el proceso y centrarse en el logro final.

B) ENFOQUE ACTUALIZADO.

Integración de los tres enfoques anteriores.

El proceso de obtener evidencias (medición) que nos permita juzgar (juicio) el grado de logro (congruencia) de los objetivos de aprendizaje.

Las nuevas acepciones señalan a la evaluación como fuente de información para la toma de decisiones.

Evaluación para la mejora, renovación, cambio de las prácticas habituales del sistema.

Actividad permanente y flexible, cada vez más científica.

En un enfoque actualizado la evaluación asume los siguientes procesos:

Es cíclico (se inicia con la formulación de los objetivos, culmina con la confirmación de estos).

Integrador (no solo se preocupa del rendimiento sino de los factores que influyen en el condicionamiento del aprendizaje).

Es inherente a aprendizaje (esta consustancialmente ligada a esta, no es paralela).

Sistemática (que se planifica conduce y evalúa).

Diagnostica (le interesa detectar deficiencias en el aprendizaje).

Dinámica (se adecua a las circunstancias).

Analítico (mediante el estudio de resultados tiende a descubrir eficiencia en procesos y metodologías).

Retroinformador (de acuerdo a los éxitos y fracasos brinda información).

Cualitativa (analizar aportes o resultados del aprendizaje en términos de eficiencia, calidad).

Motivador (a través de los resultados logra en el alumno estímulos para un nuevo aprendizaje).

Desempeña tres roles:

Rol diagnóstico

Determinación del nivel de conocimientos que el alumno ya posee con respecto a su

nuevo aprendizaje

Grado de dominio de conocimiento, habilidades y destrezas previas y necesarias al aprendizaje que se inicia.

Detección del nivel real del alumno, con el fin de establecer actividades y métodos de enseñanza.

Mide conductas de entrada cognitiva y psicomotoras.

Los procedimientos que más se emplean son las pruebas y las pautas de observación.

Los resultados deben ser comunicados como dominio o no dominio y no mediante calificaciones.

Rol formativo

Pilar básico de retroalimentación durante el proceso de aprendizaje.

Permite racionalización de los esfuerzos realizados en el aprendizaje.

Permite indirectamente una constante revisión del proceso de enseñanza aprendizaje.

Asegura el logro de los objetivos de aprendizaje.

Es eminentemente cognitiva y psicomotora al igual que la diagnóstica.

No debiera ser cuantificable porque demuestran resultados transitorios pero no anula la razón de ser.

Se inclina a certificar, calificar y reciclar el proceso de enseñanza aprendizaje. (el profesor comprueba si los alumnos han logrado o no los conocimientos, destrezas y habilidades).

Permite otorgar calificaciones mediante apreciaciones cualitativas y cuantitativas.

Los resultados entregan claridad de la metodología empleadas, los medios y actividades.

Debe ser efectuados al culminar una o varias unidades, con el fin de llegar a determinar el grado de logro de los objetivos terminales (pueden ser cognoscitivo, psicomotores e incluso afectivos).

Se presentan como logro o no logro por objetivos, a partir de ese grado de dominio emana la calificación.

2.2.10 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

| |
|---|
| INTEGRAL |
| CONTÍNUA |
| REGULADORA DEL PROCESO EDUCATIVO |
| ORIENTADORA |
| COMPARTIDA Y DEMOCRÁTICA |

Oriol Amat, 2000.

El objetivo de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado es conocer si ha alcanzado, para cada módulo profesional, las capacidades terminales y las capacidades más elementales de las que están compuestas (criterios de evaluación), con la finalidad de valorar si dispone de la competencia profesional que acredita el título.

2.2.11 TIPOS DE EVALUACIÓN.

| | |
|--|--|
| Por su finalidad o función | Formativa. Sumativa. |
| Por su extensión | Global. Parcial. |
| Por los agentes evaluadores que intervienen | Interna: autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación. Externa. |
| Por el momento de aplicación | Inicial. Procesual. Final. |

Oriol Amat 2000

A) Evaluación continua: pretende superar la relación evaluación-examen o evaluación-calificación final de los alumnos, y centra la atención en otros aspectos que se consideran de interés para la mejora del proceso educativo. Por eso, la evaluación continua se realiza a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de los alumnos y pretende describir e interpretar, no tanto medir y clasificar.

B)Evaluación criterial: A lo largo del proceso de aprendizaje, la ~~evaluación criterial~~ ~~evaluación~~ ~~criterial~~ compara el progreso del alumno en relación con metas graduales establecidas previamente a partir de la situación inicial. Por tanto, fija la atención en el progreso personal del alumno, dejando de lado la comparación con la situación en que se encuentran sus compañeros.

C)Evaluación formativa: Recalca el carácter educativo y orientador propio de la evaluación. Se refiere a todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, desde la fase de detección de las necesidades hasta el momento de la evaluación final o sumativa. Tiene una función de diagnóstico en las fases iniciales del proceso, y de orientación a lo largo de todo el proceso e incluso en la fase final, cuando el análisis de los resultados alcanzados tiene que proporcionar pistas para la reorientación de todos los elementos que han intervenido en él.

D)Evaluación global: Considera comprensivamente todos los elementos y procesos que están relacionados con aquello que es objeto de evaluación. Si se trata de la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos, la evaluación global fija

la atención en el conjunto de las áreas y, en particular, en los diferentes tipos de contenidos de enseñanza (hechos, conceptos y sistemas conceptuales; procedimientos; actitudes, valores y normas).

E)Evaluación inicial: Se realiza al iniciarse cada una de las fases de aprendizaje, y tiene la finalidad de proporcionar información sobre los conocimientos previos de los

alumnos para decidir el nivel en que hay que desarrollar los nuevos contenidos de enseñanza y las relaciones que deben establecerse entre ellos. También puede tener una función motivadora, en la medida en que ayuda a conocer las posibilidades que ofrecen los nuevos aprendizajes.

F)Evaluación integradora: Referida a la evaluación del aprendizaje de los alumnos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, comporta valorar globalmente el trabajo realizado en todas las áreas y el grado en que, con este trabajo se han alcanzado los objetivos generales de la etapa. Por tanto, en última instancia no se exige que se alcancen los objetivos propios de todas y cada una de las áreas.

G)Evaluación normativa: Usa estrategias basadas en normas estadísticas o en pautas de normalidad, y pretende determinar el lugar que el alumno ocupa en relación con el rendimiento de los alumnos de un grupo que han sido sometidos a pruebas de este tipo. Las pruebas de carácter normativo pueden ser útiles para

clasificar y seleccionar a los alumnos según sus aptitudes, pero no para apreciar el progreso de un alumno según sus propias capacidades.

H)Evaluación cualitativa: Describe e interpreta los procesos que tienen lugar en el entorno educativo considerando todos los elementos que intervienen en él, subrayando la importancia de las situaciones que se crean en el aula. Es decir, fija

más la atención en la calidad de las situaciones educativas creadas que en la cantidad de los resultados obtenidos.

I)Evaluación sumativa: Su objeto es conocer y valorar los resultados conseguidos por el alumno al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así considerada recibe también el nombre de evaluación final.

2.2.12 VISIÓN GLOBAL DE LA EVALUACIÓN.

| | |
|------------------------------------|---|
| ¿A partir de qué se evalúa? | Del currículo (capacidades terminales y sus criterios de evaluación). |
| ¿Cómo es la evaluación? | Continua. Se realizará por Módulos Profesionales, considerados en el marco del ciclo formativo y la competencia general que establece. |
| ¿Qué se evalúa? | El aprendizaje de los alumnos: “los criterios y los procedimientos de evaluación... tendrán en cuenta la competencia profesional característica del título, que constituye la referencia para definir los objetivos generales del ciclo formativo y los objetivos |

| | |
|----------------------------------|---|
| | <p>expresados en términos de capacidades de los módulos profesionales que lo conforman, así como la madurez del alumnado...”</p> <p>Los procesos de enseñanza y la práctica docente.</p> |
| <p>¿Quién evalúa?</p> | <p>Los módulos profesionales que se imparten en el centro educativo, los profesores de la especialidad correspondiente. El ciclo formativo en su conjunto es evaluado por el equipo docente del ciclo.</p> <p>El módulo de FCT, además del profesor-tutor, colaborará el responsable de la formación del alumnado designado por el centro de trabajo.</p> <p>También, en la intención de mejorar la calidad integral, la evaluación del programa de formación, tanto por los alumnos -evaluación del profesor- como por las empresas en las que los alumnos desarrollan el módulo de FCT.</p> |
| <p>¿Cuándo se evalúa?</p> | <p>En el centro educativo, según las fases de la evaluación continua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación inicial, al comienzo del módulo y de cada Unidad de Trabajo. - Evaluación formativa, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Evaluación sumativa, al final del proceso. <p>En el módulo de FCT:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación formativa, durante el proceso de prácticas. - Evaluación sumativa, al final del proceso. |

Oriol Amat. 2000

2.2.13 NIVELES DE EVALUACIÓN.

| Nivel | Objetivo | Instrumento |
|---------------|--|--|
| primer nivel | Satisfacción del alumnado | Encuesta de opinión |
| segundo nivel | Aprendizaje de conceptos, normas, etc. | Examen escrita (se mide lo que se sabe) |
| tercer nivel | Aprendizaje de capacidades (habilidades, destrezas...) | Simulación de situaciones reales de trabajo (se mide lo que se sabe hacer-. |
| cuarto nivel | Aplicación de lo aprendido | Análisis de la actuación en el puesto de trabajo -en MP de FCT-. |
| quinto nivel | Medida de la calidad o productividad | Análisis de la evolución del estudiante-trabajador antes y después de la formación |
| sexto nivel | Impacto sociolaboral | Grado de inserción laboral una vez concluida la acción formativa. |

Oriol Amat 2000.

En Formación Profesional, si bien todos los niveles tienen su importancia, creemos necesario incidir especialmente en el tercer nivel, referido al aprendizaje de capacidades, en tanto que supone la posibilidad de transferencia de los

conocimientos aprendidos a comportamientos en el puesto de trabajo, evitando que los aprendizajes queden en el nivel del SABER y no del SABER HACER.

Este tipo de análisis nos permite conocer el nivel de calidad del proceso formativo desarrollado, posibilitando identificar aspectos susceptibles de ser modificados para garantizar la adquisición de la competencia general de título correspondiente.

2.2.14 VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE.

Ventajas:

La evaluación docente ayuda a saber si son idóneos quienes están a cargo de las prácticas educativas y así ir progresando en la calidad de la educación

Antes se evaluaba y cuestionaba al profesor sobre bases arbitrarias, ahora, con la evaluación docente, hay mediciones que demuestran la calidad del profesor en el conocimiento de su especificidad

Con la evaluación docente, hay un proceso evaluativo general para "todos" los docentes que trabajan en el sector municipal; y no una gran cantidad y variedad de sistemas evaluativos.

La creación de la Evaluación docente, abre puertas al inicio de instancias evaluativas de otras instituciones y cargos de orden público

La evaluación docente, detecta a profesionales insatisfactorios y prepara programas de superación, no castiga, permite mejorar. Según los resultados de la evaluación pueden acceder a becas, cursos, becas de postgrado, financiamiento a proyectos individuales de innovación o a programas de capacitación y/o superación de su labor.

Desventajas:

La reacción de los profesores frente a la evaluación docente, ya que hace que los profesores se resistan a ella porque su sensibilidad se orienta a una sensación de

sometimiento, a una tarea de control de su desempeño, que, posiblemente y de acuerdo a como fuese el tipo de evaluación pudiesen ser considerados como meros productores de enseñanza y de aprendizajes, por lo que de acuerdo a sus niveles de producción serían sancionados o premiados.

Se presenta como deficiencia de la evaluación docente que al hacer el informe de terceros, el cual es consultado al Director y al jefe técnico, deberían ser diferentes preguntas, ya que tienen diferentes visiones del profesor.

La Evaluación docente presenta la desventaja de ser lenta, por el dinero que se debe invertir en este proceso evaluativo y que las personas que están a cargo de evaluar a sus pares, no están bien preparados y es esta preparación la que requiere también, de recursos como de tiempo.

La evaluación docente tiene que ser más democrática y menos técnica porque trabaja con personas no con objetos cuantificables

2.2.15 EI DOCENTE COMO OBJETO EVALUADO.

El docente no sólo es un "evaluador sistemático y profesional", sino que también es, por decirlo así, un objeto evaluado, tanto por sus superiores jerárquicos directores, supervisores, etc. como por el sistema educativo como tal (Instancias nacionales de evaluación de la calidad docente). La evaluación de los docentes tiende a instalarse en la agenda de política educativa de la mayoría de los países latinoamericanos.

Dadas las implicaciones laborales de esta práctica, es un tema que interesa y preocupa a los líderes y militantes de la mayoría de los sindicatos docentes.

El propio sentido común indica que no es fácil "evaluar al evaluador". En todos los países existen regulaciones y dispositivos que conforman un sistema de evaluación de los docentes. Una clara mayoría de docentes se manifiesta disconforme con los mecanismos vigentes de evaluación de su trabajo.

Toda evaluación se traduce en una clasificación y en una diferenciación. Evaluar consiste en establecer un orden, una jerarquía. En este sentido consiste en

algo más complejo que una simple medición. Decimos que una escuela que obtiene un promedio elevado de rendimiento en un área del saber es "mejor" que otra que obtiene promedios más bajos. Como tal implica formular juicios de valor.

La evaluación es un aspecto particularmente problemático de la dimensión pedagógica del trabajo docente. Ello puede deberse al hecho de que esta operación requiere el dominio de un conjunto de competencias técnicas relativamente complejas que requieren un aprendizaje permanente. Por otra parte la evaluación lleva tiempo y tiene un aspecto rutinario que requiere un esfuerzo particular. Muchos docentes manifiestan que es escaso el tiempo que tienen para realizar tareas de corrección de exámenes, cuadernos, etc. Sin embargo, cuando se le ofrece tiempo adicional de trabajo, pocos lo emplearían en realizar actividades de evaluación. Por último, no hay que olvidar que la evaluación por su naturaleza (estructuralmente arbitraria) y función

(acreditación, asignación de premios y castigos, clasificación y jerarquización de los alumnos, etc.) tiene implicaciones fuertemente conflictivas, tanto en relación con los alumnos como con sus familias.

Las opiniones de los maestros acerca de los mecanismos y procedimientos para su propia evaluación son predominantemente críticos. Cuando se les pregunta por los criterios a tener en cuenta, en general todos incluyen (con diversas valoraciones) la evaluación periódica de su trabajo, junto a otras dimensiones más tradicionales.

El problema surge cuando se trata de construir un consenso acerca de los agentes que participan en su evaluación y en los mecanismos concretos empleados. Como el educativo es un sistema todavía fuertemente burocratizado y jerárquico, las autoridades formales son las únicas instancias que una mayoría absoluta de docentes reconoce como agentes legítimos de su propia evaluación. Es probable que para introducir nuevos sistemas y sobre todo, nuevos agentes (la comunidad escolar, representantes de organizaciones locales, etc.) en los procesos de evaluación de la calidad del trabajo docente haya que introducir primero reformas en los modelos de trabajo y de organización de las instituciones escolares.

2.3 DESARROLLO DE CATEGORÍAS CONCEPTUALES.

En la realización de una investigación, es importante que los conceptos básicos sean clarificados con el fin de que la unificación de los mismos permita ofrecer un panorama específico de la línea teórica sobre la que el estudio llevará a cabo.

Para la presente investigación se han seleccionado las siguientes categorías conceptuales: **“hombre”**, **“docente”**, **“alumno”**, **“educación”**, **“conocimiento”**, **“enseñanza”**, **“aprendizaje”**, **“escuela”**, **“desempeño docente”**, **“evaluación”**, **“gestión”**, **“directivo”**, **“administración”**, **“organización”**, las cuales serán definidas a continuación.

Aristóteles (s.f. citado en Barrio, 2004), define al **hombre** como “la unión entre cuerpo y alma” (p.41), es decir, la coalición entre la parte material y la parte espiritual. Es de suma importancia que todo educador tenga al menos una cercanía básica al concepto de hombre, pues ambos se encuentran en íntimo contacto en todo proceso de enseñanza aprendizaje. Deberá considerarse, de igual modo, que el docente debe intentar comprender su propia naturaleza, para luego poder entender a sus estudiantes.

Para García (1982), “el hombre no solamente es un animal que ve y toca las cosas: es un animal con función de altavoz” (p.42); el autor realza en esta definición el valor de la posibilidad humana de comunicarse, pues, como el mismo menciona, cada cosa es lo que es, pero no es capaz de expresarlo.

Uno de los procesos que de forma más arraigada forman parte de la sociedad y el cual es inherente al hombre es la **educación**, la cual es imposible definir si no se toman en cuenta primero los alumnos y los docentes, los cuales son actores principales de este proceso.

Al ser el hombre el fundamento y justificación en la **educación**, está no puede llevarse a cabo sin tomar en cuenta una visión específica del concepto de humanidad, pues el trabajo articula, sin duda, lo que el hombre es, lo que debe ser y lo que puede llegar a ser.

Como cita Castorina (1997), para Vygotsky la **educación** es un “proceso de formación provocado por fuerzas externas” (p.23). a su vez, García (1997) la define como “el perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas” (p.67).

En base a lo anterior, es posible afirmar que un proceso completo de educación se da tanto desde el interior del mismo hombre, como a través de influencias exteriores, las cuales pueden ser conscientes o inconscientes. La educación está basada, de igual forma, en la voluntad misma, pues es un proceso en el que se involucran el desarrollo de las potencialidades para la trascendencia y el perfeccionamiento integral y permanente, el cual impacta en primera instancia al ser humano mismo, así como en el contexto en el que éste se desarrolla.

Uno de los conceptos más importantes a definir cuando se habla de educación es el de **conocimiento**, el cual, tal como afirma Ursúa (1993), es una reconstrucción interna de la realidad, la cual se hace posible gracias al desarrollo de las estructuras cognitivas, las cuales evolucionan por la información existente en el contexto y que los sentidos captan.

MacDonald (1935) presenta dos concepciones de **conocimiento**, refiriéndose tanto a la facultad de conocer, como a aquello que es conocido, mas ninguna de estas perspectivas puede definirse correctamente sin hacer referencia al objeto, entendiendo éste como todo aquello que se encuentra fuera del sujeto.

Por lo tanto el **conocimiento** puede definirse como todo trato subjetivo con aquello objetivo, y su juicio acerca de ello; es la posibilidad de advertir aquello del contexto que resulte relevante e interiorizado.

Tradicionalmente, uno de los medios por excelencia de la transmisión del conocimiento es la **enseñanza**, la cual ha definido Gimeno (1998) como un asunto moral que no puede considerarse como un simple recurso instrumental o una técnica 'para conseguir metas abstractas. Para este autor la enseñanza es una práctica moral y el ejercicio de la misma, una habilidad moral.

Otra definición de **enseñanza**, es la que ofrece Titone (1981), quien afirma que es un acto voluntario en el cual el docente manifiesta los objetos de conocimiento al alumno para que este último pueda comprenderlos.

En la actualidad se considera que ya no es solamente el docente quien hace que el alumno aprenda, sino que este último es capaz de construir sus propios saberes, por lo tanto, es posible considerar que la **enseñanza** es aquel proceso de facilitación del aprendizaje por parte del docente, el cual dota al estudiante de las herramientas necesarias para que este analice y haga suya la información que podrá ser posteriormente aplicada.

Respecto al **aprendizaje**, otro de los procesos clave de la educación, Gagné (1987) afirma que es un cambio en la capacidad humana, el cual persiste en la

temporalidad y no puede atribuirse únicamente a los procesos biológicos. Por su parte, Piaget (1962) aporta su propia definición de aprendizaje, el cual es un proceso continuo de equilibración que se produce entre el sujeto y el objeto. La equilibración incluye tres procesos básicos que ocurren en quien conoce: la adaptación, la asimilación y la acomodación.

Para los fines concretos de esta investigación es posible afirmar que el **aprendizaje** es aquel proceso en el que la información proveniente del contexto es obtenida y a su vez procesada y acomodada con los datos previamente existentes para una posible aplicación posterior. Cabe mencionar que lo que se aprende con más facilidad es aquello que para el sujeto representa un mayor interés personal.

Quienes forman el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje son el alumno y el docente. La nueva enciclopedia pedagógica del educador (2000) define al **alumno** como aquel que aprende en otras personas.

Según la universidad europea de Madrid (2009), el **alumno** es aquella persona que contrata una academia de formación en cualquier especialización el cual tiene acceso al material formativo y al profesorado.

Es importante mencionar que una persona es un alumno permanente, ya que a lo largo de toda su existencia está aprendiendo, puesto que la educación es un

proceso indisoluble que termina únicamente con la muerte. Esta concepción de **alumno** es la que se tomará para los fines de la presente investigación.

Para el diccionario de las ciencias de la educación (1990), el **docente** es el “profesional cuya función es el ejercicio de la docencia o conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje en un nivel educativo dado” (1982:22).

Por su parte el **docente** es definido por Santos (2008) como el profesional que integra por un lado, tareas especializadas en un determinado campo y, por otro, el conocimiento y el modo de transmitirlo, al mismo tiempo que lo utiliza al servicio de los valores

.En la presente investigación el **docente** será considerado, integrando las definiciones anteriores, como aquel profesional capaz de preparar a los estudiantes para la vida laboral, al mismo tiempo que les ofrece una formación sólida, integrando las competencias del saber ser, saber hacer, saber saber y saber convivir más allá del mero plano conceptual, al mismo tiempo que les facilita las herramientas necesarias para construir su propio conocimiento.

El lugar en el que por excelencia son llevados a cabo sistematizadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje es la **escuela**, la cual Gelles (2000) define como el principal agente de socialización.

Tal como destaca Esteban (1993), la **escuela** es un centro de enseñanza en el que convergen distintos recursos como los materiales, los personales y los formales; se refiere a los primeros como las instalaciones, a los segundos como maestros y alumnos, y a los terceros como los planes de estudio, los cuales representan una de las bases más importantes de la educación sistematizada, pues están diseñados para convertir a los educandos en miembros activos de la sociedad, comprometidos con su propia cultura, del mismo modo que son preparados para la vida personal y laboral.

Para los fines concretos de la presente investigación la **escuela** será considerada como el recinto por excelencia de la educación sistematizada, sin dejar de considerar que los procesos de enseñanza y aprendizaje son de igual modo posibles de llevarse a cabo fuera de ella.

En las instituciones escolares y más particularmente dentro de las aulas se da una convergencia entre técnicas de enseñanza y aprendizaje, maestros y alumnos, actitudes y aptitudes que van dando forma a la educación. Uno de los principales ejes de la misma es, sin duda, el docente, cuyo desempeño en el salón de clase es vital para el buen funcionamiento del proceso como un todo.

Así pues, el **desempeño docente** es, según Mutis (2009), el resultado de la combinación de varios factores, como el resultado de la realización de las tareas propias del profesor, un comportamiento adecuado y coincidente con los objetivos institucionales, así como los resultados académicos tanto los que éste logre alcanzar por sí mismo, como sus estudiantes.

Para los fines específicos de esta investigación y como ha sido anteriormente mencionado, el **desempeño docente** será considerado como el rendimiento del profesor respecto a los fines concretos de la institución de pertenencia, siendo este conformado por sus funciones concretas dentro del aula.

La **evaluación** es otro de los aspectos de mayor relevancia en la educación, pues coteja, en función de objetivos planteados con anterioridad, el grado de alcance de ciertos procesos.

Como menciona Arias (1995), la **evaluación** se puede entender como “el proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se ha logrado unos objetivos previamente determinados” (p.32). lo anterior supone realizar un juicio de valor sobre

la información obtenida, contrastándola con los criterios que **explicitan lo que específicamente se debe alcanzar.**

Uno de los aspectos más importantes en la **evaluación** es que esta debe estar siempre relacionada con la mejora continua. Los datos obtenidos del análisis previo deberán valorarse para deducir información que dé pie al continuo perfeccionamiento de los procesos. La evaluación así considerada es la que se utilizará para el desarrollo de esta investigación.

Concretamente, en el aspecto educativo, el desempeño docente es, de igual modo susceptible a ser evaluado. Así pues Mutis (2009) define la **evaluación del desempeño docente** como “la valoración del cumplimiento de las responsabilidades del profesor, así como el rendimiento de los logros obtenidos de acuerdo con el cargo que ejerce durante un tiempo determinado y de conformidad con los resultados esperados por la institución” (p.19).

Por lo tanto, y como ha sido mencionado anteriormente, la visión que de la **evaluación del desempeño docente** se utilizar para la presente investigación será la consideración de que es un proceso sistemático de obtención de datos cuyo objetivo es valorar el despliegue de las capacidades pedagógicas, psicológicas, sociales y profesionales del docente dentro del aula.

La definición de **gestión** nos indica que se trata de realización de diligencias enfocadas a la obtención de algún beneficio, tomando a las personas que trabajan en la empresa o en este caso en el centro escolar como recursos activos para el logro de los objetivos. La gestión se divide en todas las áreas que comprenden a una empresa, ya que todos los departamentos que la administración tiene bajo su cargo, deben estar involucrados con la gestión empresarial.

Teniendo en cuenta esta definición, es importante que sepamos que, la **gestión** de recursos humanos es la más relevante en una institución, ya que en este caso, se hará referencia a ésta como un conjunto de actividades que desarrollan,

movilizan y motivan al personal empleado que un centro de estudios necesita para su éxito.

Es necesario que el **director** inspire en aquellos con los que trabaja, credibilidad, respeto y confiabilidad. La función del director es la de crear un conjunto más allá de las partes, una institución no es la suma de las partes, sino ese todo funcional armónico, comparándolo como un director de orquesta, necesita que los diferentes instrumentos musicales se integren en un todo, que es la obra musical, el director tiene la partitura musical en sus manos pero no los instrumentos.

El liderazgo del **director** debe estar orientado a la tarea y al apoyo **socio-emocional**, ninguna direccionalidad debe priorizar sobre la otra o anularla, probablemente según la situación institucional.

El **liderazgo** es el conjunto de habilidades gerenciales o directivas que un individuo tiene para influir en la forma de ser de las personas o en un grupo de personas determinado, haciendo que este equipo trabaje con entusiasmo, en el logro de metas y objetivos.

2.3 CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS INTERVINIENTES.

Al igual que la delimitación del contexto donde se llevará a cabo una investigación o el problema central que atañe a la misma y los conceptos que formen parte de ella, es de igual importancia el establecimiento de los sujetos que en ella han de intervenir.

Para este apartado, los sujetos que serán considerados como eje central son los docentes que laboran en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios no. 168, y su extensión, Plantel Cartagena, así pues, se delimitaran sus

características desde la perspectiva de ser maestro de una institución perteneciente al subsistema DGETI.

Así pues los docentes del C.B.T.i.s no. 168 y su extensión Cartagena, tienen ciertas características que los distinguen de los profesores de otras instituciones lo cual les viene dado desde la misma misión del bachillerato, la cual es formar personas con conocimientos tecnológicos en las áreas industrial y de servicios, a través de la preparación de profesionales técnicos y bachilleres con el fin de contribuir al desarrollo sustentable del país. Lo anterior se basa principalmente en la idea de aportar al contexto tanto como a un individuo le sea posible, con el fin de lograr cambios significativos que vengan desde la propia voluntad, hasta lograr impactar en la labor propia y en los más cercanos, sean colegas o alumnos.

El centro de estudios a través de sus autoridades hace explícitos los valores que le dan forma a la misma institución. Es una búsqueda constante de la inclusión de los buenos hábitos en la práctica diaria como el trabajo en equipo, el respeto y la tolerancia, entre otros.

Como ha sido anteriormente mencionado el enfoque que se utiliza en el C.B.T.i.s. no. 168 para la conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje es el de educación basada en competencias, el cual da forma a la práctica docente en la institución, cabe hacer mención que desafortunadamente más del 40% de la plantilla docente está conformada por maestros que se han negado a los cambios que en la educación se presentan y que impactan directamente en los métodos de enseñanza

aprendizaje. Algunas de las competencias que los profesores del bachillerato demuestran y que coinciden enteramente con la EBC se enlistan a continuación:

El docente reflexiona e investiga sobre la enseñanza.

Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento.

Valora y delimita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que desarrollan en su curso y aquellos que conforman el plan de estudios.

Diseña y utiliza materiales apropiados para el desarrollo de competencias.

Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias.

Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias.

Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación.

Alienta a que los estudiantes expresen opiniones personales en un marco de respeto.

Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.

Además de tomar como fundamento el enfoque de competencias, el docente del bachillerato es responsable de facilitar que sus estudiantes construyan un mejor ambiente escolar y labor utilizando la tecnología y las nuevas fuentes de información como herramientas que les permitan renovar todo contexto en el que estén inmersos.

En su totalidad, los docentes del plantel tienen una tarea adicional, puesto que además de las características antes mencionadas, deben lograr que los estudiantes comprendan la importancia que tiene dominar todas y cada una de las habilidades que requiere una carrera técnica; son los encargados de despertar en el estudiante el deseo de aprender, lo cual los beneficiara el día que deban enfrentar el mundo laboral, dotándolos de herramientas que les permitan tener más oportunidades entre sus colegas y el sector productivo.

El docente tiene la responsabilidad, de igual forma de distinguir entre un óptimo proceso de evaluación, con el objetivo de mejorar continuamente.

Es de igual importancia que las autoridades correspondientes logren tener una visión clara y objetiva acerca del Proceso Interno de evaluación Docente (PIED), pues sin lugar a dudas, en medida en que el bachillerato le apueste al profesorado el alumno se enriquecerá y al mismo tiempo el contexto en el que estos se desarrollan.

En base a la información presentada anteriormente, se destacan dos figuras principales que son el docente y el directivo, considerando que en cada uno de ellos se resaltan diversos aspectos como lo es el pedagógico, sociológico y psicológico.

2.3.1 EL DOCENTE.

A) ASPECTO PEDAGÓGICO: El papel del educador, consiste en lograr que el alumno aprenda y logre su desarrollo integral. Por ello, facilita la realización de actividades y experiencias significativas, vinculadas con las necesidades, intereses y potencialidades de los mismos.

Un concepto fundamental que debe manejar el maestro en su rol de mediador y facilitador es el de la zona de desarrollo próximo. Se refiere a: "la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver problemas de forma independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de

problemas con la colaboración de un compañero más capaz o con la guía de un adulto" (Vigotski, 1967). Se relaciona con el papel de mediación que realiza el maestro para llevar al alumno a su nivel de desarrollo potencial.

La característica más importante de un maestro que trabaja con un currículo cognitivo es su rol de facilitador y mediador. Esto quiere decir que el maestro:

Sirve como una especie de catalizador produciendo una relación cognitiva importante entre los jóvenes y sus experiencias.

Ayuda a los adolescentes a entender el significado generalizado de sus experiencias, de nuevos aprendizajes y relaciones.

La finalidad de la mediación con el alumno es:

Extraer de cada experiencia que los jóvenes tengan el aprendizaje máximo de principios generalizadores.

Aplicar estrategias sobre cómo percibir el mundo.

.: SÓLO PARA CONSULTA .:

Profundizar en el pensamiento sistemático, claro y efectivo de aprender y resolver problemas.

El maestro como facilitador cumple con las siguientes funciones de manera efectiva para el aprendizaje:

El profesor, preferentemente, estructura el material, el medio o la situación de enseñanza, de modo que la interacción entre el estudiante y este ambiente organizado defina el camino a seguir o el objetivo a alcanzar.

Organiza un ambiente rico en estímulos donde se "dan" las estructuras que quiere enseñar.

Propone metas claras, apoya al estudiante en su elección. Desarrolla criterios para determinar si se llegó o no a la meta deseada. Luego de aceptadas, apoya el proceso de aprendizaje.

En la función de apoyo mantiene una posición permisiva y atenta.

Responde siempre a los aspectos positivos de la conducta del estudiante y construye a partir de ellos.

Interviene sólo si se lo solicitan o si es muy necesario. En ambos casos con acciones más que con palabras.

Acepta el error como un elemento natural e inherente al proceso de investigación.

No se muestra ansioso por llegar a resultados. El aprendizaje es un proceso a veces lento.

Su actitud y actividad muestra a un adulto interesado en lo que sucede. Curioso frente a los resultados, su actitud muestra que sabe que también él está aprendiendo.

Selecciona actividades que le interesan, demuestra saber que enseñamos lo que sentimos, hacemos o somos rara vez lo que decimos.

Recurre tanto como puede a preguntar. Cada vez que lo hace espera la respuesta.

Evita el uso de preguntas vacías, aquellas que no requieren o no aceptan respuestas).

Si pregunta, da tiempo, propone medios, reformula, acepta y construye sobre las respuestas o las respuestas parciales.

Al formular una pregunta no señala a un alumno en particular. (Con esto sólo se logra aumentar la ansiedad del alumno señalado, disminuye su actividad mental, por lo menos la actividad coherente) y crea una actitud de espera en el grupo muy distinta de la actitud de búsqueda que se pretende).

Si participa en un trabajo grupal, adopta el tono y la actitud de quien construye con el grupo, no imponga su criterio, sugiere y deja actuar.

Si sus argumentos no son aceptados, actúa como reconociendo que no son convincentes para el grupo. No recurre a su autoridad, deja actuar, escucha. Si procede, busca otro ángulo o las fallas de su argumentación.

Usa un lenguaje matemático tan preciso como su auditorio puede aceptar y no exige lo mismo de los estudiantes. Prefiere que ellos usen sus propias palabras.

Apoya a los estudiantes individuales a relacionar el conocimiento nuevo con el ya adquirido.

Estimula la expresión personal de lo aprendido.

.: SÓLO PARA CONSULTA .:

B) ASPECTO SOCIOLÓGICO: La creación de un clima social y emocional para el aprendizaje activo, es un aspecto central en el currículo del alumno ya que:

Influye en los efectos sobre el aprendizaje.

Brinda la creación de los bloques esenciales para la salud emocional y social de los jóvenes, tales como:

Confianza en los otros.

Iniciativa.

Autonomía.

Empatía.

Auto-confianza.

El adulto genera oportunidades para que los adolescentes elijan, piensen y resuelvan problemas por sí mismos, y para que interactúen entre ellos. Esto garantiza que los alumnos aprendan y se desarrollen.

Las principales acciones que propicia la interacción son:

Crear un clima intelectual estimulante.

Mantener una actitud constante de observación.

Respetar las opiniones de los jóvenes.

Elogiar cuando sea necesario.

.: SÓLO PARA CONSULTA .:

Aceptar la expresión de sentimientos.

Revisar constantemente los procesos de aprendizaje.

Facilitar estrategias significativas a los alumnos tomando en cuenta sus necesidades e intereses.

La interacción docente y alumno se manifiesta en la reflexión de la acción recíproca, pues el alumno reflexiona acerca de lo que oye decir o ve hacer al docente, y reflexiona también sobre su propia ejecución. A su vez el docente se

pregunta lo que el estudiante revela en cuanto a conocimientos o dificultades en el aprendizaje, y piensa en las respuestas más apropiadas para ayudarlo mejor. Así, el alumno intenta construir y verificar los significados de lo que ve y oye, ejecuta las prescripciones del docente a través de la imitación reflexiva, derivada del modelado del maestro. El alumno introduce en su ejecución los principios fundamentales que el docente ha demostrado para determinado conocimiento, y en múltiples ocasiones realizará actividades que le permiten verificar lo que el docente trata de comunicarle.

De este modo la calidad del aprendizaje depende en gran medida de la habilidad del docente para adaptar su demostración y su descripción a las necesidades cambiantes del alumno. Para lograrlo se requiere motivar de forma conveniente al alumno y ofrecerle experiencias educativas pertinentes, estableciéndose una relación de enseñanza recíproca dinámica y autoreguladora.

C) ASPECTO PSICOLÓGICO: Por medio de las siguientes estrategias empleadas por los docentes en un momento de la jornada diaria, se puede apreciar el rol del docente como mediador, facilitador y modelo. El docente cumple con su rol de manera completa en cualquier momento del día, por ejemplo se cita el momento de la planificación en donde el docente debe:

Estimula al alumno para que escoja lo que desea hacer.

Estimula a los jóvenes que hablan poco, para que expresen lo que desean hacer.

Plantea varias opciones para aquellos alumnos que no saben qué hacer, para que puedan escoger.

Permite que exploren con las personas y los materiales para que conozcan su ambiente, las actividades, las áreas y las personas que lo conforman.

Utiliza una cartelera de selección.

Crea un ambiente de cálido que ayude a los alumnos a sentirse cómodos, a confiar en su propio poder.

Acepta las diferentes maneras que tienen los adolescentes para planificar lo que van a realizar.

2.3.2 EL DIRECTIVO.

Varias tendencias económicas y demográficas están causando un gran impacto en la cultura organizacional. Estas nuevas tendencias y los cambios dinámicos hacen que las organizaciones y sus directivos se debatan en la urgente necesidad de orientarse hacia los nuevos rumbos hechos que tiene una relevancia no solo local sino a nivel mundial. Los países y las regiones colapsan cuando los esquemas de referencia se tornan obsoletos y pierden validez ante las nuevas realidades.

Desde la perspectiva más general, la globalización, la apertura económica, la competitividad son fenómenos nuevos a los que se tienen que enfrentar las organizaciones. En la medida que la competitividad sea un elemento fundamental en

el éxito de toda organización, los gerentes o líderes harán más esfuerzos para alcanzar altos niveles de productividad y eficiencia.

Los nuevos esquemas gerenciales son reflejo de la forma como la organización piensa y opera, exigiendo entre otros aspectos: un trabajador con el conocimiento para desarrollar y alcanzar los objetivos de la institución; un proceso flexible ante los cambios introducidos por la organización; una estructura plana, ágil, reducida a la mínima expresión que crea un ambiente de trabajo que satisfaga a quienes participen en la ejecución de los objetivos organizacionales; un sistema de recompensa basado en la efectividad del

proceso donde se comparte el éxito y el riesgo; y un equipo de trabajo participativo en las acciones de la organización.

La incertidumbre, en algunos casos crónica y progresiva, acerca de la evolución de la función directiva y de su contenido futuro, genera una creciente ansiedad por parte de los ejecutivos de empresa, que es posible satisfacer mediante la identificación de algunas características que, definen el perfil del directivo del nuevo siglo que estamos comenzando.

Uno de los elementos que forman parte del mínimo común denominador del perfil de los directivos de éxito es, crecientemente, su capacidad para establecer y

desarrollar relaciones con otras personas. Parece existir una correlación muy estrecha entre la capacidad de establecer una red amplia y efectiva de relaciones, de un lado, y la generación de nuevas oportunidades de negocio y la excelencia en la dirección de personas de otro. La experiencia demuestra que la habilidad para desarrollar contactos no es una capacidad innata, genética, sino más bien resultado del ejercicio y del aprendizaje, algo adquirido con la práctica.

La adaptación al cambio y una visión estratégica pasan a ser obligatorias y prácticamente decisivas, "Hacer lo mismo" o "seguir igual" son expresiones desterradas de la argumentación del directivo.

El tener un espíritu emprendedor tiene que ver con el hecho de la adopción de un punto de vista empresarial, y no puramente administrativo, es una de las facetas más exigidas al directivo de empresa.

La experiencia profesional es un factor imprescindible ya que, para ser directivo, se debe conocer al detalle los entresijos de la empresa. Se valora más que cualquier estudio previo. Al final, tomando decisiones, habrá acumulado suficiente información y conocimientos para resolver los problemas.

2.4 NORMATIVA.

El hombre, a través de la historia, ha intentado organizar su contexto y las situaciones que le rodean para facilitar el desarrollo armónico de la sociedad.

Para su adecuado funcionamiento, todos los sistemas que han sido creados con este fin, deben estar apropiadamente regulados por medio de especificaciones concretas de los objetivos que cada una debe perseguir, además de los medios para conseguirlos y las finalidades que éstos aportarán al contexto en el que están inmersos.

La escuela mexicana, institución representativa por excelencia de la educación sistematizada en el país, no es la excepción. Está regulada por distintos organismos que la dirigen y delimitan especificando el tipo de ser humano que el sistema educativo pretende formar.

Lo anterior se ve reflejado en el artículo tercero constitucional, el cual define en su capítulo segundo, los cuatro criterios que orientan la educación en nuestro país, los cuales se explicitan de la siguiente manera (SEP, 1993: 4):

Criterio científico: “La educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”.

Criterio democrático: “La educación considerará a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento del pueblo”.

Criterio nacionalista: “La educación atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica ya la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura”.

Criterio de convivencia humana: “La educación contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad dela familia”.

Las autoridades competentes serán las encargadas de especificar los planes y programas pertinentes que darán pie al cumplimiento de los criterios establecidos por la Constitución y mencionados con anterioridad.

Concretamente, en referencia con las instituciones de educación media superior, el artículo tercero establece en su capítulo quinto que “el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos, incluyendo la educación inicial y la educación media superior, necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura” (SEP, 1993: 5).

Particularmente, el C.B.T.i.s. no 168 recibe el influjo del artículo tercero constitucional, en el cual queda establecido en su capítulo séptimo que “las instituciones de educación media superior realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas” (SEP, 1993: 5).

Con la anterior afirmación se observa claramente el papel determinante que juegan las instituciones de educación media superior en la sociedad, al ser las responsables de la formación de profesionistas útiles e integralmente desarrollados en su propio contexto, lo cual deberá llevarse a cabo mediante los modelos particulares aplicados en cada uno de dichos centros de estudio.

En el caso concreto del C.B.T.i.s. no. 168 y como ha quedado anteriormente establecido, el enfoque que se utiliza en la institución para conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje es el de educación basada en competencias, el cual queda legislado nacionalmente por la Reforma Integral de Educación Media Superior, la cual da sustento, de igual modo a la educación media superior y que ha sido impulsada por la Secretaría de Educación Pública.

La mencionada reforma se desarrolla en torno a cuatro ejes (SEP, 2008: I):

- a) La construcción e implantación de un Marco Curricular Común con base en competencias.

- b) La definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la Educación Media Superior.

- c) La instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta.

- d) Un modelo de certificación de los egresados del sistema.

Esta reforma incluye y explicita once competencias genéricas que definen el perfil del egresado de la Educación Media Superior. A continuación se mencionarán aquellas que tengan, de igual modo, relación con las características que el educando debe demostrar al término de sus estudios en Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios no. 168:

- a) Se auto determina y cuida de sí. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos; elige y practica estilos de vida saludables.
- b) Se expresa y comunica. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- c) Piensa crítica y reflexivamente. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a partir de métodos establecidos.
- d) Aprende de forma autónoma. Aprende por iniciativa e interés propios a lo largo de su vida.
- e) Trabaja en forma colaborativa. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
- f) Participa con responsabilidad en la sociedad. Participa con una conciencia cívica y ética en su contexto tanto local como nacional y mundial; mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas prácticas sociales; contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica con acciones responsables.

El 21 de Octubre de 2008 se publica en el Diario Oficial de la Federación la expedición del Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del sistema nacional de bachillerato, el cual es aplicable en ciertos aspectos a la educación media superior y, por lo tanto, da sustento a la presente investigación.

El mencionado acuerdo está basado en la idea de que es imperativo que los egresados del sistema educativo nacional cuenten con una serie de competencias que les permitan desplegar su potencial, tanto para su desarrollo personal, como social y profesional.

El acuerdo 444 cuenta con cuatro capítulos, en los cuales se explicitan ampliamente la naturaleza y objetivos de las competencias que todo egresado debe ser capaz de ejecutar y que tienen relación directa con el sistema de los C.B.t.i.s.

Del acuerdo 444 se retoman los siguientes aspectos: (SEP, 2008: II):

a) Las competencias genéricas son aplicables a lo largo de la vida y relevantes en todas las disciplinas por dotar al estudiante de la capacidad de desarrollar nuevas competencias.

b) Las competencias disciplinares están divididas en básicas y extendidas; las primeras son aquellas comunes a todos los egresados, mientras que las segundas dan especificidad al modelo educativo de cada subsistema.

c) Las competencias profesionales, están de igual modo divididas en básicas y extendidas; las primeras proporcionan formación elemental para el trabajo, mientras que las segundas preparan con un nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

En este punto cabría destacar que el acuerdo 444 no especifica, al menos en un primer momento, cómo debe ser la evaluación de las competencias ni los fines que con ellas se persiguen. Es importante destacar de igual modo, que más allá de la preparación para el trabajo, las competencias aportan un nuevo significado de aprender en todos los aspectos de la vida y, de igual forma, en todos los contextos.

Por otro lado, el 29 de octubre de 2008 se publica en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes de

quienes laboren en modalidad escolarizada, el cual parte de la idea de que hoy en día es indispensable que los docentes trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen, de manera integral, a la formación de los educandos.

Las principales competencias con las que los docentes deben contar son (SEP, 2008:II):

- a) Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- b) Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.

- INSICHAPE/001/2016
- c) Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
 - d) Lleva a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
 - e) Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo.
 - f) Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
 - g) Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
 - h) Participa en proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Se requiere que el docente de un C.B.T.i.s., además de contar con las competencias establecidas por el Acuerdo 447, sea capaz de practicar explícitamente los valores y transmitirlos por medio del currículum oculto.

Como ha sido mencionado anteriormente, el Centro de Bachillerato tecnológico Industrial y de servicios no. 168 en Aguascalientes basa sus procesos de conducción de la enseñanza y el aprendizaje en el enfoque de competencias; la parte respectiva de la evaluación del docente queda estipulada de igual forma en sus reglamentos internos.

La evaluación es un proceso que resulta importante rescatar, ya que delimitará la exitosa consecución de los objetivos planteados por la institución y las posibles formas de corregir estrategias con el mismo fin. Siendo el desempeño académico del alumno un reflejo de las actividades del docente, debe estar de igual forma regulado.

Acerca de lo estipulado a nivel nacional sobre la evaluación, la Ley General de Educación explica en su capítulo dos, artículo doce, sección séptima, que “la función de realizar en forma periódica y sistemática exámenes de evaluación para certificar que los educadores son personas aptas para relacionarse con los educandos, es exclusiva de la autoridad educativa federal” (SEP, 2011: VI).

Más específicamente, la mencionada ley trata la evaluación del desempeño docente en su artículo veintiuno, el cual establece que “las autoridades educativas

otorgarán estímulos y recompensas a la labor docente con base en las evaluaciones que se realicen” (SEP, 2011: X).

Del mismo modo, la evaluación del desempeño del docente queda estipulada en el artículo veintidós, en el que se establece que “en las actividades de supervisión, las autoridades educativas darán prioridad al adecuado desempeño de la función docente”(SEP, 2011: X).

Para el correcto funcionamiento de una institución, trata de desarrollarse rápidamente para cubrir las necesidades de su entorno, es imperativo revisar y aprovechar las

ventajas que en materia de regulación legal ofrecen los tratados y acuerdos referentes a la educación, el desempeño del docente y la evaluación, teniendo siempre como objetivo la mejora continua en todos los sentidos.

En Aguascalientes, estos importantes puntos quedan delimitados por la Ley Estatal de Educación, la cual plantea, por un lado, que el Instituto de Educación desarrolle y coordine un Sistema Estatal de Evaluación Educativa, el cual sea capaz de atender a todos los elementos del Sistema Estatal de Educación y las dimensiones e indicadores del concepto de calidad.

El Sistema Estatal de Educación se delimita en el artículo veintiuno de la mencionada ley, como un organismo que valora a los docentes, los cuales a su vez reciben estímulos que fomenten la calidad de la educación (SEP, 1997).

Uno de los artículos que resulta en este punto de gran importancia mencionar por la relación que tiene acerca del punto medular de esta investigación, es el cuarenta y ocho, el cual expresa que “la planeación y la evaluación se orientarán a la definición de un proyecto estatal de educación de modo que éste logre evolucionar hacia estándares de máxima calidad” (SEP, 1997: XV).

El artículo cincuenta y tres, a su vez, habla de la formación de maestros y la sección sexta específica que deberán establecerse mecanismos de evaluación estandarizados para el mejoramiento de la calidad de la formación de los futuros docentes. (SEP, 1997).

Del mismo modo, el artículo sesenta y ocho establece que “para llevar a buen término las responsabilidades del maestro en la conducción del proceso educativo, se buscará establecer los lineamientos necesarios para la formación, actualización, evaluación y promoción integral de los educadores (SEP, 1997: XIX).

En el contexto actual, es pues posible afirmar que el éxito tanto de la educación como de su adecuada evaluación, y por lo tanto evolución en la consecución de estándares de mayor calidad, no será posible sin adecuadas normas que rijan el actuar de los individuos que en ellas participen y sin una visión integral que permita perseguir los fines últimos de la educación.

Tras la revisión de la normativa que da sustento a la presente investigación, es posible afirmar que ello realza la importancia de la misma al hacer énfasis en que los

procesos de evaluación del desempeño docente quedan adecuadamente estipulados aunque en la práctica no llegan a buen término.

2.5 ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN.

En la realización de toda investigación, además de describir un contexto particular y un posible problema que en este se detecta, es necesario plantear distintas posibilidades que puedan aportar en la solución del mismo.

A continuación se presentarán tres alternativas de solución las cuales serán descritas brevemente presentando las posibles ventajas o desventajas que estas puedan tener para el contexto particular del problema detectado que radica principalmente en la deficiencia en el proceso interno de evaluación docente por parte del equipo directivo del C.B.T.i.s. No. 168 y su extensión plantel Cartagena. Es necesario considerar que las alternativas que en este apartado se presenten, no ofrecen una solución total o permanente a la problemática, si no que ofrecerán la posibilidad de impactar positivamente en dicha situación, con el fin de marcar una diferencia entre lo que actualmente se lleva a cabo y aquello que podría realizarse más adecuadamente con la vista puesta en la mejora continua de los procesos actualmente ejecutados dentro del plantel. Respecto al PIED dentro del centro de estudios.

A) CAPACITACIÓN A LOS EVALUADORES DEL PIED. Consiste en el diseño de un curso de capacitación en la apropiada ejecución del Proceso interno de Evaluación Docente, dentro del bachillerato. El curso es susceptible de atenderse por los integrantes del equipo directivo, jefes de academia, y algunos profesores.

VENTAJAS:

Se cuenta con una base sólida y objetiva de la cual partir acerca de cómo debe valorarse el proceso interno de evaluación docente aplicable a todos y cada uno de los docentes que laboran en la institución.

Se enriquecen los conocimientos y se unifican los conceptos acerca de estrategias de evaluación docente dentro del aula.

DESVENTAJAS:

Representa un costo para la institución.

La capacitación debe realizarse sobre un periodo de tiempo relativamente prolongado.

El PIED es una tarea que recae únicamente en una persona, pues aunque varios sujetos son susceptibles de tomar la capacitación, el observador de clase es una sola persona.

B) INSTRUMENTOS. Consiste en el diseño de varios instrumentos estandarizados para poder ser utilizados durante las observaciones de clase de toda la plantilla docente.

VENTAJAS:

El uso de cada instrumento es exclusivo para la observación de clase.

No representa una inversión significativa.

Los docentes conocerán lo que se espera de ellos al momento de ser evaluados.

Se consideran, además de las técnicas de enseñanza y el manejo de información, el alcance de éstas en el aprendizaje, así como las habilidades del docente para aplicar las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje.

El observador de clase podría valorar el desempeño del docente en cualquier momento de la sesión, no únicamente cuando exista flujo de información moderada por el profesor, ya que en todas y cada una de las materias es de mayor importancia en desempeño del alumno en clase.

DESVENTAJAS:

Además del manejo de las herramientas pedagógicas, el observador de clase así como el encargado del PIED debe estar capacitado en la

facilitación del aprendizaje específico de las materias de la carrera técnica, así como la terminología utilizada.

C) MANUAL DE EVALUACIÓN. Consiste en el diseño de un manual que contenga a detalle los pormenores de cómo debe llevarse a cabo el proceso interno de evaluación docente, considerando aspectos pedagógicos y técnicos.

VENTAJAS:

Se estandarizan los procesos de evaluación de acuerdo a lo estipulado por la normatividad correspondiente.

Se cuenta con un protocolo objetivo que dé a conocer los verdaderos fines y alcances de llevar a cabo adecuadamente el PIED, para todos y cada uno de los que integran la plantilla docente.

DESVENTAJAS:

Representa una mayor inversión de recurso en dinero y sobre todo en tiempo.

Sin la adecuada capacitación para su uso, no tendrá el impacto deseado.

Se requiere contar con la autorización pertinente de las autoridades correspondientes del sistema DGETI al no tratarse de una institución autónoma.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1 FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS.

Representa un elemento fundamental en el proceso de investigación. Luego de formular un problema, el investigador enuncia la hipótesis, que orientará el proceso y permitirá llegar a conclusiones concretas del proyecto que recién comienza.

La hipótesis bien formulada tiene como función encausar el trabajo que se desea llevar al efecto. Además se puntualiza cuáles son las variables, que han de analizarse y las relaciones que existen entre ellas, y permiten derivar los objetivos del estudio constituyéndose en la base de los procedimientos de investigación.

Tamayo (1989), señala que “éstas se constituyen en un eslabón imprescindible entre la teoría y la investigación que llevan al descubrimiento de un hecho” (p.76). Las

razones anteriormente esgrimidas hacen suponer que éstas ocupan un lugar primordial en la investigación al proporcionar los elementos necesarios que permitirán llegar a los datos necesarios que permitirán llegar a los datos y resolver el problema planteado.

Como ha sido clarificado anteriormente en esta investigación, para que el proceso interno de evaluación docente se lleve a cabo de una forma adecuada, es necesario que existan especificaciones que permitan conocer los objetivos que con ella se persiguen, la manera en que ésta deberá de realizarse, y las condiciones en que debe darse.

Es pues necesaria la obtención de información objetiva, que dé a conocer la realidad del problema detectado, la cual, al ser comparada con el deber ser, arroje datos relevantes que guíen las acciones hacia la mejora de los procesos.

En esta parte de la investigación, se determinará el diseño que se utilizará para llevar a cabo la tarea de recolección de información y el procesamiento de la misma, así pues, serán especificadas la hipótesis y las variables que dan sustento al presente trabajo.

Como lo señala Kerlinger (2001), una hipótesis es “un enunciado conjetural de la relación entre dos o más variables. Las hipótesis siempre se presentan en forma de enunciados declarativos y se relacionan, de manera general o específica, variables con variables” (p.23).

Según este autor, las hipótesis contienen implicaciones claras para probar las relaciones enunciadas, por lo cual deben ser medibles y especificar claramente cómo se conectan las variables mencionadas.

Otra definición de hipótesis es la que ofrece Romero (1991), quien la especifica como “una respuesta tentativa al problema de investigación, la cual consiste en una aseveración que puede validarse estadísticamente. Una hipótesis explícita es la guía de la investigación, puesto que establece los límites, enfoca el problema y ayuda a organizar el pensamiento” (p:24).

Es una proposición que establece relaciones, entre los hechos; para otros es una posible solución al problema; otros más sustentan que la hipótesis no es más otra cosa que una relación entre las variables, y por último, hay quienes afirman que es un método de comprobación.

La hipótesis como proposición que establece relación entre los hechos: una hipótesis es el establecimiento de un vínculo entre los hechos que el investigador va aclarando en la medida en que pueda generar explicaciones lógicas del porqué se produce este vínculo.

Tamayo (1989) afirma que: “La hipótesis es una proposición que nos permite establecer relaciones entre los hechos. Su valor reside en la capacidad para establecer más relaciones entre los hechos y explicar el por qué se producen”. (p.75).

La hipótesis como una posible solución del problema: la hipótesis ~~no es solamente~~ la explicación o comprensión del vínculo que se establece entre los elementos inmersos en un problema, es también el planteamiento de una posible solución al mismo.

3.1.1. IMPORTANCIA DE LA HIPÓTESIS

Las hipótesis son el punto de enlace entre la teoría y la observación. Su importancia radica en que dan rumbo a la investigación, sugerir los pasos y procedimientos que deben darse en la búsqueda del conocimiento.

Cuando la hipótesis de investigación ha sido bien elaborada, y en ella se observa claramente la relación o vínculo entre dos o más variables, es factible que el investigador pueda:

Elaborar el objetivo, o conjunto de objetivos que desea alcanzar en el desarrollo de la investigación

Seleccionar el tipo de diseño de investigación factible con el problema planteado.

Seleccionar el método, los instrumentos y las técnicas de investigación acordes con el problema que se desea resolver, y

Seleccionar los recursos, tanto humanos como materiales, que se emplearán para llevar a feliz término la investigación planteada.

3.1.2. ORIGEN DE LA HIPÓTESIS

La elaboración de una buena hipótesis tiene como punto de partida el conocimiento del área en la que se desea hacer la investigación, sin este conocimiento previo se corre el riesgo de recorrer caminos ya transitados y trabajar en temas ya tratados que carecen de interés para la ciencia.

Si la hipótesis se basa u origina de otros estudios, la investigación estará en clara relación con un cuerpo de conocimientos ya existentes, probados, por lo que el trabajo será una contribución que permitirá reforzar ese cuerpo de conocimientos.

Cuando se describe su importancia, se plantean algunas de las funciones que ellas cumplen, porque además de ser guías en el proceso de investigación, también pueden servir para indicar que observaciones son pertinentes y cuáles no lo son con respecto al problema planteado.

La hipótesis puede señalar las relaciones o vínculos existentes entre las variables y cuáles de ellas se deben estudiar, sugieren una explicación en ciertos hechos y orientan la investigación en otros, sirve para establecer la forma en que debe organizarse eficientemente el análisis de los datos.

3.1.3. CLASIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS

La hipótesis puede adoptar diferentes y clasificarles de acuerdo a la convivencia de cada autor:

Hipótesis general: es cuando trata de responder de forma amplia a las dudas que el investigador tiene acerca de la relación que existe entre las variables.

Hipótesis específica: es específica aquella hipótesis que se deriva de la general, estas tratan de concretizar a la hipótesis general y hace explícitas las orientaciones concebidas para resolver la investigación.

Hipótesis estadística: la hipótesis estadística es aquella hipótesis que somete a prueba y expresa a las hipótesis operacionales en forma de ecuaciones matemáticas.

En la presente investigación se ha delimitado ya el problema de investigación, así como el objeto de estudio, de la información ya presentada y basada en las definiciones justamente mencionadas, surge la siguiente hipótesis:

“Si se aplica adecuadamente el Proceso interno de Evaluación Docente por parte del equipo directivo del C.B.T.i.s. No.168 y su extensión Plantel Cartagena en el Estado de Aguascalientes, entonces mejorará el seguimiento continuo del Desempeño Docente”

Las variables se distinguen de la hipótesis tal como lo especifica Romero (1991), quien afirma que son: “los supuestos considerados en una hipótesis y que con ella se miden; son factores que explican los resultados y determinan las diferencias entre éstos para poder establecer una hipótesis” (p.24).

Salkind (1999), ofrece una diferenciación clara entre las variables dependientes y las independientes. Las primeras son aquellas que reflejan los resultados de un

estudio de investigación, es decir, los resultados que podrían depender del tratamiento experimental o de lo que el investigador manipula.

En cuanto a las variables independientes, son aquellas que representan los tratamientos o condiciones que el investigador controla para probar sus efectos sobre algún resultado; es aquella que se manipula en el curso del experimento a fin de entender mejor los efectos de tal manejo sobre la variable dependiente.

Considerando lo anterior, las variables que intervendrán en la presente investigación serán señaladas a continuación:

Variable independiente: La adecuada aplicación del proceso interno de evaluación docente por parte del equipo directivo del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios no. 168 y su extensión plantel Cartagena, en el estado de Aguascalientes.

Variable dependiente: La mejora del desempeño docente en todas y cada una de las asignaturas que imparte así como el beneficio directo al ambiente institucional.

Por su parte, se plantea a continuación la definición operacional, la cual es definida por Rojas (2002), como aquel concepto en el que “se presentan los elementos concretos que permiten observar y si se puede, medir los fenómenos que se estudian” (p.136).

El mismo autor señala que la definición operacional sirve para guiar la recopilación de la información empírica. Los elementos que en ella se incluyan dependerán de ciertas especificaciones de cada investigación, como lo puede ser la información contenida en el marco teórico y los objetivos particulares, de ahí su importancia para el presente trabajo.

Considerando lo anterior, se toman en cuenta las definiciones operacionales de las variables anteriormente mencionadas:

Variable independiente: la aplicación adecuada de los procesos de evaluación del desempeño del docente es aquella que se realiza, analiza y retroalimenta puntualmente, además es formativa.

Variable dependiente: La mejora de la labor del profesor dentro del aula concierne a un trato interpersonal, sus labores académicas, administrativas y de facilitación del aprendizaje.

A continuación se podrá observar la operacionalización detallada tanto de la variable dependiente como de la independiente, en la cual se desglosan los indicadores que dan origen al instrumento que posteriormente será utilizado en la obtención de la información.

3.3 OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES.

| VARIABLE INDEPENDIENTE | DIMENSIÓN | INDICADORES | ÍNDICE |
|--|------------|-------------------|--|
| La adecuada aplicación del proceso interno de evaluación docente por parte del equipo directivo del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios no. 168 y su extensión plantel Cartagena, en el estado de Aguascalientes. | Evaluación | Periodicidad. | Tiempo disponible. Disposición. Conocimiento. Cantidad de evaluaciones. |
| | | Contenidos | Puntualidad. Asistencia. Cumplimiento. Práctica docente. Personal. Ambiente de clase. |
| | | Retroalimentación | Tipos de retroalimentación. Retroalimentación |

| | | | |
|--|------------|-----------------------------|--|
| | | | oportuna Efectividad. Conciencia. Mejora continua. |
| | | Calidad | Objetividad. Prudencia. Tacto. Continuidad. Precisión. Real. |
| | Directivo. | Características personales. | Gente entusiasta. Enérgicos. Autónomos. Motivación. Creatividad. Trabajadores. Persistentes. Constantes. Trabajo en equipo. Responsabilidad. Liderazgo. Flexible. Adaptable. Capacidad de tomar decisiones. |
| | | Características de gestión. | Planificación. Organización. Dirección. Control. Logro de objetivos. Eficacia. Eficiencia. Efectividad. |
| | | Carácter. | Nivel de influencia. Liderazgo. Entusiasmo. Seguridad. Respeto. Congruencia. Solidaridad. Pensamiento positivo. Empatía. |
| | | Liderazgo. | Gestiona |

| | | | |
|---|-------------------|--|--|
| | | | acciones PARA CONSULTA :. Trabajo en equipo. Capacidad de comunicación. Inteligencia emocional. Establece metas y objetivos. Capacidad de planeación. Identificación de fortalezas. Carismático. Innovador. Responsable. Informado. |
| VARIABLE DEPENDIENTE | DIMENSIÓN | INDICADOR | ÍNDICE |
| Mejora del desempeño docente en todas y cada una de las asignaturas que imparte, así como el beneficio directo al ambiente institucional. | Desempeño docente | Logros alcanzados por el alumno. | Plan de estudio. Características de la institución. Medio ambiente de donde proviene el alumno. Capacidad y actitud del alumno. |
| | | Evaluación a través de instrumentos estandarizados que midan la habilidad del docente. | Información general. Conocimiento de teoría pedagógica. Conocimiento sobre didáctica y técnicas. Procedimientos de enseñanza. Procedimientos de evaluación. Resolución de problemas escolares. Comprensión lectora. Objetividad Manejo de temas. |

| | | | |
|--|-------------------------|------------------|---|
| | | | Respeto. Comunicación. Uso de las TICs. Promoción de investigación. Organización. Comunicación. Compromiso. |
| | Ambiente institucional. | Aspectos básicos | Respeto. Comprensión. Participación. Fomento de interacción. Disciplina. Responsabilidad. Integración |

3.4 TIPOS DE INVESTIGACIÓN.

3.4.1 INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL.

La investigación experimental está integrada por un conjunto de actividades metódicas y técnicas que se realizan para recabar la información y datos necesarios sobre el tema a investigar y el problema a resolver.

La investigación experimental se presenta mediante la manipulación de una variable experimental no comprobada, en condiciones rigurosamente controladas, con el fin de describir de qué modo o por qué causa se produce una situación o acontecimiento particular.

Su diferencia con los otros tipos de investigación es que el objetivo de estudio y su tratamiento dependen completamente del investigador, de las decisiones que tome para manejar su experimento.

El experimento es una situación provocada por el investigador para introducir determinadas variables de estudio manipuladas por él para controlar el aumento o disminución de esas variables y su efecto en las conductas observadas.

En el experimento, el investigador maneja de manera deliberada la variable experimental y luego observa lo que ocurre en condiciones controladas.

La experimentación es la repetición voluntaria de los fenómenos para verificar su hipótesis.

Deben también considerarse las etapas que el investigador debe realizar para llevar a cabo una investigación experimental.

- a) Presencia de un problema. Para el cual se ha realizado una revisión bibliográfica.
- b) Identificación y definición del problema.
- c) Definición de hipótesis y variables y la operación de las mismas.
- d) Diseño del plan experimental.
- e) Diseño de investigación.
- f) Determinación de la población y muestra.

- g) Selección de instrumentos de medición.
- h) Elaboración de instrumentos.
- i) Procedimientos para obtención de datos.
- j) Prueba de confiabilidad de datos.
- k) Realización del experimento.
- l) Tratamiento de datos. Aquí en este punto hay que tener en cuenta que una cosa es el dato bruto, otro el dato procesado y otro, el dato que hay que dar como definitivo.

3.4.2. INVESTIGACIÓN NO EXPERIMENTAL.

Podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Lo que se hace en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Como señala Kerlinger y Lee (2002) “en la investigación no experimental no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o los tratamientos”(p.156). De hecho, no hay condiciones o estímulos planeados que se administren a los participantes del estudio.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2007) son “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que los fenómenos se encuentran en su ambiente natural para después analizarlos”(p.89).

La investigación no experimental es un parteaguas de un gran número de estudios cuantitativos como las encuestas de opinión, los estudios de post – facto retrospectivos y prospectivos, etc. Existen diversos tipos dentro de esta investigación como lo son:

Diseño transversal o transeccional: Se utiliza cuando la investigación se centra en analizar cuál es el estado de una o diversas variables o bien identificar cuál es la relación entre un conjunto de variables en un punto en el tiempo. En este tipo de diseño se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito esencial es describir variables y analizar su incidencia e

interrelación en un momento dado. Pueden abarcar varios grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores y se pueden dividir en dos tipos fundamentales:

Descriptivos: Tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. El procedimiento consiste en medir un grupo de personas u objetos, una o más variables y proporcionar su descripción.

Causales: tienen como objetivo describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Se trata también de descripciones pero no de variables

individuales sino de sus relaciones, sean estas puramente correlacionales o relaciones causales. En este diseño lo que se mide es la relación entre variables en un tiempo determinado

Diseño Longitudinal: Se emplea cuando el interés del investigador es analizar cambios a través del tiempo en determinadas variables o en las relaciones entre estas. Recolectan datos a través del tiempo en puntos o períodos especificados, para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias. Suele dividirse en tres tipos:

De tendencia: Son aquellos que analizan cambios a través del tiempo dentro de alguna población en general. Su característica distintiva es que la atención se centra en una población.

De Evolución de grupo: examinan cambios a través del tiempo en subpoblaciones o grupos específicos. Su atención son los grupos de individuos vinculados de alguna manera.

De Panel: Son similares a los anteriores, solo que el mismo grupo específico de sujetos es medido en todos los tiempos o momentos. Tiene la ventaja que además de conocer los cambios grupales se conocen los cambios individuales. Se sabe qué casos específicos introducen el cambio. Su desventaja radica en que en ocasiones se

hace muy difícil obtener exactamente los mismos sujetos para una ~~segunda medición~~ u observaciones subsecuentes.

Las variables no pueden manipularse por separado. Existe mayor posibilidad de generalizar los resultados a otros individuos y situaciones cotidianas.

3.4.3 INVESTIGACIÓN CUASIEXPERIMENTAL.

El término cuasi significa casi por lo que un diseño cuasiexperimental casi alcanza el nivel de experimental, el criterio que le falta para llegar a este nivel es que

no existe ningún tipo de aleatorización, es decir, no hay manera de asegurar la equivalencia inicial de los grupos experimental y control. Se toman grupos que ya están integrados por lo que las unidades de análisis no se asignan al azar ni por pareamiento aleatorio. La carencia de aleatorización implica la presencia de posibles problemas de validez tanto interna como externa.

La validez interna se ve afectada por el fenómeno de selección, la regresión estadística y el proceso de maduración. La validez externa se ve afectada por la variable población, es decir, resulta difícil determinar a qué población pertenecen los grupos. La estructura de los diseños cuasiexperimentales implica usar un diseño solo con posprueba o uno con preprueba-posprueba.

En los diseños Cuasi-experimentales el experimentador no puede hacer la asignación al azar de los sujetos a los grupos experimentales y de control. Y si puede controlar: cuándo llevar a cabo las observaciones, cuándo aplicar la variable independiente o tratamiento y cuál de los grupos recibirá el tratamiento. Aunque estos diseños no garantizan un nivel de validez interna y externa como en los experimentales, ofrece un grado de validez suficiente, lo que hace muy viable su uso en el campo de la educación y de la psicología. Estos diseños se subdividen en:

- a) Diseño con grupo de control no equivalente y pretest.
- b) Diseño de series temporales.
- c) Diseño compensado.

3.4.4. INVESTIGACIÓN EXPLORATORIA.

Es aquella que se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimiento. Este tipo de investigación, de acuerdo con Sellriz (1980) pueden ser:

- a) Dirigidos a la formulación más precisa de un problema de investigación , dado que se carece de información suficiente y de conocimiento previos del objeto de estudio , resulta lógico que la formulación inicial del problema sea imprecisa. En este caso la

exploración permitirá obtener nuevo datos y elementos que ~~..SÓLO PARA CONSULTA..~~ pueden conducir a formular con mayor precisión las preguntas de investigación.

Conducentes al planteamiento de una hipótesis: cuando se desconoce al objeto de estudio resulta difícil formular hipótesis acerca del mismo.

La función de la investigación exploratoria es descubrir las bases y recabar información que permita como resultado del estudio, la formulación de una hipótesis. Las investigaciones exploratorias son útiles por cuanto sirve para familiarizar al investigador con un objeto que hasta el momento le era totalmente desconocido, sirve como base para la posterior realización de una investigación descriptiva, puede crear en otros investigadores el interés por el estudio de un nuevo tema o problema y puede ayudar a precisar un problema o a concluir con la formulación de una hipótesis.

3.4.5. INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA.

En las investigaciones de tipo descriptiva, llamadas también investigaciones diagnósticas, buena parte de lo que se escribe y estudia sobre lo social no va más allá de este nivel. Consiste, fundamentalmente, en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores.

El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las

actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Los investigadores no son meros tabuladores, sino que recogen los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, exponen y resumen la información de manera cuidadosa y luego analizan minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento.

Los datos descriptivos se expresan en términos cualitativos y cuantitativos. Se puede utilizar uno de ellos o ambos a la vez.

Cualitativos (mediante símbolos verbales): Se usan en estudios cuyo objetivo es examinar la naturaleza general de los fenómenos. Los estudios

cualitativos proporcionan una gran cantidad de información valiosa, pero poseen un limitado grado de precisión, porque emplean términos cuyo significado varía para las diferentes personas, épocas y contextos. Los estudios cualitativos contribuyen a identificar los factores importantes que deben ser medidos.

b) Cuantitativos (por medio de símbolos matemáticos): Los símbolos numéricos que se utilizan para la exposición de los datos provienen de un cálculo o medición. Se pueden medir las diferentes unidades, elementos o categorías identificables.

En la presente investigación se seleccionará la investigación descriptiva porque para considerar que se deben realizar cambios en los procesos de evaluación, la investigación con estas características ayuda poder identificar las áreas de oportunidad de los procesos internos de evaluación docente.

3.4.6. INVESTIGACIÓN CORRELACIONAL.

La observación puede ser ordinaria, la que hacemos todos nosotros cada día y sistemática, que es aquella que tiene como objetivos la recogida de datos con fines científicos. Esta recogida de datos debe proporcionar un conocimiento objetivo, replicable, fiable y válido.

En la metodología observacional o correlacional estudiamos los hechos tal y como suceden, sin intervención sobre ellos. Las características fundamentales se pueden resumir en tres puntos, que son:

1. Permite la comprobación de hipótesis.
2. Garantiza la replicabilidad de sus resultados al utilizar procedimientos objetivos, válidos y fiables.
3. Contribuye al desarrollo teórico al proporcionar resultados válidos en marcos específicos de conocimiento.

La situación objeto de análisis en la observación sistemática puede ser modificada o no por el investigador, así tenemos:

- a) Observación naturista.- es aquella que se da sin intervención alguna por parte del investigador.
- b) Observación semiestructurada.- es aquella en la que el investigador altera alguna característica de la situación natural antes de hacer la toma de datos.
- c) Observación estructurada.- es aquella en que el investigador diseña una situación para realizar la observación.

Otra posible clasificación de las formas de observación es la relacionada con la posición que ocupa el observador, así tenemos:

- a) Observación externa.- la realiza un individuo ajeno al grupo o situación observada.
- b) Observación participante.- el observador se integra en el grupo objeto de observación.
- c) Participante como observador.- un miembro del grupo o situación a observar es quien se encarga de hacer la observación.
- d) Auto-observación.- es el propio sujeto quien registra su propia conducta, por lo que su validez puede ser baja.

3.4.7 INVESTIGACIÓN EXPLICATIVA.

Se encarga de buscar el porqué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto. En este sentido, los estudios explicativos pueden ocuparse tanto de la determinación de las causas (investigación postfacto), como de los efectos (investigación experimental), mediante la prueba de hipótesis. Sus resultados y conclusiones constituyen el nivel más profundo de conocimientos.

La investigación explicativa intenta dar cuenta de un aspecto de la realidad, explicando su significatividad dentro de una teoría de referencia, a la luz de leyes o generalizaciones que dan cuenta de hechos o fenómenos que se producen en determinadas condiciones.

Dentro de la investigación científica, a nivel explicativo, se dan dos elementos:

Lo que se quiere explicar: se trata del objeto, hecho o fenómeno que ha de explicarse, es el problema que genera la pregunta que requiere una explicación.

Lo que se explica: La explicación se deduce (a modo de una secuencia hipotética deductiva) de un conjunto de premisas compuesto por leyes, generalizaciones y otros enunciados que expresan regularidades que tienen que acontecer. En este sentido, la explicación es siempre una deducción de una teoría que contiene afirmaciones que explican hechos particulares.

3.5 TRABAJO DE CAMPO.

Esta parte de la investigación se encuentra constituida por cuatro secciones, las cuales se enumeran y explican brevemente a continuación.

POBLACIÓN Y MUESTRA: Se especifican los individuos que directamente intervendrán en el trabajo de investigación.

INSTRUMENTO: Contiene las herramientas estandarizadas que se utilizaran para la obtención de información necesaria.

APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO Y RECOLECCIÓN DE DATOS: Incluye datos de interés resultantes de la aplicación del instrumento.

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN: Se analiza la información previamente obtenida y los resultados que de ella se deriven.

3.5.1 POBLACIÓN Y MUESTRA.

La población que para esta investigación y sus particulares fines se estudiará, es la conformada por los directivos del turno matutino y vespertino del C.B.T.i.s. no. 168 Plantel Cartagena, en la Ciudad de Aguascalientes. Dicha población está conformada por 9 directivos de ambos turnos y 28 docentes.

Como lo justifica Malhotra (1997), una población es el conjunto de elementos que comparten ciertas características, las cuales les hacen pertenecer al universo seleccionado para el problema que se estudiará.

La población en la que esta investigación se basa es bastante amplia, considerando que se aplicó el instrumento al 100% de la población directiva y docente, es una muestra muy significativa, ya que se obtendrá la información necesaria de parte de cada uno de los integrantes de dicha población.

Lo anterior, es igualmente definido por Malhotra (1997), como censo, el cual consiste en el conteo completo de una población, es decir, la obtención de datos desde cada uno de los elementos que la forman.

3.5.2 INSTRUMENTO.

En este apartado de la investigación se realizará una descripción del instrumento (ANEXO 5) por medio de cual se obtendrá la información que, posterior a su análisis, arrojará datos concretos acerca de la situación actual del problema detectado.

La aplicación del presente instrumento reporta una gran importancia de la consecución de los objetivos del propio estudio, ya que con él será posible recabar datos objetivos desde la fuente principal: los directivos del turno matutino y vespertino de la extensión del C.B.T.i.s. No. 168 plantel Cartagena.

Como instrumento se eligió la aplicación de un cuestionario en el que fueron considerados aspectos directamente relacionados con las variables y la hipótesis antes mencionadas. Un cuestionario es, según Hernández (2003), un conjunto de preguntas respecto a un objeto de investigación, el cuál debe ser confiable y válido.

El instrumento utilizado consta de 21 items y cada uno de ellos debe responderse en con un “sí” o un “no” además de un espacio de “observaciones” donde el directivo podrá escribir alguna situación respecto al ítem señalado, los aspectos a evaluar fueron redactados con el objetivo de facilitar la comprensión y el análisis profundo por parte de los directivos al momento de contestar.

3.5.3 APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO Y RECOLECCIÓN DE DATOS.

Previo a la aplicación oficial del instrumento, se realizó un pilotaje a 2 directivos por turno, es decir a un total de 4 directivos, les tomó aproximadamente 20 minutos responder en su totalidad el instrumento, mostraron entera disposición de contribuir a la presente investigación, expresaron sus comentarios respecto a la pertinencia y conveniencia del instrumento presentado. Se les pidió que prestaran especial atención en la redacción, fondo y forma del documento aplicado.

Al término de la aplicación del instrumento al cien por ciento de los directivos, se procedió a la captura de datos en los programas Word y Excel para la obtención

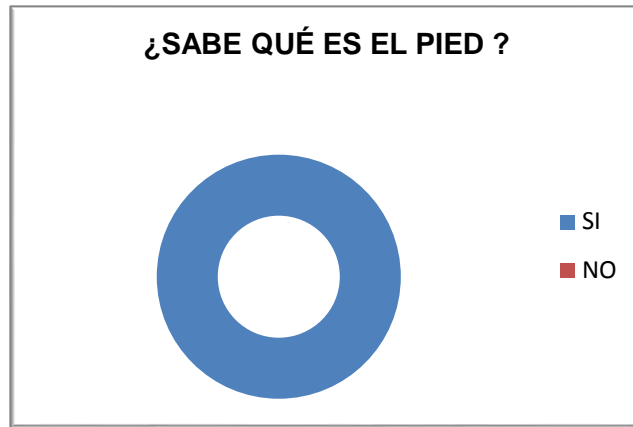
de resultados y su análisis con el fin de definir la estrategia de intervención más adecuada a la problemática detectada.

3.5.4 PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS.

A continuación se presentan unas gráficas en las que se evidencian los resultados obtenidos por ítem del instrumento anteriormente diseñado. Cabe mencionar que cada uno de los directivos ha recibido la capacitación adecuada y oportunamente para la implementación formal del Proceso Interno de Evaluación Docente (PIED), En primera instancia se les sensibilizó sobre la importancia de la ejecución de dicho proceso, pues además de ser una función que corresponde a su puesto es primordial para beneficiar el desempeño del docente y de todos y cada uno de los integrantes de la institución educativa.

3.6 RESULTADOS DE ENCUESTA APLICADA A LOS DIRECTIVOS DEL PLANTEL.

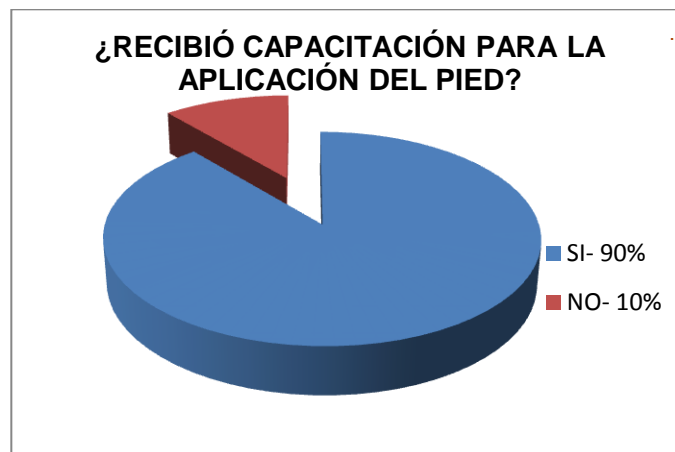
Gráfica I.



Fuente: C.B.T.i.s. no. 168 Plantel Cartagena, Noviembre 2012.

En la gráfica es posible observar que todos y cada uno de los directivos sabe que es el PIED, está familiarizado con las siglas y sabe su significado ya que fue expresado en el área de observaciones del ítem no. 1 del instrumento aplicado a los mismos directivos.

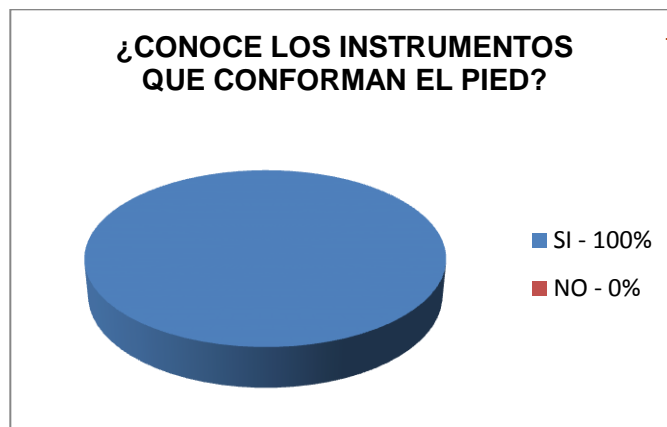
Gráfica II.



Fuente: C.B.T.i.s. no. 168 Plantel Cartagena. Noviembre 2012.

Se observa en el gráfico que el 90% de los directivos recibió la capacitación de manera oportuna respecto a la aplicación del Proceso Interno de Evaluación Docente dentro del plantel, y el resto que equivale al 10% sólo recibió el material digital más no la capacitación de manera presencial. Además dentro del instrumento se encuentra un espacio de observaciones para el caso de contestar “no” en el que los directivos mencionaron que no les fue posible recibir la capacitación por tener otras comisiones en las fechas que se impartió la capacitación.

Gráfica III.



Fuente: C.B.T.i.s. no. 168 Plantel Cartagena. Noviembre 2012.

Considerando que la mayoría de los directivos recibió la capacitación para la implementación del PIED, en la presente gráfica se demuestra que el 100% de los directivos conoce los instrumentos que conforman el proceso, por tal motivo pueden aplicarlo con los docentes que están a su cargo.

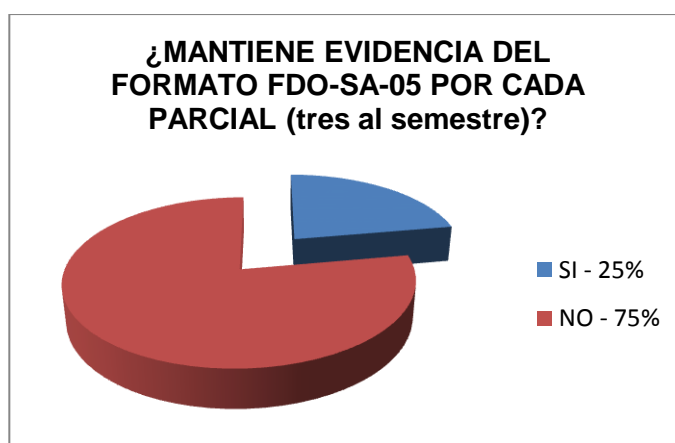
Gráfica IV.



Fuente: C.B.T.i.s. no. 168 Plantel Cartagena. Noviembre 2012.

En el gráfico anterior, el 62% de los directivos mantiene en orden las carpetas por grupo y materia en base al proceso y el resto, es decir el 38% no lo hace. Es evidente que se requiere de estrategias para motivar a los directivos para realizar esta función, además que al momento de aplicar la encuesta en el espacio de observaciones respondieron que tienen solo algunas carpetas o bien que no tienen al cien por ciento la información. Sin duda es un área que se debe mejorar y en la cual se debe trabajar para cumplir de manera eficiente y eficaz con el proceso.

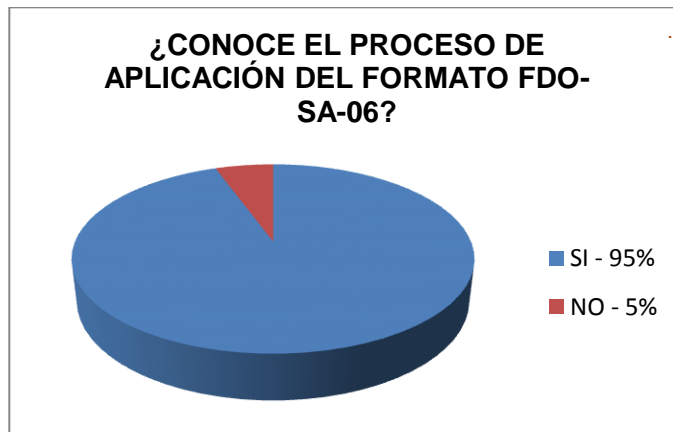
Gráfica V.



Fuente: C.B.T.i.s. no. 168 Plantel Cartagena, Noviembre 2012.

En el gráfico anterior se puede detectar que no se está llevando el proceso como debiera ya que sólo el 25% de los directivos tienen evidencia del formato FDO-SA-05.

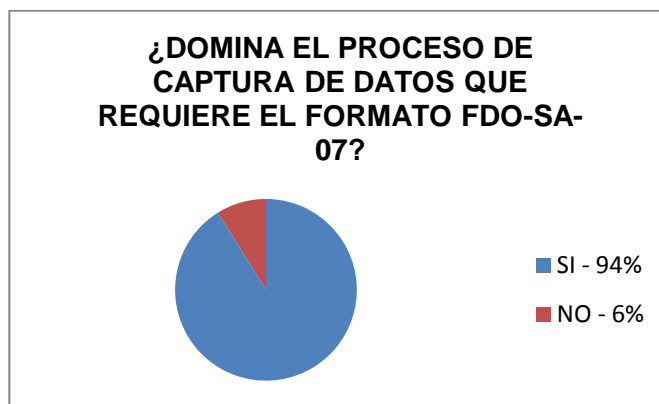
Gráfica VI.



Fuente: C.B.T.i.s. no. 168 Plantel Cartagena, Noviembre 2012.

En la gráfica es posible visualizar que el 95% del cuerpo directivo recibió la capacitación adecuada para la aplicación del formato FDO - SA - 06, ya que este es un instrumento que conforma el proceso interno de evaluación docente, y es importante su cumplimiento para el adecuado funcionamiento del PIED. Corresponde al instrumento de Evaluación de percepción estudiantil, en el cual el alumno evidencia de manera objetiva el trabajo del docente frente a grupo, de tal modo que el directivo puede tener a su alcance información respecto al profesor desde otra perspectiva.

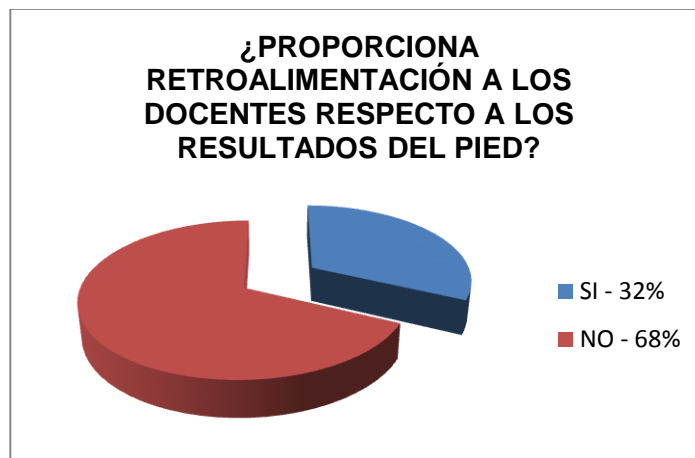
Gráfica VII.



Fuente: C.B.T.i.s. no. 168 Plantel Cartagena, Noviembre 2012.

En la gráfica es posible visualizar que el 94% del cuerpo directivo recibió la capacitación adecuada para el llenado del formato FDO - SA - 07, ya que este es un instrumento que conforma el proceso interno de evaluación docente, y es importante su cumplimiento para el adecuado funcionamiento del PIED.

Gráfica VIII.



Fuente: C.B.T.i.s. no. 168 Plantel Cartagena. Noviembre 2012.

En el gráfico anterior se puede detectar que no se está llevando el proceso como debiera ya que sólo el 32% de los directivos proporciona retroalimentación a los docentes en base al resultado obtenido en el proceso interno de evaluación docente.

Gráfica IX .



Fuente: C.B.T.i.s. no. 168 Plantel Cartagena, Noviembre 2012.

En el gráfico anterior se puede detectar que no se está llevando el proceso como debiera ya que sólo el 18% de los directivos tienen evidencia de brindar al docente la retroalimentación en base a los resultados obtenidos del proceso Interno de Evaluación Docente.

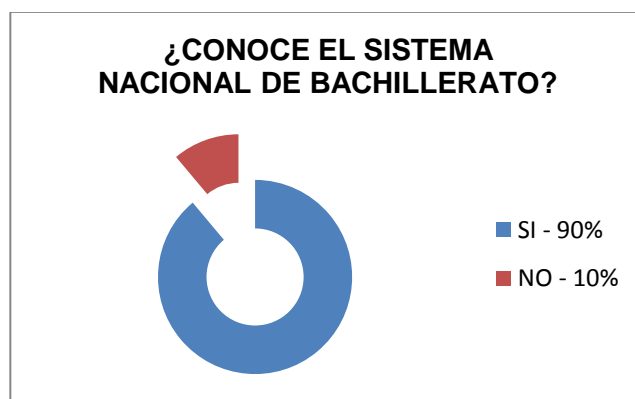
Gráfica X.



Fuente: C.B.T.i.s. no. 168 Plantel Cartagena, Noviembre 2012.

En el gráfico se observa claramente que el 100% de los docentes conoce la Reforma Integra para la Educación Media Superior, por tal motivo se considera que sabe la importancia de llevar a cabo procesos como el PIED dentro del plantel, con el único fin de ser una mejor institución, apegada al Sistema Nacional de Bachillerato.

Gráfica XI.



Fuente: C.B.T.i.s. no. 168 Plantel Cartagena, Noviembre 2012.

En el gráfico se observa claramente que el 90% de los docentes conoce el SNB (Sistema Nacional de Bachillerato), el cual rige la institución.

En todas y cada una de las gráficas anteriores se puede identificar los porcentajes que son resultado de la aplicación del instrumento especialmente diseñado para el directivo del C.B.T.i.s. no. 168, el cual consta de 21 items, en los cuales se plasma la respuesta del directivo en base al seguimiento y aplicación del PIED dentro del plantel.

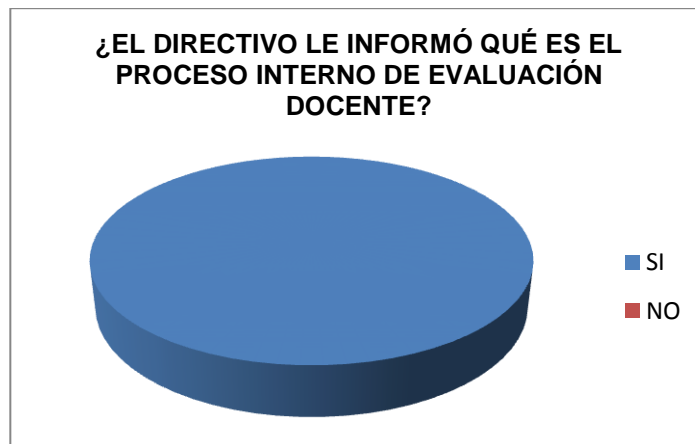
3.6.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE ENCUESTA APLICADA A LOS DIRECTIVOS DEL PLANTEL.

En el apartado anterior se presentaron gráficamente los resultados más significativos de la encuesta aplicada a los directivos del bachillerato, al analizar la información presentada es posible detectar que el cuerpo directivo ha recibido la capacitación y orientación de manera oportuna para poder llevar a cabo el PIED, sin embargo no se han obtenido los resultados deseados, pues los directivos en su gran mayoría no concluyen el proceso de manera exitosa, al aplicar el instrumento la mayoría de los encuestados realizó anotaciones en el espacio de “observaciones” justificando de algún modo el porqué de no llevar el proceso como es debido, algunos dicen que es por el factor tiempo, otros que inician el proceso más no lo concluyen, y otros más solo informaron que iniciarían pero nunca lo hicieron.

En base a esta información se diseñara una propuesta de intervención la cual consistirá en varias sesiones de sensibilización para llevar el proceso como es debido, así como su importancia e impacto en los docentes.

3.7 RESULTADOS DE ENCUESTA APLICADA A LOS DOCENTES DEL PLANTEL.

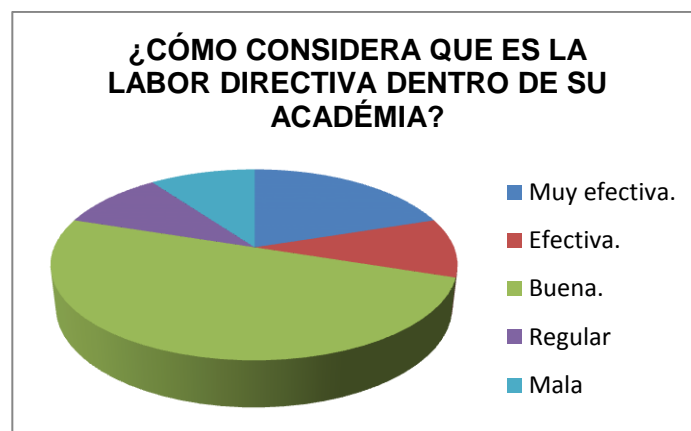
Gráfica I.



Fuente: C.B.T.i.s. no. 168 Plantel Cartagena, Noviembre 2012

En la gráfica anterior podemos observar que todo el equipo directivo informó a sus docentes qué es el Proceso interno de Evaluación Docente, de tal modo que en este aspecto podemos considerar que el proceso se ha iniciado de manera correcta, apoyado por una comunicación efectiva, concluyendo que el cuerpo docente en su totalidad sabe que es el PIED.

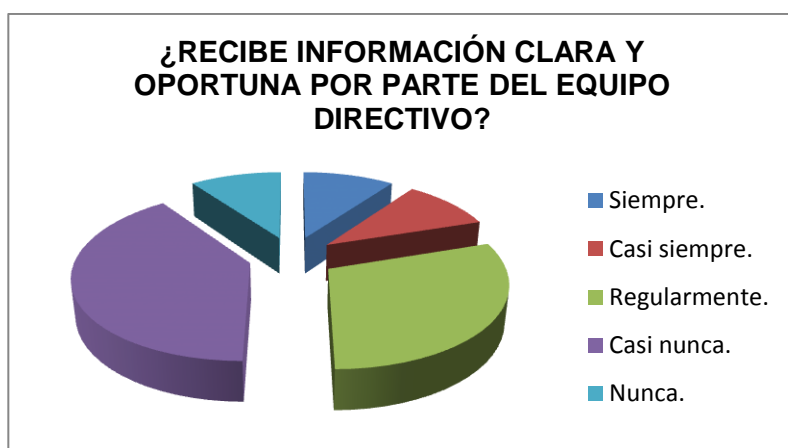
Gráfica II.



Fuente: C.B.T.i.s. no. 168 Plantel Cartagena, Noviembre 2012

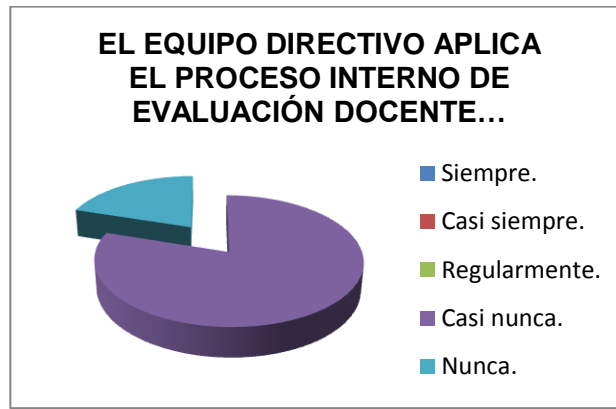
Podemos observar en la presente gráfica que el 20% de los maestros del plantel consideran que la labor de los directivos es muy efectiva, el 10% efectiva, el 50% buena, el 10% regular y el otro 10% mala. En base a los resultados obtenidos se deberá considerar el fortalecimiento de la labor diaria del directivo del plantel, por medio de sesiones de sensibilización aplicada a la importancia de la labor directiva

Gráfica III.



Fuente: C.B.T.i.s. no. 168 Plantel Cartagena, Noviembre 2012

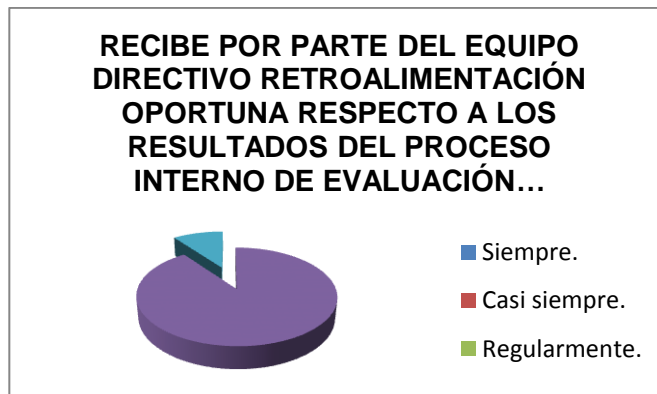
Podemos observar que los mayores porcentajes de opinión por parte de los docentes se ubican en las alternativas “regularmente” y “casi nunca”, este un factor clave para determinar que existen problemas de comunicación entre los docentes y directivos, situación que sin duda, perjudica el trabajo en equipo.



Fuente: C.B.T.i.s. no. 168 Plantel Cartagena, Noviembre 2012

En la presente gráfica, podemos identificar lamentables resultados pues los docentes opinan que ningún directivo aplica el Proceso Interno de Evaluación Docente “siempre”, sino más bien el 80% “casi nunca” y el 20% restante “nunca”, por lo que la labor directiva aplicada al PIED tiene un buen comienzo, más no un seguimiento de dicho proceso, ni mucho menos se concluye con éxito.

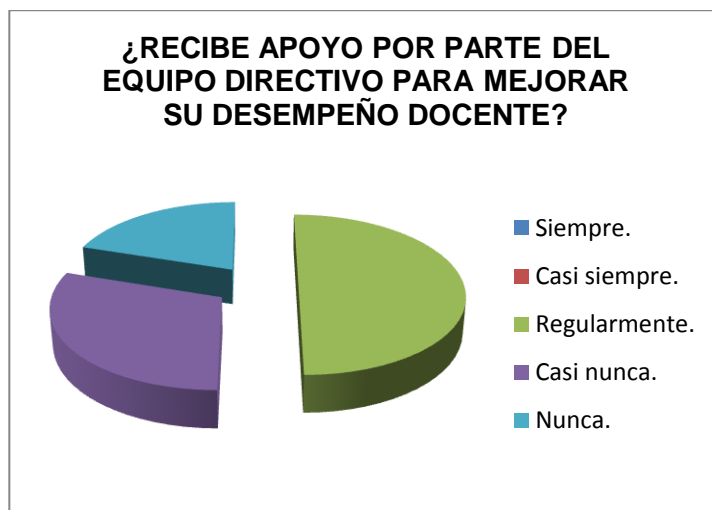
Gráfica V.



Fuente: C.B.T.i.s. no. 168 Plantel Cartagena, Noviembre 2012

En la gráfica anterior, se refleja que la retroalimentación por parte de equipo directivo hacia los docentes no se da de manera oportuna, incluso un 10% de los docentes dice que “nunca” recibe retroalimentación, y un 90% que “casi nunca”, esto deja mucho que desear por parte del trabajo del directivo, ya que lo ideal es que se reciba una retroalimentación oportuna para poder mejorar la labor docente.

Gráfica VI.



Fuente: C.B.T.i.s. no. 168 Plantel Cartagena, Noviembre 2012.

Con la presente gráfica se puede visualizar que el 50% de los docentes reciben apoyo para mejorar el desempeño de manera regular, sin embargo, el 30% “casi nunca” y el 20% “nunca” recibe apoyo para mejorar este aspecto tan importante en la carrera de un profesor.

3.7.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE ENCUESTA APLICADA A LOS DOCENTES DEL PLANTEL.

Considerando el instrumento aplicado a los docentes (ANEXO 7), se puede notar fácilmente que la labor de los directivos respecto a la aplicación y seguimiento del proceso interno de evaluación docente, es deficiente en varios aspectos, como por ejemplo en brindar información clara y oportuna del proceso, dar seguimiento y retroalimentación a los docentes en base a resultados obtenidos, esto último se da con muy poca frecuencia que si el directivo no concluye en tiempo y forma con el proceso, será muy difícil que pueda dar una retroalimentación, pues no tiene el sustento para poder detectar las áreas de oportunidad que pudiera tener un docente en su desempeño. Además en los presentes resultados sólo se graficaron las preguntas que evidenciaran más aún la problemática detectada en el C.B.T.i.s. no. 168 y la adecuada aplicación del proceso interno de evaluación docente.

CAPÍTULO IV

ELEMENTOS DE LA PROPUESTA

CAPÍTULO IV. ELEMENTOS DE LA PROPUESTA.

Como se ha explicado en secciones anteriores de la presente investigación, una de las partes más importantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje es, sin duda, la evaluación, puesto que es la encargada de comprobar si las acciones de facilitación que se han llevado a cabo han sido las apropiadas para darle continuidad a los objetivos planteados previamente.

En apartados anteriores, se bosquejó una hipótesis de investigación al problema detectado con respecto a los procesos de evaluación del desempeño de los directivos del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de servicios no 168 Plantel Cartagena; del mismo modo, se aclararon los objetivos que con este trabajo se persiguen y la fundamentación teórica en que el mismo se basa.

Así pues, con el presente capítulo se persigue elaborar, en base a la información obtenida por medio de los instrumentos estandarizados previamente aplicados, una propuesta de intervención que dé pauta a la mejora de los procesos que actualmente son llevados a cabo en el C.B.T.i.s. no 168, con el fin de ofrecer a los directivos un panorama más amplio de su desempeño dentro de la institución.

4.1 NOMBRE DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

“CDPIED: Capacitación para los Directivos en el Proceso Interno de Evaluación Docente”.

4.2 INTRODUCCIÓN.

Este apartado de la investigación está enfocado al diseño de un instrumento estandarizado que permita llevar a cabo un proceso completo, confiable, útil, pertinente y objetivo de evaluación del desempeño del directivo hacia el docente.

Se pretende que los instrumentos que se elaboren tengan afinidad con la normativa tanto interna como externa, llegar a estandarizar aspectos que servirán al directivo para brindar un servicio de calidad a sus maestros apegándose al Proceso Interno de Evaluación Docente (PIED), en busca de que dicho programa sea institucional y se aplique en los planteles del estado de Aguascalientes pertenecientes al subsistema DGETI.

Junto con los instrumentos estandarizados que faciliten la evaluación del desempeño de los docentes en el aula, se elaborará una breve sesión informativa y de capacitación que dé a conocer los usos y alcances de dichas herramientas, el cual estará dirigido a los directivos responsables de la valoración del profesor.

Así pues, la propuesta de intervención está dirigida a los directivos y a los profesores del plantel (C.B.T.i.s. 168), pero es igualmente aplicable para cualquier docente de otro plantel que pertenezca al subsistema, que busquen evaluar global y efectivamente la labor de sus maestros en el aula.

4.3 JUSTIFICACIÓN.

El principal elemento de la justificación son los resultados del instrumento aplicado a los directivos ya que gracias al análisis de resultados se logró evidenciar de manera clara y precisa que el directivo a pesar de que recibió una capacitación y se le brindaron las herramientas adecuadas para la aplicación del proceso, no le ha dado un seguimiento adecuado para considerar que dicho proceso se lleve de manera oportuna y eficaz dentro del plantel.

Llevar a cabo un adecuado proceso de evaluación del desempeño del directivo, es en el presente, más que una obligación, una necesidad latente, puesto que todo individuo que lleve a cabo cualquier actividad, requiere conocer objetivamente si lo que ha realizado es propicio, así como cuáles estrategias deben seguir considerándose y cuáles no.

Esta necesidad, si bien se presenta en la realización de cualquier actividad, se hace aún más clara dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues están en juego el crecimiento y trascendencia de individuos educables.

Teóricamente, la necesidad de una adecuada aplicación de procesos de evaluación del desempeño del docente queda entendida; sin embargo, este requerimiento no es sólo teórico, si no que el mismo directivo precisa un procedimiento que le reporte una utilidad en la mejora de la labor que realiza dentro de la institución.

Como ha quedado anteriormente clarificado, generalmente las instituciones practican los procesos de evaluación como un mero trámite, sin el compromiso de que éstos puedan o no ser útiles en la mejora del desempeño de los profesores. Del mismo modo, se dejan de lado las especificaciones contenidas en los reglamentos internos y, los cuales deberían guiar las acciones de valoración.

Cualquier directivo precisa desarrollarse tanto personal como profesionalmente por medio de su trabajo en el bachillerato para, de este modo, ofrecer más y mejores oportunidades de crecimiento a sus profesores, los cuales, en un futuro cercano, serán quienes darán continuidad a los objetivos permanentes del plantel.

Aunque la evaluación del desempeño no es la actividad central de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es sin duda un elemento de los mismos que forma una sólida base que el directivo necesita para realizar su labor acertadamente.

Del mismo modo, es necesario que los profesores perfeccionen cada vez más sus habilidades y competencias docentes. Una de las formas de alcanzarlo es por medio de procesos estandarizados de evaluación de su desempeño, los cuales ofrezcan datos relevantes y alternativas a las situaciones que se les presentan, con el objetivo único de la mejora continua personal y profesional, la que repercutirá, de igual forma, en el desempeño de sus estudiantes.

Un mundo globalizado requiere de un docente que sea capaz de responder a las necesidades de facilitación del aprendizaje en la sociedad actual, y que posea y sea

capaz de demostrar las competencias necesarias para desarrollar adecuadamente en sus alumnos las habilidades del saber ser, saber saber, saber hacer y saber convivir.

Es igualmente importante considerar la opinión que los mismos docentes expresan acerca de los procesos de evaluación de los que forman parte, pues ellos enuncian la necesidad de ser parte de una valoración integral y útil para la mejora de su labor.

Es por las razones mencionadas que se hace necesaria una estrategia de intervención como la que en esta investigación se presenta, la cual persigue un doble fin: por un lado, cubrir las necesidades específicas de evaluación de los docentes y ofrecerles una valoración de su desempeño integral y útil y, por otro lado, capacitar adecuadamente a los directivos de llevar acabo dichos procesos para que conozcan y usen apropiadamente los instrumentos presentados.

4.4 OBJETIVOS.

Como fue mencionado, la propuesta de intervención que se presenta consta de dos partes: el diseño de un expediente que contiene una serie de instrumentos estandarizados de evaluación (ANEXO 6) y una breve sesión para que los directivos sepan cómo manejar todos y cada uno de los instrumentos a aplicar en el proceso interno de evaluación docente.

Qué se hará.

Con la propuesta se pretende sensibilizar a todos y cada uno de los directivos del bachillerato de la importancia de la correcta aplicación del PIED, pues si es una realidad que los docentes cumplen en su mayoría con todo lo que su labor implica, que será si el directivo hace presencia apoyando a cada maestro, retroalimentándolo en sus áreas de oportunidad y sobre todo brindándole las herramientas necesarias para que este pueda ofrecer un servicio de calidad.

Cómo se quiere hacer:

Ofrecer una alternativa de evaluación integral del desempeño de los directivos, por medio del manejo de un expediente que contenga los instrumentos estandarizados pertinentes por parte del directivo, con el fin de aportar información útil y objetiva que favorezca a la mejora de las labores que los docentes ejecutan.

A través de:

Establecer y valorar la importancia de llevar a cabo un proceso integral de evaluación del desempeño del directivo, a través del conocimiento y uso de instrumentos estandarizados que respondan a sus necesidades específicas, con la finalidad de realizar un procedimiento que arroje información útil y objetiva que favorezca la mejora continua de las labores que el directivo lleva a cabo.

Para qué se quiere hacer:

El objetivo general de querer realizar y aplicar la propuesta es para eliminar la deficiencia en el Proceso Interno de Evaluación Docente por parte del equipo directivo del C.B.T.i.s. no. 168 y su extensión Plantel Cartagena, debido a la falta de un seguimiento continuo y oportuno para mejorar el desempeño docente.

PROPÓSITOS PARTICULARES.

1. Obtener una visión integral del desempeño del directivo y del docente en el aula. Utilizando estrategias que fortalezcan el aseguramiento del desarrollo óptimo de las funciones del directivo para optimizar recursos y obtener resultados positivos.
2. Plantear una alternativa de evaluación del desempeño del directivo y del docente dentro del aula, que se adecue a sus necesidades particulares y tenga afinidad con la normativa interna y externa.

3. Brindar a los agentes encargados de llevar acabo los procesos de evaluación del desempeño del docente, en este caso los directivos, las competencias necesarias en el empleo y manejo de los instrumentos de evaluación específicamente diseñados para cubrir las necesidades de los mismos, así como su conveniente análisis y retroalimentación, con el fin de fomentar la mejora continua.

4.5 ESTRATEGIAS.

Para llevar a la práctica las propuestas de intervención mencionadas, se tomarán en cuenta las siguientes estrategias:

1. Se presentará el proyecto al director y jefes de departamento del plantel, para su conveniente aprobación y otorgamiento de espacios físicos y temporales para llevar acabo la sesión de capacitación a directivos y docentes.

2. Se seleccionarán, de acuerdo a la normativa, los agentes responsables de la evaluación del desempeño de los docentes, para invitarlos a que atiendan la sesión de capacitación que se llevará a cabo dentro de las mismas instalaciones del plantel.

3. Se invitará a los directivos y profesores de todas y cada una de las asignaturas, de igual forma, atiendan la sesión de capacitación.

4. Posteriormente, se iniciará el Proceso Interno de Evaluación Docente (PIED)

utilizando los instrumentos estandarizados que contenga el expediente individual y, al finalizarlo, se realizará una retroalimentación general de lo observado.

4.6 CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA.

Nombre del proyecto: “CDPIED: Capacitación para Directivos en el Proceso Interno de Evaluación Docente”.

Institución: Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 168.

Duración: Cada periodo de evaluación tendrá una duración total de seis meses.

La propuesta está dirigida a:

1. Los directivos y profesores de asignatura del plantel.
2. Los agentes encargados de la evaluación del desempeño de los docentes, que en este caso son los directivos, respecto a lo que marca la normativa interna, externa del mismo modo, está dirigida a las autoridades pertinentes de Subdirección de Enlace Operativo (SEO).

Perfil del evaluado: Formaran parte del proyecto aquellos directivos y docentes que:

1. Formen parte del cuerpo docente del plantel y tengan su techo financiero en el mismo.
2. Cuenten con base, y horas en propiedad.
3. Cuenten con un alto sentido crítico, actitud propositiva y participativa, dispuestos a transformar positivamente su labor directiva y docente.

Perfil del evaluador:

Formarán parte del proyecto como evaluadores:

1. Los jefes de departamento, cuerpo directivo:

- Cada docente(Autoevaluación - coevaluación).
- El jefe de departamento docente.
- Los encargados del PIED.
- Los integrantes del cuerpo directivo (jefes de departamento).

2. Los encargados de SEO y Dirección del plantel, ya que, de acuerdo a la Reforma Integral de Educación Media Superior, son quienes se encargarán de nivelar los procesos de evaluación de acuerdo a lo que plantea el enfoque de competencias.

3. Aquellas autoridades encargadas de llevar a cabo la evaluación anual del desempeño de los docentes.

Perfil al término del proceso:

Al finalizar el proceso de evaluación con duración de un semestre, el docente de cada una de las asignaturas y los agentes evaluadores (directivos) contarán con habilidades específicas que le permitan:

Conceptuales:

- Reflexionar a fondo acerca de su propia labor como directivo, docente y la de sus compañeros de academia.
- Conocer la calidad de la labor directiva y docente que realiza y compararla con el deber ser.
- Comprender las funciones que, de acuerdo a lo que el bachillerato estipula, se espera de él.
- Reconocer la importancia de formar parte de un proceso útil y objetivo de evaluación de su desempeño, el cual le reporte información clave que le permita mejorar su labor dentro del aula.

Procedimentales:

- Participar activa y objetivamente en el proceso de valoración de su desempeño dentro del aula y la de sus compañeros de departamento.
- Utilizar la información obtenida del proceso en beneficio de la labor que realiza.
- Ser capaz de aplicar e interpretar los instrumentos estandarizados necesarios para evaluar objetivamente la labor del docente dentro del aula y del directivo dentro de su departamento.
- Ser capaz de retroalimentar objetivamente la información que resulte útil para la mejora de la labor del docente y directivo evaluado.

Actitudinales

- Demostrar una actitud positiva y propositiva hacia la aplicación de los procesos de evaluación del desempeño de los directivos y docentes.
- Demostrar que la información obtenida de los procesos de evaluación está siendo aplicada en pos de la mejora del desempeño de los directivos y docentes.

Autoevaluación: Consiste en la valoración personal del docente y directivo evaluado hacia sí mismo, tratando de que ésta se realice lo más objetivamente posible.

Coevaluación: Se valoran aspectos relacionados a la labor del docente y directivo desde la perspectiva de los otros profesores del mismo departamento.

Jefe directo: El coordinador del departamento de docentes da su opinión acerca del docente, basado en criterios específicos de su labor en el aula.

Estudiantes: Los estudiantes de cada profesor valoran su desempeño dentro del aula, con respecto a ciertos criterios de gestión académica. Cabe señalar que se aplicaron 450 encuestas a estudiantes de ambos turnos los cuales evaluaron a cada docente apoyándose en el instrumento FDO-SA-06 y los resultados fueron capturados en el formato FDO-SA- 07 .

Agentes externos: Las autoridades pertinentes seleccionan cuidadosamente evaluadores ajenos al departamento, para que proporcionen su

opinión acerca del desempeño del directivo y del docente.

Autoridades pertinentes: En el caso particular de este proyecto, se trata de la persona encargada del PIED (Proceso Interno de Evaluación Docente) o algún representante de la SEO (Subdirección de Enlace Operativo), quienes son los encargados de realizar las observaciones de clase.

Contenidos de las sesiones de capacitación.

A continuación se presenta la primera parte de la propuesta de intervención, la cual se compone de una sesión que pretende cubrir las posibles necesidades de información y capacitación en el uso de los instrumentos. Dicha consulta está organizada en la forma en que se esquematiza a continuación:

| Sesión de información y capacitación | |
|--|---|
| TEMAS | SUBTEMAS |
| 1. La evaluación del desempeño de los directivos. | 1.1 Importancia de la evaluación del Desempeño del docente a nivel superior. |
| | 1.2 Diferencias y similitudes entre la Evaluación del desempeño del docente y del directivo. |
| 2. Justificación de la propuesta. | 2.1 Necesidades expresadas por los Directivos. |
| | 2.2 Normativa interna y externa. |
| 3. Instrumentos estandarizados. | 3.1 Uso y aplicación. |
| | 3.2 Análisis y retroalimentación de la Información. |
| | 3.3 Aplicación de la información Obtenida en la mejora de la labor del directivo. |

ÁREAS DE FORMACIÓN.

Las tres partes que conforman la sesión de información y capacitación siguen una línea de formación enteramente *teórico-pedagógica*, ya que se integran los conocimientos del enfoque de competencias con la aplicación, interpretación y retroalimentación de los procesos de evaluación del desempeño de los directivos.

De igual forma, puede distinguirse una línea de formación de *competencias genéricas directivas*, ya que ésta se enfoca al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para perfeccionar continuamente la labor del profesor dentro y fuera del aula; así como el desempeño del directivo, lo anterior conlleva de igual forma a la utilización del enfoque de Educación Basado en Competencias.

RECURSOS.

Algunos de los recursos que se utilizarán en la sesión de información y en las sesiones de capacitación previa a la aplicación de los instrumentos se enlistan a continuación:

| MATERIALES | HUMANOS | ECONÓMICOS | ADMINISTRATIVOS |
|-----------------------|----------------------|--|--|
| Papelería en general. | Encargados del PIED. | Gastos generados por la aplicación del PIED. | Sala de usos Múltiples del C.B.T.i.s. 168. |
| Proyector. | Facilitadores. | Compra de Papelería. | |

| | | | |
|--|----------------------------------|----------------|--------------------------|
| Computadoras De escritorio o portátiles. | Coordinadores del proyecto. | Gastos extras. | .: SÓLO PARA CONSULTA .: |
| Retroproyector. | Participantes en el proyecto. | | |

4.7 CARTAS DESCRIPTIVAS DE LA PROPUESTA.

A continuación se presenta el plan de sesión de la reunión de información así como de las sesiones de capacitación que se ofrecerán antes de iniciar con el proceso interno de evaluación directiva y docente:

| | | |
|----------------------------------|---|--|
| SESIÓN 1 INFORMATIVA. | Sesión: Única 08 de Febrero de 2013. | Duración: 240 minutos. (09 a 13hrs.) |
|----------------------------------|---|--|

PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Concientizar y valorar la importancia de llevar a cabo un proceso integral de evaluación del desempeño Del directivo y del docente dentro del aula, a través del conocimiento y uso de instrumentos estandarizados que respondan a sus necesidades específicas, con la finalidad de realizar un procedimiento que arroje información útil y objetiva que favorezca la mejora continua de las labores que el profesor lleva a cabo.

| FASE | TAREAS A REALIZAR | ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | APRENDIZAJES ESPERADOS | EVALUACIÓN |
|------------|---|---|--|--|--|
| Apertura | 1. Inducción. 2. Presentación de la sesión, objetivos y agentes participantes. | 1. Método de casos. 2. Método de microenseñanza. 3. Método inductivo. 4. Método deductivo. | 1. Técnica expositiva. 2. Técnica de debate. 3. Rejillas. 4. Panel. 5. Discusión en parejas. | C: Reconoce el Valor de la evaluación; conoce los instrumentos. P: Sabe hacer uso de los instrumentos y de la información obtenida. A: Es proactivo y sabe utilizar la información obtenida en su beneficio. | 1. Listas de cotejo. 2. Interrogatorio. 3. Escala estimativa. 4. Discusión. 5. Debate. |
| Desarrollo | Tema 1. La evaluación del desempeño De los directivos y docentes en el aula. | | | | |
| | Tema 2. Justificación de la propuesta. | | | | |
| | Tema 3. Instrumentos estandarizados. | | | | |
| Cierre | 1. Sesión de preguntas y respuestas y evaluación general de la sesión. | | | | |

| | | |
|------------------------------------|---|---------------------------------------|
| SESIÓN 2. CAPACITACIÓN. | Sesión: 11 al 22 de Febrero de 2013. | Duración: 240 min. Por sesión. |
|------------------------------------|---|---------------------------------------|

PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Se presentarán datos históricos del desempeño de todos y cada uno de los directivos, con el fin de sensibilizar sobre el alto impacto que tiene la aplicación del PIED en el bachillerato, se presentaran todos y cada uno de los formatos, así como sus objetivos, como aplicarse, cuando aplicarse, para que aplicarse, cómo realizar un análisis de resultados y detectar las áreas de oportunidad por docente, como dar retroalimentación y un adecuado seguimiento de la aplicación del PIED.

| FASE | TAREAS A REALIZAR | ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | APRENDIZAJES ESPERADOS | EVALUACIÓN |
|------------|---|---|--|---|--|
| Apertura | 1. Inducción. 2. Presentación de la sesión, objetivos y agentes participantes. | 1. Método de casos. 2. Método de microenseñanza. 3. Método inductivo. 4. Método deductivo. | 1. Técnica expositiva. 2. Técnica de debate. 3. Rejillas. 4. Panel. 5. Discusión en parejas. | C: Reconoce el Valor de la evaluación; conoce los instrumentos. P: Sabe hacer uso de los instrumentos y de la información obtenida. A: Es proactivo y sabe utilizarla información obtenida en su beneficio. | 1. Listas de cotejo. 2. Interrogatorio. 3. Escala estimativa. 4. Discusión. 5. Debate. |
| Desarrollo | Tema 1. Presentación del instrumento, cada sesión se presentara uno diferente. | | | | |
| | Tema 2. Funcionalidad del instrumento, Cómo y cuándo aplicarlo. | | | | |
| | Tema 3. Análisis e interpretación de resultados, id. De áreas de oportunidad. | | | | |
| Cierre | 1. Sesión de preguntas y respuestas y evaluación general de la sesión. | | | | |

| | | |
|------------------------------------|---|---------------------------------------|
| SESIÓN 3. CAPACITACIÓN. | Sesión: 11 al 22 de Febrero de 2013. | Duración: 240 min. Por sesión. |
|------------------------------------|---|---------------------------------------|

PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Se presentará el formato **FDO-SA-01**, que corresponde al cuadernillo de planeación semestral, el propósito de la sesión es que el directivo reconozca el formato, se le informe como está constituido y que datos debe contener, así como la funcionalidad que tendrá, y el beneficio e impacto que se obtendrá con el adecuado manejo del instrumento.

| FASE | TAREAS A REALIZAR | ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | APRENDIZAJES ESPERADOS | EVALUACIÓN |
|------------|---|---|--|---|--|
| Apertura | 1. Inducción. 2. Presentación de la sesión, objetivos y agentes participantes. | 1. Método de casos. 2. Método de microenseñanza. 3. Método inductivo. 4. Método deductivo. | 1. Técnica expositiva. 2. Técnica de debate. 3. Rejillas. 4. Panel. 5. Discusión en parejas. | C: Reconoce el Valor de la evaluación; conoce los instrumentos. P: Sabe hacer uso de los instrumentos y de la información obtenida. A: Es proactivo y sabe utilizarla información obtenida en su beneficio. | 1. Listas de cotejo. 2. Interrogatorio. 3. Escala estimativa. 4. Discusión. 5. Debate. |
| Desarrollo | Tema 1. Presentación del instrumento, cada sesión se presentara uno diferente. | | | | |
| | Tema 2. Funcionalidad del instrumento, Cómo y cuándo aplicarlo. | | | | |
| | Tema 3. Análisis e interpretación de resultados, id. De áreas de oportunidad. | | | | |
| Cierre | 1. Sesión de preguntas y respuestas y evaluación general de la sesión. | | | | |

| | | |
|------------------------------------|---|---------------------------------------|
| SESIÓN 4. CAPACITACIÓN. | Sesión: 11 al 22 de Febrero de 2013. | Duración: 240 min. Por sesión. |
|------------------------------------|---|---------------------------------------|

PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Se presentará el formato **FDO-SA-02**, que corresponde a las estrategias de intervención por grupo y cronograma, el propósito de la sesión es que el directivo reconozca el formato, se le informe como está constituido y que datos debe contener, así como la funcionalidad que tendrá, y el beneficio e impacto que se obtendrá con el adecuado manejo del instrumento.

| FASE | TAREAS A REALIZAR | ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | APRENDIZAJES ESPERADOS | EVALUACIÓN |
|------------|---|---|--|---|--|
| Apertura | 1. Inducción. 2. Presentación de la sesión, objetivos y agentes participantes. | 1. Método de casos. 2. Método de microenseñanza. 3. Método inductivo. 4. Método deductivo. | 1. Técnica expositiva. 2. Técnica de debate. 3. Rejillas. 4. Panel. 5. Discusión en parejas. | C: Reconoce el Valor de la evaluación; conoce los instrumentos. P: Sabe hacer uso de los instrumentos y de la información obtenida. A: Es proactivo y sabe utilizarla información obtenida en su beneficio. | 1. Listas de cotejo. 2. Interrogatorio. 3. Escala estimativa. 4. Discusión. 5. Debate. |
| Desarrollo | Tema 1. Presentación del instrumento, cada sesión se presentara uno diferente. | | | | |
| | Tema 2. Funcionalidad del instrumento, Cómo y cuándo aplicarlo. | | | | |
| | Tema 3. Análisis e interpretación de resultados, id. De áreas de oportunidad. | | | | |
| Cierre | 1. Sesión de preguntas y respuestas y evaluación general de la sesión. | | | | |

| | | |
|------------------------------------|--|--|
| SESIÓN 5. CAPACITACIÓN. | Sesión: 11 al 22 de Febrero de 2013. | Duración: 240 min. Por sesión. |
|------------------------------------|--|--|

PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Se presentará el formato **FDO-SA-03**, que corresponde a los criterios de evaluación de la asignatura o submodulo, el propósito de la sesión es que el directivo reconozca el formato, se le informe como está constituido y que datos debe contener, así como la funcionalidad que tendrá, y el beneficio e impacto que se obtendrá con el adecuado manejo del instrumento.

| FASE | TAREAS A REALIZAR | ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | APRENDIZAJES ESPERADOS | EVALUACIÓN |
|------------|---|---|--|---|--|
| Apertura | 1. Inducción. 2. Presentación de la sesión, objetivos y agentes participantes. | 1. Método de casos. 2. Método de microenseñanza. 3. Método inductivo. 4. Método deductivo. | 1. Técnica expositiva. 2. Técnica de debate. 3. Rejillas. 4. Panel. 5. Discusión en parejas. | C: Reconoce el Valor de la evaluación; conoce los instrumentos. P: Sabe hacer uso de los instrumentos y de la información obtenida. A: Es proactivo y sabe utilizarla información obtenida en su beneficio. | 1. Listas de cotejo. 2. Interrogatorio. 3. Escala estimativa. 4. Discusión. 5. Debate. |
| Desarrollo | Tema 1. Presentación del instrumento, cada sesión se presentara uno diferente. | | | | |
| | Tema 2. Funcionalidad del instrumento, Cómo y cuándo aplicarlo. | | | | |
| | Tema 3. Análisis e interpretación de resultados, id. De áreas de oportunidad. | | | | |
| Cierre | 1. Sesión de preguntas y respuestas y evaluación general de la sesión. | | | | |

| | | |
|------------------------------------|--|--|
| SESIÓN 6. CAPACITACIÓN. | Sesión: 11 al 22 de Febrero de 2013. | Duración: 240 min. Por sesión. |
|------------------------------------|--|--|

PROPOSITO DE LA SESIÓN: Se presentará el formato **FDO-SA-04**, que corresponde a la retroalimentación y conformidad de calificaciones , el propósito de la sesión es que el directivo reconozca el formato, se le informe como está constituido y que datos debe contener, así como la funcionalidad que tendrá, y el beneficio e impacto que se obtendrá con el adecuado manejo del instrumento.

| FASE | TAREAS A REALIZAR | ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | APRENDIZAJES ESPERADOS | EVALUACIÓN |
|------------|---|------------------------------|----------------------------|--|--|
| Apertura | 1. Inducción. 2. Presentación de la sesión, objetivos y agentes participantes. | 1. Método de casos. | 1. Técnica expositiva. | C: Reconoce el Valor de la evaluación; conoce los instrumentos. | 1. Listas de cotejo. |
| Desarrollo | Tema 1. Presentación del instrumento, cada sesión se presentara uno diferente. | 2. Método de microenseñanza. | 2. Técnica de debate. | P: Sabe hacer uso de los instrumentos y de la información obtenida. | 2. Interrogatorio. |
| | Tema 2. Funcionalidad del instrumento, Cómo y cuándo aplicarlo. | 3. Método inductivo. | 3. Rejillas. | | |
| | Tema 3. Análisis e interpretación de resultados, id. De áreas de oportunidad. | 4. Método deductivo. | 4. Panel. | | |
| Cierre | 1. Sesión de preguntas y respuestas y evaluación general de la sesión. | | 5. Discusión en parejas. | A: Es proactivo y sabe utilizarla información obtenida en su beneficio. | 3. Escala estimativa. 4. Discusión. 5. Debate. |

| | | |
|------------------------------------|---|---------------------------------------|
| SESIÓN 7. CAPACITACIÓN. | Sesión: 11 al 22 de Febrero de 2013. | Duración: 240 min. Por sesión. |
|------------------------------------|---|---------------------------------------|

PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Se presentará el formato **FDO-SA-05**, que corresponde al formato de evaluaciones, el propósito de la sesión es que el directivo reconozca el formato, se le informe como está constituido y que datos debe contener, así como la funcionalidad que tendrá, y el beneficio e impacto que se obtendrá con el adecuado manejo del instrumento.

| FASE | TAREAS A REALIZAR | ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | APRENDIZAJES ESPERADOS | EVALUACIÓN |
|------------|---|---|--|---|--|
| Apertura | 1. Inducción. 2. Presentación de la sesión, objetivos y agentes participantes. | 1. Método de casos. 2. Método de microenseñanza. 3. Método inductivo. 4. Método deductivo. | 1. Técnica expositiva. 2. Técnica de debate. 3. Rejillas. 4. Panel. 5. Discusión en parejas. | C: Reconoce el Valor de la evaluación; conoce los instrumentos. P: Sabe hacer uso de los instrumentos y de la información obtenida. A: Es proactivo y sabe utilizarla información obtenida en su beneficio. | 1. Listas de cotejo. 2. Interrogatorio. 3. Escala estimativa. 4. Discusión. 5. Debate. |
| Desarrollo | Tema 1. Presentación del instrumento, cada sesión se presentara uno diferente. | | | | |
| | Tema 2. Funcionalidad del instrumento, Cómo y cuándo aplicarlo. | | | | |
| | Tema 3. Análisis e interpretación de resultados, id. De áreas de oportunidad. | | | | |
| Cierre | 1. Sesión de preguntas y respuestas y evaluación general de la sesión. | | | | |

| | | |
|------------------------------------|--|--|
| SESIÓN 8. CAPACITACIÓN. | Sesión: 11 al 22 de Febrero de 2013. | Duración: 240 min. Por sesión. |
|------------------------------------|--|--|

PROPOSITO DE LA SESIÓN: Se presentará el formato **FDO-SA-06**, que corresponde al proceso de evaluación de percepción estudiantil, el propósito de la sesión es que el directivo reconozca el formato, se le informe como está constituido y que datos debe contener, así como la funcionalidad que tendrá, y el beneficio e impacto que se obtendrá con el adecuado manejo del instrumento.

| FASE | TAREAS A REALIZAR | ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | APRENDIZAJES ESPERADOS | EVALUACIÓN |
|------------|---|------------------------------|----------------------------|--|--|
| Apertura | 1. Inducción. 2. Presentación de la sesión, objetivos y agentes participantes. | 1. Método de casos. | 1. Técnica expositiva. | C: Reconoce el Valor de la evaluación; conoce los instrumentos. | 1. Listas de cotejo. |
| Desarrollo | Tema 1. Presentación del instrumento, cada sesión se presentara uno diferente. | 2. Método de microenseñanza. | 2. Técnica de debate. | P: Sabe hacer uso de los instrumentos y de la información obtenida. | 2. Interrogatorio. |
| | Tema 2. Funcionalidad del instrumento, Cómo y cuándo aplicarlo. | 3. Método inductivo. | 3. Rejillas. | | |
| | Tema 3. Análisis e interpretación de resultados, id. De áreas de oportunidad. | 4. Método deductivo. | 4. Panel. | | |
| Cierre | 1. Sesión de preguntas y respuestas y evaluación general de la sesión. | | 5. Discusión en parejas. | A: Es proactivo y sabe utilizarla información obtenida en su beneficio. | 3. Escala estimativa. 4. Discusión. 5. Debate. |

| | | |
|------------------------------------|--|--|
| SESIÓN 9. CAPACITACIÓN. | Sesión: 11 al 22 de Febrero de 2013. | Duración: 240 min. Por sesión. |
|------------------------------------|--|--|

PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Se presentará el formato **FDO-SA-07**, que corresponde a la captura de los resultados de la evaluación de percepción estudiantil, el propósito de la sesión es que el directivo reconozca el formato, se le informe como está constituido y que datos debe contener, así como la funcionalidad que tendrá, y el beneficio e impacto que se obtendrá con el adecuado manejo del instrumento.

| FASE | TAREAS A REALIZAR | ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | APRENDIZAJES ESPERADOS | EVALUACIÓN |
|------------|---|---|--|---|--|
| Apertura | 1. Inducción. 2. Presentación de la sesión, objetivos y agentes participantes. | 1. Método de casos. 2. Método de microenseñanza. 3. Método inductivo. 4. Método deductivo. | 1. Técnica expositiva. 2. Técnica de debate. 3. Rejillas. 4. Panel. 5. Discusión en parejas. | C: Reconoce el Valor de la evaluación; conoce los instrumentos. P: Sabe hacer uso de los instrumentos y de la información obtenida. A: Es proactivo y sabe utilizarla información obtenida en su beneficio. | 1. Listas de cotejo. 2. Interrogatorio. 3. Escala estimativa. 4. Discusión. 5. Debate. |
| Desarrollo | Tema 1. Presentación del instrumento, cada sesión se presentara uno diferente. | | | | |
| | Tema 2. Funcionalidad del instrumento, Cómo y cuándo aplicarlo. | | | | |
| Cierre | Tema 3. Análisis e interpretación de resultados, id. De áreas de oportunidad. | | | | |
| | 1. Sesión de preguntas y respuestas y evaluación general de la sesión. | | | | |

| | | |
|-------------------------------------|---|---------------------------------------|
| SESIÓN 10. CAPACITACIÓN. | Sesión: 11 al 22 de Febrero de 2013. | Duración: 240 min. Por sesión. |
|-------------------------------------|---|---------------------------------------|

PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Análisis e interpretación de resultados, para que el directivo pueda brindar retroalimentación al docente, así como difundir diversas estrategias para motivar al equipo directivo y docente.

| FASE | TAREAS A REALIZAR | ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | APRENDIZAJES ESPERADOS | EVALUACIÓN |
|------------|---|---|--|---|--|
| Apertura | 1. Inducción. 2. Presentación de la sesión, objetivos y agentes participantes. | 1. Método de casos. 2. Método de microenseñanza. 3. Método inductivo. 4. Método deductivo. | 1. Técnica expositiva. 2. Técnica de debate. 3. Rejillas. 4. Panel. 5. Discusión en parejas. | C: Reconoce el Valor de la evaluación; conoce los instrumentos. P: Sabe hacer uso de los instrumentos y de la información obtenida. A: Es proactivo y sabe utilizarla información obtenida en su beneficio. | 1. Listas de cotejo. 2. Interrogatorio. 3. Escala estimativa. 4. Discusión. 5. Debate. |
| Desarrollo | Tema 1. Análisis e interpretación de resultados. | | | | |
| | Tema 2. Diseño de análisis FODA, detección de cada uno de sus elementos. | | | | |
| | Tema 3. Estrategias de motivación. | | | | |
| Cierre | 1. Sesión de preguntas y respuestas y evaluación general de la sesión. | | | | |

**SESIÓN 11.
CAPACITACIÓN.**

Sesión: 11 al 22 de Febrero de
2013.

Duración:240 min. Por
sesión.

PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Retomar lo visto a lo largo de las sesiones anteriores, recordar cada uno de los formatos de manera general, como integrar los resultados como evidencia de la correcta aplicación de proceso interno de evaluación docente , con la finalidad de que el trabajo del directivo respecto al proceso interno de evaluación docente sea más sencillo.

| FASE | TAREAS A REALIZAR | ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | APRENDIZAJES ESPERADOS | EVALUACIÓN |
|------------|---|---|--|---|--|
| Apertura | 1. Inducción. 2. Presentación de la sesión, objetivos y agentes participantes. | 1. Método de casos. 2. Método de microenseñanza. 3. Método inductivo. 4. Método deductivo. | 1. Técnica expositiva. 2. Técnica de debate. 3. Rejillas. 4. Panel. 5. Discusión en parejas. | C: Reconoce el Valor de la evaluación; conoce los instrumentos. P: Sabe hacer uso de los instrumentos y de la información obtenida. A: Es proactivo y sabe utilizarla información obtenida en su beneficio. | 1. Listas de cotejo. 2. Interrogatorio. 3. Escala estimativa. 4. Discusión. 5. Debate. |
| Desarrollo | Tema 1. Presentación de resultados, cada sesión se presentara uno diferente. | | | | |
| | Tema 2. Conformación de carpetas de evidencia. | | | | |
| | Tema 3. Análisis e interpretación de resultados, id. De áreas de oportunidad. | | | | |
| Cierre | 1. Sesión de preguntas y respuestas y evaluación general de la sesión. | | | | |

1. Se llevará a cabo una sesión de información y otras diez más para capacitación al iniciar el año 2013.
2. Se realizará el proceso de evaluación individual del directivo y del docente con una duración de dos semestres, haciendo uso del expediente, el cual contiene instrumentos separados para valorar a cada directivo y docente desde cada perspectiva presentada por el encargado del PIED.

CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO, INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS NO . 168
Programación de Actividades de la propuesta de intervención CDPIED.

| DURACIÓN HORAS: 44 horas. | | | | | | | | | | | FECHA DE ELAB.: 17 NOV. 2012 | | | | |
|--|-----|--------------------------|----------|---|---|---|---|---|---|---|-------------------------------------|----|----|--|--|
| NÚMERO DE SESIONES: 11. (cada una de 4 horas) | | | | | | | | | | | | | | | |
| No. | P/R | Actividad | SESIONES | | | | | | | | | | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | | |
| 1 | P | SESIÓN 1. INFORMATIVA. | ■ | | | | | | | | | | | | |
| | R | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | P | SESIÓN 2. CAPACITACIÓN. | | ■ | | | | | | | | | | | |
| | R | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | P | SESIÓN 3. CAPACITACIÓN. | | | ■ | | | | | | | | | | |
| | R | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | P | SESIÓN 4. CAPACITACIÓN. | | | | ■ | | | | | | | | | |
| | R | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | P | SESIÓN 5. CAPACITACIÓN. | | | | | ■ | | | | | | | | |
| | R | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | P | SESIÓN 6: CAPACITACIÓN. | | | | | | ■ | | | | | | | |
| | R | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | P | SESIÓN 7. CAPACITACIÓN. | | | | | | | ■ | | | | | | |
| | R | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | P | SESIÓN 8. CAPACITACIÓN. | | | | | | | | ■ | | | | | |
| | R | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | P | SESIÓN 9. CAPACITACIÓN. | | | | | | | | | ■ | | | | |
| | R | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | P | SESIÓN 10. CAPACITACIÓN. | | | | | | | | | | ■ | | | |
| | R | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|--------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 11 | P | SESIÓN 11. CAPACITACIÓN. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | R | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

4.7.1 CRONOGRAMA DE LA PROPUESTA.

4.8 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.

A lo largo de la historia de la educación en México, las autoridades pertinentes han sugerido a las instituciones escolares la aplicación y seguimiento de ciertos modelos respecto a los cuales se formarán los ciudadanos que más tarde retribuirán positivamente a la sociedad.

Actualmente se busca que el modelo utilizado, además de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, evalúe y retroalimente el aprendizaje de manera que pueda evidenciarse visible y claramente si los objetivos con antelación planteados fueron alcanzados y en qué medida lo han sido, además de que el directivo es evaluado, recibirá capacitación y motivación para realizar su trabajo de la mejor manera al igual que el docente dentro del aula.

La evaluación, del mismo modo, permite tomar decisiones con base en la información recabada, discerniendo qué estrategias han sido útiles para la consecución de los objetivos y cuáles deberían corregirse o sustituirse.

Para el caso particular de la presente propuesta de intervención, el sistema de evaluación que se propone para este proyecto, se llevará a cabo bajo los siguientes criterios:

El proyecto se evaluará bajo lo estipulado por el paradigma cualitativo, puesto que éste se basa en la idea de valorar tanto la calidad del proceso como el

nivel de aprovechamiento alcanzado por el participante, esto con el fin de

verificar que realmente se han logrado los objetivos para qué cada uno de los participantes efectúen correctamente cada proceso..

2. Ya que el proyecto está basado, de igual forma, en el enfoque de competencias, es conveniente que la evaluación se lleve a cabo bajo la misma línea.

3. Específicamente para la parte de evaluación existe, dentro del expediente individual, se compone de instrumentos que permiten valorar la calidad del proceso, para que de esta forma, los directivos puedan llevar un seguimiento y aplicación del proceso del que forman parte y el cual permitirá detectar y corregir áreas de oportunidad.

De esta forma concluye la presentación de la evaluación de la propuesta de intervención que se presenta para ofrecer a los directivos y docentes del C.B.T.i.s. No. 168, una alternativa de valoración de su desempeño dentro del aula que le permita obtener datos útiles y objetivos que impacten positivamente en la mejora de su labor frente a grupo

La propuesta, como pudo observarse, requiere de la suma de esfuerzos y el trabajo conjunto tanto de los directivos, desde los cuales deben sentarse las bases para una adecuada evaluación del desempeño (ANEXO 5).

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE RESULTADOS

V. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En la última parte de la investigación, se llevará a cabo un proceso de reflexión acerca de lo que fue posible observar y aprender durante la realización de la misma; además de analizar el proceso y la importancia de su implementación, se considerará el impacto que ésta causó a los directivos y docentes que formaron parte de ella.

5.1 ANÁLISIS DEL PROCESO.

La sociedad actual atraviesa por un momento crucial en todos los sentidos; cada vez se hace más perceptible la necesidad de contar con ciudadanos integralmente desarrollados que sean capaces de responder activamente a las necesidades de su entorno y contribuir positivamente a él.

Sin duda, es la educación el camino para lograrlo y la sociedad encuentra en los procesos escolarizados, una de las principales fuentes desde la cual los directivos, docentes y estudiantes pueden dotarse de las herramientas necesarias que les permitan desarrollarse armónicamente.

El profesor debe ser el modelo que dirija e inspire, con su palabra y ejemplo,

las acciones de sus estudiantes pues él, además de ser por excelencia el facilitador del aprendizaje, debe ser el reflejo de un modo de vida coherente.

En el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios no. 168 se detectaron situaciones en la realización de los procesos de evaluación del desempeño docente; como ha quedado anteriormente clarificado, es posible mencionar que dichas áreas de oportunidad engloban la discordancia entre lo estipulado en la normativa con lo que se lleva a cabo en la institución y la opinión negativa de los directivos acerca de la situación que enfrentan ante dicho suceso.

A partir de lo que fue posible detectar, se diseñó una propuesta de intervención con la finalidad de ofrecer una alternativa que brinde una visión integral pero lo suficientemente particular que cumpla con los requisitos institucionales necesarios, pero que otorgue al directivo un sustento objetivo y confiable que le permita ser parte de un proceso de mejora continua tanto profesional como personal.

El docente es considerado en gran medida como el responsable de llevar los procesos de enseñanza y aprendizaje a buen término, al igual que de facilitar que sus estudiantes desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para responder y contribuir a su entorno, lo cual queda

explícito en el enfoque por competencias.

La propuesta presentada se diseñó partiendo de las necesidades que expresan los directivos y docentes acerca de los procesos de evaluación de su desempeño, así como de las exigencias de la misma institución y del contexto.

De igual forma, será posible adecuar la propuesta de intervención al resto de las instituciones que forman parte del subsistema.

El desarrollo de la propuesta cuenta, de igual modo, con una base teórica, la cual representa el sustento tanto pedagógico como sociológico, filosófico y legal, que le permite contar con una estructura que completamente representa las necesidades de una institución y su ambiente particular.

Para contar con un panorama general en la detección de las situaciones de oportunidad que resultaran objetivas y útiles en la construcción de la propuesta, se contó con la participación personal y expresa de los mismos directivos y docentes de la institución; lo anterior permitió construir la propuesta en base a las necesidades de los directivos.

La propuesta de intervención aquí presentada permitiría lograr un cambio en

los directivos, tanto en su trabajo personal con sus docentes, como en la facilitación de los procesos y funciones que implica su puesto y, del mismo modo, una transformación positiva hacia la concepción de su propia humanidad.

5.2 IMPORTANCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo ofrecer tanto a las autoridades académicas, como a los directivos y docentes del C.B.T.i.s. no. 168, un

panorama Objetivo de la situación que actualmente se observa y se vive con respecto a los procesos de evaluación del desempeño de aquellos cuya labor recae en facilitar todos y cada uno de los procesos en los que interviene el cuerpo docente.

Es también tarea de la presente investigación, además de ofrecer una explicación de la problemática encontrada, que se basa en que el directivo aún no realiza al cien por ciento el proceso interno de evaluación docente, respecto a dicha situación, ofrecer una propuesta de intervención que permita proveer una alternativa a los directivos, docentes y a las autoridades pertinentes para dar continuidad y lograr completar los procesos de

valoración del desempeño que ya son llevados a cabo.

De acuerdo al cuestionario aplicado a los directivos, fue posible reconocer que existe una discordancia estipulado en la normativa respecto a la forma en que los procesos de evaluación del desempeño del docente son llevados a cabo y el conocimiento que los docentes tienen de ello, respecto a lo que viven y observan en la institución.

De igual forma, fue posible observar diferencias importantes en la forma en que los directivos son evaluados, cuándo y cómo les es posible mejorar continuamente su labor.

Debido a lo anterior, la implementación de la propuesta aquí presentada, exhibiría ciertas ventajas, entre ellas:

Una conciencia más amplia y una visión más positiva con respecto a la evaluación del desempeño, por parte de los directivos y de las autoridades competentes.

Conocimiento por parte de cada directivo de la calidad de la labor que realiza, comparándola y enriqueciéndola con el deber ser.

Comprensión de las labores específicas que el bachillerato espera que el directivo realice.

Participación activa y objetiva en los procesos de evaluación del desempeño de los directivos, así como el uso de la información recabada en su beneficio.

Lo anterior con la finalidad clara de involucrar al directivo y a las autoridades de la institución en un proceso circular y continuo de mejora, la cual está relacionada con la formación personal, ética de todos y cada uno de los directivos.

5.3 SOLUCIÓN A LA PROBLEMÁTICA DETECTADA.

En primera instancia, conviene replantear el problema de investigación trazado, que es uno de los sustentos del presente trabajo:

¿En qué condiciones se encuentra la falta de seguimiento continuo y oportuno para mejorar el desempeño docente, en función a la eficiencia en el Proceso Interno de Evaluación Docente (PIED) por parte del equipo directivo en el C.B.T.i.s. No. 168 en Aguascalientes, Ags.?

Para otorgar una respuesta, fue necesario efectuar un análisis de la situación actual por la que atraviesan los directivos mencionados, con la finalidad de detectar áreas de oportunidad y, en base a ellas, elaborar la propuesta de intervención con la finalidad de contrarrestar el problema detectado, que sin duda radica en la falta de cumplimiento de manera oportuna del proceso interno de evaluación docente (PIED) por parte del equipo directivo.

Es posible dar al cuestionamiento presentado una respuesta afirmativa, puesto que, a través de la propuesta de intervención, se realizará un proceso de evaluación del desempeño del directivo con características específicas (objetivo, completo y útil), por lo que la información que de él surja, permitiría que los directivos entrenen un ciclo de mejora continuada en su práctica profesional, apoyándose directamente en las sesiones de capacitación y sensibilización de la importancia de implementar el PIED al cien por ciento, todo ello debido a que en el C.B.T.i.s. no. 168 ya se realizan procesos de evaluación del desempeño, aunque no se lleguen a completar como se manifiesta en la normativa.

La alternativa de intervención presentada pretende contrarrestar las situaciones a las que día con día se enfrentan los directivos como por

ejemplo:

El desconocimiento de lo que debería ser un proceso de evaluación de su desempeño completo y objetivo.

El desconocimiento de las labores que la institución espera que los directivos lleven a cabo sea parte de la gestión académica de su trabajo directo con los docentes.

Ser evaluados por distintos agentes, en diferentes momentos y para propósitos específicos, lo que permitiría establecer una uniformidad en los procesos de evaluación.

5.4 IMPACTO Y REACCIÓN DE LOS SUJETOS INTERVINIENTES.

En una gran parte de la investigación, fue necesaria la colaboración de los directivos, puesto que fue imprescindible la generación de datos objetivos tomados desde la fuente principal para la comprobación de la hipótesis que se planteó.

A lo anterior, los directivos respondieron con una actitud positiva y propositiva, ofreciendo su ayuda y disponibilidad al expresar objetivamente sus opiniones acerca de los aciertos y áreas de oportunidad que es posible detectar respecto a la forma en que se llevan a cabo los procesos de evaluación de su desempeño dentro del aula.

A cada uno, al momento de recibir el cuestionario, le fue detallado el motivo y los propósitos de la investigación y se les solicitó responder a los cuestionamientos de forma honesta y objetiva; cabe mencionar que los directivos demostraron entusiasmo y disponibilidad de contribuir a la investigación.

La información obtenida, como ha sido posible observar anteriormente, contribuyó a la validación de la hipótesis de investigación planteada, y a que se encontró una relación directa entre la optimización de los procesos de evaluación del desempeño del directivo, con la mejora de su labor profesional dentro de la institución.

5.5 EVALUACIÓN DE LAS FORMAS DE TRABAJO Y ACCIONES QUE FAVORECIERON LOS RESULTADOS.

Con la finalidad de llevar la presente investigación a buen término, se adecuaron acciones específicas que facilitaron dicho objetivo, ya que lograron complementar los recursos disponibles con las actividades a realizar y el tiempo del que se disponía.

Algunas acciones que se llevaron a cabo fueron, e primera instancia, la investigación bibliográfica para dar soporte teórico a la presente investigación,

la cual se llevó a cabo en libros, periódicos y revistas de interés particular.

Del mismo modo, se llevó a cabo una investigación de campo a través de un cuestionario diseñado para cubrir expresamente las necesidades del trabajo y el cual incluyó la participación de los directivos, docentes y alumnos del plantel.

Así mismo, se recibieron asesorías recomendaciones y correcciones al trabajo de investigación, ya que fueron pieza clave para la consecución de los fines mencionados. Para la distribución de tiempo, se concretaron sesiones de revisión periódicas, lo cual facilitó el seguimiento del trabajo.

5.6 DIFICULTADES LIMITACIONES Y RETOS.

El primer reto al realizar la presente investigación, fue corroborar si lo que se consideraba con respecto al desarrollo de los procesos de evaluación de los docentes por parte de los directivos, constituía en realidad una situación problemática de la cual pudieran detectarse áreas de oportunidad sobre las cuales actuar.

De igual forma, se presentó como reto dar sustento teórico y metodológico a la presente investigación, puesto que fue necesario conjuntar dichas actividades de exploración con los deberes personales y laborales.

Una de las dificultades más relevantes en la implementación de los instrumentos de exploración aplicados a los directivos, fue la diferencia de horarios y cargas académicas, así como las responsabilidades de la gestión escolar de cada uno de los directivos, pues fue necesario pedir expresamente a los directivos y docentes que dejaran por un momento sus múltiples ocupaciones para dar marcha a la aplicación de cada uno de los instrumentos que conforman el PIED, lo cual fue una limitante importante.

El principal reto de esta investigación se presenta no al momento de elaborarla, si no en el futuro, ya que está encaminada a la mejora de un proceso ya existente y el cual puede beneficiar a todos y cada uno de los directivos, docentes, a las autoridades competentes, realzando la calidad de la educación que particularmente ofrece el C.B.T.i.s. no. 168.

5.7 REFLEXIÓN DE LOS APRENDIZAJES.

Al alcanzar el final de esta investigación, es importante reflexionar acerca de

los conocimientos adquiridos durante este proceso y las situaciones que a lo largo de la misma , fue posible observar.

Al retomar el problema de investigación planteado, fue posible detectar que una de las problemáticas principales que actualmente se vive entre los directivos, es la falta de una brújula objetiva que guíe las acciones de ellos mismos y en la consecución de los objetivos institucionales.

Los directivos deben ser capaces de reflexionar acerca de su propia labor y mejorar aquellas acciones que deban ser modificadas positivamente; sin duda, un refugio ante esta situación se encuentra en los adecuados procesos de evaluación de su desempeño, puesto que se ofrecería información útil para llevar a cabo esta labor.

De la misma forma, fue posible observar en los directivos y docentes que participaron, una actitud positiva y propositiva ante la situación detectada, lo cual representa ya un avance significativo en la disposición de dar un cambio efectivo hacia la mejora de los procesos de evaluación.

Uno de los principales aprendizajes, quizá el que más pudiera consideraran

como una gran reflexión es sin duda el compromiso que se adquiere al ocupar un cargo directivo pues el trabajo que se realiza día a día tendrá impacto en la institución donde laboramos, en el trabajo de los demás y sobre todo se verá reflejado en los resultados que se obtengan al final de cada ciclo.

El directivo juega un papel de mucho peso dentro de la institución y es ahí donde se deben de aplicar todos los esfuerzos y ganas por obtener siempre resultados satisfactorios en todas y cada una de las funciones que desempeña. A lo largo de la presente investigación de manera particular ha quedado claro en base a las experiencias vividas lo que debemos y no hacer al momento de asumir una responsabilidad de tal magnitud, ha sido un gran ejercicio que sin duda alguna nos prepara para el futuro, cuando nos encontremos en el papel del directivo.

CONCLUSIONES.

Integran este proyecto diversas perspectivas y elementos que se complementan en el sustento del subsistema D.G.E.T.i., las cuales, ofrecen desarrollar competencias específicas y preparación para la vida personal, profesional y laboral.

Este proyecto es precisamente la forma en que, se pretende colaborar desde las propias posibilidades al mejoramiento de la calidad institucional, a la optimización de los procesos de evaluación, al progreso permanente de sus directivos, docentes y, como necesaria consecuencia, el perfeccionamiento continuo de sus estudiantes, en quienes recae la responsabilidad de la edificación de una sociedad mejor.

El fortalecimiento de los procesos de evaluación del desempeño del directivo es pues, uno de los objetivos primordiales que esta investigación persigue, probablemente no por lo que en sí significa, sino por lo que representa, contar con directivos altamente preparados y dispuestos a seguir mejorando, compatibles con los ideales institucionales, departamentales y de alto sentido crítico.

Sería pues, el contar con directivos capacitados y dispuestos a responder a

lo que su contexto les demande y con el objetivo único de analizar permanentemente su labor dentro de la institución para seguirla perfeccionando. Se puede concluir además que la adecuada capacitación y estrategias de motivación que se apliquen al equipo directivo son pieza fundamental para lograr al cien por ciento el éxito del proceso interno de evaluación docente, sin que este quede inconcluso al final de cada semestre.

Los motores principales que han dado impulso a la presente investigación son, por supuesto, los directivos, pero de igual forma, los docentes del C.B.T.i.s. no. 168, ya que todo esfuerzo del directivo por mejorar su propia labor y la de sus compañeros es, en primera y última instancia, por y para sus alumnos, puesto que es labor del directivo y propósito de la institución, ofrecer una educación media superior de excelencia.

El fortalecimiento de los procesos de evaluación con el fin de ofrecer a los estudiantes mejores oportunidades de aprendizaje de acuerdo con el enfoque de competencias, es cada vez más indispensable en la educación del país, ya que forma parte del sistema educativo.

Con lo anterior queda esclarecida la necesidad de la implementación del presente proyecto ya que, al haber validado la hipótesis de investigación presentada, se puede afirmar que los directivos necesitan utilizar

herramientas de mayor calidad que les permitan optimizar su labor dentro de la institución.

Para finalizar esta investigación, se pone en evidencia el alcance que la aplicación de este proyecto, ya que no sólo concierne a los directivos, si no a los docentes de la institución, a las autoridades de la misma, a sus estudiantes y a otros maestros del estado y del país.

La importancia de optimizar los procesos de evaluación del desempeño del directivo esa ahora plausible, ya que pone en evidencia la necesidad de mejorar las acciones que son llevadas a cabo siempre con la vista puesta en el perfeccionamiento continuo.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.

Arias, B. (1995). *Evaluación de la actividad modelo local de Valladolid (programa Helios)*.

España: Closas-Orcoyen S.L.

Ballester, M. (2005). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*.

España: Grao.

Barbier, J. (1990). *La evaluación en los procesos de formación*.

España: Paidós.

Barrio, J. (2004). *Elementos de antropología pedagógica*.

Madrid: Rialp.

Cabrera, K. (2006). *Currículo universitario basado en competencias*.

Colombia: Uninorte.

Castorina, J. (2004). *Psicología, cultura y educación: perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Argentina: OVEDUC.

Castrejón, J. (1982). *La educación Superior en México*. México: Trillas.

Chadwick, C. (1990). *Evaluación formativa para el docente*. México: Paidós.

D'Agostino, G. (2007). *Aspectos teóricos de la evaluación educacional*.

Costa Rica: EUNED. Diccionario de las Ciencias de la Educación. (2001). México: Santillana.

Esteban, L. (1993). *La escuela de primeras letras según Juan Luis Vives: estudio, iconografía y textos*. España: Martín.

Gagné, R. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. Estados Unidos: McGraw Hill.

García, J. (1982). *Antropología filosófica contemporánea*. España: Anthropos.

García Hoz, V. (1997). *Tratado de Educación Personalizada*. España: Rialp, S.A.

Gelles, R. (2000). *Sociología con aplicaciones de habla hispana*. México: McGraw Hill.

Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. España: Morata.

Hoffman, J. (1999). *Evaluación y construcción del conocimiento*. Brasil: Mediación.

Imbernón, F. (1993). *Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza – aprendizaje; de la medida a la evaluación*. España: Aula de innovación educativa.

Kerlinger, F. (2001). *Foundations of behavioral research*. Estados Unidos de América: Harcourt College Publishers.

López Arce, A. (2006). *El currículo en la educación superior: un enfoque posmoderno basado en competencias*. México: Cruz O. S.A.

MacDonald. (1935). *La teoría platónica del conocimiento*. España: Paidós.

Malhotra, A. (1997). *Culture and self*. Estados Unidos: Westview Press.

Martel, A. (2004). *La evaluación social e individual en la era de la educación a distancia en la globalización*. Canadá: Redie.

Martínez, E. (2001). *La evaluación informatizada en la educación física*. España: Paidotribo.

Montenegro, I. (2007). *Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos*. Colombia: Magisterio Ediciones Especiales.

Morán, P. (1997). *Instrumentación didáctica*. México: Gernica.

Mutis, L. (2009). *El desempeño docente*. Colombia: Nariño.

Nueva Enciclopedia Pedagógica del Educador. (2000). México: Biblioteca Nacional.

Piaget, J. (1962). *La autonomía en la escuela*. Argentina: Losada.

Picado, F. (2001). *Didáctica general, una perspectiva integradora*. Costa Rica: Unviersidad Estatal a Distancia.

Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en competencias*. México: Prentice Hall.

Rojas, R. (2002). *Investigación social: teoría y praxis*. México: Plaza y Valdés.

Romero, L. (1991). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

- Roselló, D. (2008). *Diseño y evaluación de proyectos culturales*. España: Ariel.
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Servin, J. (1998). *Entrevistas sobre educación*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Titone, R. (1981). *Metodología didáctica*. España: Rialp S.A.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Argentina:
- Ursúa, N. (1993). *Cerebro y conocimiento: un enfoque evolucionista*. España: Del hombre.
- Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. España: Narcea.
- Villalobos, M. (2009). *Evaluación del aprendizaje basado en competencias*. México: Minos.
- Zabala, A. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. España: GRAÓ.
- Zarzar, C. (2001). *La didáctica grupal*. México: Progreso.
- Zarzar, C. (1995). *Temas de didáctica*. México: Progreso.

Fuentes electrónicas

(s.n.). (2011). *Definición de educación*. Recuperado en Junio de 2011 de: <http://definicion.de/evaluación>

Alcázar, L. (2009). *Didáctica crítica*. Recuperado en Julio de 2011 de: <http://www.slideshare.net/lowa2611/didactica-critica-1652832>

MEXTESOL. (2011). *Asociación Mexicana de Maestros de Inglés*. Recuperado en Julio de 2011 de: <http://www.mextesol.org.mx/>

TESOL. (2011). *Teachers of English to Students of Other Languages*. Recuperado en Julio de 2011 de: http://www.tesol.org/s_tesol/index.asp

SEP. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado en Julio de 2011 de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

SEP. (2008). *Diario Oficial de la Federación; Acuerdo 444*. Recuperado en Junio de 2011 del sitio web de la Secretaría de Educación Pública: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxpbnRlbGlnZW5jaWZzZW5hY2Npb258Z3g6MzVmZDIwNGFiYjRhNjczOQ>

SEP. (2008). *Diario Oficial de la Federación; Acuerdo 447*. Recuperado en Junio de 2011 del sitio web de la Secretaría de Educación Pública: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxpbnRlbGlnZW5jaWZzZW5hY2Npb258Z3g6MjQ5ZDEwMzg3NzA3ZDFIOA>

SEP. (1997). *Ley de Educación del Estado de Aguascalientes*. Recuperado en Julio de 2001 de: http://www.snte.org.mx/pics/pages/snte_legislacion_base/e_ag.s.pdf

SEP. (2009). *Progress: programa estatal de inglés*. Recuperado en Julio de 2011 de <http://www.aguascalientes.gob.mx/transparencia/calidad/educacion/logros.aspx>

SEP. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México*. Recuperado en Julio de 2011 de: www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf

SEP. (2011). *Subsecretaría de Educación Superior; Direcciones Generales*. Recuperado en Junio de 2011 de <http://www.ses.sep.gob.mx>

SEP. (2011). *Subsecretaría de Educación Superior; Gobierno Federal*. Recuperado en Junio de 2011 de: http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/universidades_politecnicas

Valdés, H. (2000). *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. Recuperado en Julio de 2011 de: <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>

ANEXOS

ANEXO 1

Solicitud para realizar la investigación.

ANEXO 2

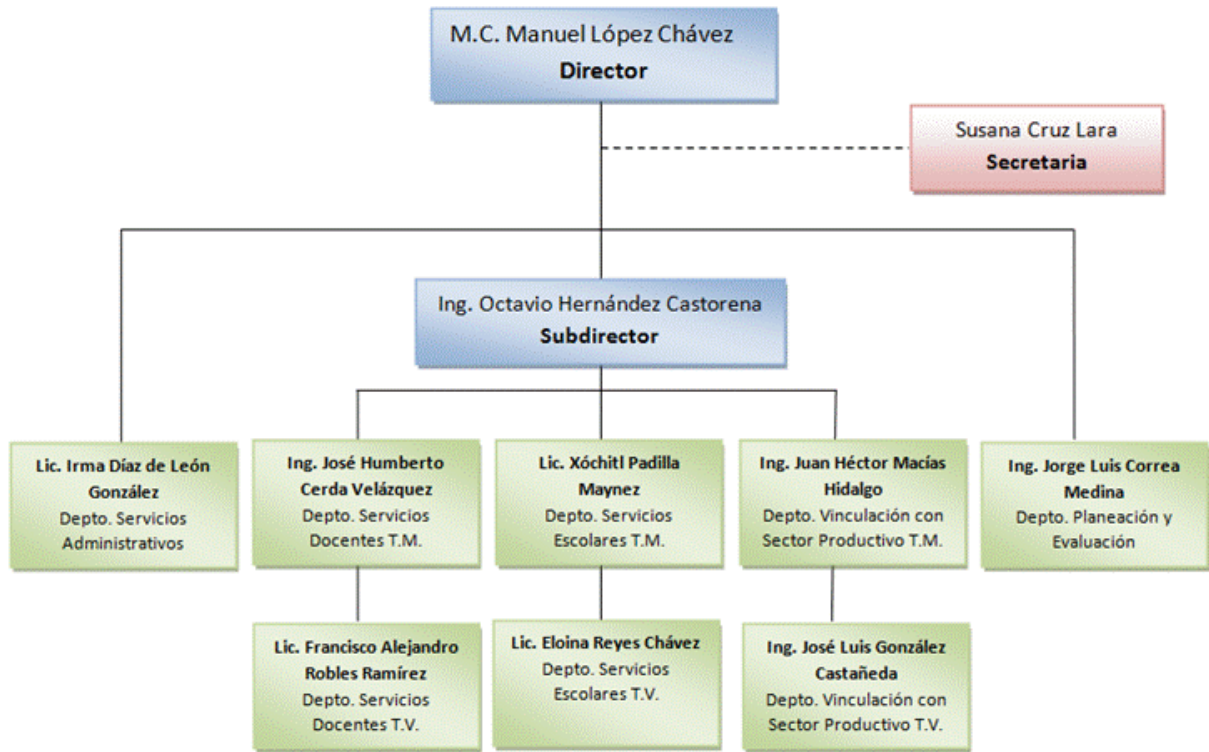
Histórico de estadísticas básicas.

| CBTIS No. 168 | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----------------|--------------------------|------|------------------|-------------------------------|------|---------|------|------|------|-----|
| ESTADÍSTICA BÁSICA | | | | | | | | | | | | |
| PERIODO FEBRERO'12 - JULIO'12 | | | | | | | | | | | | |
| SEMESTRE | ESPECIALIDAD | TURNO MATUTINO | | | TURNO VESPERTINO | | | TOTALES | | | | |
| | | GRUPO | ALUM | SEXO | GRUPO | ALUM | SEXO | ALUM | SEXO | | | |
| | | | | M | H | | | M | H | | M | H |
| SEGUNDO GENERACION 2011-2014 | LAB.CLINICO | A | 48 | 31 | 17 | G | 49 | 34 | 15 | | | |
| | | B | 48 | 30 | 18 | | 0 | | | | | |
| | Subtotal | | 96 | 61 | 35 | | 49 | 34 | 15 | 145 | 95 | 50 |
| | MECATRONICA | C | 48 | 7 | 41 | H | 47 | 1 | 46 | | | |
| | | | 0 | | | | 0 | | | | | |
| | Subtotal | | 48 | 7 | 41 | | 47 | 1 | 46 | 95 | 8 | 87 |
| | MECANICA INDUSTRIAL | | 0 | | | I | 43 | 3 | 40 | | | |
| | | | 0 | | | | 0 | | | | | |
| | Subtotal | | 0 | 0 | 0 | | 43 | 3 | 40 | 43 | 3 | 40 |
| | INFORMATICA | D | 49 | 31 | 18 | J | 49 | 31 | 18 | | | |
| | | | 0 | | | K | 47 | 25 | 22 | | | |
| | | | 0 | | | | 0 | | | | | |
| | Subtotal | | 49 | 31 | 18 | | 96 | 56 | 40 | 145 | 87 | 58 |
| | SOPORTE Y MANTENIMIENTO A EQUIPO DE COMPUTO | E | 47 | 19 | 28 | L | 49 | 14 | 35 | | | |
| | Subtotal | | 47 | 19 | 28 | | 49 | 14 | 35 | 96 | 33 | 63 |
| INFORMATICA (EXTENSION) | AE | 41 | 17 | 24 | CE | 43 | 21 | 22 | | | | |
| | BE | 40 | 20 | 20 | DE | 33 | 16 | 17 | | | | |
| Subtotal | | 81 | 37 | 44 | | 76 | 37 | 39 | 157 | 74 | 83 | |
| Subtotal Informática | | 130 | 68 | 62 | | 172 | 93 | 79 | 302 | 161 | 141 | |
| CONSTRUCCION | F | 52 | 13 | 39 | M | 49 | 16 | 33 | | | | |
| | | 0 | | | | 0 | | | | | | |
| Subtotal | | 52 | 13 | 39 | | 49 | 16 | 33 | 101 | 29 | 72 | |
| TOTAL SEGUNDO SIN EXTENSION | | 292 | 131 | 161 | | 333 | 124 | 209 | 625 | 255 | 370 | |
| TOTAL SEGUNDO CON EXTENSION | | 373 | 168 | 205 | | 409 | 161 | 248 | 782 | 329 | 453 | |
| CUARTO GENERACION 2010-2013 | LAB.CLINICO | A | 45 | 28 | 17 | H | 41 | 32 | 9 | | | |
| | | B | 45 | 28 | 17 | I | 41 | 25 | 16 | | | |
| | Subtotal | | 90 | 56 | 34 | | 82 | 57 | 25 | 172 | 113 | 59 |
| | MECATRONICA | C | 45 | 4 | 41 | J | 45 | 4 | 41 | | | |
| | | | 0 | | | | 0 | | | | | |
| | Subtotal | | 45 | 4 | 41 | | 45 | 4 | 41 | 90 | 8 | 82 |
| | MECANICA INDUSTRIAL | D | 42 | 1 | 41 | | 0 | | | | | |
| | | | 0 | | | | 0 | | | | | |
| | Subtotal | | 42 | 1 | 41 | | 0 | 0 | 0 | 42 | 1 | 41 |
| | INFORMATICA | E | 47 | 25 | 22 | K | 45 | 28 | 17 | | | |
| | | F | 47 | 21 | 26 | L | 46 | 25 | 21 | | | |
| | | | 0 | | | | 0 | | | | | |
| | Subtotal | | 94 | 46 | 48 | | 91 | 53 | 38 | 185 | 99 | 86 |
| | INFORMATICA (EXTENSION) | AE | 42 | 28 | 14 | CE | 20 | 3 | 17 | | | |
| | | BE | 41 | 22 | 19 | DE | 21 | 7 | 14 | | | |
| Subtotal | | 83 | 50 | 33 | | 41 | 10 | 31 | 124 | 60 | 64 | |
| Subtotal Informática | | 177 | 96 | 81 | | 132 | 63 | 69 | 309 | 159 | 150 | |
| CONSTRUCCION | G | 49 | 14 | 35 | M | 37 | 18 | 19 | | | | |
| | | 0 | | | N | 40 | 9 | 31 | | | | |
| Subtotal | | 49 | 14 | 35 | | 77 | 27 | 50 | 126 | 41 | 85 | |
| TOTAL CUARTO SIN EXTENSION | | 320 | 121 | 199 | | 295 | 141 | 154 | 615 | 262 | 353 | |
| TOTAL CUARTO CON EXTENSION | | 403 | 171 | 232 | | 336 | 151 | 185 | 739 | 322 | 417 | |
| SEXTO GENERACION 2009-2012 | LAB.CLINICO | A | 46 | 37 | 9 | I | 50 | 37 | 13 | | | |
| | | B | 46 | 33 | 13 | | 0 | | | | | |
| | Subtotal | | 92 | 70 | 22 | | 50 | 37 | 13 | 142 | 107 | 35 |
| | MECATRONICA | C | 50 | 8 | 42 | J | 37 | 1 | 36 | | | |
| | | | 0 | | | | 0 | | | | | |
| | Subtotal | | 50 | 8 | 42 | | 37 | 1 | 36 | 87 | 9 | 78 |
| | MECANICA INDUSTRIAL | D | 26 | 4 | 22 | | 0 | | | | | |
| | | | 0 | | | | 0 | | | | | |
| | Subtotal | | 26 | 4 | 22 | | 0 | 0 | 0 | 26 | 4 | 22 |
| | INFORMATICA | E | 47 | 29 | 18 | K | 45 | 24 | 21 | | | |
| | | F | 47 | 34 | 13 | L | 44 | 21 | 23 | | | |
| | | G | 44 | 27 | 17 | M | 46 | 23 | 23 | | | |
| | Subtotal | | 138 | 90 | 48 | | 135 | 68 | 67 | 273 | 158 | 115 |
| | INFORMATICA (EXTENSION) | AE | 48 | 24 | 24 | CE | 41 | 21 | 20 | | | |
| | | | 0 | | | | 0 | | | | | |
| Subtotal | | 48 | 24 | 24 | | 41 | 21 | 20 | 89 | 45 | 44 | |
| Subtotal Informática | | 186 | 114 | 72 | | 176 | 89 | 87 | 362 | 203 | 159 | |
| CONSTRUCCION | H | 45 | 11 | 34 | N | 36 | 10 | 26 | | | | |
| | | 0 | | | O | 38 | 6 | 32 | | | | |
| Subtotal | | 45 | 11 | 34 | | 74 | 16 | 58 | 119 | 27 | 92 | |
| TOTAL SEXTO SIN EXTENSION | | 351 | 183 | 168 | | 296 | 122 | 174 | 647 | 305 | 342 | |
| TOTAL SEXTO CON EXTENSION | | 399 | 207 | 192 | | 337 | 143 | 194 | 736 | 350 | 386 | |
| TOTAL LABORATORISTA CLINICO | | 278 | 187 | 91 | | 181 | 128 | 53 | 459 | 315 | 144 | |
| TOTAL MECATRONICA | | 143 | 19 | 124 | | 129 | 6 | 123 | 272 | 25 | 247 | |
| TOTAL MECANICA INDUSTRIAL | | 68 | 5 | 63 | | 43 | 3 | 40 | 111 | 8 | 103 | |
| TOTAL INFORMATICA PLANTEL SEDE | | 281 | 167 | 114 | | 322 | 177 | 145 | 603 | 344 | 259 | |
| TOTAL INFORMATICA PLANTEL EXTENSION | | 212 | 111 | 101 | | 158 | 68 | 90 | 370 | 179 | 191 | |
| TOTAL SOPORTE Y MANTO DE EQUIPO DE COMP | | 493 | 278 | 215 | | 480 | 245 | 235 | 973 | 523 | 450 | |
| TOTAL CONSTRUCCION | | 146 | 38 | 108 | | 200 | 59 | 141 | 346 | 97 | 249 | |
| TOTAL SIN EXTENSION | | 963 | 435 | 528 | | 924 | 387 | 537 | 1887 | 822 | 1065 | |
| TOTAL CON EXTENSION | | 1175 | 546 | 629 | | 1082 | 455 | 627 | 2257 | 1001 | 1256 | |
| LIC. XOCHITL MARIA PADILLA MAYNEZ | | | LIC. MANUEL LOPEZ CHAVEZ | | | ING. JORGE LUIS CORREA MEDINA | | | | | | |
| JEFA DEL DEPTO. DE SERVICIOS ESCOLARES | | | DIRECTOR DEL PLANTEL | | | JEFE DEL DEPTO DE PLANEACION | | | | | | |
| VALIDO LA INFORMACION | | | | | | ELABORO INFORMACION | | | | | | |

ANEXO 3

Organigrama.

Organigrama



ANEXO 4

Reporte fotográfico, censo de infraestructura.









ANEXO 5

**Instrumento dirigido a los directivos,
respecto a la aplicación del PIED.**

| | | | | | | |
|--|--|--|--|---|-----------|----------------------|
|  | | APLICACIÓN DEL PROCESO INTERNO DE EVALUACIÓN DIRECTIVA. | |  | | |
| NOMBRE DEL DIRECTIVO: _____ PUESTO: _____ FECHA DE LA EVALUACIÓN: _____ | | | | | | |
| OBJETIVO: DETECTAR COMO ES QUE EL DIRECTIVO LLEVA A CABO EL PROCESO INTERNO DE EVALUACIÓN DOCENTE. (PIED) | | | | | | |
| INSTRUCCIONES: MARQUE CON UNA "X" EN SI o NO, HAGA OBSERVACIONES CUANDO LO CONSIDERE NECESARIO Y EN CASO DE NO HACER COMENTARIOS CRUCE EL ESPACIO CON UNA DIAGONAL. | | | | | | |
| | | | | SI | NO | OBSERVACIONES |
| SECCION 1: COMPETENCIA | | | | | | |
| 1 | SABE QUE ES EL PIED? | | | | | |
| 2 | RECIBIO CAPACITACIÓN PARA LA APLICACIÓN DEL PIED? | | | | | |
| 3 | CONOCE LOS INSTRUMENTOS QUE CONFORMAN EL PIED? | | | | | |
| 4 | MANTIENE EN ORDEN LAS CARPETAS POR GRUPO Y MATERIA EN BASE AL PIED? | | | | | |
| 5 | RECIBIO LA CAPACITACION ADECUADA PARA EL LLENADO DEL FORMATO FDO-SA-01? | | | | | |
| 6 | MANTIENE EVIDENCIA DEL FORMATO FDO-SA-01 POR ASIGNATURA? | | | | | |
| 7 | RECIBIO LA CAPACITACION ADECUADA PARA EL LLENADO DEL FORMATO FDO-SA-02? | | | | | |
| 8 | MANTIENE EVIDENCIA DEL FORMATO FDO-SA-02 POR GRUPO? | | | | | |
| 9 | RECIBIO LA CAPACITACIÓN ADECUADA PARA EL LLENADO DEL FORMATO FDO-SA-03? | | | | | |
| 10 | MANTIENE EVIDENCIA DEL FORMATO FDO-SA-03 POR ASIGNATURA? | | | | | |
| 11 | RECIBIO LA CAPACITACIÓN ADECUADA PARA EL LLENADO DEL FORMATO FDO-SA-04? | | | | | |
| 12 | MANTIENE EVIDENCIA DEL FORMATO FDO-SA-04 POR ASIGNATURA? | | | | | |
| 13 | RECIBIO LA CAPACITACIÓN ADECUADA PARA EL LLENADO DEL FORMATO FDO-SA-05? | | | | | |
| 14 | MANTIENE EVIDENCIA DEL FORMATO FDO-SA-05 POR CADA PARCIAL (tres al semestre) | | | | | |
| 15 | CONOCE EL PROCESO DE APLICACIÓN DEL FORMATO FDO-SA-06? | | | | | |
| 16 | MANTIENE EVIDENCIA DE LA APLICACIÓN DE EL FORMATO FDO-SA-06? | | | | | |
| 17 | DOMINA EL PROCESO DE CAPTURA DE DATOS QUE REQUIERE EL FORMATO FDO-SA-07? | | | | | |
| 18 | PROPORCIONA RETROALIMENTACIÓN A LOS DOCENTES? | | | | | |
| 19 | MANTIENE EVIDENCIA DE LA RETROALIMENTACIÓN QUE PROPORCIONA A CADA DOCENTE? | | | | | |
| 20 | CONOCE LA RIEMS? | | | | | |
| 21 | CONOCE EL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO? | | | | | |
| _____ Nombre y Firma del Directivo | | | | _____ Nombre y Firma del Evaluador | | |

ANEXO 6

Instrumentos que conforman el PIED.

ANEXO 7

Instrumento aplicado a docentes.



PROCESO INTERNO DE EVALUACIÓN AL DIRECTIVO POR PARTE DEL DOCENTE.

PUESTO QUE DESEMPEÑA: _____
ACADEMIA A LA QUE PERTENECE: _____
FECHA: _____

OBJETIVO DE LA ENCUESTA: Detectar como es que el directivo lleva a cabo el proceso interno de evaluación docente, así como la efectividad de la comunicación entre docente – directivo, y formas de concluir procesos relacionados con el desempeño del directivo.

INSTRUCCIONES: Marque con una “x” en la respuesta que más se acerque al desempeño del directivo.

1. El directivo le informó qué es el Proceso interno de evaluación docente?

- Si.
- No

2. Cómo considera qué es la labor directiva dentro de su academia?

- Muy efectiva.
- Efectiva.
- Buena.
- Regular.
- Mala.

3. Recibe información oportuna y clara por parte del equipo directivo?

- Siempre.
- Casi siempre.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

4. El equipo directivo le ha informado cómo se llevará a cabo en proceso Interno de Evaluación Docente?

- Si.
- No.

5. El equipo directivo aplica el Proceso interno de Evaluación Docente....

- Siempre.
- Casi siempre.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

6. Recibe por parte del equipo directivo retroalimentación oportuna respecto a los resultados del proceso interno de evaluación docente?

- Siempre.
- Casi siempre.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

7. El equipo directivo le brinda un seguimiento continuo y oportuno para mejorar el desempeño docente?

- Siempre.
- Casi siempre.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

8. Recibe apoyo por parte del equipo directivo para mejorar el desempeño docente?

- Siempre.
- Casi siempre.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

9. Cómo considera la comunicación entre el equipo directivo y los docentes?

- Muy efectiva.
- Efectiva.
- Buena.
- Regular.
- Mala.

10. Exponga algunas sugerencias para mejorar la aplicación del proceso interno de evaluación docente por parte de los directivos.

Gracias por su tiempo.