



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Evaluación del desempeño docente en un curso de comprensión lectora en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) plantel Ecatepec II del Estado de México. Un estudio de caso.

T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
JUAN ENRIQUE GÓMEZ GARCÍA

Director de tesis:
Dr. José Manuel Ibarra Cisneros · Facultad de Filosofía y Letras

Comité tutor:
Dra. Elisa Saad Dayán · Facultad de Psicología
Dra. Frida Díaz Barriga Arceo · Facultad de Psicología
Dra. Graciela González Juárez · Facultad de Filosofía y Letras
Dra. María Concepción Barrón Tirado · Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

Dedico este trabajo a Juan y Sofía, mis padres y a todas mis hermanas Yadira, Raquel, Sandra y Joanna; como mi familia siempre he sentido su respaldo. También al Dr. José Manuel Ibarra Cisneros por su apoyo, paciencia y confianza en mí; a mi comité tutor, la Dra. Frida Díaz Barriga, Dra. Graciela González, Dra. Concepción Barrón y la Dra. Elisa Saad por las observaciones que, sin duda, me ayudaron a robustecer este trabajo. Menciono también un agradecimiento a la Lic. Araceli Bernal, directora del plantel CONALEP Ecatepec II por las facilidades brindadas para la realización de este trabajo de investigación.

Por otro lado, deseo expresar mi agradecimiento a las instituciones y empresas que han significado para mí un elemento sustancial en mi desarrollo laboral, profesional y académico hasta el día de hoy: Estafeta, CONALEP, CECYTEM y, por supuesto, la UNAM.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS Y CUADROS.....	
SIGLAS Y ABREVIATURAS.....	
INTRODUCCIÓN	8
1. EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	13
Acercamiento al concepto de evaluación educativa.....	13
Visión actual del término evaluación educativa	15
Dimensiones de la evaluación educativa.....	17
Modelos de evaluación	20
2. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE.....	25
Profesión docente	25
Desempeño docente	28
Evaluación de la docencia.....	31
La evaluación educativa en México y sus funciones	35
La función docente en el contexto institucional.....	39
3. PAPEL DEL DOCENTE EN EL MODELO ACADÉMICO DEL CONALEP	48
Antecedentes del CONALEP.....	48
Historia del CONALEP	49
Reformas académicas en el CONALEP.....	53
El Modelo Académico actual de CONALEP y su enfoque constructivista.....	58
Concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.....	61
El papel del docente en el Modelo Académico del CONALEP	64
La evaluación docente en el CONALEP.....	66
4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	68
El modelo de evaluación comprensiva y los estudios de caso	71
Estudio de caso	74
Selección del caso	76
Preguntas de investigación.....	78
Recolección de datos.....	80
La observación	83
La entrevista	84

Evaluación comprensiva del desempeño docente en el módulo Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional	89
La profesora “A”, a cargo del grupo 202 de la carrera de contabilidad en el CONALEP Ecatepec II ..	91
La profesora “B”, a cargo del grupo 203 de la carrera de informática en el CONALEP Ecatepec II ..	103
5. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y REFLEXIONES	117
Desempeño docente, aspectos que lo impactan	117
Cambio de perspectiva, la evaluación docente como práctica reflexiva	123
Las finalidades de la evaluación docente	127
REFERENCIAS	131
ANEXOS	137
Anexo 1 Lista de control para observación de clase	138
Anexo 2 Guión de entrevista final.....	143
Anexo 3 Mapas curriculares de las carreras Profesional Técnico Bachiller en contabilidad y Profesional Técnico Bachiller en informática	148

ÍNDICE DE FIGURAS Y CUADROS

Figura 1. Dimensiones básicas de la evaluación educativa	17
.....	17
Cuadro 1. Comparación entre evaluación cuantitativa y cualitativa	20
.....	20
Cuadro 2. Campos de acción docente y su relación con competencias específicas	26
.....	26
Cuadro 3. Competencias fundamentales para el desarrollo de la función docente	27
.....	27
Cuadro 4. Papel del alumno y del docente bajo el modelo académico del CONALEP	63
.....	63
Cuadro 5. Ámbitos centrales de la entrevista inicial	87
.....	87
Cuadro 6. Ámbitos centrales de la entrevista final	87
.....	87

SIGLAS Y ABREVIATURAS

CAEP Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional (asignatura o módulo)

CONALEP Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

DGE Dirección General de Evaluación

DGEP Dirección General de Evaluación de Políticas

DGETI Dirección General de Educación Tecnológica Industrial

IPN Instituto Politécnico Nacional

LLECE Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación

MACC Modelo Académico de Calidad para la Competitividad

PAAC Programa de Acciones Académicas Complementarias

PEVID Programa de Evaluación Integral del Desempeño Docente

PISA *Programme for International Student Assessment*

PROBECAT Programa de Becas de Capacitación para Desempleados

PROCEYS Programa Complementario de Estudios Para Ingreso a la Educación Superior

PROFORDEMS Programa de Formación Docente de Educación Media Superior

PSP Prestadores de Servicios Profesionales

PTB Profesional Técnico Bachiller

RA Resultado de Aprendizaje

RIEMS Reforma Integral de la Educación Media Superior

SEMS Subsecretaría de Educación Media Superior

SEN Sistema Educativo Nacional

SEP Secretaría de Educación Pública

SNB Sistema Nacional de Bachillerato

SNTE Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

TIMSS *Trends in Mathematics and Sciences Study*

UNAM Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

Hablar de evaluación educativa en nuestro país sugiere la necesidad de distinguir los diversos elementos y participantes que intervienen en estos procesos, la concepción general acerca de todo lo que significa se centra casi siempre en evaluación docente, en ese sentido puede decirse que comúnmente se desconoce que la evaluación docente es sólo una parte de los esfuerzos que engloba la evaluación educativa y también se ignora muchas veces cuáles son los objetivos principales de la evaluación y sus implicaciones. Popularmente se asocia a la evaluación docente como la única expresión de lo que implica evaluación educativa y también se asocia a los exámenes de evaluación docente como el único elemento a considerar en la evaluación de los profesores.

En México, la evaluación es una práctica que se ha generalizado e implantado en cada uno de los ámbitos de la sociedad, en el ámbito educativo ha recalcado con fuerza y ha mostrado resistencia por las partes involucradas en gran medida por las implicaciones políticas que involucra. En este sentido hay que mencionar que el Sistema Educativo Mexicano ha fomentado una serie de prácticas evaluativas en todos los niveles y en todos los aspectos que intervienen y lo componen como planes y programas, docentes, organización de la vida escolar e instalaciones y materiales para el aprendizaje (SEP, 2012).

Para el caso concreto de este trabajo de investigación, cabe aclarar que se desarrolló en el Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de México (CONALEP) que, como uno de los subsistemas que forman parte de la gran diversidad de opciones educativas para los egresados de educación secundaria, se rige por lo que se ha llamado Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), el cual es un mecanismo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para evaluar y elevar la calidad de los planteles de todos los subsistemas del nivel medio superior (Universidad de Guadalajara, 2016). Hecha esta precisión, es conveniente mencionar también que los subsistemas que el día de hoy componen el SNB se caracterizan por su diversidad en cuanto al origen, objetivos e ideología lo que, a la postre, implica una diversidad también de propuestas curriculares congruentes con sus fundamentos; todo esto dificulta la homologación del

sistema y, como menciona Castrejón (1982), la manera en la que se ha buscado llevar a cabo un proceso de integración ha sido por la vía curricular.

El proceso de integración al que Castrejón hacía referencia se puede ver reflejado en la actualidad con la implantación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y el SNB como su instrumento de operación; el punto a rescatar aquí es, retomando a Castrejón nuevamente, la serie de dificultades que implican los esfuerzos por homologar el sistema. Una de las estrategias para buscar la homologación es a través de la evaluación docente; ésto es reconocido por los diversos actores involucrados, incluidos los profesores, como una práctica sana y necesaria para la mejora de su práctica educativa.

Ahora, hay que considerar también que así como es reconocido por los profesores que la evaluación docente es una práctica necesaria para el mejoramiento de su trabajo en el aula, también se expresa una inquietud por los términos en los que se ha desarrollado y por las finalidades que se le han atribuido ya que, como se ha visto en diversos estudios sobre evaluación docente (Rueda, 1999; Aboites, 1996; Furlán, 1999; García Salord, 1999; Díaz-Barriga Casales, 1999; Rueda & Elizalde, 2008; Rueda & Luna, 2011; Arbesú, 1999), las finalidades casi siempre se han ligado con aspectos laborales y salariales.

La diversidad en cuanto a las características de cada uno de los subsistemas que componen el SNB plantea diversas dificultades, entre las que se pueden considerar las condiciones contextuales de trabajo de los docentes pues éstas varían sustancialmente entre un subsistema y otro.

Este trabajo de investigación se desarrolló en un contexto específico y enfocado en la impartición de una asignatura determinada pues se consideraron las implicaciones más importantes en la formación de los alumnos de la institución en cuestión. Considerando que el desarrollo de las habilidades lectoras es imprescindible para la formación de cualquier profesional y que el CONALEP es una institución que se enfoca en la formación de Profesionales Técnicos Bachiller (PTB), los esfuerzos de este proyecto de investigación se enfocaron en las sesiones de clase del módulo (asignatura) Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional (CAEP) en el que se

aborda en la Unidad de Aprendizaje 1, la cual se divide en tres Resultados de Aprendizaje (RA), entre los que se aborda la comprensión de textos de divulgación científica. Es, precisamente, en el RA enfocado en la comprensión de textos de divulgación científica en el que se llevó a cabo el proceso de investigación pues, dada la importancia de la comprensión, específicamente en este tipo de textos para los PTB del CONALEP, se considera fundamental para la comprensión de sus contenidos. En ese sentido, se puede decir que la importancia de la comprensión de los textos de divulgación científica en los PTB del CONALEP radica en que reflejan la actividad del hombre y el progreso de la ciencia y la técnica; se caracterizan por el uso de un lenguaje específico de la disciplina que se trate (Muñoz-Calvo, Muñoz-Muñoz, García, & Granado, 2013), lo cual forma parte de las habilidades que se busca desarrollar como futuros profesionales especialistas en un área ligada directamente con la producción de bienes y servicios en nuestro país.

El personal docente en conjunto, y en forma individual también, figuran como punto de toque para la consolidación de las propuestas de mejoramiento del sistema educativo, por tal motivo se aborda el proceso de evaluación docente desde una perspectiva que puede conducir hacia la mejora del desempeño docente a través de una práctica reflexiva sobre el propio desempeño en el aula.

En este sentido, hay que mencionar además que el interés por abordar el tema de evaluación docente surge de mi experiencia laboral en varios planteles de CONALEP y por el continuo aprendizaje adquirido durante mi estancia en los seminarios del Programa de Posgrado en Pedagogía, no sólo en aquellos relacionados directamente con temáticas vinculadas a la evaluación, también en aquellos en los que los contenidos versaron sobre asuntos sobre el Estado, política y su relación e influencia con la educación.

El intercambio de impresiones entre profesionales de la educación involucrados en diversas funciones y en diversos niveles educativos, desde el preescolar hasta el posgrado fueron, también, elementos que abonaron al interés por profundizar en mi propia experiencia como agente evaluado en el bachillerato mexicano. Fue, precisamente, durante los seminarios del Programa de Posgrado en Pedagogía en

donde pude descubrir el origen de los programas en los que fui evaluado durante la etapa en la que participé como profesor en CONALEP, pude reconocer los diversos esfuerzos realizados por las autoridades educativas del país para llevar a cabo un gran número de procesos de evaluación en todos los niveles educativos aunque, cabe mencionar, es en el nivel medio superior en el que ha sido menor el número de procesos evaluativos desde que comenzaron a realizarse en nuestro país. El origen tan diverso de cada uno de los subsistemas que integran el actual SNB y el curso que cada uno de ellos ha tomado desde su creación hasta nuestros días podría ser la explicación, en parte, de todo esto.

Otro de los rasgos destacables sobre los seminarios del Programa de Posgrado en Pedagogía en los que pude participar fue que en ellos figuran los actores que han formado y forman parte de diversos episodios significativos de nuestro país en cuanto a asuntos de evaluación y política educativa y otros que están involucrados estrechamente con la vida académica y profesional de los profesores en cada uno de los niveles educativos en nuestro país.

En el capítulo inicial se aborda el concepto de evaluación en general y sus diversas aproximaciones, también se muestra la evolución que ha mostrado de acuerdo a las diferentes etapas y corrientes teóricas, además se ofrece una revisión de los principales modelos de evaluación existentes.

En el capítulo 2 se encamina el concepto de evaluación hacia el ámbito educativo y, en concreto, hacia la evaluación docente así como los rasgos que han caracterizado a los ejercicios evaluativos efectuados en nuestro país, sus orientaciones y sus finalidades. El abordaje de estos elementos permitirá obtener un panorama general sobre la evolución que han mostrado los ejercicios evaluativos, el rumbo que han tomado, así como las perspectivas que actualmente predominan.

En el capítulo 3, se aborda la figura del docente a la luz de las consideraciones que se desprenden del Modelo Académico del CONALEP, para esto es necesario, primeramente, conocer el origen de la institución y la evolución que ha sufrido desde su fundación hasta nuestros días. Han sido diversas las reformas académicas en el colegio, lo cual se ha visto reflejado en la propuesta educativa. En este sentido, es

conveniente aclarar que esta institución surgió como una opción educativa para los egresados de nivel secundaria y el tipo de estudios que se ofrecía era una carrera terminal como Profesional Técnico, los alumnos del colegio no tenían la posibilidad de continuar sus estudios en alguna institución de nivel superior; actualmente el perfil de egreso de los estudiantes del CONALEP es de Profesional Técnico Bachiller (PTB). Esta evolución ha implicado sensibles cambios en el modelo educativo y, por consiguiente, en la concepción del papel del docente y sus funciones.

En el cuarto capítulo se describe y desarrolla el método de investigación que en este caso es un estudio de corte cualitativo, la propuesta específica se apega estrechamente con el enfoque de la evaluación comprensiva (Stake, 2006), el cual se singulariza por que el evaluador trata de guiarse por la experiencia de estar en el lugar y el momento y por tratar de conocer también a las personas y sus preocupaciones, así como los obstáculos que se pueden presentar al momento de evaluar, todo esto con el objetivo de apreciar de qué modo los obstáculos son sorteados. En otras palabras, se busca comprender los diversos aspectos y elementos que intervienen en el momento en el que un profesor(a) hace frente a las sesiones de clase y también, cómo estos aspectos y elementos inciden al momento de la toma de decisiones del profesor respecto a la aplicación de las propuestas didácticas implícitas en el modelo educativo de la institución.

En el último capítulo se disciernen los resultados y las conclusiones surgidas del proceso de observación e interpretación y giran en torno a aquellos aspectos o elementos que impactan positiva o negativamente sobre el trabajo de las profesoras en el aula. Además, también se enfatiza sobre algunos rasgos de las prácticas evaluativas que pueden significar un genuino cumplimiento de las finalidades de la evaluación educativa, es decir, de acuerdo a los diversos elementos surgidos a partir del proceso de evaluación comprensiva se distinguen algunas características que podrían estipularse en los procedimientos de los procesos de evaluación docente que actualmente se llevan a cabo en instituciones como CONALEP.

1. EVALUACIÓN EDUCATIVA

Acercamiento al concepto de evaluación educativa

A lo largo de la historia han sido muchos los autores que han definido el concepto de evaluación educativa y, aunque se observa una gran variedad en los objetos de evaluación (estudiantes, currículums, programas, docentes, etc.), para Perales (citada por Ramos, Perales, y Pérez, 2009), la gran diversidad de perspectivas y concepciones acerca del término, no están definidas por los objetos de evaluación pues ésta es situacional y no hay una única vía que sea la mejor para llevar a cabo un proceso de evaluación (Martínez, 2006). En ese mismo sentido, Tejada (1999) señala algunos factores que han influido en la evolución del término como resultado de la búsqueda de la mejora de la práctica evaluativa como: la propia evolución de la tecnología, la nueva organización del trabajo, la conciencia de las instituciones sobre la importancia y los beneficios de la implementación de procesos de evaluación.

La evolución del concepto de evaluación ha sido abonado y construido a partir de las diferentes perspectivas paradigmáticas, filosóficas, epistemológicas y metodológicas (Tejada, 1999) que han contribuido a su configuración a lo largo del tiempo; es así como a partir de una revisión de varias definiciones del término evaluación educativa, ordenadas de manera cronológica, se puede apreciar esta evolución. Se expone a continuación un listado de definiciones que toma como base la clasificación que hacen Ramos, Perales y Pérez (2009) con la finalidad de lograr un primer acercamiento al término:

- Para Tyler evaluar es un proceso que determina hasta qué punto se han alcanzado los objetivos educativos.
- Cronbach señala que la evaluación es el proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones.
- Scriven define la evaluación como el proceso por el que se determina el mérito o valor de algo.

- Stufflebeam indica que evaluar es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para tomar decisiones alternativas.

- Para Tuckman la evaluación es el proceso mediante el cual las partes, los procesos o resultados de un programa se examinan para ver si son satisfactorios con referencia a los objetivos establecidos, a nuestras propias expectativas o a nuestros estándares de excelencia.

- De la Orden señala que evaluar hace referencia al proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio, previamente establecido como base para la toma de decisiones.

- Casanova entiende la evaluación como la recogida rigurosa y sistemática de información para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con el objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella, ésto permitirá tomar decisiones consecuentes.

- Para Mateo es el proceso de reflexión sistemática, orientado sobre todo a la mejora de la calidad de las acciones de los sujetos, de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional o de las aplicaciones a la actividad educativa.

- Elola y Toranzos señalan que toda evaluación es un proceso que genera información e implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Esta información no es causal, sino que genera conocimiento de carácter retroalimentador.

- Expósito y Olmedo plantean que la evaluación es el enjuiciamiento sistemático del mérito o valía de algo con respecto a estándares comúnmente aceptados.

- Stake plantea la evaluación profesional como un proceso consistente en hallar pruebas de calidad para luego informar de esas pruebas a otras personas.

Como se observa en esta revisión de conceptos, la evolución del término evaluación ha trazado durante este proceso una orientación que apunta hacia una evaluación participativa. Cabrera, (citado por Ramos, Perales, y Pérez, 2009) destaca algunas de las características que han marcado este proceso de evolución:

- De una evaluación centrada en los procesos de legitimación o deslegitimación, a una evaluación centrada en los procesos de mejora.
- De una evaluación centrada en el control, a una evaluación centrada en la mejora.
- De la evaluación externa , a la autoevaluación.
- De la evaluación profesional a la evaluación participativa (pág. 52).

Otros de los rasgos que durante este proceso de evaluación van emergiendo son aquellos como la diversificación del objeto de evaluación que inicialmente se centraba casi exclusivamente en los alumnos, actualmente los procesos de evaluación recaen sobre cualquier elemento que interviene en la evaluación, así como de los diferentes momentos del proceso, no solo al término del ciclo a evaluar, además se considera que el proceso de evaluación puede fungir como base del mismo diseño de intervención (Ramos, Perales, & Pérez, 2009).

Puede observarse que durante la evolución del término evaluación, se ha diversificado enormemente el objeto de estudio así como los momentos para llevarlo a cabo, lo que ha acarreado la diversificación y desarrollo de diversas técnicas e instrumentos para la evaluación pues, al no limitarse la evaluación al momento final del proceso y primordialmente a los alumnos, surge la necesidad emplear técnicas e instrumentos que den cuenta del desarrollo del proceso desde las diversas perspectivas de los actores que intervienen.

La incorporación de estos nuevos elementos y otros, como los insumos y las condiciones de trabajo de los profesores a los procesos han diversificado y ampliado el panorama en cuanto a las finalidades de la evaluación, aún así se asumen particularidades esenciales que la caracterizan como una de las formas inequívocas para alcanzar los objetivos trazados (Morales, 1990).

Visión actual del término evaluación educativa

La tendencia actual acerca del término se caracteriza principalmente por su sentido retroalimentador (Elola, Zanelli, Oliva, & Toranzos, 2010) y su carácter integrador

acerca de los diferentes aspectos que intervienen en un proceso evaluativo como la variedad de objetos o unidades evaluadas, la diversidad metodológica para abordar los procesos evaluativos y la integración de diversos objetivos a un mismo proceso de evaluación como la casi siempre necesaria emisión de un juicio de valor, la inherente orientación hacia la toma de decisiones (Tejada, 1999) y la inclusión de la necesidad de una función formativa además de la sumativa. La calidad es un atributo hacia el cual apuntan las nuevas tendencias en evaluación, así como su utilización comprometida con la mejora del objeto evaluado.

Una manera de entender cómo se concibe actualmente el concepto de evaluación implica tomar en cuenta las diversas dimensiones y funcionalidades, principalmente formativas, que abarca el término. Ramos (citada por Ramos, Perales, y Pérez, 2009) identifica una serie de elementos que la caracterizan. El primero de ellos se distingue porque está orientado hacia la toma de decisiones con la intención de mejorar tanto los procesos como los productos en la intervención educativa; además de esto, se dirige a todas las unidades de análisis que intervienen en la situación educativa, lo que conlleva a que asuma una diversidad metodológica para el proceso de recogida de datos.

De ahí que, para Ramos (citado en Ramos, Perales y Pérez, 2009) se identifican cuatro aspectos fundamentales en este proceso sistemático: especificación de criterios con base en lo que se va a valorar, la recogida de información, el proceso de análisis y la comparación con los criterios estipulados inicialmente.

Actualmente el tema de la evaluación en general es recurrente y omnipresente, no sólo en el ámbito educativo sino en todos los aspectos de la vida cotidiana y se concibe generalmente hacia la acreditación de la calidad, además se percibe, casi exclusivamente, al juicio acerca de lo que está bien o mal, aprobado o no aprobado en una función preponderantemente penalizadora (Elola, Zanelli, Oliva, & Toranzos, 2010).

En el ámbito educativo, cabe aclarar, existen otros términos que a menudo son utilizados indiscriminadamente haciendo alusión a los procesos de evaluación y, como bien distinguen Elola, Zanelli, Oliva & Toranzos (2010), sólo son etapas del mismo proceso pero que, en el ambiente educativo, frecuentemente envuelven al término evaluación con todos sus componentes y etapas. Estos términos, frecuentemente

utilizados para aludir el término evaluación, inundan el campo educativo y distorsionan sus características fundamentales; repetidamente se observa que términos como medición, calificación y acreditación principalmente, son utilizados como sinónimos de evaluación.

Es pertinente mencionar, respecto a la variedad de términos que se mezclan con el de evaluación que, primeramente, el término medición se enfoca en la recolección de información en busca de la presencia o ausencia de alguna propiedad inherente al objeto o la extensión de esa propiedad con relación a un patrón, por lo que este proceso bien podría considerarse sólo como una etapa de un proceso de evaluación. Calificación es una manera sintética de traducir los resultados de un proceso de evaluación en una escala o convención válida para los procesos de acreditación, es la expresión de juicios tan conocidos como el “10” u otro número o letra en la boleta que se entrega al final de algún ciclo escolar a los aprendices. Por último, el término acreditación se refiere al reconocimiento de haber alcanzado las metas establecidas, como tal puede ser la consecuencia de la mayoría de los procesos de evaluación, aunque no todos los procesos de evaluación persiguen tal fin (Elola, Zanelli, Oliva, & Toranzos, 2010).

Dimensiones de la evaluación educativa

Al emprender un proceso de evaluación se deben tener en cuenta múltiples elementos y factores que intervienen, lo cual implica un proceso de planificación para el proceso que se planea emprender. Tejada (1999), ofrece un primer acercamiento a las dimensiones implicadas en un proceso de evaluación educativa (figura 1).

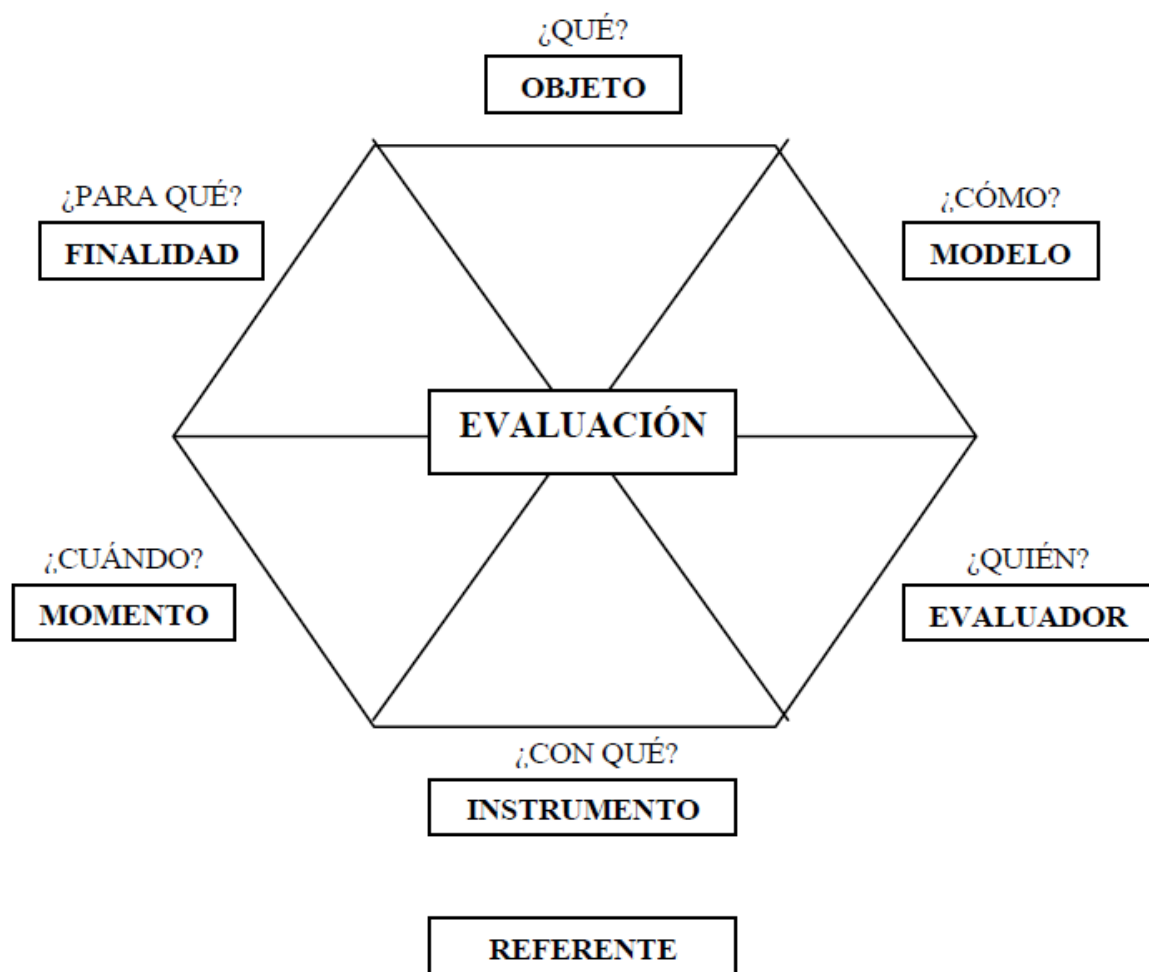


Figura 1. Dimensiones básicas de la evaluación educativa.

El objeto de evaluación puede ser de muy diversa índole, desde los actores que intervienen en ella como alumnos, docentes y personal directivo y administrativo, hasta el currículum, los planes y programas, las estrategias metodológicas, etc. En cuanto a la finalidad que persiguen los procesos de evaluación puede ser diagnóstica, formativa o sumativa, entendiéndose la primera de ellas como aquella que permite conocer la realidad en la que opera un programa tomando en cuenta el contexto y los destinatarios del programa; por otra parte, la evaluación formativa tiene que ver con la evaluación del proceso y frecuentemente se concibe como parte del mismo para la contribución a su mejora durante su desarrollo y, como señala Ramos, Perales y Pérez (2009), supone la

obtención rigurosa de datos a lo largo del proceso para tener conocimiento de la situación evaluada en todo momento y debe caracterizarse por ser comprensiva e identificar los puntos fuertes y los débiles del proceso para procurar su mejora.

Se pueden identificar algunas etapas de la evaluación formativa que, según De Miguel (citado por Ramos, Perales y Pérez, 2009), son las siguientes:

- Diagnóstico: para analizar la situación y determinar los objetivos.
- Formulación o planificación: para analizar los objetivos y los procedimientos para conseguir lo propuesto.
- Implementación: en el que se analiza si se cumplió con lo propuesto en la formulación con todas sus especificaciones.
- Ejecución o resultados: en donde se analizará si lo conseguido concuerda con lo previsto para utilizar la información en busca de la mejora del programa.

Para Tejada (1999), este tipo de evaluación permite el ajuste de las acciones de acuerdo a los incidentes que genere el proceso.

La evaluación sumativa o acumulativa o, como la cita Elola, Zanelli, Oliva, & Toranzos, (2010), de certificación y acreditación, muestra los resultados obtenidos por el programa y se orienta hacia la acreditación o certificación y siempre se realiza al finalizar un proceso y “su propósito es determinar si el resultado es positivo o negativo, frecuentemente está orientada hacia la rendición de cuentas y se centra en pocos indicadores” (Ramos, Perales, & Pérez, 2009, pág. 57). En la práctica educativa se puede entretener las finalidades de la evaluación formativa y sumativa simultáneamente, pues los resultados de una evaluación sumativa puede dar origen a un nuevo ciclo de evaluación formativa y éste a su vez puede ser el inicio de un nuevo ciclo evaluativo.

En cuanto al momento de evaluación, éste se ve estrechamente ligado con la finalidad del proceso. Generalmente las evaluaciones iniciales tienen una finalidad diagnóstica, así como la evaluación continua se asocia con la formativa y la evaluación final con la sumativa. Tejada (1999) reconoce que el momento no siempre está acompañado por las finalidades mencionadas y ejemplifica esto al mencionar que la

evaluación continua frecuentemente se realiza con finalidades sumativas y no formativas como supondría una relación paralela entre el momento y las finalidades.

Es conveniente apuntar aquí la diferencia entre lo que significa finalidad y función de la evaluación, pues comúnmente se hace referencia a ellos de manera confusa. Esta diferencia reside en que la finalidad constituye un propósito que decide perseguir quien impulsa algún proceso de evaluación, así pues se distinguen tres tipos de finalidades de estos procesos, es aquello que el proceso de evaluación está cumpliendo de manera implícita: diagnóstica, formativa o sumativa (Elola, Zanelli, Oliva, & Toranzos, 2010; Ramos, Perales, & Pérez, 2009; Tejada, 1999). El otro de los aspectos en cuestión es la función de la evaluación, Elola y Toranzos (2000) distinguen seis funciones principales: simbólica, política, de conocimiento, de mejoramiento, contractual y de desarrollo de capacidades, las cuales pueden llegar a combinarse y complementarse.

Por último, la instrumentalización de un proceso de evaluación debe responder a las necesidades que implica determinado objeto de evaluación, a las finalidades del proceso y al momento en que se efectuará; ésto se lleva a cabo gracias a una gran variedad de herramientas para obtener información del proceso a evaluar.

Modelos de evaluación

Existe una gran variedad de clasificaciones de los modelos de evaluación, estas clasificaciones se basan en sus enfoques y metodologías. Tejada (1999) distingue, antes de abordar una clasificación más detallada de los modelos de evaluación, dos grandes métodos: los métodos cualitativos y los métodos cuantitativos.

Las características que marcan la diferencia entre ambos métodos son diversas pues provienen de tradiciones paradigmáticas distintas y concepciones de la realidad muy opuestas. En el cuadro 1 se exponen las características más sobresalientes que muestran las diferencias entre los dos métodos.

<i>Evaluación cuantitativa</i>	<i>Evaluación cualitativa</i>
<i>Concepción de la realidad</i>	
Estable y fija	Dinámica y cambiante
<i>Relación sujeto-objeto</i>	
Individuo como sujeto pasivo de la realidad. Interesado en la búsqueda de causas y conductas observables.	Individuo como sujeto activo y constructor de la realidad en la que está inmerso. Interesado por comprender no sólo las conductas manifiestas (procesos que se llevan a cabo en las personas implicadas en el proceso de evaluación)
<i>Finalidad de la evaluación</i>	
Se refiere al éxito o fracaso del logro de los objetivos planteados. Énfasis en los productos.	No sólo se refiere a objetivos, sino a necesidades y valores sociales. Énfasis en los procesos.
<i>Contexto</i>	
La evaluación es ajena al contexto.	La evaluación debe tomar en cuenta las particularidades del contexto.
<i>Papel del evaluador</i>	
Está al margen de los datos, su perspectiva teórica es “desde fuera”.	Su perspectiva en relación a los datos es desde dentro, lo que le permite comprender y explicar los fenómenos con relación a la realidad.
<i>Metodología</i>	
Se basa en el método hipotético deductivo, comparación de grupos, etc.	Se basa en el método inductivo, exploratorio, descriptivo, estudio de casos, etc.
<i>Instrumentos</i>	
Tests estandarizados y pruebas objetivas, observación sistemática.	Entrevistas, cuestionarios, etnografías, informes, etc.

Cuadro 1. Comparación entre evaluación cuantitativa y cualitativa (Tejada, 1999, pág. 43)

Así pues, es como se pueden agrupar todos los modelos de evaluación, de modo que a continuación se muestran los modelos más conocidos, los cuales pueden

clasificarse dentro de estos dos grandes grupos. Para Tejada (1999), los modelos evaluativos más representativos son:

- El modelo orientado hacia los objetivos
- El modelo científico de evaluación
- El modelo de toma de decisiones
- El modelo de evaluación respondente
- El modelo de evaluación iluminativa
- El modelo de evaluación sin referencia a los objetivos
- El modelo de evaluación basado en la crítica artística
- El modelo de evaluación democrática.

Cada uno de estos modelos de evaluación tiene sus propias características, las cuales reflejan, por un lado, las funciones, finalidades, su metodología y, por ende, las técnicas e instrumentos idóneos para la recolección de información; y por otro, la tradición paradigmática de la cual provienen. Las propuestas son tan diversas que, para abordar un proceso de evaluación, es necesario clarificar y ordenar todos los elementos que se pretenden en la evaluación a emprender.

Como señala Tyler (citado en Tejada, 1999), la primera de ellas, la evaluación orientada hacia los objetivos, se caracteriza por determinar la congruencia entre los objetivos educativos y los logros. El sentido de este modelo de evaluación parte de concebir los objetivos como la fuente de criterio del proceso de evaluación, la perspectiva teórica en la que se enmarca este modelo de evaluación es la cuantitativa pues los instrumentos de recolección de datos que se utilizan son los tests para examinar la actuación de los alumnos antes y después de la puesta en marcha del programa.

El modelo científico, como indica Tejada (1999), se caracteriza por considerar que la evaluación debe basarse en la lógica del método científico así como en la verificación de objetivos alcanzados; además de esto incluye varios elementos más; incorpora la valoración de los motivos de éxitos y fracasos durante el proceso y propone retomarlos para implementar técnicas que mejoren su efectividad, muestra una relación estrecha

entre la planificación, el desarrollo del programa y su evaluación. Este modelo asume el proceso de evaluación como continuo y abierto.

El modelo de toma de decisiones se estructura con relación a las decisiones que se han de tomar durante el desarrollo de un programa educativo y toma como destinatario al responsable de las decisiones, pues adopta como criterios significativos los propios de éste. Stufflebeam (citado en Tejada, 1999), como principal representante de este modelo, distingue cuatro tipos de decisiones que se relacionan fuertemente con los tipos de evaluación que plantea: contexto, entrada, proceso y producto.

El modelo de evaluación respondente o responsiva (Martínez, 2006) es propuesto por Robert Stake y se caracteriza por considerar que las intenciones de los procesos de evaluación pueden cambiar durante el transcurso del mismo y estipula una constante comunicación entre el evaluador y la audiencia con la finalidad de descubrir, investigar y solucionar los problemas. Por esto, el modelo de evaluación respondente ayuda a los participantes a observar y mejorar lo que están haciendo tomando en cuenta las interpretaciones de aquellas personas que participan en el programa; otra de las características claves de este modelo es que los incidentes, los efectos secundarios y los logros accidentales son asidos con el mismo interés que aquellos que se consideraron inicialmente. La estructura de este modelo se distingue por la consideración permanente de un acercamiento constante con los participantes y por la necesidad que él mismo se ha generado por incluir métodos flexibles, subjetivos y holísticos en la medida de lo posible.

Otro de los modelos de corte cualitativo es el de evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton citados en Tejada, 1999) que revelan una tendencia hacia la comprensión holística tomando en cuenta el contexto en el que se desarrolla el programa, también se distingue por estar orientado más hacia el análisis y la comprensión de los procesos que hacia los productos finales de la intervención educativa en condiciones naturales en las que cotidianamente se desarrolla el programa. Los métodos de recogida de datos idóneos para este modelo de evaluación son la observación y la entrevista.

La evaluación iluminativa, para Tejada (1999), parte de dos conceptos, uno de ellos es el contexto que se refiere a al entorno material psicológico y social en el cual se

desenvuelven los formadores y los aprendices, el otro se refiere al sistema de instrucción que hace referencia a un conjunto de elementos que componen un plan que al aplicarse sufre modificaciones por causa del medio y los participantes. El evaluador trata de familiarizarse con la realidad cotidiana en la que se desarrolla el proceso sin tratar de intervenir en las variables situacionales propias del evento y trabaja más hacia la recopilación de información para su comprensión que para la toma de decisiones.

El modelo de evaluación sin referencia a los objetivos parte de la suposición de que el hecho de ignorar las metas de un programa por parte del evaluador implica más objetividad para evaluarlo. Scriven (citado en Tejada, 1999), como iniciador de este modelo, indica que un proceso de evaluación bajo esta propuesta puede comenzar sin metas para tratar de descubrir sus efectos, para luego cambiar de método para asegurarse de que las metas han sido alcanzadas; se propone como alternativa que los dos procesos pueden llevarse a cabo de manera simultánea.

El modelo de evaluación basado en la crítica artística propuesto por Eisner (citado por Tejada, 1999), se caracteriza por concebir la enseñanza como un arte y por incorporar como elemento subyacente al currículum como elemento que significa las normas y reglas implícitas de la cultura. Se distinguen tres aspectos fundamentales en la conformación de este modelo de evaluación, el primero de ellos es el carácter descriptivo detallado de la situación evaluada, el segundo es el carácter interpretativo que se refiere a un intento de entender lo que ocurre más allá de lo observable en cuanto a las relaciones entre los participantes y, el tercero de ellos es el carácter valorativo que implica la emisión de juicios de valor de lo que primeramente se ha descrito e interpretado en el marco de las particularidades que caracterizan la situación que se evalúa.

Por último, Tejada (1999) aborda el modelo de evaluación democrática, propuesto por McDonald, el cual concibe la realidad educativa como abarcable en un todo en movimiento, tal como ocurre en la vida cotidiana. Este modelo de evaluación contempla que para que haya un conocimiento de la realidad a evaluar hay que estar dentro de ella y conocer las interpretaciones que de ella hacen todos los participantes. El modelo democrático se denomina así porque toma en cuenta las opiniones e interpretaciones

de todos los participantes implicados en el proceso y considera que sólo un proceso que repara en tales elementos puede satisfacer una evaluación más realista.

Relacionado con los enfoques de corte más cualitativo y holístico, apoyados en métodos antropológicos y etnometodológicos como el modelo de evaluación iluminativa, el modelo sin referencia a objetivos, el modelo de evaluación democrática y el modelo de crítica artística, entre otros, está también el modelo de evaluación comprensiva (Stake, 2006). El modelo de evaluación comprensiva se caracteriza por guiarse por la experiencia de estar en el lugar y el momento de la evaluación sintiendo la actividad y conociendo a las personas y a sus valores, se basa en una evaluación por criterios y también por evaluación interpretativa.

Estos modelos de evaluación se asocian alrededor de ciertas particularidades inherentes a la naturaleza de las interacciones sociales como las consideraciones sobre la multidimensionalidad y los diversos factores asociados al contexto, los cuales intervienen en el ámbito educativo, además de las características personales propias de los participantes, así como los efectos que se desprenden de la serie de interacciones que se llevan a cabo allí; al respecto Conzuelo (2012), menciona que el trabajo del evaluador, particularmente en estos modelos, se caracteriza por construir el escenario total de las actividades a desarrollar y sus resultados con un enfoque holístico.

2. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Profesión docente

La concepción que se ha tenido acerca del docente ha mostrado una evolución constante, esto por las condiciones sociales particulares de cada época y, en especial, por las profundas y vertiginosas transformaciones que se han experimentado en las últimas décadas; todo esto, en gran medida, por el veloz desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación y por los cambios graduales en la configuración social que ha resultado de su uso.

Actualmente, la concepción sobre la profesión docente se orienta hacia una percepción relacionada estrechamente con una figura que toma el acervo cultural y trata de hacerlo llegar a sus alumnos. En este sentido, Montenegro (2014) menciona que: “la profesión docente se fundamenta en lo mejor del patrimonio cultural y se realiza a través de un conjunto de acciones sistemáticas” y que “el perfil docente se define como un conjunto de rasgos que caracterizan a un profesional de la educación” (pág. 11). Avanzando en esto, Montenegro menciona también que el docente como profesional de la educación cuenta con una serie de <<competencias específicas>> propias para el desempeño de su labor, por su parte García, Loredó, Luna y Rueda (2008) las nombran como <<competencias fundamentales>> en la función docente.

En ambos casos se estipulan diversos elementos que no sólo están relacionados con lo que sucede al interior de un salón de clases, sino también con aquellos componentes afines al contexto institucional y a las particularidades personales del docente.

Montenegro (2014) distingue primeramente los cuatro campos en los que el docente despliega su actividad; a partir de estos cuatro grandes campos define una propuesta de las competencias específicas propias del desempeño docente, las cuales se muestran en el cuadro 2.

Algo semejante ocurre con la propuesta de competencias específicas que presentan García, Loredó, Luna y Rueda (2008), en la que se considera a la actividad docente como una actividad compleja que se desarrolla en un contexto institucional que abarca diversos aspectos como los propósitos de la institución (misión, visión y filosofía), las características que definen la gestión académica y administrativa del plan de estudios y las condiciones relacionadas con el trabajo colegiado. Como resultado de esto, presentan una serie de competencias que consideran fundamentales para el desarrollo de la función docente y se resumen en el cuadro 3.

Se presentan estas propuestas a fin de clarificar las competencias que son necesarias, para los docentes, dominar, ya que significan habilidades específicas que subyacen al trabajo cotidiano en el aula de los profesores en general. En ese sentido Montenegro (2014) indica que el docente antes de ser un profesional es persona y posee diversas competencias básicas que define como aquellos patrones de

comportamiento que las personas necesitamos para subsistir y actuar con éxito en cualquier escenario de la vida. Los docentes, efectivamente, poseen el dominio de estas competencias pero es necesario también tener el dominio completo de las competencias específicas que lo caracterizan y definen como un profesional de la educación.

<i>Relación</i>	<i>Competencias específicas</i>	<i>Descripción</i>
Con el entorno	Interactuar de manera armónica con el entorno	Interactuar armónicamente con el entorno institucional y con el contexto socio-cultural, generando conocimiento, ejerciendo la autonomía, practicando la cooperación y desarrollando lazos de afecto.
Institucional	Construir un ambiente propicio en pos de un proyecto	Interactuar armónicamente con otros colegas y miembros de la comunidad educativa hacia la consecución de objetivos institucionales.
Pedagógica	Conocer y orientar al estudiante	Descubrir en el estudiante manifestaciones que le permitan aplicar estrategias para fomentar su desarrollo.
	Diseñar y desarrollar un currículo	Diseñar el currículo incluyendo los planes de estudio de acuerdo con el contexto de estudiante y los lineamientos, estándares y normas. Orientar el desarrollo del plan de estudios con el máximo grado de eficacia y eficiencia.
Intrapersonal	Reconocerse como profesional docente	Desarrollar conocimiento sobre la forma como lleva a cabo la relación pedagógica con el estudiante. Adquirir conciencia de sus logros y dificultades y tomar las decisiones adecuadas para mejorar su desempeño.

Cuadro 2 Campos de acción docente y su relación con competencias específicas (Montenegro, 2014)

<i>Competencias específicas</i>	<i>Descripción</i>
Planear el curso de la asignatura	Abarca el establecimiento de un propósito final de la enseñanza de la materia, la postura del profesor sobre la enseñanza, la organización y la estructuración de los contenidos, la selección y/o elaboración de los materiales de apoyo al aprendizaje, la delimitación de las experiencias de aprendizaje y su evaluación.
Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase)	Considera los niveles de desempeño y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes y establece dispositivos para hacer frente a la diversidad en la apropiación de los conocimientos.
Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula	Comprende la puesta en práctica de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para el logro de las metas como el uso apropiado de materiales y herramientas didácticos, estilos de comunicación y generación de un clima social apropiado para el aprendizaje, así como procesos de evaluación formativa.
Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico	Implica la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra, tanto en situaciones conversacionales y actividades grupales, como en presentaciones públicas ante audiencias de diversos tamaños.

Cuadro 3. Competencias fundamentales para el desarrollo de la función docente (García, Loredo, Luna y Rueda, 2008)

Desempeño docente

Aunque parezca obvio, es necesario aclarar que para poder enseñar algo, primero es necesario conocerlo y dominarlo para después hacer llegar esos conocimientos a quien no los tenga, en caso de no poseer este dominio se requiere conocer las estrategias para lograrlo; en ambos casos, tanto para enseñar a otros o para acceder a los

conocimientos para poder hacerlos llegar a alguien más es necesario poseer el dominio de metodologías (Jiménez, 1999).

El papel de los profesores en la escuela se ha modificado constantemente pues se espera de él lo que marcan las exigencias de los nuevos programas de educación formal, así pues, en la actualidad se considera que la principal actividad del profesor es la de formar y contribuir a que los estudiantes sean capaces de administrar la gran cantidad de fuentes de información disponibles actualmente para ponerlas al servicio de su propio desarrollo personal y profesional, además de la contribución que puedan aportar a la sociedad en la que se desenvuelven. Otro de los requerimientos actuales de los profesores es lograr que sus estudiantes reconozcan la pertinencia de la información administrada e identificar su importancia para las condiciones actuales y futuras (García, y otros, 2011).

Para poder contribuir a que esto sea posible es necesario que el docente se considere un profesional de la enseñanza, capaz de tomar sus propias decisiones en cuanto al diseño, desarrollo y evaluación del currículum y todo lo que ello implica; en este sentido Jiménez (1999) menciona: “La profesionalidad a la que se hace referencia implica el dominio de unos conocimientos teóricos, habilidades procedimentales y comportamientos adecuados socialmente” (pág. 175).

Los papeles asignados al profesor han estado en constante evolución en el contexto escolar, a esto habría que agregar otros elementos que dificultan la delimitación de la función docente, relacionados principalmente con la orientación que buscan atribuirle en función de un ideario característico de la institución educativa y las demandas adicionales derivadas del papel docente estipulado por cada institución educativa.

Existen varias aproximaciones sobre la función docente, éstas dependen de los elementos que contemplan para su estudio, desde la concepción del proceso instruccional como un arte que se practica en entornos complejos llenos de incertidumbre, como también la concepción más parecida a la investigación que al arte, otras aproximaciones tienen un carácter más aplicado al estudio de la formación docente (García, y otros, 2011).

Otra de las aproximaciones caracterizan al docente como un experto en la enseñanza y que se distingue por una serie de características que se presentan a continuación (García, y otros, 2011):

- Poseer conocimientos amplios sobre la materia y capacidad de vincularlos con los contenidos a abordar.
- Capacidad para relacionar los conocimientos con la experiencia de los alumnos.
- Identificar problemas relacionados con el currículum y la instrucción para formular soluciones que establezcan vínculos entre los estudiantes, los contenidos y el contexto.
- Capacidad para adaptar la instrucción durante las sesiones de clase de acuerdo a las necesidades y ritmo de los estudiantes.
- Tener la habilidad de interpretar la conducta de los estudiantes para contribuir a un clima propicio para el desarrollo de la clase.
- Capacidad de reconocimiento y sensibilidad sobre las singularidades propias de cada uno de los estudiantes.
- Evaluar la aplicación de opciones instruccionales a partir de las condiciones del aula.
- Entusiasmo y sentido de la responsabilidad respecto a la enseñanza.
- Motivación de los estudiantes mediante la comunicación de las expectativas y formulación de actividades exigentes y motivadoras.

Pueden agregarse además, otras características en función a los escenarios en donde se lleva a cabo la labor docente como aquellos en donde la mecánica de interacción entre el profesor y el alumno difiere a la que se lleva a cabo en escenarios tradicionales de educación; las modalidades de educación en línea y a distancia plantean escenarios alternos que añaden características y habilidades adicionales a las expuestas.

En el caso de las nuevas concepciones de las labores docentes, las escuelas son consideradas como comunidades profesionales y a los profesores como estudiantes permanentes en los que, frecuentemente, se estipula el apoyo entre ellos para las tareas docentes en función de las condiciones actuales en las que se incorporan

innovaciones tecnológicas. Las redefiniciones de la tarea docente en las que los posibles escenarios educativos pueden contar con estos elementos, plantean nuevos retos tanto en la delimitación de sus funciones como para el diseño de instrumentos de evaluación de la docencia que se adapten a estos nuevos contextos (García, y otros, 2011).

En todo caso, se asume que es innegable que la función docente, aparte de tratar de atender los elementos mencionados, se subordine a la misión y visión que marca la filosofía de la institución educativa en la que se desenvuelve, la cual delimita las funciones del profesor dentro del aula. Los procesos educativos, desde la planeación hasta la evaluación, pasando por el proceso de enseñanza aprendizaje, se ciñen al marco y a las finalidades institucionales que se persigan (García, y otros, 2011). La definición de las funciones que debe cubrir un docente debe responder a una serie de factores internos y externos al profesor y con relación también a las situaciones particulares en las que se lleva a cabo su labor, además de las características de los alumnos. Cuando esta serie de elementos pueden ser definidos, entonces podrían definirse también los parámetros del desempeño docente (García, y otros, 2011).

Así pues, el desempeño docente puede asumirse, según Rueda y Luna (2011), como las interacciones del profesor con sus estudiantes en distintas situaciones de enseñanza.

Evaluación de la docencia

Para abordar la evaluación de la docencia primeramente habría que considerar la naturaleza de la enseñanza como “una actividad compleja y multidimensional” y “que se articula con diversos factores como la estructura curricular, la relación profesor-alumno, la formación del personal, la infraestructura, las tecnologías para la comunicación y la información, la organización de la institución, los recursos financieros, las condiciones laborales, entre muchos otros factores” (Canales & Gilio, 2008, pág. 19). Los ejercicios investigativos realizados revelan lo reciente de este tema en la investigación en México (Rueda, 2008); también ha quedado de manifiesto que,

en cuanto a la evaluación docente en nuestro país, lo esencial ha quedado relegado: la actividad docente (Canales & Gilio, 2008). Los esfuerzos evaluativos se han dirigido mayormente a la distribución de recursos públicos, reorientación de la planeación institucional, mejora de infraestructura, pero no para mejorar la actividad docente ni sus procesos de evaluación.

Bajo la lógica de las funciones de castigo y control que se le han asignado a la evaluación educativa en México, se le concibe más como un instrumento externo al proceso educativo que como parte del mismo. La evaluación docente, en la actualidad, es inseparable del control que, según Ardoino (2000), constituye una de las funciones que pretende verificar la conformidad con una norma, modelo o programa como el control de los conocimientos, de la calidad de un producto, de las exigencias de cierta actividad, de la ejecución de un programa, de la puesta en marcha de una política, del cumplimiento de una tarea, etc. En ese sentido, se destaca la distinción que se hace respecto a la diferencia entre las características del control y la evaluación como proceso, por una parte el control se caracteriza por ser monorreferencial, mientras que la evaluación es multirreferencial.

La evaluación docente se refiere a las actividades relacionadas de forma directa con el proceso de enseñanza aprendizaje, específicamente, con lo que el docente hace antes, durante y después de que ocurre un episodio didáctico; sus labores de planeación, impartición de clases, revisión de trabajos, tareas y evaluación de los aprendizajes; con su pensamiento implícito y explícito con relación a la labor magisterial y la actuación derivada de ese pensamiento; con la actividad profesional que desarrolla como enseñante y la reflexión que despliega en torno a dicha actividad (García, y otros, 2011).

Es pertinente también mencionar los elementos que entran en juego en un proceso de enseñanza como son el profesor, el alumno, el contenido y el vínculo pedagógico, lo cual remite a comprender las dinámicas que se ponen en marcha a partir de la identificación de estos elementos y que coadyuvan a una mejor comprensión, evaluación y, como consecuencia, de la mejora de la práctica docente (García, y otros, 2011).

Las funciones de la evaluación, mencionadas anteriormente, son visibles también en la evaluación docente, y se distinguen dos tipos principales: una de ellas es aquella encaminada hacia propósitos de control y seguimiento administrativo y el otro, la encaminada a los procesos de mejora y de desarrollo docente. La evaluación docente, atendiendo la función de mejoramiento y desarrollo, podría considerarse como una teoría práctica en donde predomine la búsqueda para comprender y mejorar la función docente para que, de ese modo, la teoría funja como referencia de la acción evaluadora ante el reconocimiento de la multidimensionalidad del fenómeno educativo (García, y otros, 2011).

Así pues, se puede concebir a la evaluación de la docencia como un ejercicio metodológico, descriptivo y comparativo que implica una filosofía, una postura epistemológica y una teoría, así como un método, técnicas e instrumentos (Loredo, 2000). A este respecto, habitualmente las fuentes de información para la evaluación docente se reducen a la aplicación de instrumentos que recaban la opinión de los alumnos (Rueda & Luna, 2011; Díaz-Barriga Casales, 1999; Cruz, Crispín, Ávila, & Caraveo, 1999; Loredo, 1999; Crispín & Marván, 1999; García, y otros, 2011) los cuales arrojan información que podría clasificarse como cuestionable pues omiten varios elementos fundamentales que intervienen en la práctica docente y, por otra parte, se ciñen a la percepción estudiantil sobre aspectos externos del desempeño docente como el entusiasmo, el tipo de relación del profesor con el grupo, la puntualidad, asistencia, la preparación formal de las clases, la entrega de calificaciones en plazos establecidos, preparación y actualización del maestro, participación en diversas actividades escolares (Díaz-Barriga Casales, 1999) o aspectos relacionados con el clima en el salón de clases (Cruz, Crispín, Ávila, & Caraveo, 1999; García, y otros, 2011), en detrimento de los aspectos pedagógicos sobre los que se apoya la práctica docente de los profesores.

Ángel Díaz Barriga (1999) agrupa seis elementos a considerar en el campo de la evaluación docente, estos elementos son: el pago al mérito, la finalidad y el sentido de la evaluación, el hecho de que el resultado del trabajo docente es fundamentalmente un bien simbólico, el reconocer que una función básica de la evaluación docente es retroalimentar y mejorar el funcionamiento del sistema escolar, el tener en cuenta que

una meta central de la evaluación es promover la superación académica de los docentes y, por último, el verdadero valor de los cuestionarios de opinión de los estudiantes en la evaluación docente.

Existe también otra serie de elementos que subyacen cualquier proceso de evaluación docente, a los cuales habría que asignarles su justa dimensión: estos elementos están relacionados con aspectos personales principalmente, pues la actividad del profesor está impregnada de las características personales del profesor, y estas influyen en la reacción de los alumnos (Loredo, 1999; Cruz, Crispín, Ávila, & Caraveo, 1999; Arbesú, 1999).

Otros elementos a considerar son las propias características personales de los alumnos y las directrices del contexto institucional: la filosofía, los objetivos de la organización, así como las determinantes del currículum; además de trabajar con ciertos insumos como recursos didácticos, bibliotecas, laboratorios, salas de cómputo (Loredo, 1999; Cruz, Crispín, Ávila, & Caraveo, 1999).

De la serie de elementos enunciados se desprende que lo que significa un buen desempeño docente es muy variable, en función de los elementos que se consideren como base para un proceso evaluativo (Luna, 1999), y se hace necesario definir en términos operativos el concepto de docente eficaz o buen docente, lo cual apremia a buscar indicadores que se puedan aplicar (Cruz, Crispín, Ávila, & Caraveo, 1999). En ese sentido se podría afirmar entonces que el concepto de buen docente o docente eficaz queda subordinado al contexto en el cual se lleve a cabo el proceso de evaluación porque éste deberá responder a las necesidades de los alumnos y de la institución donde labora.

A este respecto, Loredo (1999) menciona que los procesos de evaluación docente se complejizan al querer encontrar las categorías para diseñar los instrumentos que permitan evaluar su desempeño y plantea una serie de interrogantes que tratan de abarcar todos los elementos que han de ser tomados en cuenta en la evaluación docente. Esto implica que para poder llevar a cabo un proceso de evaluación habría que definir los componentes sobre lo que significa ser un buen maestro y lo que debe de hacer, cómo definir un modelo ideal cuando la realidad que se percibe en el aula se

define como un espacio multidimensional y multirreferencial en el que intervienen diversas variables provenientes del docente, de los alumnos, del programa y de la institución.

Ante la dificultad para definir un modelo ideal para la evaluación docente, se diseñan esquemas que tratan de responder a un deber ser que, generalmente, responde a algún enfoque teórico o en algunos casos un enfoque institucional o la combinación de ambos, aunado en que en ocasiones también influye la postura personal de quien diseña los instrumentos de evaluación.

Jiménez (1999) distingue varios aspectos previos a considerar para la evaluación de la docencia como: el conocimiento del contenido, el conocimiento del contexto, el conocimiento ecológico del aula.

Por otro lado, la selección de un método de evaluación no debería de anteponerse como el principio de una acción evaluativa; a este respecto Canales, Luna, Díaz Barriga Arceo, Monroy, Díaz, y García (2004) puntualizan que no se decide primero cómo evaluar y después qué evaluar pues, de ser así, se excluyen varias opciones metodológicas que, por sus características, pueden aportar datos valiosos y obligarían a ajustar la realidad a la técnica o instrumento seleccionado.

La evaluación docente no sólo se refiere al uso de alguna técnica o determinado instrumento de evaluación pues, según Canales, Luna, Díaz Barriga Arceo, Monroy, Díaz, y García (2004), hay otros elementos que intervienen en el proceso como el propósito, el reconocimiento de la naturaleza de lo que se va a evaluar, quién realiza la evaluación y las fuentes de información.

La evaluación educativa en México y sus funciones

Como se mencionó anteriormente, es conveniente aclarar la diferencia entre las finalidades y las funciones de la evaluación, pues las finalidades hacen referencia generalmente al momento y función que implícitamente cumple al momento de ser aplicada (diagnóstica, formativa o sumativa) y las funciones se refieren a los propósitos que decide perseguir quien impulsa el proceso de evaluación. Se retoman aquí las

funciones que Elola y Toranzos (2000) distinguen, pues servirá para identificar las funciones que la evaluación educativa ha tenido en nuestro país.

- La función simbólica se refiere a cuestiones asociadas con la evaluación y al cumplimiento de ciclos institucionales independientemente del proceso de enseñanza y aprendizaje, esta función de los procesos de evaluación fomenta la práctica de emplearlo en la recta final de los ciclos educativos pues representa el fin de una etapa.

- La función de conocimiento que puede tener un proceso de evaluación, implica que el proceso evaluativo funge como herramienta que permite ampliar la comprensión de los objetos de evaluación y permite ampliar el conocimiento disponible sobre el objeto que se pretende evaluar.

- La función política se refiere a la generación de información retroalimentadora que sirve como base para la toma de decisiones y brinda información que alimenta los procesos de planificación y las decisiones sobre la ejecución de planes y proyectos.

- La función de mejoramiento es complementaria a las funciones antes señaladas hacia la mejora pues contribuye a un mayor conocimiento de los objetos de evaluación, se adquieren elementos para tomar medidas y, a partir de esto, se introducen mejoras en los procesos evaluados.

Ahora, la visión que nos brindan las acciones de evaluación que se han emprendido en nuestro país indica ciertas tendencias en cuanto a las funciones que se le han dado a los procesos de evaluación educativa en sus diferentes ámbitos y niveles.

Aunque actualmente se hace un esfuerzo importante por hacer públicos los resultados de las múltiples evaluaciones que se llevan a cabo no siempre ha sido así. En los inicios de los años 70 la SEP inició una reforma con la finalidad de consolidar los diferentes componentes del Sistema Educativo Nacional (SEN) y fue entonces que la evaluación fue considerada como uno de los elementos que contribuirían al mejoramiento del Sistema Educativo Nacional (SEP-DGE, 2002), estas primeras acciones tuvieron la función de integración y actualización de los datos del sector educativo, fungieron como arranque de indicadores estadísticos.

La evaluación educativa en nuestro país, a través de esos primeros ejercicios evaluativos, contribuyó inicialmente a dejar en claro que podía apoyar sensiblemente en

el desarrollo educativo pues sentó las bases de los registros escolares y con la conformación de un catálogo nacional de planteles.

Desde el inicio de las operaciones de la Dirección General de Evaluación (DGE), los esfuerzos se enfocaron en los niveles que en esos momentos requerían mayor atención por la demanda que tenían y por la necesidad que había en esa época por consolidarlos. Los primeros estudios que llevó a cabo la DGE fueron sobre los egresados de primaria en la zona metropolitana de la Ciudad de México en el año 1972, y para 1974 se realizó el primer estudio evaluativo con cobertura nacional; se trató del examen de ingreso a la secundaria (SEP-DGE, 2002), desde ese entonces, comenzaron a surgir inconvenientes de carácter político pues los resultados no fueron tomados en cuenta para la toma de decisiones ya que no tuvieron la difusión requerida para lograr ese impacto.

Los resultados de estas primeras intervenciones educativas en el país no fueron favorecidas con una amplia difusión, pues existía la idea de que esos datos no debían ser difundidos ya que se creía que podían ser usados como arma política contra los funcionarios de la SEP, lo cual perjudicó enormemente los beneficios que hubiera generado para el SEN la continuidad, la difusión y la retroalimentación de todos los involucrados en los procesos de evaluación educativa. La experiencia de esta etapa sirvió para comprobar que los resultados de los procesos evaluativos cobra sentido sí, y sólo sí, es compartida y empleada como base de propuestas que busquen la mejora de las condiciones de todos los elementos involucrados en el proceso educativo (SEP-DGE, 2002).

En la década de 1990 hubo un avance significativo respecto a décadas anteriores pues las autoridades educativas mostraron mayor preocupación por desarrollar instrumentos de evaluación confiables para ser utilizados para diseñar políticas educativas, para eso la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP) dentro de la SEP, se encargó del diseño y coordinación de múltiples evaluaciones como el factor de Aprovechamiento Escolar en el marco del Programa de Carrera Magisterial en 1994, las pruebas denominadas “Estándares Nacionales” a partir de 1998 y las evaluaciones internacionales del *Trends in Mathematics and Sciences Study* (TIMSS) en 1995, el

Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de 1997, y la ronda 2000 del *Programme for International Student Assessment (PISA)* (Martínez Rizo & Blanco, 2011).

Esta etapa se caracteriza por el comienzo de la participación de México en pruebas internacionales; estas participaciones se vieron afectadas por diversos factores políticos que no permitieron que estas experiencias fueran capitalizadas de forma satisfactoria. En este sentido se pueden mencionar algunas experiencias como aquella en la que el gobierno mexicano decidió dar por finalizada la participación en la prueba TIMMS en 1995 y decidió, además, no dar a conocer los resultados obtenidos en dicha prueba. Al ser éstas algunas de las primeras participaciones de México en pruebas de este tipo, los resultados tuvieron un impacto limitado ya que no hubo un proceso de análisis de los resultados.

Actualmente, la evaluación educativa en México se ha consolidado relativamente y se reconoce la importancia que tiene para el mejoramiento de los procesos educativos, las funciones que se le asignan a los procesos de evaluación son diversas y se aprecia la preponderancia de su uso como medio de compensación salarial y como medio para alcanzar objetivos administrativos y políticos principalmente, en detrimento de los propósitos de mejora (Rueda, 1999; Aboites, 1996; Furlán, 1999; García Salord, 1999; Díaz-Barriga Casales, 1999; Rueda & Elizalde, 2008; Rueda & Luna, 2011; Arbesú, 1999).

Cabe resaltar que el avance en cuanto a las investigaciones sobre evaluación se enfocan principalmente en instituciones de educación superior, y que los trabajos en el Nivel Medio Superior son limitados (Conzuelo, 2012). Ésto puede deberse a las características propias de este nivel educativo como aquellas que le han dado origen a cada una de los subsistemas que componen el SNB y que, con el paso del tiempo, han creado las condiciones de dispersión y desarticulación que actualmente los determinan y, por otro lado, por la carencia de programas y políticas públicas que le dieran sentido e identidad pues, actualmente, cuenta con una gran cantidad de planes de estudios distintos e inconexos (Trigo & Valle Gómez, 2013).

Tras la revisión de los trabajos de investigación sobre la evaluación de la docencia se puede apreciar que, en general, los ejercicios evaluativos realizados en nuestro país no persiguen como objetivo central el mejoramiento de la actividad docente (Lezama & Hernández, 2001), más bien se enfocan mayormente a la distribución de recursos públicos, a la planeación institucional, mejora de infraestructura, pero no para mejorar la actividad docente. También se aprecia que, en su gran mayoría, los trabajos de investigación sobre evaluación docente en nuestro país se concentran desproporcionadamente en niveles educativos superiores en demérito de los trabajos que se ubican en los niveles de la escolaridad básica. Existe la necesidad de realizar estudios sobre tales niveles para obtener información amplia, confiable y crítica sobre cómo se producen las articulaciones entre la formación y la evaluación de profesores (articulaciones que aparentemente tienen lugar de manera desorganizada y poco reflexiva) y para promover, así, mejoras sustantivas en este proceso relacional (Díaz-Barriga Arceo & Rigo, 2008).

La función docente en el contexto institucional

Uno de los rasgos que distinguen a la educación en su modalidad escolarizada de otras prácticas educativas que se llevan a cabo en otros escenarios es, precisamente, el papel que desempeña el docente y las cualidades que tradicionalmente se le asignan como <<experto en enseñanza>> cuya pericia reside en la calidad de la mediación que ejerce entre los alumnos y los saberes, así como su capacidad para proponer, planificar y promover situaciones que propicien la adquisición de habilidades y conocimientos por parte de los alumnos (Coll & Solé, 2001),

Las aproximaciones al maestro generalmente se caracterizan por una visión estrecha que no toma en cuenta el contexto en el que trabaja, se ha asumido, como factores que influyen en su desempeño, a los rasgos de personalidad o de formación profesional en detrimento de otros elementos relacionados con la institución escolar que enmarca su trabajo.

Es reciente el interés que se tiene por tomar en cuenta en la investigación sobre la enseñanza a los procesos que se desprenden de ella, así como al conjunto de elementos que se consideran como parte del contexto escolar como los alumnos, los profesores, los contenidos, las actividades de enseñanza, los materiales de los que se dispone, las prácticas, los instrumentos de evaluación, etc.

Hay otra serie de elementos que inciden directamente en la dinámica que prevalece en el salón de clases, al hacer referencia a estos elementos se alude a las decisiones o procesos que se originan en otros sistemas (el aula como subsistema del plantel, del sistema educativo y las decisiones administrativas, organizativas y curriculares que implica, etc.).

Doyle (1981), menciona al respecto que el <<contexto>> se ha transformado en una noción central en las investigaciones y que estas investigaciones se caracterizan por ciertos rasgos como el énfasis en las observaciones a largo plazo basadas en informes descriptivos, por el interés en la descripción de los procesos que se desarrollan en el aula para tomar en cuenta el marco de los hechos y, por último, por la preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos.

El concepto de contexto aplicado al aula escolar implica una serie de elementos que lo componen y se conjugan, la idea de <<contexto escolar>> ha evolucionado gracias a diversos factores como la toma de conciencia de la complejidad de los elementos y procesos que juegan un papel en el aula escolar y su influencia sobre la enseñanza y el aprendizaje, además de la consideración de la complejidad que caracteriza a los procesos que se desarrollan en un salón de clases. La complejidad a la que se hace referencia engloba factores como la multidimensionalidad (suceden muchas cosas), la simultaneidad (suceden muchas cosas al mismo tiempo), la inmediatez (la rapidez con que suceden las cosas), la impredecibilidad (pueden suceder cosas inesperadas y no planificadas) y la historia (lo que sucedió en clase anteriores afecta el desarrollo de la clase) (Coll & Solé, 2001; Jackson, 1992); además hay otros elementos que han contribuido a este cambio como las características y organización de los conocimientos que conforman las asignaturas y materias curriculares.

Para precisar y aclarar el concepto de contexto del aula, Coll y Solé (2001) distinguen la diferencia entre los elementos físicos (organización y características del espacio, materiales), elementos comportamentales (actuaciones del profesor y de los alumnos, actividades, tareas, etc.) y los elementos mentales (representaciones, expectativas, emociones, sentimientos) presentes en el aula y que se relacionan e interconectan mutuamente.

Por otra parte, Rockwell y Mercado (2003) distinguen dos planos relacionados con el contexto que definen como “norma y realidad” o, en términos de normas, una “oficial”, expresada generalmente en documentos, y otra “real” que se desprende de la práctica cotidiana de los sujetos en la escuela; mencionan también que la práctica del maestro no siempre corresponde a lo que indica el programa o “norma oficial”.

La visión sobre las relaciones entre los diversos elementos internos y contextuales que intervienen en el proceso educativo, responde a las diversas maneras de entender las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, esto a su vez condiciona la mirada del investigador pues determina lo que observa y orienta lo que interpreta y registra (Coll & Solé, 2001).

Existen diversas formas de entender las relaciones que existen entre los diversos actores que intervienen en el aula desde las que se centran casi exclusivamente en las características personales del profesor, pasando por aquellas que consideran importante algunos otros factores relativos al contexto, hasta aquellas que consideran igualmente importantes a todos los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Coll y Solé (2001) distinguen las características de cada una de las formas de concebir el tipo de relaciones que se llevan a cabo estos procesos.

Una de las formas de entender la configuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje para Coll y Solé (2001) contempla al profesor como figura clave del aprendizaje de los alumnos, pues vinculan directamente el rendimiento escolar de los alumnos con los rasgos de personalidad del profesor, a sus comportamientos y a su estilo de enseñanza; las consideraciones relativas a elementos contextuales están ausentes en esta visión. Estos esquemas han dominado la investigación sobre la

enseñanza y algunos contemplan además, la inclusión de las concepciones pedagógicas del profesor.

Otras de las formas de entender estos procesos consideran también la interrelación de los comportamientos y de los intercambios comunicativos que se establecen entre el profesor y los alumnos en el transcurso de las actividades de enseñanza aprendizaje. Este tipo de visión representa, tal vez, cierto punto de transición hacia las concepciones que distribuyen el protagonismo del proceso de enseñanza aprendizaje entre los profesores y los alumnos aunque, de cierto modo, el acento sigue centrándose en el profesor. Las investigaciones que se centran en estas dos formas de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje se enfocan en establecer relaciones estadísticas significativas sobre elementos relativos al comportamiento del profesor y el alumno, además de los indicadores relacionados con el producto de la enseñanza; este tipo de investigaciones desatienden factores diversos que articulan e intervienen en dichos procesos, tales factores pueden ser las características de los alumnos, los contenidos de enseñanza y elementos correspondientes al contexto del aula, principalmente (Coll & Solé, 2001). En continuidad con los planteamientos mostrados (Coll & Solé, 2001), otras perspectivas ponen el foco del protagonismo en el alumno y en las relaciones que éste tiene con los contenidos y las materias, el papel del profesor bajo este esquema pasa a segundo término y se limita a representar la figura auxiliar que planifica, promueve e impulsa los encuentros para las interacciones entre los alumnos y los contenidos.

Por otra parte están los esquemas que comparten el protagonismo entre los dos actores mencionados pues contempla la importancia del profesor para dar seguimiento de los resultados de aprendizaje de los alumnos y además, considera también, que el alumno no es solamente un receptor pasivo de las acciones del profesor. Las aportaciones que hacen los alumnos son los elementos mediadores entre la acción educativa del profesor y los resultados de aprendizaje; la enseñanza y el aprendizaje, según este esquema, son dos aspectos complementarios e inseparables. Cabe mencionar que este esquema generalmente ignora algunos elementos importantes como contexto de enseñanza aprendizaje (Coll & Solé, 2001).

Hay otros esquemas que representan un cambio sustancial respecto a las anteriores, incluyen, además del docente y el alumno, otros elementos como los contenidos y que, en conjunto con la actividad educativa e instruccional del profesor y las actividades de aprendizaje de los alumnos, componen un triángulo didáctico que interactúa entre los elementos que lo componen (Coll & Solé, 2001). La novedad de estos esquemas es que conceden gran importancia a los contenidos de enseñanza y aprendizaje, a su estructura interna y a sus características específicas y que el análisis de las actividades gira en torno a los contenidos escolares concebidos como un espacio privilegiado para identificar las relaciones entre los elementos del triángulo didáctico.

Respecto a estos modelos, Coll y Solé (2001) distinguen dos tipos principales, por una parte los trabajos realizados en el marco del paradigma ecológico de enseñanza que propone que el aula es un medio social e instruccional en el que el profesor y los alumnos organizan sus actividades de acuerdo con unas exigencias y reglas de actuación que definen los entornos en los que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje; éstos, a su vez, constituyen las unidades básicas de organización social y académica del aula y definen el foco de la investigación. Por otra parte se encuentran aquellos que parten del estudio de Doyle (citado por Coll y Solé, 2001) sobre lo que llama trabajo académico, y que tienen como base el trabajo de los contenidos curriculares en el entorno del aula, estos estudios plantean al currículum escolar como una colección de tareas académicas que realizan los alumnos. Se distinguen cuatro tipos de tareas:

- Tareas memorísticas en las que se espera que los alumnos reproduzcan una información a la que se ha tenido acceso previamente.
- Tareas procedimentales en las que se espera que los alumnos apliquen una fórmula estandarizada para generar respuestas.
- Tareas de comprensión en las que se espera que los alumnos reconozcan acciones transformadas o parafraseadas de una información o que apliquen procedimientos a problemas o decidan los procedimientos adecuados a problemas nuevos o realicen inferencias a partir de información o procedimientos a los que ha tenido acceso.

- Tareas de opinión en las que se espera que los alumnos manifiesten una preferencia sobre algún tema.

A partir de esto, plantea que es conveniente que se tomen como base los tipos de tareas académicas mencionadas para mejorar las prácticas educativas del profesor. Además exponen que, por ejemplo, las modalidades de aprendizaje de hechos y la adquisición de conocimiento enciclopédico se pueden abordar a partir del seguimiento de las explicaciones del profesor; la adquisición de habilidades cognitivas a partir de la práctica sistemática y la adquisición de autorregulación mediante la autoevaluación.

Entonces, lo que sucede desde esta perspectiva es que los actores que intervienen (alumnos y docente) colaboran en una serie de actividades mediante las cuales y a través de las cuales van construyendo las actividades que se llevan a cabo en el aula. Otro de los aspectos estipulados en esta perspectiva es la importancia atribuida a la actividad discursiva de los participantes, principalmente del profesor como ingredientes primordiales de las actividades educativas.

Por otra parte Gvirtz y Palamidessi (2000), mencionan una serie de factores que intervienen directamente en el desempeño docente y que están relacionados con las dificultades para enlazar las teorías del aprendizaje a las cuales se dicen ceñir los modelos académicos escolares, es decir, con el qué y el cómo enseñar. Esas dificultades se originan por:

- Las teorías del aprendizaje se enfocan en el modo en que las personas aprenden, pero eso no es suficiente para contribuir acerca de qué y cómo enseñar.

- Las teorías del aprendizaje pretenden explicar y comprender los hechos, la enseñanza pretende provocar cambios.

- La mayoría de las teorías del aprendizaje son modelos explicativos que han sido recreados en situaciones experimentales y sólo pueden explicar parcialmente los procesos de aprendizaje.

- Generalmente se ha centrado la atención sobre el sujeto en forma individual, olvidando que el aprendizaje se produce en grupo. Se ha dejado de lado que en los procesos de aprendizaje escolar intervienen una serie de factores sociales que no

pueden entenderse desde la explicación psicológica de los procesos que realiza el estudiante.

También sostienen que la enseñanza que realiza el docente y el aprendizaje de los alumnos está influida por muchos otros agentes más. Los factores que tienen que ver directamente con los elementos presentes en el aula caracterizan el proceso de enseñanza aprendizaje realizado en instituciones escolares. Estas características son:

- El proceso de enseñanza aprendizaje es institucionalizado y regulado pues se produce dentro de una institución con clara función social donde el aprendizaje de los contenidos establecidos por el currículum se convierte en el fin específico.

- Se caracteriza por la descontextualización pues los contenidos que la escuela presenta no son requeridos por en las actividades sociales, sino por las especificaciones que establece el currículum.

- Se lleva a cabo en un grupo clase en donde los roles de las personas que participan ahí son muy precisos.

- Las interacciones se caracterizan por producirse en una compleja red de comunicación, negociación e intercambios entre el docente y los estudiantes, no como individuos aislados, sino como miembros de una institución. Se habla de un grupo social con un complejo sistema de comunicaciones.

- Las interacciones suponen distintos niveles de intercambio: intrapersonal, interpersonal y colectivo.

- Está regulado por las necesidades de “supervivencia” del profesor, la evaluación y el control.

- Está regulado por las tareas y por las formas de participación que el docente y la escuela proponen, entendiéndose las tareas pedagógicas como aquellas actividades regulares que la escuela y el docente organizan para concretar el currículum y la forma de participación se establece en las normas (explícitas e implícitas) que ordenan las relaciones en el aula.

Respecto a esta serie de factores y la interacción que llevan a cabo entre ellos, Doyle (1981) refiere el concepto de <<gestión de la clase>> y Fierro, Fortoul y Rosas (1999) lo refieren como <<gestión escolar>>, y alude al conjunto de procesos de decisión,

negociación y acción en la puesta en práctica del proceso educativo en un espacio escolar. La gestión escolar destaca la importancia de la trama de relaciones y procesos de las instituciones escolares.

El concepto de gestión de la clase abarca al de gestión pedagógica, el cual se entiende como el conjunto de prácticas dirigidas a conducir los procesos de enseñanza y que, atravesada por los procesos administrativos y político-laborales, constituyen en conjunto a la gestión de la clase. A partir del reconocimiento de los diversos elementos que intervienen en un ambiente educativo escolarizado (Rockwell & Mercado, 2003), en donde la práctica docente abraza diversas relaciones; se plantean, además, seis dimensiones para el análisis de la práctica docente: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999) y cada una de ellas destaca un conjunto particular de relaciones del trabajo docente, a continuación se aborda cada una de ellas:

- Respecto a la dimensión personal se parte de considerar al profesor como un individuo con cualidades, características y dificultades, además de ideales, proyectos y circunstancias de vida que imprimen a la vida profesional determinada orientación.
- En cuanto a la dimensión institucional se toma en cuenta que la práctica docente se lleva a cabo en el seno de una organización y que se encuentra construida y regulada en el espacio de la escuela, por lo que las decisiones y las prácticas de cada maestro se ciernen a su pertenencia institucional, y a su vez que la escuela ofrece los elementos materiales, normativos y profesionales del puesto de trabajo frente a las que cada profesor toma sus propias decisiones.
- La dimensión interpersonal que contempla el trabajo docente establecido en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo (profesores, alumnos, autoridades escolares, etc.) las cuales ocurren dentro de un marco institucional. De aquí se desprende lo que se conoce como “clima institucional” que se refiere a la manera en la que se llevan a cabo estas relaciones interpersonales.

- En cuanto a la dimensión social se refiere al conjunto de relaciones que se refieren en a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo y a la configuración del quehacer docente desde una sociedad con características históricas, geográficas y culturales específicas.
- La dimensión didáctica hace referencia al papel del profesor como agente que orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con los saberes culturalmente organizados para que los alumnos construyan su propio conocimiento. Del conjunto de decisiones y prácticas de cada profesor dependerá que este proceso pueda quedar reducido a la transmisión y repetición o que pueda inducir una experiencia constructiva.
- La dimensión valoral se refiere a la orientación de la práctica docente en cuanto a la consecución de ciertos valores. La práctica de cada profesor da cuenta de sus valores personales a través de sus preferencias, actitudes, juicios de valor. En el ámbito institucional se refiere a las normatividades implícitas y explícitas, o sea, las normas que rigen la convivencia escolar y el tipo de relaciones que se desarrollan entre los participantes. Por último, tiene que ver con los valores institucionales que define las directrices del sistema educativo a través de los documentos normativos y los planes de estudio.

Gvirtz y Palamidessi (2000), también conciben la enseñanza como una actividad no mecánica que consiste en ayudar al alumno a plantearse y resolver nuevos problemas, el papel que ocupa el docente bajo este modelo es el de diagnóstico permanente y continuo de las situaciones del aula, además de la evaluación de los cambios que se producen; toda tarea que realicen los alumnos debe ser guiada por el docente. Las dificultades que plantea el hecho de que el docente no puede sustituir los procesos de elaboración de significados de los alumnos por otros significados ya construidos, implica que el docente salga del marco que propone el currículum y haga que tome decisiones para cada situación echando mano de su juicio profesional (que es pedagógico, ético y político también).

En esta perspectiva, aquello a enseñar es el contenido como mensaje abierto y múltiple, la problemática planteada al docente se complejiza pues debe potenciar el

aprendizaje significativo de todos y cada uno de los alumnos y, además, debe mantener el control sobre la actividad del aula e impartir lo que indica el currículum que el sistema educativo le impone como obligatorio. Esta serie de factores sitúan al docente en una posición en la que se debate entre ejercer una autoridad favorecedora con el aprendizaje de los alumnos y cumplir con las exigencias que dicta el programa (Gvirtz & Palamidessi, 2000).

3. PAPEL DEL DOCENTE EN EL MODELO ACADÉMICO DEL CONALEP

Antecedentes del CONALEP

Durante el sexenio del General Lázaro Cárdenas como presidente de México, la pugna entre la Universidad y el gobierno hace crisis y la autonomía universitaria no permitía que nadie pudiera influir en la concepción de la naturaleza de la educación superior. A partir de esto se crea el Instituto Politécnico Nacional con el equivalente también de secundaria y preparatoria llamados prevocacional y vocacional, pues la educación tecnológica ya se había concebido como necesaria para tomarla como base del desarrollo del país (Castrejón, y otros, 1982).

A partir del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz se comenzó a hablar de la vinculación del empleo con la educación, surgieron ideas acerca de que el bachillerato fuera un ciclo educativo terminal y propedéutico; para eso se conciben también las ideas de las salidas laterales que significaban que, a la vez que se cubrían los requisitos para el bachillerato, se podía llevar un curso técnico que ofreciera la opción de un diploma de una carrera terminal. En la realidad fueron pocos los técnicos que se prepararon por esta vía, entonces la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) divide su concepto de bachillerato en dos modalidades, uno, el normal, que sigue siendo propedéutico y terminal y el otro que es totalmente terminal. Estas ideas surgieron al observar la gran dificultad para la creación de técnicos medios, casi a la par del surgimiento de estas dos modalidades de bachillerato de la DGETI surge el CONALEP (Castrejón, y otros, 1982).

El surgimiento del CONALEP se llevó a cabo en el marco de la diversificación del sistema de educación media superior, se notó la gran disminución de flujo de estudiantes hacia la Educación Normal y el énfasis que se trató de poner en las áreas tecnológicas con diversas variantes como los tecnológicos industriales, agropecuarios y de ciencias de mar, principalmente (Castrejón, y otros, 1982).

Historia del CONALEP

A principios de la década de los 70, el crecimiento del sector nacional petrolero y la industria mexicana requería cada vez más técnicos en diversas especialidades, pues se contaba solamente con un técnico por cada cinco ingenieros. En ese entonces la demanda de profesionales técnicos del nivel medio superior para sectores como la industria, la agricultura, el turismo, la salud y la administración, se cubrían con egresados de licenciatura y trabajadores empíricos, en 1978 se presentaron los primeros proyectos para crear un organismo al que se ingresara después de la secundaria y que estuviera vinculado con la producción de bienes y la prestación de servicios (CONALEP Lerma, s.f.).

A partir de estos estudios, el entonces Secretario de Educación Pública, Fernando Solana, encargó a un grupo de funcionarios del sector educativo, liderados por el entonces subsecretario de planeación, Dr. Emilio Rosenblueth y al Ing. José Antonio Padilla Segura, antiguo director del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la elaboración de un proyecto de institución que sirviera como modelo de formación de cuadros medios para el trabajo (Padilla Segura & Ezeta Escudero, 1999).

Para la definición de las características curriculares de la nueva institución se realizó un estudio de las particularidades de la educación tecnológica en nuestro país y las perspectivas que implicaba la incorporación de una nueva institución en este campo. Se resaltan diez premisas que justifican la creación del Colegio:

Primera: La necesidad de contar con técnicos de nivel medio superior altamente calificados en las diversas especialidades para el aparato productor de bienes y servicios del país, para mantener presencia en los mercados nacional e

internacional en número suficiente para atender la demanda de estos recursos humanos y cubrir el rezago acumulado.

Segunda: Con base en los resultados obtenidos de esfuerzos educativos anteriores, llevar a cabo estudios de factibilidad que consideren la cuantificación del mercado de trabajo y las especialidades requeridas en las diversas regiones del país, para la selección de la oferta educativa.

Tercera: Considerar que es indispensable crear una conciencia nacional de la necesidad de contar con profesionales técnicos, revalorándolos socialmente y remunerarlos de acuerdo con el valor de sus servicios.

Cuarta: Los programas de estudio deberían considerar la formación ética de los futuros técnicos, fomentar en ellos el valor de los servicios a la sociedad y propiciar el desarrollo de conocimientos complementarios de la historia de México y el uso apropiado de las capacidades de lectura y escritura.

Quinta: El sistema debe establecer desde un principio una permanente vinculación con los futuros empleadores; empresarios del sector industrial y de servicios.

Sexta: La vinculación con el sector productivo deberá ser real, práctica y permanente. Se realizará con la aportación de ambas partes, de recursos humanos y financieros y la colaboración para la supervisión y evaluación de resultados.

Séptima: Que todos los planteles que se vayan a crear respondan a los requerimientos regionales o estatales de tal manera que los técnicos en ellos formados encontrarán ocupación en su especialidad al término de sus estudios.

Octava: Otorgar una certificación adecuada equivalente a un título profesional reconocido por la autoridad educativa competente.

Novena: Se reconoce que el perfil del profesional técnico es diferente al de cualquier licenciatura, por lo tanto, aquellos estudiantes de nivel universitario o técnico superior que por cualquier circunstancia no concluyeron sus estudios,

de ninguna manera podrán sustituir al profesional técnico; por lo tanto las salidas laterales de las licenciaturas no constituyen una solución para contar con técnicos de nivel medio.

Décima: Independientemente que los estudios de profesional técnico constituyen una carrera terminal, en caso de que algún egresado desee continuar con sus estudios a nivel superior, deberá preverse la posibilidad de complementación necesaria para acceder a tales estudios. (Padilla Segura & Ezeta Escudero, 1999, pág. 159)

Tales consideraciones del proyecto CONALEP establecieron las bases generales que definieron el alcance y el marco de referencia de la institución en sus inicios, determinaron el carácter de la formación a impartir, así como el perfil del profesional técnico a formarse (Padilla Segura & Ezeta Escudero, 1999).

El CONALEP se creó por decreto del presidente José López Portillo el 27 de diciembre de 1978. Se iniciaron sus labores académicas el 10 de septiembre de 1979 en sus primeros siete planteles: Iztapalapa, Ciudad Azteca, Aragón, Ticomán, Gustavo Baz, Indios Verdes y Chetumal. La oferta educativa se constituyó por las carreras como procesos de producción, metalmecánica, mecánica, electricidad, química industrial, auxiliar en salud pública y enfermería. (CONALEP Lerma, s.f.).

La implantación del CONALEP, fue bien recibida por el sector empresarial y de servicios y por los alumnos por lo que para el año de 1982, a sólo cuatro años de su creación, el número de planteles creció a 161 distribuidos a lo largo y ancho de toda la república mexicana, atendiendo a una población de 80 mil estudiantes (CONALEP Lerma, s.f.).

El segundo director general fue Fernando Elías Calles, realizó la tarea de la ampliación de la matrícula y verificar que las reuniones entre los directores de los planteles se llevaran a cabo con la finalidad de que los procesos de evaluación sobre el desarrollo del Colegio se llevaran a cabo, cabe señalar que su gestión duró solamente un año. José Gerstl Valenzuela fue el tercer director general entre los años de 1983 y 1988, y se propuso dar un impulso a la institución, promovió la vinculación entre el

Colegio y el sector productivo, mediante análisis estadísticos de las más importantes ramas de la economía con la finalidad de verificar el grado de correspondencia entre éstas y los planes de estudio vigentes en el colegio, todo esto para volver la oferta educativa más pertinente. Durante esta administración se inició la búsqueda de la revalorización del profesional técnico y de las profesiones técnicas (Herrera, 1998).

Inicialmente la matrícula de CONALEP estaba integrada en su mayoría por trabajadores que buscaban actualizarse o especializarse, también habían estudiantes desfasados que buscaban integrarse a una institución que les brindara la oportunidad de incorporarse inmediatamente después de terminar sus estudios al trabajo, ya que en su mayoría eran estudiantes mayores de 18 años de edad. Con relación a esto, Herrera (1998) señala que las carreras se planearon de acuerdo a la demanda laboral y a las necesidades de las regiones del país, diversificándose cada vez más hacia los sectores productivos de cada uno de los estados.

A finales de los años ochenta, dado el incremento de la población estudiantil, hubo un aumento de la demanda a nivel medio superior y, ante la poca capacidad del gobierno para ofrecer opciones a los recién egresados de secundaria, ocasionó que el perfil de ingreso de los estudiantes cambiara. Así pues, el CONALEP comenzó a captar estudiantes que al quedar fuera de otras instituciones, accedían a esta opción (Herrera, 1998).

Para 1989 toma el cargo de Director General Diódoro Guerra Rodríguez y promueve varias reformas trascendentes como el Programa de Modernización del CONALEP que buscaba la consolidación del Colegio, impulsar el desarrollo de la institución, el mejoramiento cualitativo del modelo educativo y el fortalecimiento de la vinculación entre el Colegio y el sector productivo, social y educativo (Herrera, 1998).

En las etapas posteriores del Colegio se llevan a cabo cambios importantes en el contexto académico, esto a partir de varias reformas educativas que fueron cruciales para la integración del CONALEP como una institución más en la oferta educativa para los egresados de educación secundaria (Herrera, 1998).

La administración decidió enfrentar los nuevos retos mediante una modernización integral de la institución que sentara las bases para hacer del CONALEP una institución de excelencia en la implantación de la educación técnica, la capacitación y la prestación de servicios de asistencia tecnológica (CONALEP Lerma, s.f.).

Reformas académicas en el CONALEP

Para el año de 1990 la matrícula del nivel medio superior se incrementó significativamente hasta casi duplicarse, algunos documentos hablan de 2,343,500 alumnos, de los cuales casi el 90% se inscribían en instituciones públicas y el 10% en escuelas particulares. La presencia del CONALEP en ese entonces se limitaba a 200 mil estudiantes aproximadamente; la limitada matrícula obedecía a que la modalidad de estudios del Colegio era de carácter terminal y ésto impedía el avance de sus egresados a la educación superior (CONALEP, 2003).

En el año 1995 se realizó un diagnóstico integral del Colegio, ésto permitió identificar diversas problemáticas derivadas del modelo educativo, las problemáticas detectadas fueron las siguientes: la diversidad de planes de estudio y carreras en operación, muchas de ellas similares, ocasionaba dificultades para la operación de todas las opciones curriculares que ofrecía el Colegio. Otra de las problemáticas detectadas fue que existía un rezago importante en los contenidos de los programas de estudio con relación a las necesidades de formación de los estudiantes y los requerimientos reales y actualizados que el sector productivo demandaba en esos momentos.

Las acciones emprendidas para atender estas problemáticas fue reducir la oferta educativa de 146 a 63 carreras. En 1996 se comenzó un proceso de consulta mediante foros estatales, paneles de expertos y jornadas de evaluación curricular en donde se contó con la participación de representantes del sector productivo, especialistas y autoridades educativas (CONALEP, 2003).

Como resultado del proceso de consulta se acotó nuevamente la oferta educativa a 29 carreras de profesional técnico, las cuales se clasificaron de acuerdo a sus áreas de atención; en carreras de servicios y carreras industriales (Herrera, 1998).

Evaluación y reforma del Plan 97

Las carreras industriales y las de servicios estaban agrupadas bajo el nuevo modelo académico que contaba con dos bloques, uno de formación básica y otro de formación ocupacional, además de un Programa Complementario de Estudios Para Ingreso a la Educación Superior (PROCEYS), con el objetivo de certificar estudios de bachillerato y ofrecer a los egresados que cursaran este programa la oportunidad de poder concursar para ingresar a las diversas opciones de educación superior; fue así como se eliminó el carácter terminal de los estudios en CONALEP (Herrera, 1998).

En este plan de estudios se determinó que una de las causas por las cuales el índice de deserción es muy alto en CONALEP es el bajo nivel académico con el que ingresaban los estudiantes, eso dio pie a la instauración del Programa de Acciones Académicas Complementarias (PAAC), el cual estaba dirigido a alumnos que hubiesen obtenido de 31 a 46 aciertos en el examen de admisión a educación media superior. Los estudiantes que presentaban esa problemática requerían un proceso de regularización en materias básicas como español y matemáticas de manera simultánea durante su primer año dentro del sistema; esto era después de sus clases o los fines de semana con carácter de obligatorio (CONALEP, 2003).

Los objetivos de esta reforma eran impulsar los ámbitos académico, administrativo y organizacional. La búsqueda de la consolidación del Colegio a partir de estas acciones obedeció a las instrucciones expresadas por el entonces Secretario de Educación Ernesto Zedillo quien recomendó revisar los objetivos y funciones del CONALEP con el objetivo de que correspondieran a los lineamientos que dictaba la firma del Tratado de Libre Comercio (Herrera, 1998).

En la segunda mitad de la década de los noventa, Antonio Argüelles, siendo director general, impulsó la mejora en la calidad de los servicios académicos, de ese modo se buscó disminuir el índice de reprobación y deserción de los alumnos y la rotación de los profesores, evitar la duplicidad de los contenidos curriculares, además de atender las deficiencias en cuanto a material didáctico y el equipamiento de los planteles (Herrera, 1998).

La duración de la carrera profesional técnica en CONALEP, desde entonces, es de seis semestres, además, una vez acreditados todas las asignaturas de los seis semestres, las prácticas profesionales y habiendo cubierto el ejercicio del servicio social; los alumnos debían entregar un trabajo recepcional. En cuanto al PROCEYS, éste se cursaba simultáneamente en el transcurso de los seis semestres y se contaba con un máximo de dos años más después de su egreso para concluir el programa para, de ese modo, obtener el certificado de bachillerato; cabe mencionar que para obtener este certificado había que presentar un examen profesional (CONALEP, 2003).

En el año 2000 se lleva a cabo una evaluación del Plan 97 con base en una estrategia estructurada que constaba de:

- Análisis de los indicadores educativos de la Educación Media Superior relativos a la matrícula, eficiencia terminal, índice de reprobación y abandono escolar.
- Evaluación a través de entrevistas y encuestas a representantes del sector productivo, prestadores de servicios académicos y estudiantes.
- Análisis de tendencias internacionales de la Educación Media Superior, con especial énfasis en la formación profesional técnica y comparando el modelo del Colegio con el de otros países.
- Revisión y análisis de los referentes contenidos en el Plan Nacional de Desarrollo 2001, Programa Nacional de Educación 2001-2006 y el Programa Institucional 2001-2006 (CONALEP, 2003, pág. 22).

Reforma del 2003

En el año 2002, Antonio Argüelles deja de ser el director del CONALEP para dar paso al Ing. Gregorio Farías Longoria, quien busca la acreditación y certificación de las carreras, planteles y personal, aunado a la introducción de la Nueva Reforma Académica del 2003.

El Modelo Académico 2003 buscaba reducir la deserción y la desvinculación de los egresados con el campo laboral y, sobre todo la falta de oportunidades de los alumnos del Colegio para ingresar a estudios universitarios, ya que todos estos factores habían contribuido a que la población estudiantil del CONALEP se redujera notablemente.

El diseño curricular destacaba los siguientes puntos: los planes y programas de estudio se basaban en Normas de Competencia Laboral y se otorgaría un mayor énfasis al contenido ocupacional/práctico. Además de esto se destacó que aun cuando el mayor peso de la formación de profesionales técnicos debía recaer en los contenidos técnicos, también era indispensable lograr una formación integral en los estudiantes, por lo que se agregó un tronco común de asignaturas básicas y obligatorias (CONALEP, SEP, s.f.).

La configuración de la modalidad de PTB pretendía despertar interés en los estudiantes para que consideraran al CONALEP como una opción firme para cursar sus estudios de nivel medio superior, además de contar con la posibilidad de continuar sus estudios a nivel superior (CONALEP, SEP, s.f.).

Dentro de la flexibilidad que ofrece esta reforma académica, se ofrecía determinar salidas laterales al término del 2° semestre como Técnico Auxiliar y en 4° semestre como Técnico Básico (CONALEP, 2003).

Esta reforma educativa en el Colegio responde a intereses productivos del país, así como a las recomendaciones de los organismos internacionales que se ven plasmadas en el Plan Nacional de Desarrollo, Plan Sectorial de Educación y Programa Institucional de CONALEP vigentes en ese momento. La oferta educativa del CONALEP, al estar diseñada bajo la modalidad de Educación Basada en Normas de Competencia, busca desarrollar y certificar capacidades o competencias de los alumnos de acuerdo a normas preestablecidas y referenciadas a actividades económicamente productivas.

La Reforma Integral a la Educación Media Superior

La más reciente de las modificaciones al modelo académico del CONALEP es la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), presentada por la SEP a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en el año 2007. En ella se establecieron nuevas políticas públicas en Educación Media Superior debido a que este nivel educativo no contaba con un sistema nacional de educación, más bien se integra por una serie de subsistemas, la mayoría independientes entre sí, sin criterios comunes y con reglas de operación distintas (SEP, ANUIES, 2013).

La Reforma es un proceso que consiste en la creación del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) con base en cuatro pilares:

1. La construcción de un Marco Curricular Común con base en competencias, orientado a dotar a la Educación Media Superior de una identidad que responda a sus necesidades presentes y futuras.

2. Considera la definición y la regulación de las opciones de oferta de la Educación Media Superior en el marco de las modalidades que contempla la Ley general de Educación, de manera que puedan ser reguladas integradas al Sistema Nacional de Bachillerato.

3. Aborda los mecanismos de gestión de la Reforma, necesarios para fortalecer el desempeño académico y de los alumnos (formación docente, mecanismos de apoyo a los estudiantes, evaluación integral, entre otros) necesarios para el proceso de construcción del Sistema Nacional de Bachillerato.

4. Certificación complementaria del SNB que avala el hecho de que las distintas opciones de la Educación Media Superior comparten ciertos objetivos fundamentales y participan de una identidad común (SEP, 2008).

En México se han llevado a cabo cuatro reformas que buscan atender los retos que la educación media del siglo XXI, éstas se han instrumentado en el CONALEP, en el Bachillerato Tecnológico, en el Bachillerato General y en el Bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los modelos educativos de estas instituciones se han desarrollado de manera independiente y buscan alcanzar un perfil unificado del egresado de Educación Media Superior (SEP, ANUIES, 2013).

La RIEMS busca la flexibilidad y el enriquecimiento del currículo con la intención de que el estudiante adquiera las habilidades necesarias para enfrentarse al mundo con mejores recursos y en distintos contextos, con características comunes a todos los egresados para, de esta manera, propiciar el libre tránsito de estudiantes entre escuelas y subsistemas (SEP, ANUIES, 2013). En el caso del CONALEP se llevó a cabo una valoración en conjunto con diversos sectores productivos para elaborar un modelo académico con un enfoque constructivista que contempla el agrupamiento de

módulos (asignaturas) en tres núcleos: el de formación básica, el de formación propedéutica y el de formación profesional. El Colegio estipula también las características del perfil docente y los criterios de evaluación sobre las evidencias de aprendizaje de los alumnos.

El Colegio justifica la implantación de un nuevo modelo académico al vincular la formación de los estudiantes con el sector real de la economía y eso implica la necesidad de actualizar constantemente el modelo que rige al Colegio; en ese sentido, se decidió reorientar el modelo educativo hacia una educación de calidad para la competitividad. Este cambio se alinea con los objetivos del desarrollo nacional que demanda recursos humanos calificados para el sector productivo (CONALEP, 2010).

El Modelo Académico actual de CONALEP y su enfoque constructivista

El CONALEP es una institución educativa de nivel medio superior y tiene establecidos planteles en todos los estados de la república mexicana, las carreras que en ellos se imparten tratan de responder a las necesidades que generan las actividades económicas e industriales de cada región.

La formación que imparte el CONALEP es de carácter terminal, preponderantemente práctica y prepara para el desempeño de funciones productivas en diferentes ámbitos laborales, lo cual permite al egresado al término de sus estudios incorporarse al mercado de trabajo o auto emplearse. Para ello, el Colegio otorga a sus egresados un certificado de estudios de profesional técnico, un título y una cédula profesional. Además, con la finalidad de posibilitar la continuación de estudios a nivel superior, se otorga a los egresados un certificado de bachillerato.

El CONALEP adoptó este nuevo modelo educativo que pretende proporcionar cobertura, calidad y equidad a la formación de los alumnos y que la formación adquirida en el Colegio responda a las exigencias del mundo laboral y las características del adolescente actual, todo esto en el marco del Plan Nacional de Desarrollo y el respectivo Plan Sectorial de Educación, además del Programa Institucional del CONALEP 2007-2012.

El CONALEP, desde su fundación ha buscado mantener la pertinencia permanente de los saberes que imparte, es por eso que se ha generado la necesidad de revisar permanentemente su modelo académico y los diversos enfoques metodológicos educativos que ha adoptado la institución desde su fundación. El modelo académico que rige el quehacer educativo de la institución en la actualidad es el Modelo Académico de Calidad para la Competitividad (MACC), el cual “trata de responder a las principales tendencias de la educación profesional técnica en México y el mundo. Además, busca ordenar y dar identidad al Nivel Medio Superior y facilitar el tránsito de alumnos entre los diferentes subsistemas de bachillerato” (CONALEP, 2012, pág. 10).

Fue el replanteamiento del quehacer sustantivo del CONALEP lo que dio pie a la instrumentación del MACC, el cual inició en agosto del 2008 y concluyó en el año 2011; fue en este periodo en el que el Colegio diseñó la totalidad de los documentos curriculares requeridos para cada uno de los seis semestres de todas las carreras que ofrece el Colegio: 47 perfiles de egreso, 47 planes de estudio, 983 programas de estudio, 983 guías pedagógicas y de evaluación y 47 listados de equipamiento. Todos estos documentos fueron elaborados siguiendo los lineamientos de la RIEMS y del SNB (CONALEP, SEP, s.f.).

El eje rector del modelo es el desarrollo humano sustentable para lograr una transformación social, económica y medio ambiental; este proceso parte de la consideración de una base personal, familiar y comunitaria para una reorientación holística, logrando así la incorporación de las líneas estratégicas que busca la RIEMS para fortalecer la vocación de la institución como formadora de profesionales técnicos.

La praxis en el sistema CONALEP ha demostrado que el aprendizaje significativo implica no solo una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el estudiante posee en su estructura cognitiva y que, además, no basta con concebirlo como un procesador activo de información; bajo este modelo se resalta la importancia que tiene para el aprendizaje de los alumnos las situaciones de aprendizaje en el aula o cualquier otro ambiente donde se encuentre, visto todo esto como un continuo de posibilidades en donde se conjugan varios elementos como la acción docente, los planteamientos de la enseñanza y la actividad cognoscitiva y

afectiva del estudiante, todo esto mediante la internalización y adaptación a nuevos contextos (CONALEP, 2012).

Según la página oficial del CONALEP, su modelo académico ha sido diseñado para formar profesionales técnicos con los conocimientos, habilidades y actitudes que aseguren la incorporación inmediata al mundo laboral y que posibiliten el acceso de los alumnos a la educación superior, además de contribuir al desarrollo personal, social y profesional de sus egresados (CONALEP, 2012).

Las carreras que ofrece el sistema CONALEP se diseñan y actualizan de acuerdo con las necesidades del sector productivo de las diferentes regiones del país a través de mecanismos de vinculación con diversos sectores de la sociedad. De este modo, la institución busca promover una formación que responda a los cambios que presenta el entorno laboral y a los avances científicos y tecnológicos relacionados con las áreas profesionales para tratar de asegurar, con equidad, calidad y pertinencia, a las transformaciones socioeconómicas del país (CONALEP, 2012).

Durante su formación, los alumnos tienen acceso a espacios mediados por tecnologías y orientados hacia la construcción del conocimiento como las aulas tipo, los laboratorios de autoaprendizaje y los espacios virtuales como la Red Académica y la Biblioteca Digital, en la que pueden consultar materiales didácticos – libros, manuales, objetos de aprendizaje, videoprogramas, software educativo, páginas web y tutoriales interactivos – elaborados especialmente para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje (CONALEP, 2014).

En cuanto a la fundamentación del modelo académico en el constructivismo, éste incorpora estrategias de acción integral al alumno, considerando su entorno escolar y enclave regional, como resultado de la interacción entre sus conocimientos previos que funcionan como la base en el andamiaje y transferencia de nuevos conocimientos. Se considera que los nuevos conocimientos no solamente se generan durante la trayectoria académica de los alumnos, sino que también en el entorno social, cultural y económico en donde se desenvuelven (CONALEP, 2012).

Concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje

En el transcurso de la última década han surgido planteamientos educativos que pretenden explicar y entender de mejor manera los procesos de enseñanza y aprendizaje para justificar nuevas propuestas curriculares que consideren aspectos pedagógicos y didácticos de la docencia. A este respecto, al intentar nuevas formas de acercamiento al conocimiento, se ha dado mayor relevancia a la actividad mental constructiva de las personas. Esta forma de visualizar y entender el proceso de aprendizaje ha dado origen a una serie de explicaciones teóricas conocidas genéricamente como <<teorías constructivistas>> (Ahumada, 2005).

Poplin, citado por Ahumada (2005), hace referencia a cinco principios como propios de un enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- No fragmentar para descomponer el conjunto de procesos que componen y articulan el aprendizaje de un contenido.
- La enseñanza debe partir siempre de actividades reales que logren integrar los procesos y contenidos involucrados en el seno de una situación interactiva específica. En este principio se enfatiza que la enseñanza debe favorecer una búsqueda activa y continua del significado por parte de los alumnos. Se trata de que el profesor asuma un papel de mediador entre los contenidos disciplinarios y los conocimientos previos que poseen los estudiantes.
- Considera el error como una posibilidad de autovaloración de los progresos en el aprendizaje y la necesaria reflexión para continuar avanzando en obtenerlo. Este principio señala la conveniencia de no seguir penalizando los errores, sino, a partir de ellos, incentivar al estudiante a lograr los distintos aprendizajes que se le proponen.
- Se rescata la importancia de los elementos motivacionales y el compromiso afectivo personal del alumno en la adquisición de los aprendizajes. Este principio insta a comprometer afectivamente al alumno con el aprendizaje, a diferencia de lo que actualmente ocurre,

pues su interés está centrado en lograr la aprobación de la asignatura.

- El quinto principio alude a la necesaria significatividad y durabilidad del cambio cognitivo que se produce en los estudiantes. Es decir se trata de llevar al proceso de enseñanza una dosis de efectividad en el aprender, de manera que el alumno pueda posteriormente evocar y utilizar las competencias adquiridas durante el proceso educativo (pág. 16).

Los principios señalados aquí y su cabal cumplimiento servirán como base de la constitución de las teorías constructivistas como un enfoque coherente y explicativo de lo que debería desarrollarse en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula.

En el mismo sentido, Moschman, citado por Ahumada (2005) hace referencia a una triple categorización que trata de explicar las formas en las que los estudiantes construyen sus conocimientos.

- El primer tipo de constructivismo (endógeno) estaría inspirado en la teoría de Jean Piaget, en la cual el mecanismo que apoya la construcción es individual y los métodos que podrían favorecerla son la exploración y el descubrimiento del entorno físico.
- El segundo tipo corresponde al constructivismo (dialéctico) propuesto por Lev Vigotsky que basa su premisa fundamental en la negociación de la significación mediante la interacción dialógica entre los agentes educativos. La enseñanza en este caso sólo debiera proporcionar una asistencia mediante ayudas que se ajusten a las dificultades de comprensión de los alumnos.
- El tercer tipo de constructivismo (exógeno) sostiene que la construcción sería un proceso en el que se interioriza la información que viene del exterior y logra que el estudiante, a través de estructuras sintácticas, establezca relaciones de significación personal (pág. 17).

Cabe aclarar que lo propuesto en estas líneas apunta a llegar a un acuerdo que permita llevar al aula los planteamientos teóricos del constructivismo, todo esto con la finalidad de contar con sólidos puntos de referencia de una plataforma constructivista que rescate los elementos esenciales de los diversos enfoques.

En su obra *Secuencias didácticas*, Sergio Tobón (2010) rescata las aportaciones de algunos estudiosos contemporáneos del tema como Juan Delval, César Coll y Mario Carretero que giran en torno a la relación del constructivismo con la educación. Delval menciona que “el constructivismo es una posición epistemológica y psicológica y que no se trata de una concepción educativa”, Coll agrega al respecto que su utilidad reside en que nos permite formular determinadas preguntas nucleares para la educación y Carretero señala, al responder la pregunta ¿qué es el constructivismo? que: “básicamente es la idea de que el individuo (tanto en sus aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos), es una construcción propia” (pág. 36). No es un tema fácil de abordar, pero entre estas concepciones existen elementos que concuerdan respecto a la forma en la que los seres humanos construimos activamente nuestros conocimientos con base en lo que sabemos y en una relación activa con otros.

Las teorías constructivistas se fundan principalmente en las investigaciones de Piaget y Vigotsky. Algunas corrientes constructivistas destacan la construcción social compartida de los conocimientos; otras piensan que las fuerzas sociales son menos importantes.

En la actualidad, las teorías constructivistas del aprendizaje han adquirido una influencia considerable pues contienen implicaciones decisivas sobre la enseñanza. En este sentido resaltan la importancia de colocar en el centro de la empresa educativa a los esfuerzos del estudiante por entender. A este respecto Piaget y Vigotsky recomiendan “instrucción centrada en el estudiante, procurar entornos complejos que impliquen un desafío para el aprendizaje, responsabilidad compartida (alumno-profesor) como parte del aprendizaje y representaciones múltiples del contenido” (Tobón, Pimienta, & García, 2010, pág. 38).

Dicho con otras palabras, se propone que el profesor intervenga proponiendo una situación problemática relacionada con los contenidos temáticos a abordar para que los

alumnos, a partir de ésto, formulen propuestas de solución que satisfagan los requerimientos de dicho problema, al mismo tiempo que reflexionan sobre el planteamiento inicial y los procesos de pensamiento que abordó durante la búsqueda de la solución (Tobón, Pimienta, & García, 2010).

El papel del docente en el Modelo Académico del CONALEP

El docente, en el marco del Modelo Académico del CONALEP, debe de asumir un rol que facilite el proceso de aprendizaje de los alumnos propiciando un ambiente que favorezca un ambiente seguro para el aprendizaje en el que los alumnos puedan tomar riesgos, equivocarse y extraer experiencias de sus errores. El tipo de relación que se propone establecer es aquella que propicie relaciones positivas, de confianza y significativas con adultos a quienes respeten, no por estatus, sino por el apoyo, la cercanía y el ejemplo que pueden significar para los alumnos.

Los alumnos, a su vez, tratarán de movilizar recursos que consideren necesarios para resolver problemas en diversas situaciones y contextos.

Algunas características que se deben considerar en cuanto al papel del alumno y el docente se muestran en el cuadro 4.

La organización académica gira en torno a la actividad del alumno, lo cual no quiere decir que la labor del docente tenga una importancia menor. El papel del profesor, según la Guía pedagógica del Módulo de Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional (CAEP) (CONALEP, 2012), consistirá en ser un mediador del aprendizaje y plantea las siguientes líneas de acción para lograrlo:

- Planea y diseña experiencias y actividades necesarias para la adquisición de las competencias previstas. Además, define los ambientes de aprendizaje y espacios y recursos adecuados para su logro.
- Proporciona oportunidades de aprendizaje a los estudiantes apoyándose en metodologías y estrategias didácticas pertinentes a los Resultados de Aprendizaje.

- Ayuda al alumno a asumir un rol más comprometido con su propio proceso, invitándolo a tomar sus propias decisiones.
- Facilita el aprender a pensar, fomentando un nivel más profundo de conocimiento.
- Ayuda a la creación y desarrollo de grupos colaborativos entre alumnos.
- Guía permanentemente a los alumnos.
- Motiva al alumno a poner en práctica sus ideas, animándole en sus exploraciones y proyectos (CONALEP, 2012, pág. 6).

<i>El papel del alumno y del docente bajo el Modelo Académico de CONALEP</i>	
El alumno	El docente
<ul style="list-style-type: none"> - Mejora su capacidad para resolver problemas. - Aprende a trabajar en grupo y comunica sus ideas. - Aprende a buscar información y a procesarla. - Construye su conocimiento. - Adopta una posición crítica y autónoma. - Realiza los procesos de autoevaluación y coevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional. - Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. - Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque estipulado en el Modelo Académico del CONALEP, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. - Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes. - Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Cuadro 4. Papel del alumno y del docente bajo el modelo académico del CONALEP (CONALEP, 2012, pág. 5).

La Guía pedagógica del Módulo CAEP aclara que, para la puesta en marcha de estas líneas de acción, el docente puede recurrir libremente a su experiencia y creatividad, además podrá proponer y utilizar todas las estrategias didácticas que

considere necesarias con la salvedad de que fomente, preferentemente, las estrategias y técnicas que se describen en los apartados correspondientes de la Guía pedagógica (CONALEP, 2012).

En el documento también se especifica que las estrategias didácticas son entendidas como los planes y actividades orientados a un desempeño exitoso de los RA. Éstas incluyen estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, métodos y técnicas didácticas, así como acciones alternativas para verificar el logro de los resultados. En ese sentido, la figura de la autoevaluación en la Guía pedagógica “debe ser considerada como una estrategia para educar bajo el sentido de la responsabilidad, con la finalidad de que el alumno aprenda a valorar, criticar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y su aprendizaje individual” (pág. 6).

De este modo, la selección de estrategias debe orientarse hacia un enfoque constructivista del conocimiento y estar dirigidas a que los estudiantes observen y estudien su entorno, con la finalidad de generar nuevos conocimientos en contextos reales.

La evaluación docente en el CONALEP

El CONALEP evalúa a sus docentes a través del Programa de Evaluación Integral del Desempeño Docente (PEVID), el cual se realiza cada semestre y está integrado por un cuestionario de percepción estudiantil, por la evaluación de integración al CONALEP por parte del responsable del área de Formación Técnica, por la observación de una sesión por parte de otro docente (par) y por un instrumento de autoevaluación. La finalidad de este proceso sistemático de evaluación es el de identificar fortalezas y áreas de oportunidad de la labor docente de los profesores del Colegio (SEP, CONALEP, 2015).

Los referentes que sustentan este proceso de evaluación son las tendencias internacionales de modelos teóricos de evaluación en materia de desempeño docente, el perfil del docente de Educación Media Superior y del CONALEP, las condiciones contextuales de los docentes del Colegio, los postulados que emanan del Modelo Académico de Calidad para la Competitividad (constructivismo), la concepción de la

evaluación integral del aprendizaje y la filosofía institucional de la institución (SEP, CONALEP, 2015).

Este programa de evaluación se realiza en todos los planteles del sistema CONALEP y es coordinado desde oficinas nacionales, comprende las fases de inicio, de instrumentación, de supervisión y de resultados. La etapa de inicio consiste en la programación y calendarización de las acciones a realizar; la fase de instrumentación consiste en la captura de los datos de los docentes en la herramienta informática, la aplicación de los cuatro instrumentos (evaluación por parte de los alumnos, evaluación de integración al CONALEP por parte del responsable del área de Formación Técnica, evaluación de pares y la autoevaluación) y la asistencia técnica y monitoreo durante el ciclo escolar en que opera el PEVID; la etapa de supervisión se realiza en las entidades con porcentaje de docentes con calificación más alta y más baja además de la retroalimentación de los actores involucrados en el proceso; por último, la etapa de resultados que consiste en la identificación y establecimiento de hallazgos y acciones a realizar (SEP, CONALEP, 2015).

La ponderación de cada uno de los instrumentos que componen el PEVID se distribuye de la siguiente manera:

- Evaluación estudiantil (heteroevaluación) 30%
- Evaluación de integración del docente al CONALEP (heteroevaluación) 25%
- Evaluación a través de la observación de una sesión de clase por parte de otro docente (coevaluación) 40%
- Autoevaluación 5%

Respecto a este programa de evaluación, el cual se realiza de manera continua y sistemática en el CONALEP, se aprecia entre los profesores que los detalles de este proceso se desconoce o se confunde con otros procesos evaluativos que se aplican en la institución como los son aquellos ligados a etapas relacionadas con el ingreso de planteles a niveles superiores en el SNB, independientemente del subsistema al que pertenezcan.

Por otro lado, el proceso de evaluación del que son objeto cada uno de los planteles de los diversos subsistemas que solicitan promoción en el SNB comprende varios aspectos a evaluar entre los que se encuentra la planta docente (profesores, tutores y orientadores), otros aspectos que abarca esta evaluación son los planes de estudio, el director, el área de servicios escolares, instalaciones y equipamiento además de los programas de mejora y desarrollo. Respecto a la etapa de evaluación en la que participan los profesores, los elementos que se abordan son: la observación del desempeño (se puede realizar videograbación), portafolio de evidencias, entrevista y los resultados de la encuesta estudiantil (SEP, SEMS, 2013). Este proceso de evaluación, del que son partícipes los profesores, forma parte de una serie de acciones que se encaminan hacia la promoción de los planteles que ofrecen educación de nivel medio superior para su promoción dentro del SNB; por su parte el PEVID es un programa de evaluación docente que tiene su origen en la misma institución. En los dos casos, tanto en la evaluación docente para promoción de planteles en el SNB como en el PEVID, los objetivos de la evaluación de la que son objeto los profesores menoscaba la importancia de informarlos y sensibilizarlos acerca de los objetivos que tiene cada proceso de evaluación y la importancia de la aplicación de dichos procesos.

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En la revisión de trabajos de investigación que se realizó en las primeras etapas de este proyecto, se distinguen las propuestas alternativas que procuran evaluar la docencia a partir de la comprensión de las diversas facetas que forman parte de la actividad del profesor. Estas nuevas propuestas se caracterizan por tomar en cuenta la simultaneidad, la impredecibilidad y la multirreferencialidad que caracteriza a todos los procesos de enseñanza, aún en ambientes educativos enmarcados en ambientes institucionales (Arbesú, 2008).

Concretamente, podría hablarse de una o dos décadas del inicio de estudios alternativos que han buscado evaluar la docencia desde una óptica distinta a la tradicional que siempre ha predominado, entendiéndose como tradicional los clásicos cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos, aunque habría que recordar

también que la gran mayoría de trabajos de investigación sobre evaluación docente se han hecho en nivel superior (Arbesú, 2008), en cambio, las nuevas propuestas para la evaluación docente tratan de incorporar instrumentos estructurados de modo tal que permitan la retroalimentación y clarifiquen las estrategias y los procesos desarrollados por el docente (García, y otros, 2011).

De acuerdo a esta visión sobre la evaluación, es relevante considerar que los procesos evaluativos deben mostrar información sobre los conocimientos, actitudes, aptitudes y habilidades, ya que las características que se buscan evaluar en el docente no son innatas, más bien son características que se desarrollan con la experiencia adquirida como parte de la práctica y el desarrollo profesional de los profesores (García, y otros, 2011). De ahí que, estas nuevas propuestas de evaluación docente tienen la singularidad de integrar también la visión de los evaluados, de manera que implican una forma de evaluación <<con>> y <<desde>> los actores para conocer, comprender y reflexionar sobre su propio quehacer docente y, de esa manera, favorecer a su mejora (Arbesú, 2008).

En suma, el modelo de evaluación que se requiere en esta investigación debe caracterizarse por valorar también las situaciones institucionales, económicas, políticas, laborales y personales que influyen en el proceso educativo (Lezama & Hernández, 2001), como una tarea de comprensión e interpretación inserto en un contexto amplio (Sánchez Villers, 1994).

A todo esto, se agrega que el concepto de buen docente o docente eficaz queda subordinado al contexto en el cual se lleve a cabo el proceso de evaluación, porque éste deberá responder a las necesidades de los alumnos y de la institución donde labora (Cruz, Crispín, Ávila, & Caraveo, 1999). Particularmente, para este trabajo, se retoman las características del papel docente derivadas del modelo académico del Colegio que están especificados en la Guía pedagógica del módulo (asignatura) CAEP.

Específicamente, las características y elementos contemplados en la Guía pedagógica del Módulo CAEP (CONALEP, 2012), relacionados con el papel docente, son los siguientes:

- La descripción del documento.
- Las generalidades pedagógicas por Unidad de Aprendizaje y por Resultado de Aprendizaje.
- Las orientaciones didácticas por Unidad de Aprendizaje y por Resultado de Aprendizaje.
- Propuestas de estrategias de aprendizaje para los alumnos.
- Propuestas de prácticas / ejercicios / problemas / actividades.
- Guía de evaluación.

Como se mencionó anteriormente en las funciones de la evaluación, se distinguen dos tipos principales: la encaminada al control y seguimiento administrativo y la encaminada a los procesos de mejora y desarrollo docente, para lo cual se hace necesario tomar en cuenta una serie de elementos relacionados con aspectos personales del profesor, con las características de los alumnos y con los lineamientos institucionales y del currículum. En este sentido, se resalta la preponderancia que ha tenido el uso de la evaluación docente en aras de compensaciones salariales y objetivos administrativos en detrimento de los propósitos de mejora.

También se rescata que el sentido que han tenido la mayoría de las aproximaciones hacia la evaluación docente se caracterizan por la limitada visión sobre los diversos elementos contextuales que la componen; así como también hay, dentro de la variedad de modelos de evaluación existentes, aquellos que buscan comprender la forma en que los diversos elementos, factores y actores se conjugan en un ambiente educativo determinado. Éstos últimos se caracterizan por estar en el momento y el lugar, sintiendo la actividad y conociendo a las personas y sus características particulares; incluyen, además, factores asociados al contexto, algunos ideales para que el evaluador pueda construir el escenario de las actividades a evaluar y, por último, un análisis de resultados con un enfoque cualitativo y holístico. Dentro de los modelos de evaluación que reúnen estas características se encuentra el de evaluación comprensiva propuesto por Robert Stake (2006).

El modelo de evaluación comprensiva y los estudios de caso

Robert Stake concibe el modelo de evaluación comprensiva como una actitud más que como modelo, adaptándose al rol o el diseño de la evaluación, éste puede hacerse comprensivo; para él, “ser comprensivo significa guiarse por la experiencia de estar en el lugar y el momento de la evaluación sintiendo la actividad y conociendo a las personas y sus valores” (Stake, 2006, pág. 141). El modelo de evaluación comprensiva se familiariza con las preocupaciones de los participantes implicados y concede una atención adicional a la acción del programa y a la pluralidad cultural de las personas; además, continuamente se adapta el propósito de la evaluación y el proceso de recogida de datos en un ritmo en que los evaluadores pueden familiarizarse con el programa y el contexto (Stake, 2006).

Otra característica que distingue a este modelo es la receptibilidad y sensibilidad hacia aspectos experimentados por los participantes en el proceso de evaluación. La evaluación comprensiva se basa en la evaluación por criterios y la evaluación interpretativa de manera simultánea, entendiéndose la primera como aquella que se apoya en criterios que se pueden entender como descriptores del evaluando, por otro lado, la evaluación interpretativa se apoya en la experiencia subjetiva utilizando la descripción verbal y la experiencia indirecta de méritos y deficiencias. Así pues, esta propuesta metodológica incorpora dos modos de abordar un proceso de evaluación: una orientada a las mediciones y otra orientada a la experiencia; cada una de ellas enriquece la investigación de modo distinto. Se emplean la medición basada en criterios y la interpretativa con el propósito de comprender el desarrollo de un programa. Esto puede servir como base para procesos o intervenciones posteriores con diversas finalidades, pero la finalidad primaria de este modelo de evaluación es comprender.

Al mencionar Stake (2006) que la evaluación comprensiva está basada en la evaluación por criterios y en la evaluación interpretativa, destaca también que: “generalmente presta una mayor atención a la observación interpretativa que a la medición criterial y que el evaluador puede usar los criterios en sentido fuerte o simplemente como un elemento más de la descripción de los episodios” (pág. 146), con lo que se reafirma, nuevamente, el carácter y el sentido que tiene este modelo de

evaluación en el que se resalta la importancia del proceso interpretativo del evaluador, pero sin perder de vista la sólida ligadura hacia los criterios que guían el proceso evaluativo.

El modelo de evaluación comprensiva implica la combinación del conocimiento con la experiencia, además de una serie de características que tienen que ver, primordialmente, con la interpretación personal del evaluador. Hay que mencionar además que los evaluadores bajo este modelo, forman parte de un público que posee conocimientos sobre el área de aquellos participantes a los que se pretende evaluar; las primeras impresiones que los evaluadores, por sesgadas que sean, revelan ciertos significados profundos y complejos que no salen a la luz de ningún otro modo (Stake, 2006).

Uno de los elementos clave que caracteriza a este modelo de evaluación es la identificación de los obstáculos que se pueden presentar en el momento en el que el programa a evaluar se está desarrollando, todo esto con la finalidad de apreciar el modo en que estos obstáculos son sorteados. La comprensividad reclama una familiarización ceñida a las actividades del programa y a entrevistar a los implicados en el proceso, además de requerir la revisión de documentos relevantes con relación al proceso que se lleva a cabo (Stake, 2006).

Una evaluación bajo el modelo comprensivo se enfoca en el descubrimiento de méritos y deficiencias ya que el evaluador comprensivo se centra en lo bueno y lo malo de lo que hacen los participantes y contempla las dificultades y obstáculos que cada participante enfrenta. En última instancia, un evaluador comprensivo elabora una descripción detallada del proceso que se evaluó, estos informes tienen la particularidad de incluir descripciones que, gracias a la familiarización con el espacio y la empatía con los participantes, trata de proporcionar la sensación de que se estuvo allí en persona (Stake, 2006).

La evaluación comprensiva es totalmente opuesta a la evaluación preordinada, entendiéndose a ésta como “aquella en que su diseño se basa en objetivos y criterios especificados de antemano y de la medición final de unos pocos criterios de resultados

que, frecuentemente, carecen del conocimiento de cuestiones más amplias que subyacen el proceso educativo” (Stake, 2006, pág. 151).

Stake (2006) señala que existe una gran variedad de modelos de evaluación comprensiva y que no hay una definición oficial pues es cambiante, lo que los distinguen son la serie de rasgos que se han señalado, indica que se caracteriza fundamentalmente por la actitud que asume el evaluador y “del entendimiento de lo que otros piensan” (Martínez, 2006, pág. 10). Al utilizar el término <<comprensiva>> se abarcan los matices de <<evaluación de réplica>> y el de <<evaluación respondiente>>, entendiéndose la primera como la alusión que se hace al análisis de documentos, experiencias y evaluaciones anteriores, se replican estándares e informes y se contestan desde perspectivas situacionales distintas; la segunda como aquella cuyo propósito principal es responder a los problemas que se confrontan en el aula usando como medio un retrato completo de lo que sucede ahí.

Algunos otros autores han traducido también la <<evaluación comprensiva>> de Stake como <<evaluación sensible>> o, en otros casos como <<evaluación responsiva>>. Al margen de estas distinciones, se podría decir que la propuesta de evaluación comprensiva de Robert Stake (2006), forma parte de los modelos alternativos de evaluación (sin referencia a objetivos, evaluación democrática, evaluación iluminativa, modelos orientados a la mejora). La propuesta de Stake contempla la necesidad de un complemento mutuo entre las tendencias cualitativas y cuantitativas, su posición es mediadora. Esta propuesta implica la utilización de los instrumentos en función de las diferentes características del asunto que hay que evaluar (Martínez, 2006).

A la luz del enfoque de evaluación comprensiva de Stake (2006), el estudio de caso es el modo ideal para retratar las actividades, los problemas, las relaciones personales y las actuaciones que revelan datos fundamentales para nuestros propósitos. Las observaciones son las fuentes de datos preferidos pues, como menciona Stake, la evaluación comprensiva es el estudio empírico de la actividad humana.

Estudio de caso

Estudio de casos es definido por Stake (2010) como el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes, entendiéndose los casos singulares personas y programas que se asemejan en cierta forma unos a otros, y que, en cierta forma, son únicos. El interés sobre estos casos parte de las características que lo hacen único, pero también de aquellas otras características que los hacen comunes, todo esto con la finalidad de comprenderlos.

El término <<estudio de casos>>, para Adelman y otros (citados en Bell, 2005) se utiliza para designar a toda una familia de métodos de investigación que tienen en común la característica de centrarse en investigar en torno a un caso, además implica mucho más que la historia o la descripción de un acontecimiento; en este método se recogen pruebas sistemáticamente, se estudia la relación entre las variables y se planifica metódicamente la investigación (Bell, 2005). Otra de las definiciones más esclarecedoras es la que propone Walker (citado en Vázquez & Angulo, 2003), en la que menciona que:

El estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, de valores que permite captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado (pág. 16).

Albert (2007), define al estudio de casos como una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas y señala que su potencialidad radica en que permite centrarse en un caso concreto e identifica los diferentes procesos interactivos, así como su aplicabilidad a situaciones naturales.

En el método de estudio de caso se seleccionan los instrumentos de recogida de información que se consideren más adecuados para el trabajo. Una de las características más importantes de este método es que se concentra en un caso para identificar los diversos procesos que intervienen (Bell, 2005).

Todas y cada una de las instituciones tienen características comunes y exclusivas y el investigador de estudio de casos se propone identificar estas características y mostrar cómo afectan o favorecen, en este caso, a los procesos educativos.

Este tipo de estudios no pretenden generalizar los resultados que obtienen, aunque se habla en otros términos acerca de las posibles relaciones con otros casos. Bassey (citado por Bell, 2005) habla del término <<relacionabilidad>> más que el de <<generalización>> pues valora el grado en que los detalles son suficientes y apropiados para que se desarrolle un escenario en una situación similar.

El proceso de investigación con el estudio de casos se ciñe a los pasos estipulados en la investigación educativa con enfoque cualitativo con la peculiaridad de que, en este caso, se lleva a cabo un estudio intensivo y profundo de unos pocos casos del fenómeno y el tema se va focalizando a medida que el proceso avanza. En cuanto el investigador, va cubriendo las fases del estudio, puede incorporar nuevas ideas y planteamientos que permite reestructurar a las anteriores (Albert, 2007).

Si se parte de la noción de que un estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción, la definición de un caso, según Vázquez y Angulo (2003), se puede delimitar en cuatro formas:

- Un caso puede ser encontrado o construido por la persona investigadora como una forma de organización que emerge de la investigación misma.
- Un caso puede ser un objeto, definido por fronteras preexistentes tales como una escuela, un aula o un programa.
- Un caso puede derivarse de los constructos teóricos, las ideas y los conceptos que emergen del estudio de instancias o acontecimientos similares.
- Un caso puede ser una convención, predefinido por acuerdos y consensos que señalan su importancia (pág. 16).

Por otra parte, Stake (2010) distingue tres tipos de casos: los casos intrínsecos, los instrumentales y los colectivos. Las características que definen a los casos intrínsecos es que el caso viene dado por el objeto o la problemática, se distingue porque a veces

no es posible la elección del caso y viene dado. En el caso de los instrumentales, podemos encontrarnos con alguna cuestión que se debe investigar, una necesidad de comprensión general y consideraciones que podemos comprender a través del estudio de un caso particular. A veces resultará oportuno elegir a varios participantes para el estudio de casos y no solamente a uno, a esto se llama estudio colectivo de casos.

Independientemente de la clasificación de los casos, cabe mencionar que hay que tener en cuenta varios elementos para definirlo. En primer lugar un caso puede ser algo simple o complejo, en cualquier caso lo que importa es su carácter único y específico y lo que se puede aprender de su investigación. En segundo lugar el investigador, atendiendo la búsqueda de rasgos particulares y generales, supone centrarse en cuestiones relacionadas con el caso y del caso particular que le ocupa como su naturaleza, su historia, el ambiente y ámbito físico, contextos políticos, económicos, legales, otros casos con los que se marca diferencia y las personas por las que un caso puede ser investigado. En tercer lugar, el caso representa los valores del investigador, sus ideas teóricas previas y sus convicciones. Por último, no puede dejarse de lado que un estudio de caso es un terreno en el que el investigador se relaciona con otras personas que van a ser analizadas (Vázquez & Angulo, 2003).

Dicho con otras palabras Vázquez y Angulo (2003) definen al estudio de casos como: "...entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas, qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven" (pág. 18).

Selección del caso

Antes de mencionar las características del caso particular que se aborda en este trabajo, debe tenerse en consideración que la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras, pues el objetivo primario es comprender el caso en cuestión, además de que es fundamental elegir un caso que ofrezca las mayores posibilidades de aprendizaje o, como menciona Stake (2010), "el primer criterio debe ser la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos" (pág. 17).

Otros factores que se propone considerar es que el tiempo del que se dispone para realizar el trabajo de campo y que el acceso casi siempre es limitado, entonces, se recomienda escoger casos que no representen grandes dificultades para abordarlos y donde nuestra investigación tenga buena acogida, además de que en los ambientes en los que se pretende participar se pueda contar con informadores dispuestos a colaborar.

En este caso el estudio se llevó a cabo en el CONALEP Plantel Ecatepec II del Estado de México durante el desarrollo del Resultado de Aprendizaje (RA) 1.3 “Interpreta y evalúa artículos de divulgación científica considerando su estructura, funciones, elementos y la aplicación de la ciencia en diferentes ámbitos” que forma parte de la unidad temática No. 1: “Lectura de textos narrativos, periodísticos y científicos” del módulo CAEP, el cual se imparte en el segundo semestre y corresponde al núcleo de formación básica para todas las carreras de Profesional Técnico y Profesional Técnico-Bachiller.

Se eligieron para este estudio a las dos profesoras que imparten el módulo CAEP en el turno matutino a los cinco grupos de segundo semestre. Para elegir en cuál grupo de cada profesora se llevaría a cabo el proceso de observación se revisaron los horarios de los grupos y se determinó que uno de los grupos fuera el 202 de la carrera de contabilidad, el horario asignado para el módulo CAEP en este grupo fue los lunes de 13:00 a 14:00 horas y martes de 9:00 a 11:00 horas con la profesora “A”; el otro grupo elegido fue el 203 de la carrera de informática con la profesora “B” con un horario a cubrir los días miércoles de 7:00 a 10:00 horas.

La selección de los grupos se llevó a cabo gracias al apoyo de las autoridades del plantel, en este caso fue el área de Formación Técnica la que brindó todas las facilidades. Otro de los factores que determinaron la selección de los casos fue la disponibilidad de tiempo del observador para llevar a cabo la observación de las sesiones de clase.

Las profesoras fueron notificadas sobre la propuesta de evaluación y fueron invitadas a participar en el proyecto a lo cual accedieron, además de esto agradecieron a las autoridades escolares por tomarlas en cuenta para participar en este proyecto, pues

consideraron que el hecho de haber sido invitadas indica que su trabajo frente a grupo cuenta con la calidad necesaria y con el reconocimiento de las autoridades escolares para ser incluido en un trabajo de investigación.

El carácter único y específico del caso, como característica que distingue a este tipo de estudios, se ve satisfecho por las particularidades que presentan cada una de las profesoras; las dos están asignadas al módulo CAEP y cumplen con los requisitos que establece la institución para impartir el módulo y para hacerse cargo de los grupos de segundo semestre, adicionalmente, cada una de ellas presenta características muy particulares en cuanto a su historia personal y sus experiencias, así como los ambientes y contextos extraescolares en los que se desenvuelven.

Cabe agregar que, en cuanto a las características del ambiente áulico hay también elementos que aportan particularidades como la composición de los grupos, las condiciones físicas de las aulas y los horarios en los que se imparte el módulo en cada uno de los grupos. La composición de los grupos, en los dos casos, es casi homogénea, las condiciones del aula son muy parecidas y, respecto al horario para el grupo 202 de la carrera de contabilidad que atiende la profesora “A” la distribución de horas está dividida en dos partes, los días lunes por la tarde de 13:00 a 14:00 horas y los días martes de 9:00 a 11:00 horas; por otra parte, para el grupo 203 de la carrera de informática la distribución de las tres horas que corresponden por cada semana son en un solo día desde las 7:00 hasta las 10:00 horas, lo cual implica una serie de características particulares en la dinámica y desarrollo de las sesiones de clase.

Preguntas de investigación

Los estudios de evaluación comprensiva generalmente se organizan en torno a diversas cuestiones de interés más que en objetivos, hipótesis o modelos input-output. Estas cuestiones de interés generalmente surgen de efectos negativos inherentes al desarrollo de un programa (Stake, 2006). Las cuestiones de interés son aquellas que representan escollos, desconciertos o inconsistencias.

En este caso, las cuestiones de interés principales en este estudio corresponden al desempeño docente de los profesores asignados al Módulo CAEP en el segundo semestre para todas las carreras de PTB. El Colegio pone a disposición de todos los docentes el Programa de estudios y la Guía pedagógica para cada uno de los módulos, estos documentos se proponen como apoyo y guía de las acciones a emprender por el profesor en el aula. A partir de estos elementos se trazan las siguientes preguntas:

¿Los profesores asignados al módulo de Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional (CAEP) hacen uso del Programa de estudios y la Guía pedagógica para apoyar su práctica docente?

¿Qué otros elementos y actividades complementarias o adicionales son incorporadas por los docentes para abordar los contenidos del módulo CAEP?

A partir del proceso de observación y una entrevista inicial a los docentes participantes en el estudio, surgieron nuevas preguntas de investigación.

¿Qué otros factores impactan, positiva o negativamente, el quehacer docente de los profesores asignados al módulo Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional?

¿De qué modo impactan estos factores sobre la práctica docente de los profesores asignados al módulo Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional?

¿Por qué sigue o no las sugerencias sobre el desempeño docente estipuladas en la Guía pedagógica para el módulo CAEP?

¿Las actividades y estrategias implementadas por las profesoras muestran acercamiento o alejamiento al modelo del papel docente estipulado en la Guía pedagógica del módulo CAEP?

En las evaluaciones de corte comprensivo (Stake, 2006) se seleccionan unas cuantas cuestiones sobre las cuales se organizará el estudio, para este tipo de evaluaciones se aprecia el hecho de tener presentes los problemas y obstáculos para examinar la manera en que esos obstáculos son enfrentados. La comprensividad que caracteriza este modelo de evaluación apremia a la observación de actividades y a

entrevistar a los implicados en el proceso y a examinar documentos relevantes, en este caso el Programa de estudios y la Guía pedagógica del módulo CAEP.

Ante la dificultad para definir un modelo ideal para la evaluación docente, se diseñan esquemas que tratan de responder a un deber ser que, generalmente, responde a algún enfoque teórico o, en algunos casos, a un enfoque institucional o a la combinación de ambos, aunado en que en ocasiones también influye la postura personal de quien diseña los instrumentos de evaluación. Es aquí donde se retoman las características del papel del docente que se estipula en el Modelo Académico del CONALEP.

Recolección de datos

Como mencionan Vázquez y Angulo (2003), es necesario tener presente que “un estudio de caso implica la intromisión de personas (investigadores) en la vida de otras personas (docentes, alumnos, etc.)” (pág. 22), o como afirma Stake (2010) que “la recogida de datos se juega en casa de alguien” (pág. 58).

Por otra parte, se considera que el proceso de recolección de datos comienza mucho antes de que se negocie el acceso al lugar en donde se llevará a cabo el estudio de casos, los primeros acercamientos encaminados a la búsqueda de antecedentes y primeras impresiones relacionadas con el tipo de caso que se seleccionará forman parte de lo que podría llamarse recogida de datos.

En los primeros acercamientos al lugar en donde se llevará a cabo el trabajo de investigación, se debe dar a conocer la naturaleza del estudio de casos, el patrocinador, la actividad que se llevará a cabo, los temas principales, el tiempo que se requerirá. Generalmente, las personas invitadas acceden a participar si alguna autoridad superior lo solicita, en este sentido, aun cuando las personas accedan a participar, es conveniente hacer una breve descripción del trabajo que se llevará a cabo, se debe advertir cualquier intención de mantener el anonimato.

En el caso de este trabajo, la solicitud para poder llevar a cabo esta investigación en el CONALEP Ecatepec II se hizo directamente con la Directora del plantel, se le planteó

la naturaleza del trabajo que se proyectó y sus características, ella a su vez, nos canalizó con la responsable del área de Formación Técnica en donde se tiene contacto directo con los profesores del plantel y en donde se puede encontrar toda la información referente a la distribución de los profesores y la carga horaria. Con base en la información obtenida en ésta área, se procedió a realizar la selección de los horarios en los que se llevaría a cabo la recolección de datos; como se mencionó anteriormente, se seleccionó a los grupos 202 de la carrera de contabilidad atendido por la profesora “A” y el grupo 203 de informática atendido por la profesora “B” a las que, antes de comenzar con el proceso de recogida de datos, se les planteó y explicó la naturaleza del trabajo que se llevaría a cabo y su duración, así como el periodo de desarrollo del RA en el que se llevaría a cabo el proceso de observación.

Como menciona Stake (2010), las personas generalmente cooperan, pues frecuentemente les agrada contar su historia y colaborar con alguien en su trabajo, aunque no se muestren optimistas sobre la utilidad del estudio a realizar. Otro aspecto que se resalta es que los participantes frecuentemente consideran un cumplido el hecho de que se les solicite su cooperación.

Respecto a la Directora del plantel en el que se realizó este estudio se pudo apreciar un ánimo permanente para cooperar con el trabajo planteado y mencionó algunos aspectos que afectan negativamente a los profesores en su desempeño. En cuanto a las profesoras, mencionaron que accedieron a participar en este trabajo principalmente por la invitación de la directora del plantel, aun así se mostraron agradecidas por haber sido elegidas para participar, pues para ellas eso significa que su trabajo es digno para ser considerado en un trabajo de investigación.

Stake (2010) menciona que los estudios cualitativos se aprovechan de las formas habituales de conocer las cosas, por lo que pocas cosas son las que quedan registradas; eso es porque el investigador tiene el privilegio y la obligación de atender aquello que consideran digno de atención. Partiendo de ésto, se propone una planeación u organización de la recogida de datos que permita el aprovechamiento del tiempo empleado en este proceso y que evite el desperdicio de tiempo en actividades

que no estén enfocadas en la recolección de datos que abonen a las preguntas de investigación planteadas.

Así pues, son las preguntas de investigación, el caso, la identificación de fuentes de datos y la distribución del tiempo, los elementos principales para llevar a cabo una organización de la recogida de datos.

De la gran variedad de estrategias y técnicas que pueden utilizarse en un estudio de caso, Vázquez y Angulo (2003), proponen centrarse preferentemente en dos: la entrevista y la observación, a lo que posiblemente se puede agregar otras técnicas como la recogida y análisis de información documental. La entrevista y la observación se caracterizan por complementarse mutuamente para los estudios de casos pues mediante la entrevista se puede conocer lo que el participante piensa y cree y cómo interpreta el mundo, además de los significados y conocimientos que posee; por otro lado, la observación permite acceder a las acciones de los participantes o, como menciona Albert (2007), a través de la observación del comportamiento de los participantes se recoge información, mientras que cuando se interroga mediante entrevista se producen nuevos datos que no existían. Se resalta aquí, que la relación entre los significados y creencias con las acciones no busca enlazar la coherencia entre ambos, “sino que busca indagar la relación que existe entre ambos” (Vázquez & Angulo, 2003, pág. 27).

Así pues, las estrategias principales utilizadas en este estudio de casos fueron, precisamente, la observación y la entrevista, y la organización de la recogida de datos dependió fundamentalmente de la distribución de la carga horaria en los grupos 202 y 203 para el módulo CAEP.

Primeramente, antes de comenzar con el proceso de observación de las sesiones del módulo CAEP en los dos grupos, se llevó a cabo una entrevista inicial con cada una de las profesoras participantes con el intención de conocer algunos aspectos personales y sobre los significados y creencias relacionadas al desempeño docente, posteriormente se llevó a cabo el proceso de observación apoyado en técnicas audiovisuales (grabación de video) durante el desarrollo del RA 1.3 “Interpreta y evalúa artículos de divulgación científica considerando su estructura, funciones, elementos y la aplicación

de la ciencia en diferentes ámbitos” apoyados con una lista de cotejo elaborada con base en el papel del docente estipulado en documentos del Colegio, principalmente la Guía pedagógica del módulo CAEP. Por último se realizó una entrevista de cierre en la que se abordaron cuestiones relacionadas con la utilización de la Guía pedagógica y el seguimiento o no de las sugerencias que contiene.

La observación

Para Stake (2010), la observación conduce al investigador a una mejor comprensión del caso, Evertson y Green (citados por Vázquez y Angulo, 2003), distinguen diversas modalidades de observación que están comprendidas desde un enfoque exclusivo hasta otro inclusivo; los primeros representan modalidades que minimizan el contexto del caso que se aborda y lo controlan, el segundo implica que el investigador considere segmentos amplios del contexto y diversas variables contextuales.

En cuanto al tipo de participación, Vázquez y Angulo (2003) identifican cuatro tipos: la participación pasiva, moderada, activa y completa. La participación pasiva es aquella en la que, aunque el investigador está presente en la escena, no interactúa, es un espectador; en la participación moderada el investigador mantiene un equilibrio entre estar dentro y fuera de la situación, entre participar y observar; por su parte, la participación activa el investigador puede hacer lo que los participantes hacen y en la participación completa el investigador se introduce completamente en el ambiente que estudia, llegando a formar parte del mismo.

En este caso, el tipo de observación tiene un enfoque inclusivo y pasivo pues se toman en cuenta los factores ambientales y contextuales que acompañan las sesiones observadas y no se estipula intervenir en los ambientes ya que lo que se pretende es observar el desempeño docente en situaciones o ambientes naturales.

Stake (2010), menciona que es muy útil elaborar un impreso que centre la atención en los temas de interés inmediato para la recolección de datos. Para efecto de este trabajo de investigación se elaboró una lista de cotejo con base en elementos

relacionados con el desempeño docente estipulados en la Guía pedagógica del módulo CAEP como:

- Los principios asociados a la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.
- El papel del docente en el marco del Modelo Académico del CONALEP.
- Las estrategias didácticas propuestas en la Guía pedagógica.
- Las orientaciones didácticas propuestas para la Unidad 1: “Lectura de textos narrativos, periodísticos y científicos”.
- Las orientaciones didácticas para el Resultado de Aprendizaje 1.3: “Interpreta y evalúa artículos de divulgación científica considerando su estructura, funciones, elementos y la aplicación de la ciencia en diferentes ámbitos”.

La lista de cotejo completa se muestra en el anexo 1.

El proceso de observación se llevó a cabo durante las diez horas estipuladas para el RA 1.3 de la unidad 1 del módulo CAEP en los grupos de segundo semestre 202 de la carrera de PTB en Contabilidad, atendido por la profesora “A” y el grupo 203 de la carrera de PTB en Informática, atendido por la profesora “B”. La distribución de las horas clase para éste módulo es en tres horas por semana; el proceso de observación se apoyó, también, en técnicas audiovisuales (grabación en video).

La entrevista

Otra de las estrategias utilizadas para la recolección de datos para los estudios de caso es la entrevista y, como menciona Stake (2010), ayuda a revelar mucho de lo que no se puede observar personalmente, además de que es uno de los medios principales para llegar a las realidades múltiples.

En las investigaciones de corte cualitativo, las entrevistas se caracterizan por ser flexibles, abiertas, dinámicas, no estructuradas y no estandarizadas, se distinguen también por seguir un modelo orientado a la conversación entre iguales sobre pensamientos y sentimientos. Spradley (citado por Albert, 2007), menciona que se trata de “una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va

introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal” (pág. 243).

Vázquez y Angulo (2003), Moser y Kalton (citados por Bell, 2005) definen la entrevista como una conversación en la que se desea preguntar sobre algo a algunos informantes seleccionados y se apoya, como establece Walker (citado por Vázquez y Angulo, 2003), en la idea de que:

...las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas... (se asume) que las personas pueden reflexionar, hasta cierto punto, sobre sus propias acciones, o, al menos, se les puede inducir a hacerlo. La noción de entrevista lleva implícito el supuesto de que el informante es un investigador, en la medida en que puede ofrecer explicaciones reflexivas y contrastarlas con la experiencia (pág. 33).

En los estudios de casos, el tipo de entrevistas utilizadas se caracterizan por que inevitablemente se crea una relación social entre el entrevistador y el informante, también, existe un interés por conocer las explicaciones, los supuestos, las razones e interpretaciones de los informantes tal como ellos son capaces de verbalizarlos y exponerlos; en estas entrevistas el entrevistador se convierte en alguien que escucha con atención y que no impone ni interpretaciones ni respuestas.

Una vez visualizado lo que se necesita saber, hay que decidir el tipo de entrevista que tenga las mayores posibilidades de aportar la información que se busca.

El procedimiento que propone Stake (2010) para abordar una entrevista consiste en tener una lista corta de preguntas orientadas a los temas, se trata de evitar respuestas cortas de sí o no, el investigador debe preparar un escrito con las ideas y episodios principales que se hayan suscitado.

Los principales tipos de entrevistas, según Vázquez y Angulo (2003), son:

- Entrevistas no estructuradas (o en profundidad), las cuales son típicas de los estudios etnográficos y de los estudios de casos, en ellas no se establecen preguntas concretas. El entrevistador está interesado en conocer lo que piensa y opina el informante que vive cotidianamente en determinado contexto, el desarrollo de la

entrevista se va construyendo en el transcurso de la misma. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales en reiterados encuentros que persiguen la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes sobre sus vidas, sus experiencias o situaciones tal como las expresan con sus propias palabras.

- Entrevistas semi-estructuradas, son muy parecidas a las entrevistas no estructuradas pero en esta modalidad, el entrevistador planifica los ámbitos sobre los que versarán las preguntas. Este tipo de entrevistas no contempla un tipo específico de expresión verbal o escrita de las preguntas ni tampoco el orden de su formulación.

- Entrevistas altamente estructuradas, en este tipo de entrevistas el investigador especifica las preguntas e incluso las respuestas posibles.

En este estudio se optó por elegir la modalidad de entrevista semi-estructurada y se llevó a cabo en dos etapas; la primera de ellas antes de iniciar el proceso de observación de las sesiones durante las cuales se impartió el RA 1.3 “Interpreta y evalúa artículos de divulgación científica considerando su estructura, funciones, elementos y la aplicación de la ciencia en diferentes ámbitos”, y la segunda etapa se llevó a cabo después de concluir el proceso de observación.

Para las entrevistas semi-estructuradas se retoman varios elementos que propone Kvale (2011), en donde ésta trata de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado respecto a algún fenómeno; la entrevista semi-estructurada estará propuesta con base en una secuencia de temas que se tratarán de cubrir, también se estipula una serie de preguntas propuestas formalizadas y plasmadas en un guión de entrevista. La secuencia de las preguntas y la manera en que se formulan pueden sufrir cambios en el transcurso de la entrevista, esto porque la dinámica de la entrevista trata de girar en torno a lo que los entrevistados cuentan.

Kvale propone comenzar con una introducción informativa en la que se le comenta brevemente al entrevistado el propósito del encuentro, el uso de la grabadora; también se puede invitar al entrevistado si desea preguntar algo antes de iniciar la conversación. Después, el escenario de la entrevista se prepara con un guión que sirve como

estructura para su desarrollo; la guía de la entrevista puede ser simplemente una lista de temas, o bien, puede ser una secuencia detallada de propuestas de preguntas.

Para la preparación de la entrevista se sugiere desarrollar dos guías, una con las preguntas de investigación temáticas del proyecto y otra con las propuestas de preguntas que han de plantearse durante la entrevista (Kvale, 2011). La guía de propuestas de preguntas para la entrevista debe ser formulada en el lenguaje cotidiano de los entrevistados con la finalidad de generar descripciones más espontáneas y ricas, mientras que la guía con las preguntas del investigador se puede formular en un lenguaje teórico. Así pues, una pregunta de investigación puede originar la formulación de varias preguntas en una entrevista al enfocar la cuestión desde varios ángulos y, por otro lado, una misma pregunta de entrevista puede aportar información para más de una pregunta de investigación.

Las preguntas del entrevistador deben de caracterizarse por ser breves, simples y fáciles de entender; se puede comenzar preguntando sobre temas concretos para después, a través de preguntas de profundización, de sondeo o especificación, tratar de internarse flexiblemente en las respuestas a partir de las preguntas de investigación. La profundización también puede lograrse gracias al uso de segundas preguntas en sintonía con el propósito de la investigación o el empleo de la repetición de palabras significativas con el objetivo de la aclaración del significado de los términos empleados por los entrevistados.

En el cierre de la entrevista se sugiere mencionar los puntos principales que se abordaron con la finalidad de que el entrevistado posiblemente agregue algo más, también se puede invitar al entrevistado a plantear o preguntar sobre alguna otra cuestión relacionada a lo abordado durante la entrevista, es recomendable también mencionarle que puede preguntar acerca de las dudas que se generen respecto al manejo de la información que ha brindado en la conversación.

Kvale (2011) recomienda también al entrevistador, reservar un espacio de tiempo después de la entrevista para reflexionar acerca de lo que ha conocido, sobre las impresiones inmediatas que le ha dejado el encuentro y para plasmarlas inmediatamente de forma escrita o en grabaciones de audio.

Respecto a la entrevista inicial, la etapa de la introducción informativa consistió en comentar con el profesor los diversos aspectos que se abordarían en el primer acercamiento. Los ámbitos centrales de la entrevista inicial se muestran en el cuadro 5.

<i>Ámbitos centrales de la entrevista inicial</i>
Información personal
Formación profesional
Experiencia laboral extraprofesional
Experiencia en docencia
Visión general sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación
Trayectoria en el plantel Ecatepec II

Cuadro 5. Ámbitos centrales de la entrevista inicial.

Los ámbitos centrales de la entrevista final surgieron a partir de las preguntas de investigación; se desarrolló un guión de preguntas del investigador y, a partir de éste, otro de preguntas del entrevistador. El guión de la entrevista final contiene una serie de propuestas de preguntas que se desprenden de las preguntas de investigación y trata de obtener información enfocando los factores desde más de un ángulo (ver anexo 2).

<i>Ámbitos centrales de la entrevista final</i>
Uso de la Guía pedagógica del módulo Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional como apoyo para las sesiones de clase.
Elementos didácticos de apoyo (complementarios y adicionales) para la planeación y apoyo para las sesiones de clase.
Modelo Académico del CONALEP
Factores que impactan positiva y negativamente su quehacer docente <ul style="list-style-type: none"> • Ámbito personal • Ámbito interpersonal <ul style="list-style-type: none"> • Ámbito social • Ámbito político • Ámbito laboral • Ámbito institucional • Ámbito didáctico
Elementos que han influido en su formación como docente (experiencias, personas, contextos)

Cuadro 6. Ámbitos centrales de la entrevista final.

Evaluación comprensiva del desempeño docente en el módulo Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional

El modelo de evaluación comprensiva de Stake (2006) se caracteriza también por presentar en sus informes algo más que una descripción abreviada de las actividades registradas y su visión personal; trata también de transmitir al lector una experiencia vicaria a través de las visualizaciones del espacio y por la empatía del evaluador con las personas, los relatos y las escenas narradas. Asimismo, se contempla que el

evaluador no alude la responsabilidad de completar el estudio apoyándose en sus propios juicios de valor.

El análisis de los datos consiste en el examen, categorización, tabulación y otras formas combinadas de analizar la evidencia y no se plantea que sea necesario un análisis de tipo estadístico para ello (Balcázar, González-Arratia López-Fuente, Gurrola, & Moysén, 2010).

Las formas más comunes para realizar el análisis de la información es a través de tablas de frecuencia de eventos, ordenamiento de la información, a la descripción del entorno inmediato y a la consulta de documentación variada para confrontar o verificar datos (Balcázar, González-Arratia López-Fuente, Gurrola, & Moysén, 2010).

En este caso se recurrió a la construcción de tablas de frecuencia de eventos a partir de la lista de cotejo diseñada para la observación de las sesiones de clase, de ese modo se trató de revelar la incidencia de los diversos aspectos estipulados en la lista de control (consultar anexo 1) durante el transcurso de las sesiones en las que se reparten las diez horas que duró el RA 1.3 del módulo CAEP. Se elaboró una tabla de frecuencia de eventos para cada una de las dos profesoras asignadas a los grupos de segundo semestre.

Para alcanzar los significados, según Stake (2010), se utilizan dos estrategias: la interpretación directa de los ejemplos individuales y la suma de los ejemplos para, posteriormente, decir algo sobre ellos como conjunto. El estudio de casos, como método ideal para abordar el modelo de evaluación comprensiva (Stake, 2006), categoriza las propiedades del caso para, posteriormente, hacer recuentos para sumarlos de forma intuitiva sin la necesidad obligada de sumar datos. Se pretende además, a través de las descripciones de los casos, dar sentido solamente a las observaciones del caso, en vez de describir el mundo o el caso por completo.

En este trabajo de investigación se seleccionaron dos grupos del turno matutino, atendidos cada uno de ellos por una profesora distinta y con características muy particulares.

La distribución de las horas de clase es competencia del área de Formación Técnica del plantel, para el caso de las horas destinadas para el módulo CAEP para el grupo 202 de la carrera de contabilidad, atendido por la profesora “A”, se indica en el horario repartido en dos sesiones a la semana; la primera de ellas, con una duración de una hora, es el día lunes al final de la jornada escolar, de las 13:00 a las 13:45 horas; la segunda sesión, con una duración de dos horas se imparte el día martes de las 9:00 a las 11:00 horas con un breve lapso de interrupción por receso de las 9:45 a las 10:15 horas.

En el caso del grupo 203 de la carrera de informática la distribución de las tres horas por semana se concentran en una sola sesión el día miércoles al inicio del horario escolar, de las 7:00 a las 10:00 horas y está asignado a la profesora “B”.

Son dos los casos que abordaron para efectos de este trabajo de investigación, cada uno de ellos con características particulares en todos sus ámbitos, desde la carrera a la que están enfocados los dos grupos, la distribución de las horas de las sesiones en el transcurso de la semana, hasta el propio perfil de cada una de las profesoras.

La profesora “A”, a cargo del grupo 202 de la carrera de contabilidad en el CONALEP Ecatepec II

La profesora que estuvo a cargo de impartir el módulo CAEP al grupo 203 (profesora “A”) tiene más de 20 años trabajando en el plantel y su ingreso a la institución fue como técnica docente, también cuenta con experiencia en instituciones privadas de nivel preescolar y primaria. La experiencia al ingresar al CONALEP a impartir clases la llevó a descubrir que su labor docente fue muy satisfactoria desde el primer momento en que comenzó a desempeñarla. Ella lo expresa de la siguiente manera:

“... el primer contacto que tuve con mis alumnos en un aula fue una sensación mágica para mí en lo personal, logré sentirme útil para mí misma y para la sociedad, sentí como que en ese momento yo sabía para qué había nacido... hacer mi trabajo como docente me hizo sentir una satisfacción que hizo que lo monetario pasara a segundo término... yo vi que sí podía hacerlo porque les

gustaba cómo les explicaba y entendían...”. (profesora “A”, comunicación personal, 23 de marzo de 2015).

Es aquí en dónde se manifiesta la competencia para reconocerse como profesional docente (Montenegro, 2014) pues reconoce que desde los albores de sus actividades en aula logró identificar lo que para ella significó un factor determinante en su proceso de formación como profesional de la educación y que la impulsó a tomar decisiones, como se comentará posteriormente, respecto a su formación académica.

Lo expresado aquí por la profesora sobre la impresión que causó en ella la satisfactoria experiencia de pararse frente a un grupo de alumnos, aun cuando su ingreso a estas labores fue básicamente por necesidad, contrasta con lo expresado posteriormente sobre la situación laboral que vive en fechas recientes. Sobre esto expresa que es constante en ella la incertidumbre sobre su continuidad laboral en el plantel, pues la estabilidad laboral en CONALEP no está consolidada.

“...esto es parte de mi vida, del trabajo que hace mi corazón, de saber que tengo un trabajo aquí, que hago algo por alguien y eso es lo que me pone triste, no es el dejar de percibir un sueldo porque lo que ganamos es muy poco, es una satisfacción personal la que yo adquiero y al no sentirme útil en este ámbito, eso es lo que me entristece...”. (profesora “A”, 2015).

Sobre la formación académica de la profesora “A”, comentó que estudió el bachillerato en el Colegio de Bachilleres, preparación que le valió para ingresar a colaborar como docente en CONALEP, lo demás es resultado de la experiencia que ha ido generando durante los años que ha desempeñado sus labores frente a grupo. Lo que impulsó a la profesora a formarse académicamente como docente fue precisamente lo que ha significado su experiencia, a partir de esto tomó la determinación de inscribirse en la Universidad Pedagógica Nacional para formarse como Licenciada en Educación, carrera de la cual es pasante actualmente. La impresión que tuvo la profesora al interactuar por primera vez con sus alumnos recupera nuevamente la competencia para reconocerse como profesional docente que propone Montenegro (2014):

“... entonces yo decía: <<¡wow! me gusta, yo creo que soy de aquí>>, y dije: <<me voy a comprometer conmigo misma y con mis alumnos y me voy a preparar porque si yo lo hago bien sin bases lo haré mucho mejor con bases>>, esa fue mi lógica, entré a hacer mi licenciatura en educación y ¡no sabes!, fue lo mejor que he hecho en mi vida después de ser madre, es la mejor decisión que yo he tomado...”. (profesora “A”, 2015).

La profesora “A” se describe como “fiel al sistema” y “dócil” en cuanto al seguimiento y al apego a los lineamientos institucionales, todo esto como agradecimiento al reconocimiento de su trabajo y a las oportunidades que se le han brindado en el Colegio para participar en varias funciones en el plantel, todas ellas relacionadas al contacto directo con los alumnos. Las funciones de docencia que desempeña actualmente son sólo una parte de varias que ha cumplido. En un principio participó impartiendo asignaturas relacionadas con la formación técnica que caracteriza al CONALEP como mecanografía, taquigrafía, manejo de sistemas de archivo; actualmente está enfocada a la impartición de los módulos que forman parte del núcleo de formación básica (consultar anexo 3) como lo es el módulo CAEP.

Comenta también que en otra etapa colaboró en el área de orientación, al respecto comenta que fue de las primeras docentes consideradas para ocupar esas funciones pues, según su relato, anteriormente esos puestos estaban reservados para gente enviada desde oficinas generales, no era posible que un docente en funciones en el plantel pasara a ocupar el puesto de orientador. Fueron cuatro años los que estuvo desempeñando las funciones de orientadora y las razones por las que debió salir fueron, según su apreciación, movimientos administrativos. La experiencia en esa área la describe como: “magnífica, linda, hermosa y enriquecedora” y considera que su desempeño cubrió todas las expectativas que demandaban las funciones de esa área pues menciona que se lo hicieron saber sus compañeros docentes y varios alumnos.

Dentro del mismo plantel ha colaborado en otros proyectos en los que el CONALEP ha fungido como sede para la puesta en marcha de varios programas del Gobierno Federal como el Programa de Becas de Capacitación para Desempleados (PROBECAT) que consiste en ofrecer capacitación a las personas que no logran

conseguir empleo porque no cuentan con los conocimientos y habilidades que requieren las empresas. Este programa arrancó en 1984 y comprende un curso corto en el que se pueden adecuar las habilidades de las personas que los cursan para cubrir los perfiles de los requerimientos de las empresas y son canalizados a una capacitación escolarizada de tres meses, en ese entonces, la capacitación se llevaba a cabo en planteles educativos y centros de enseñanza públicos y privados, entre los que se encontraba CONALEP (Reyes, 1999). En el caso del CONALEP plantel Ecatepec II, los cursos del PROBECAT se llevaban a cabo en el turno vespertino en aulas asignadas y acondicionadas especialmente para los requerimientos del tipo de capacitación que se impartía, simultáneamente había cursos regulares de las carreras de PTB de CONALEP, tal como en el turno matutino pero con una matrícula menor, por lo que tales condiciones permitían que las instalaciones del plantel dieran cabida al desarrollo del programa en sus planteles. La participación de la profesora en el PROBECAT se extendió a lo largo de aproximadamente cinco años y terminó por la reestructuración del programa y la finalización de su operación en los planteles de CONALEP.

Son varias las experiencias de la profesora en el Colegio y, especialmente, en el plantel Ecatepec II; en el transcurso de la charla va recordando más experiencias. Menciona que CONALEP también ha servido como centro de capacitación para las empresas y ella participó como capacitadora en varios de los cursos, entre los que recuerda hubo algunos impartidos a personal del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y a personal de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), los dos sobre valores institucionales.

Surgieron en la charla con la profesora, algunas experiencias que han influido sensiblemente en la manera en la que valora su colaboración en el plantel, en ese sentido menciona que estas experiencias se caracterizaron por ser todas ellas de muy diversa índole y menciona varias de ellas como su incorporación a la licenciatura en educación, así como los motivos que la impulsaron a estudiarla, también recordó algunos acontecimientos que se suscitaron en el transcurso de sus estudios de licenciatura adicionales a su participación como docente en el CONALEP y a su maternidad, además, mencionó también algunas actividades laborales extra

profesionales que emprendió en ese mismo periodo como el trabajo de limpieza doméstica principalmente. Tal atiborramiento de actividades en esa etapa llevó a la profesora a sufrir algunas complicaciones de salud como un pre infarto con parálisis, lo cual hizo que la profesora valorara sus prioridades; ante tal panorama decidió abandonar los trabajos de limpieza para concentrarse en su trabajo como docente en CONALEP. El salir adelante de esta serie de situaciones ha implicado para la profesora la conformación en ella de una imagen propia que se ha caracterizado por la capacidad de afrontar diversas situaciones adversas que se han presentado en su trayectoria. Todo esto manifiesta, una vez más, lo mencionado sobre la competencia para reconocerse como profesional docente que propone Montenegro (2014); ella lo expresa de la siguiente manera:

“... estas experiencias me dejan una satisfacción personal y me demuestran que tuve la fuerza, que tuve la voluntad y la inteligencia de lograr lo que yo me propuse en cierto momento y eso, ojalá, todos los seres humanos y mis alumnos se den cuenta de que tienen la capacidad y que nada más falta la voluntad para hacerlo...”. (profesora “A”, 2015).

En los comentarios de la profesora se puede distinguir también la presencia de la competencia para conocer y orientar al estudiante enunciada por Montenegro (2014), la cual hace referencia, precisamente, al acercamiento entre el docente y los alumnos que sirve para el intercambio de anécdotas, experiencias y puntos de vista acerca de asuntos de diversa índole, adicionales éstos a aquellos relacionados con asuntos académicos. Para la profesora “A” el compartir, cuando es oportuno, este tipo de experiencias personales con sus alumnos, puede ayudarlos a que valoren su paso por una institución educativa:

“...yo no sé si estoy bien o no pero cuando tengo oportunidad platico con mis alumnos parte de mis experiencias personales para que valoren la oportunidad de estar en una institución educativa... hay muchos alumnos que sí cuentan con los recursos, sí cuentan con el apoyo y no saben valorar esta gran oportunidad de tener un futuro sólido por medio de su formación educativa...”. (profesora “A”, 2015).

Respecto al trabajo docente de la profesora “A” con relación a los documentos que CONALEP pone a su disposición como apoyo a su trabajo en el aula manifiesta, en concordancia con la postura de alineación y fidelidad al sistema que declara, que el uso de la Guía pedagógica y el Programa de estudios del módulo CAEP es una constante en su trabajo con sus alumnos, en este sentido se manifiesta la presencia de la competencia de planear el curso de la asignatura que enuncia García, Loredó, Luna y Rueda (2008) en la que se menciona que en la etapa de la previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que se lleva a cabo una selección de materiales didácticos o, como propone Montenegro (2014) la competencia para diseñar y desarrollar el currículo en la que éste se aborda de acuerdo con los lineamientos, estándares y demás normas preexistentes.

Todo lo mencionado abona a lo expresado por la profesora “A” cuando comenta que hace un seguimiento puntual de la Guía pedagógica y el Programa de estudios del módulo CAEP. En este mismo sentido, la profesora indica que la manera en cómo prepara sus sesiones de clase arranca desde el momento en que contempla la necesidad de desarrollar actividades que le permitan hacer una evaluación diagnóstica sobre los conocimientos previos que los alumnos tienen sobre el contenido temático a abordar, esto a través de un proceso de interrogación respecto a los temas indicados en el RA que está por abordar.

En concordancia con esto, comenta desde el inicio de la entrevista que CONALEP le proporciona, a todos y cada uno de los integrantes de la plantilla docente, el Programa de estudios y la Guía pedagógica correspondiente a cada uno de los módulos que se impartirán en el semestre en curso y que ella, desde un principio, contempla su uso para desarrollar su planeación didáctica, la cual le sirve para guiar las actividades y distribuirlas en el tiempo asignado para las sesiones de clase. Todo esto lo menciona, aún antes de hacerle mención de la Guía pedagógica y Programa de estudios del módulo CAEP proporcionado por la institución.

En cuanto se le pregunta acerca de los materiales que pone a su disposición el Colegio, inmediatamente hace referencia a la Guía pedagógica, sobre la que comenta: “en primer término utilizo mi Guía pedagógica, me encanta utilizarla, es una herramienta

muy enriquecedora y muy adecuada para cubrir el Programa del módulo CAEP; este módulo lo tengo más que revisado”. (profesora “A”, 2015).

Se manifiesta, entonces, la presencia de la competencia de planear el curso de la asignatura (García, Loredo, Luna, & Rueda, 2008), en la que se indica que el docente cuenta con un dominio sobre los saberes de su materia. En este mismo sentido, la profesora “A” considera también que, de acuerdo a lo que ha podido apreciar a lo largo de sus más de dos décadas en la institución, ha habido varias modificaciones en los planes y programas y considera que esas adaptaciones han sido acordes a las necesidades de los estudiantes en nuestro país y que, además, consideran las necesidades que requieren satisfacerse en los ámbitos laborales y profesionales y que los estudiantes requieren dominar para el momento en el que se incorporen al trabajo.

Son varios los rasgos positivos que la profesora encuentra en la Guía pedagógica y Programa de estudios del módulo CAEP, aunque también hace algunos señalamientos al respecto pues, a su parecer, la Guía pedagógica no guarda concordancia con el orden en que los contenidos temáticos se presentan en el Programa de estudios del módulo, pero ese es un inconveniente que, según sus propias palabras, ya ha sabido solventar pues ya son varios años consecutivos en los que se le ha asignado; la profesora ha hecho una revisión de la secuencia que guardan las actividades y, en concordancia con el orden en que están presentadas en el libro de texto que ocupa, resolvió reordenarlas, todo esto para apegarse al orden que presenta el Programa de estudios y con la finalidad, también, de favorecer el aprendizaje de sus alumnos.

La profesora comenta que las actividades en el aula son guiadas cabalmente por la preparación que realiza de sus sesiones apoyada en la Guía pedagógica, está convencida de la congruencia y la utilidad que este instrumento puede aportar al desarrollo de las clases que imparte y, también, de los contenidos del programa del módulo.

Habría que decir también, avanzando en esto, que la profesora concatena lo mencionado sobre el Programa de estudios y la Guía pedagógica con su experiencia sobre la adición de elementos no estipulados en estos documentos. Comenta que la sistematización de su quehacer docente a través del uso de estas herramientas no

impide que, de acuerdo a las necesidades del contexto interno, se pueda agregar o modificar otros elementos, sobre ésto se expresa así:

“... yo considero que esta sistematización también nos trae algo favorable porque al llevarlo a la acción nosotros podemos ir modificando, complementando y/o enriqueciendo lo que nos aportan estos contenidos y actividades que nos proporciona la guía (pedagógica), porque sí tenemos esa libertad... la guía nos facilita mucho el trabajo en el aula, la considero como punto de partida y nos da una pauta para ser creativos y modificar y enriquecer las actividades; podemos elaborar nosotros otros materiales...”. (profesora “A”, comunicación personal, 28 de abril de 2015).

La incorporación de otros materiales adicionales a los que estipula la Guía pedagógica del módulo implica para la profesora la necesidad cubrir, en primer término, las actividades que indica ésta para, posteriormente, incluir textos que se ajustan a las mismas actividades. Los criterios que toma como base para la selección de textos adicionales son, principalmente, que sean materiales con temáticas atractivas para los alumnos y que tengan el poder de captar la atención del alumno sobre la actividad. Sobre este punto, la profesora refiere que incorpora nuevas actividades a las que propone la Guía pedagógica al mencionar que incluye textos adicionales a los propuestos; en ese sentido cabe distinguir que se refiere a estos textos como actividades, aunque éstos formen parte de las mismas actividades que se indican en la guía; de modo que no se están incorporando nuevas actividades sino que se están incorporando materiales didácticos adicionales para las actividades ya establecidas.

Es por elementos como el reordenamiento de la secuencia de actividades propuesta en la Guía pedagógica y por el desarrollo de las sesiones de clase en apego a ésta, además de la incorporación de materiales didácticos adicionales que se aprecia la manifestación en la profesora de la competencia de <<gestionar la progresión de los aprendizajes>> (García, Loredó, Luna, & Rueda, 2008), pues establece una secuencia de apropiación de los diferentes tipos de contenidos incluidos en el curso.

Es así que finalmente se percibe, con base en el proceso de observación, que la profesora “A” toma como referencia principal las sugerencias que plantea la Guía

pedagógica del módulo CAEP en lo que se refiere a las actividades que ésta estipula como son la puesta en marcha de las estrategias de aprendizaje, de los ejercicios y las actividades de evaluación y a otros principios generales concertados en ella como los principios asociados a la concepción constructivista del aprendizaje, al papel del docente en el marco del modelo académico del CONALEP y, por último, las estrategias didácticas.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, la Guía pedagógica propone que el profesor promueva actividades específicas para cada uno de los Resultados de Aprendizaje, en el caso del R. A. 1.3 “Interpreta y evalúa artículos de divulgación científica considerando su estructura, funciones, elementos y la aplicación de la ciencia en diferentes ámbitos” la Guía pedagógica propone promover en los alumnos la lectura de textos de divulgación científica de revistas especializadas como “Leer ciencia” del Fondo de Cultura Económica y la revista “¿Cómo ves?” de la UNAM; se contempla también la realización de dos ejercicios que consisten en extracción de información de un texto de divulgación científica, su comprensión y su interpretación; por último, la guía también incluye la realización de una actividad de evaluación considerando material incluido en un apartado de “materiales para el desarrollo de actividades de evaluación”.

Sobre esto, a través del proceso de observación, se pudo apreciar que la profesora hace uso permanente del libro que se ofrece a los profesores por editoriales, los cuales integran los contenidos temáticos desarrollados indicados en el Programa de estudios y los ejercicios y actividades de evaluación que señala la Guía pedagógica.

Respecto a los libros que se mencionan, cabe señalar que la editorial en cuestión tiene el acceso a las instalaciones del plantel y cuenta con material bibliográfico para todos los módulos (de los núcleos de formación básica y profesional) de todos los semestres para todas las carreras. Los agentes de ventas de la editorial están en un módulo permanente dentro del plantel y cuentan con la venia de la dirección para acercarse a los profesores y ofrecerles el material didáctico de acuerdo al módulo que imparten, lo que ofrecen a los profesores es un ejemplar sin costo del módulo o módulos que imparten para su revisión. La adquisición de los libros por parte de los

alumnos no es obligatoria y se pone a consideración de los profesores si se solicita o no a sus alumnos.

La profesora "A" consideró adecuado que sus alumnos adquirieran este material bibliográfico pues, como se menciona anteriormente, está convencida de que las actividades y contenidos estipulados en la Guía pedagógica y Programa de estudios del módulo CAEP son pertinentes para el óptimo desarrollo de habilidades en los alumnos y, bajo esta consideración, estima conveniente que los alumnos cuenten con este material bibliográfico, pues está alineado a los requerimientos del modelo educativo a través de la Guía pedagógica y el Programa de estudios.

En ese sentido se aprecia que el seguimiento, por parte de la profesora "A", de las actividades planteadas en el libro en cuestión es apegado a las propuestas estipuladas. Ella considera que incorpora actividades adicionales a las que plantea la Guía pedagógica a través del libro, la realidad es que incorpora recursos didácticos adicionales sin modificar la estructura de las actividades de aprendizaje que presenta el libro.

Es necesario aclarar que las propuestas de actividades de aprendizaje que contempla el libro se enfocan en la utilización de textos de divulgación científica para el análisis de su estructura, extracción de la información y comprensión e interpretación del texto; hay que mencionar, además, que se proporcionan los textos específicos para cada uno de los ejercicios y para las actividades de evaluación de cada uno de los RA. Se debe agregar al respecto que el seguimiento de los ejercicios y de las actividades de evaluación por parte de la profesora es apegado a la propuesta.

En suma, sobre el seguimiento que hace la profesora "A" en cuanto a las sugerencias que estipula la Guía pedagógica y Programa de estudios del módulo CAEP para los alumnos del grupo 202 de segundo semestre de la carrera de contabilidad, se observa un seguimiento puntual de cada una de las propuestas planteadas con la particularidad de que ésto se lleva a cabo por el uso del libro que toma como base todos los elementos de la propuesta educativa del CONALEP y que la profesora solicita a sus alumnos, cabe agregar que la profesora menciona que el módulo CAEP se le ha asignado año tras año por lo que ha revisado repetidamente el programa y la guía por

lo que considera que domina los contenidos y ha recompuesto el orden en el que se presentan las actividades de la guía; este reordenamiento de las actividades que propone la Guía pedagógica se ve consolidado por el uso del libro. Es preciso distinguir, respecto a la inclusión de elementos adicionales que incorpora la profesora que solo incluye materiales didácticos complementarios, contrariamente a lo que comenta, pues la profesora asegura la implementación de estrategias didácticas adicionales a las estipuladas en la Guía pedagógica.

En otro orden de ideas, respecto a las referencias que ha tomado la profesora para el desarrollo de su práctica docente y en la manera de cómo imparte sus sesiones de clase, menciona varias; una de ellas, parece ser que la más importante, es el trabajo de sus compañeros docentes a lo largo de su trayectoria en diversas instituciones educativas. Sus primeros contactos con el aula fueron guiados por una compañera a la que refiere como una “máster”; observó su desempeño en el aula y lo tomó como modelo.

Los cursos intersemestrales han sido también una referencia clave para la manera en la que ella imparte sus sesiones de clase actualmente; estos cursos se imparten en el mismo plantel e implican la participación y la interacción directa entre todos los integrantes de la plantilla docente, ésto conlleva al intercambio de experiencias que, como refiere la profesora, ha enriquecido desde sus inicios su práctica docente.

Con relación a este tipo de actividades, menciona que el ambiente de trabajo en el plantel CONALEP Ecatepec II es muy bueno y que es un factor que a ella le ha beneficiado, de los 20 años que ha estado en la institución ha podido estar trabajando en los dos turnos y ha podido notar una gran diferencia entre ambos, lo que le ha permitido discernir su preferencia por trabajar en el turno vespertino:

“... un factor que me enriquece es el ambiente que se crea con la convivencia con mis compañeros, no es un ambiente de grupitos, es muy incluyente; es muy placentero llegar a la escuela porque hemos llegado a integrar un equipo de trabajo muy sano y muy efectivo. Yo me siento como pez en el agua trabajando en el turno vespertino porque no hay envidias, no hay malos entendidos...”.
(profesora “A”, 2015).

Con relación a las experiencias que involucran la interacción con otros profesores menciona haber cursado el diplomado del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), en el cual pudo compartir experiencias con docentes de CONALEP de otros planteles y también con compañeros de otros subsistemas de bachillerato.

Ha sido también el contacto directo con los directivos de las instituciones en las que ha trabajado lo que, a su parecer, le ha aportado gran experiencia a su quehacer docente. De los directivos con formación pedagógica ha sido de los que más provecho ha podido sacar, ya que considera que la gente con una formación en el área educativa y en posición de ejecutar funciones en puestos directivos son los ideales para imprimir, en el manejo de las instituciones educativas, las mejoras necesarias en beneficio real de los aspectos educativos y no solamente de los aspectos administrativos.

La profesora percibió una característica especial en algunos directivos con los que ha trabajado y que han dejado una profunda huella y grandes enseñanzas, ella menciona que ha tenido la fortuna de trabajar en escuelas en donde los directores no concebían la escuela como un negocio sino como una estructura “con más profundidad en los objetivos educativos” (profesora “A”, 2015), ésto, a su parecer, es resultado de la formación en el área educativa que tuvieron y de la atención y acompañamiento con el que la cobijaron durante su estancia en esas instituciones. El hecho de que algunos de los directores de las instituciones en las que ha laborado hayan tenido una formación académica en el área educativa ha permitido que el tono del acompañamiento que tuvo de ellos fuera severo pero asertivo al mismo tiempo, ella indica que encontraron la manera idónea para guiarla, aunque admite que fue difícil pues durante la entrevista expresa: “¿a quién le gusta que le llamen la atención? ¿a quién le gusta que lo corrijan?, creemos que ya lo sabemos todo”. (profesora “A”, 2015); menciona que al principio fue duro pero que fue muy afortunada por contar con la experiencia de esas personas.

De acuerdo con todo lo que la profesora “A” ha mencionado sobre las referencias que ha tomado como modelo para su práctica docente, al mencionar el trabajo colaborativo con otros profesores o compañeros de profesión revela, pues, la presencia

de la <<competencia para interactuar de manera armónica con el entorno>> y de la <<competencia para construir un ambiente propicio en pos de un proyecto educativo institucional>> (Montenegro, 2014) que consisten, la primera de ellas, en interactuar de manera armónica con el entorno institucional generando conocimiento y practicando la cooperación y, la segunda, en interactuar armónicamente con colegas y miembros de la comunidad educativa y el trabajo conjunto dirigido hacia logro de objetivos institucionales.

Otra de las referencias importantes para la profesora “A” ha sido el ejemplo de su hermana mayor, menciona: “yo creo que de ahí parte todo”, refiere que el ver el crecimiento que ha tenido en la docencia a pesar de no haber tenido una formación relacionada al ámbito educativo, ha influido notablemente en la dirección que ha tomado su vida y su encarrilamiento hacia la docencia: “ella es mi ejemplo, la que me impulsó a tomar la carrera de la docencia, la veía contenta, la veía realizada, ya está grande y sigue adelante, yo creo que así quiero terminar yo”. En este sentido, se revela nuevamente la presencia de la <<competencia para reconocerse como profesional docente>> (Montenegro, 2014) ya que desarrolla conocimiento sobre la dinámica de su proceso de cualificación.

La profesora “B”, a cargo del grupo 203 de la carrera de informática en el CONALEP Ecatepec II

Por otra parte, la profesora asignada al grupo 203 (profesora “B”) tiene 4 años colaborando como docente en el CONALEP Ecatepec II y menciona que siempre ha impartido el módulo CAEP, no ha incursionado como docente en ninguna otra institución educativa anteriormente, esta es su primera experiencia.

Sobre su percepción acerca de lo que significa para ella el trabajo docente comenta que, por ser ésta la institución en donde ha comenzado a desempeñarse como docente y por no contar con otra referencia al respecto, es aquí donde ha experimentado sus primeras experiencias y es donde ha podido descubrir algunos de los efectos que ha

tenido en ella la interacción y el trabajo como profesora frente a un grupo de estudiantes. Ella lo expresa del siguiente modo:

“... en mi caso yo no era muy afecta a platicar con tantas personas o estar entre tanta gente, y ahorita sí puedo porque los muchachos te llenan de una energía; muchos me han dicho: <<es que desde que estás de docente has cambiado mucho, ya no eres tan cerrada>>...”. (profesora “B”, comunicación personal, 18 de marzo de 2015).

Han sido las condiciones, especialmente las relacionadas con la dinámica que plantea la interacción con los alumnos, lo que ha condicionado la evolución de la profesora respecto a la forma en la que percibe su trabajo, pues el temperamento de los estudiantes, que se impone en viveza y en número principalmente, incide directamente en el modo de hacer frente a su trabajo.

“...me he tenido que ir adaptando porque mi espacio vital es hasta donde llegan mis brazos y <<¡no se me acerquen!>>, pero los muchachos muchas veces no te dan la oportunidad de hacer eso, ya los tienes aquí al lado de tu escritorio o quieren platicar contigo porque necesitan <<X>> o <<Y>>, entonces, bajita la mano lo he ido solventando; tal vez ya no sea ahora tan amplio mi espacio vital, tal vez se ha reducido y debo comprender que ellos tienen unas situaciones que a veces te quieren platicar...”. (profesora “B”, 2015).

Es aquí en donde se expresa la manifestación, tal vez de modo incipiente, de algunas competencias como la <<competencia para interactuar de manera armónica con el entorno>> (Montenegro, 2014), pues los lazos de afecto que se crean como resultado de la interacción que la profesora tiene con sus alumnos es un rasgo que reconoce desde un principio e indica la relevancia que ha tenido para su progreso en el desarrollo de otras competencias.

Acerca de su formación académica de la profesora indica que estudió la licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México, de la cual es pasante, ya que al final de su carrera universitaria

tuvo a su hija. Menciona que su proceso de titulación también se ha visto postergado por su incursión en el área de capacitación durante siete años aproximadamente.

Las funciones desempeñadas en el CONALEP plantel Ecatepec II han sido, desde su ingreso, en la docencia y en cuanto a su labor, la profesora “B” indica que el elemento que toma como referencia para la planeación de las actividades que se llevarán a cabo durante sus sesiones de clase en el aula es, precisamente, la Guía pedagógica del módulo CAEP. Menciona también que realiza una búsqueda de información sobre los contenidos temáticos que señala el programa de estudios del módulo. Todo esto lo expresa como se muestra a continuación:

“...con base en eso (el contenido temático) busco qué información hay disponible. Cada RA (Resultado de Aprendizaje) pide una evidencia (de aprendizaje) con una serie de parámetros sobre lo que requiere el sistema, manejo los contenidos con base en lo que busca el RA, no me voy de los contenidos hacia la evidencia...”. (profesora “B”, 2015).

Indica que toma como guía para sus sesiones de clase lo que estipulan los documentos que pone a disposición el Colegio para los profesores; la profesora “B” inmediatamente hace referencia a la Guía pedagógica y al Programa de estudios del módulo CAEP aun antes de preguntarle específicamente sobre los elementos en los que ella se apoya.

La profesora menciona que se apoya, principalmente, en los libros que toman como base el Programa de estudios y la Guía pedagógica del módulo; estos libros a los que la profesora hace referencia son los mismos que mencionó en su momento la profesora “A”, los cuales son ofrecidos por editoriales con el permiso de la dirección del plantel. Estos libros integran los contenidos temáticos desarrollados que están indicados en el Programa de estudios y los ejercicios y actividades de evaluación que señala la Guía pedagógica. Estos libros son ofrecidos por las editoriales dentro de los planteles a los profesores para que los consideren como un material didáctico para que los alumnos lo adquieran, en este caso la profesora “B” ha invitado a sus alumnos a adquirir el libro, aunque no de manera obligatoria, y les ha ofrecido a sus alumnos la alternativa de comprarlo por parejas o de sacar copias de las actividades.

Se debe agregar al respecto que la profesora hace referencia al Programa de estudios y a la Guía pedagógica, específicamente al apartado de referencias, en donde se puede encontrar vínculos que conducen a contenidos temáticos, ejercicios y actividades de evaluación en internet sobre los cuales ella también se apoya. Para la profesora “B” una manera de ajustarse a las sugerencias que dicta la Guía pedagógica es la adquisición, por parte de los alumnos, del libro que se menciona y el seguimiento, por parte de ella, de las actividades que sugiere éste. Ella opina que la forma en la que los contenidos temáticos y las actividades están organizados en dichos libros es adecuada para el desarrollo de las sesiones de clase.

“...están más simplificados, traen todo lo de la Guía pedagógica pero lo que traen es lo esencial, no omiten información pero es la básica indispensable. En ella vienen (los contenidos y las actividades) bastante digeridos, ya lo trae todo; si abarcamos los temas tal cual vienen en el programa no nos alcanzan las horas...” (profesora “B”, 2015).

En cuanto a los materiales que pone a su disposición el Colegio (guía y programa del módulo) considera que los materiales de lectura que propone la guía pedagógica no aborda temas de interés para los alumnos, sugiere que es necesario proponer textos que capten la atención; indica que es necesario hacer una búsqueda de materiales de lectura que hagan referencia a temas de interés actual. Asegura que los alumnos tienen interés por la lectura pues observa que los contenidos que observan en internet, sobre todo en redes sociales, activan su curiosidad e interés por consultarlos y eso es un factor que puede ser aprovechado.

“...las actividades (textos para abordar los ejercicios y actividades de evaluación) de la Guía pedagógica son un poco viejas, en este caso hablar de agricultura o erosión no es algo que les llame la atención (a los alumnos), para ellos sería más significativo leer un artículo de un tema de interés actual, que al chico le dé la tentación de tomar un bendito periódico, una revista, buscar en internet; porque muchas veces se la pasan en internet, en el Facebook, digo unos cinco minutitos que busquen algo más y sí lo leen...”. (profesora “B”, 2015).

La profesora sugiere actualizar las lecturas que componen los ejercicios y actividades de evaluación que indica la Guía pedagógica, mientras tanto, lo que ella implanta es la inclusión de lecturas de otras fuentes. La característica principal que la profesora considera para incluir las lecturas es que la temática llame la atención de los alumnos y que sean de fácil lectura. De acuerdo a su propia experiencia, la profesora señala que las lecturas que más interesan a sus alumnos son los que abordan temáticas relacionadas con las relaciones amorosas.

En suma, la profesora refiere que sigue la secuencia y las indicaciones que marca la Guía pedagógica del módulo y toma como punto de referencia lo que expresa cada uno de los RA. El empleo de los libros que ofrecen las editoriales autorizadas por el CONALEP para el uso de los alumnos es una constante en el trabajo de la profesora y, adicionalmente, hace una búsqueda de textos que considera interesantes para sus alumnos, todo eso con la finalidad de sustituir las lecturas de los ejercicios y actividades de la Guía pedagógica.

Es así que se puede apreciar la manifestación de una serie de competencias docentes como la <<competencia para planear el curso de la asignatura>> y la <<competencia para gestionar la progresión de los aprendizajes>> (García, Loredó, Luna, & Rueda, 2008) o, como menciona Montenegro (2014), la <<competencia para diseñar y desarrollar el currículo>>. Los elementos que estipulan estas competencias y que coinciden con los datos revelados por la profesora son los siguientes: establecimiento de un propósito de la enseñanza, estructuración de los contenidos por parte del profesor, selección y/o elaboración de los materiales didácticos y la capacidad del profesor para hacer frente a la diversidad de modos en que los estudiantes se apropian de los conocimientos.

La profesora menciona además que, adicionalmente a los materiales de lectura y actividades que plantea la Guía pedagógica, ella incorpora otras actividades a las establecidas y ha sido con el apoyo de otro profesor como las ha podido llevar a cabo. Las actividades adicionales a las realizadas en sesión de clase a las que se refiere la profesora consisten, por una parte, en la impartición expositiva por parte de los alumnos de algunos contenidos temáticos estipulados en el programa de estudios del módulo;

todo esto con la supervisión y preparación previa por parte de la profesora para intervenir en caso de algún incidente durante la clase como: inasistencia de los ponentes, falta de dominio de los contenidos temáticos o dificultades con el desarrollo de la exposición. Cabe mencionar que las actividades de tipo expositivo por parte del docente y los alumnos se consideran adicionales ya que no están contempladas en las sugerencias de la Guía pedagógica del módulo.

Por otra parte, la profesora trata de integrar algunos elementos que pueden reforzar los contenidos temáticos que se abordan en las sesiones de clase y que se relacionan con la cercanía y trato que tienen los alumnos con las tecnologías de la información y la comunicación, específicamente con el uso casi generalizado de las redes sociales como Facebook y portales como YouTube principalmente. La profesora indica que habitualmente busca materiales en internet para ofrecerlos a sus alumnos, comenta que ha recibido invitaciones a través de Facebook para integrarse a grupos cerrados de alumnos que se conjuntan en función del grupo al que pertenecen en el Colegio y es ahí donde comparte los materiales relacionados con los contenidos temáticos; es una forma de tratar de acercar los materiales de lectura a los alumnos o videos relacionados para, a partir de su análisis, comentar y discutir en clase y elaborar mapas conceptuales a partir de estos elementos.

Esta búsqueda que hace la profesora puede entenderse como un esfuerzo por aprovechar el notorio apego que tienen los alumnos por los elementos que les ofrece internet, de este modo busca acercarlos los contenidos temáticos para propiciar su lectura, análisis y la construcción de organizadores gráficos con base en la información que comparte con ellos. Conviene subrayar que estas actividades son llevadas a cabo de manera adicional a las que marca la Guía pedagógica, en este caso seguida por la profesora a través del uso de los libros de las editoriales que toman como base el Programa y la Guía del módulo CAEP.

Por otra parte, relacionado indirectamente con los contenidos temáticos del Programa de Estudios y la Guía pedagógica, la profesora menciona una serie de actividades que implementa con la finalidad de abonar al desarrollo de habilidades vinculadas con el módulo, todo esto a través de actividades que impliquen un progreso

para los alumnos en cuanto al desarrollo de habilidades comunicativas. Las actividades adicionales a las que se refiere la profesora se realizan fuera de los tiempos de clase y están dirigidas a aquellos que quieran participar voluntariamente en ellas; una de las actividades es la participación en un sensorama y la otra es la organización de eventos dentro del plantel para la participación de alumnos con presentaciones de contenidos originales como poemas o la puesta en escena de obras, declamaciones o monólogos.

Estas dos opciones componen la propuesta alternativa de la profesora a los contenidos y actividades estipuladas en el Programa y Guía del módulo, estas actividades se realizan fuera de las sesiones de clase y buscan acercar a los alumnos al desarrollo de habilidades en las diversas modalidades de la comunicación y no solo en las que indica la Guía pedagógica del módulo para el RA que se esté desarrollando.

El sensorama, como una de las opciones que mencionó la profesora, se llevó a cabo en un espacio externo al Colegio y los alumnos fueron invitados a participar voluntariamente; esta actividad consiste, según sus propias palabras, en ingresar a un cuarto especialmente acondicionado y está dotado de elementos que ofrecen estímulos directos a los sentidos, excepto la vista, como aromas, sonidos y texturas principalmente; para la profesora, la finalidad principal de esta actividad es la de sensibilizar a todo aquel alumno que participe a través de la evocación de recuerdos a través de estímulos sensitivos.

Por otro lado, comenta que no siempre toma como referencia al jefe de grupo para la realización de actividades adicionales a la Guía pedagógica pues se sabe que los alumnos sobresalientes, académicamente hablando, no requieren un seguimiento o una atención tan cercana como aquellos que no lo son; menciona que, en su experiencia, muchas veces los alumnos que están en riesgo de no acreditar el módulo que ella imparte es por diversos motivos como ausentismo, incumplimiento en entrega de evidencias de aprendizaje y hasta agresividad con sus compañeros y/o con ella misma.

“...hay muchachos que son latosos y no trabajan en clase pero con base en una actividad donde los perfiles empiezan a ilusionarse y a querer más y hay cambios en sus actitudes y suben su calificación. Hubo un niño así, no entregaba y era grosero, lo invitamos a un concurso de poesía y él elaboró su poema, estructuró

la música, vestuario y venía con nosotros por consejos y no solamente presentó uno, ¡presentó dos poemas! y lo hizo muy bien...”. (profesora “B”, 2015).

Esta actividad fue organizada por ella y otros dos profesores que impartían el mismo módulo para alumnos del mismo semestre y cada uno de ellos propuso a algunos candidatos de los cuales se tomó en cuenta principalmente, por un lado, la capacidad para desenvolverse frente a los demás y, por otro, que tuvieran problemas para acreditar el módulo; este tipo de actividades, según la profesora, aportan experiencias y la sensación de reconocimiento y motivación que puede contribuir a elevar su nivel académico.

El objetivo de la organización de estas actividades es crear un espacio en el que los alumnos puedan desarrollar sus habilidades comunicativas en un lugar ajeno al ambiente áulico en el que el desarrollo de estas habilidades responda a los intereses e inquietudes propias de cada alumno, es por eso que la participación en las actividades es opcional aunque, cabe mencionar, los profesores asignados al módulo CAEP buscan tener acercamiento con los alumnos que están en riesgo de no acreditar el semestre para invitarlos a participar en estas actividades.

Acorde pues, con lo que la profesora “B” indica sobre las estrategias encaminadas al aprovechamiento del apego que los alumnos tienen por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y a las actividades que, en conjunto con otros profesores, ha organizado y llevado a cabo como los espacios declamación, poesía y teatro, además del sensorama; se evidencia la presencia de la <<competencia para gestionar la progresión de los aprendizajes>>, la <<competencia para llevar a cabo la interacción didáctica en el aula>> (García, Loredó, Luna, & Rueda, 2008) y de la <<competencia para diseñar y desarrollar proyectos>> que se desprende de la <<competencia para diseñar y desarrollar el currículo>> que propone Montenegro (2014). Los elementos que permiten vincular esta serie de competencias con lo mencionado por la profesora “B” es que establece y propone mecanismos para encarar la diversidad de modalidades de apropiación de conocimientos de los alumnos, trabaja con aquellos que presentan dificultades invitándolos a participar en las actividades de teatro, poesía y declamación y proporcionándoles retroalimentación sobre ello, además

de su contribución hacia la generación de un clima social que facilita el desarrollo de los alumnos a través de las actividades mencionadas.

La profesora “B” agrega, respecto a las actividades adicionales que incorpora a su quehacer docente sobre el módulo CAEP que, independientemente de los buenos resultados de la puesta en marcha de estas actividades, debe ajustarse a lo que indica la Guía pedagógica y el Programa del módulo, en otras palabras, como menciona la profesora, “hay que estar al pendiente de lo que el sistema te pide”, pues periódicamente hay evaluaciones que toman como base el modelo educativo del Colegio y los elementos que lo manifiestan como la guía y el programa.

Respecto a las evaluaciones a las que se ven sujetos los profesores del CONALEP, existe una serie de formatos que señalan los diversos aspectos a evaluar en las sesiones de clase del personal docente, en este caso, y por requerimientos que emanan del manual institucional para la promoción de los planteles a los niveles CONALEP del SNB, se hace referencia a diversos aspectos que deben guiar el quehacer docente y que, a grandes rasgos, se mencionan a continuación: El dominio del docente de los contenidos disciplinarios, seguimiento de la secuencia de los contenidos temáticos que indica el Programa de estudios del módulo, la recapitulación de la sesión anterior, el abordaje de los contenidos temáticos partiendo de actividades reales, alusión a la utilidad de las habilidades adquiridas para su vida posterior, el uso de estrategias de enseñanza aprendizaje propuestas para cada uno de los RA. Además de todo esto, se estipula la realización de las actividades de evaluación y su respectivo instrumento de evaluación con las rúbricas estipuladas para cada RA (COPEEMS, 2013). La guía de evaluación incluida en la Guía pedagógica señala, además de las actividades de evaluación y las rúbricas de éstas, instrumentos de autoevaluación y coevaluación para compartirlos con los estudiantes.

De modo que, en vista de lo descrito y de acuerdo a lo expresado por la profesora “B”, es realmente estrecho el margen de acción del que disponen los docentes para agregar elementos adicionales a lo que estipula la Guía pedagógica para el curso de las sesiones de clase durante el semestre; al respecto la profesora hace algunos señalamientos:

“...cuando uno sale de la carrera de pedagogía, sale uno con ganas de cambiar el mundo, un montón de estrategias en la cabeza, pero llega uno al mundo real y es donde la institución me deja hacer <<hasta aquí>> o <<es que los lineamientos son así>> entonces es donde uno trata de hacer sus estrategias para poder cubrir lo que pide la institución...”. (profesora “B”, 2015).

Complementa su percepción al respecto con lo siguiente:

“...estamos dentro de un sistema y hay que cumplir con los lineamientos, a veces uno quisiera hacer algo de más o mover hasta los contenidos pero a veces no se puede, entonces hay que cumplir con esos lineamientos, hay que cubrir lo que nos piden las autoridades, <<debes de tener estas actividades y que cumplas con esto, esto y esto>> pero yo veo que puedo meter otras estrategias siempre y cuando vaya en el marco de lo que se nos pide aquí, de lo que nos pide la planeación, los tiempos. La planeación es un ideal, no podemos llevarla estática y cuadrada como está...”. (profesora “B”, 2015).

En este sentido, se puede apreciar el desarrollo que la profesora ha desplegado en respuesta a las condiciones institucionales que prevalecen en el Colegio. La competencia a la que se hace referencia en esta sección es las de <<gestionar la progresión de los aprendizajes>> (García, Loredó, Luna, & Rueda, 2008) o, como la enuncia Montenegro (2014): <<competencia para diseñar y desarrollar el currículo>>, pues se preocupa por establecer una secuencia para la apropiación de los diferentes tipos de contenidos en el curso, en este caso, tomando en cuenta los lineamientos, estándares y las normas preexistentes que tiene que cumplir.

Es así que finalmente se percibe, con base en el proceso de observación, que la profesora “B” toma como referencia principal las actividades que plantea el libro que ofrecen las editoriales autorizadas por el CONALEP y que están alineados a todos los elementos que estipula la Guía pedagógica del módulo CAEP como las estrategias de aprendizaje, los ejercicios y las actividades de evaluación y, por último, las estrategias didácticas.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, tal y como se ha mencionado, la Guía pedagógica propone que el docente promueva actividades de aprendizaje específicas para cada uno de los RA estipulados en cada una de las unidades de aprendizaje del módulo CAEP. Para el caso específico del RA 1.3 “Interpreta y evalúa artículos de divulgación científica considerando su estructura, funciones, elementos y la aplicación de la ciencia en diferentes ámbitos”, la Guía pedagógica propone la promoción en los alumnos de textos de divulgación científica de diversas fuentes como la revista “¿Cómo ves?” de la UNAM y “Leer ciencia” del Fondo de Cultura Económica. Hay que mencionar además que también que la guía también estipula la realización de dos ejercicios sobre textos de divulgación científica como base para realizar un proceso de extracción de información, comprensión y, por último, interpretación; además de todo esto, la Guía pedagógica propone también una actividad de evaluación convenida en la sección de “materiales para el desarrollo de actividades de evaluación”.

A través del proceso de observación se pudo percibir que la dinámica que prevalece en las sesiones de la profesora “B”, es que habitualmente se comparte en el pizarrón algún organizador gráfico en torno a los contenidos conceptuales estipulados en cada Resultado de Aprendizaje. A partir de éstos organizadores gráficos se desarrolla una dinámica entre los alumnos y la profesora que gira en torno a las pistas discursivas y preguntas intercaladas que la profesora dirige hacia sus alumnos durante la sesión de clase.

Como se ha mencionado, la profesora “B”, aun cuando ha organizado una serie de actividades adicionales que abonan al desarrollo de habilidades comunicativas en sus alumnos a través de la organización de un ciclo de actividades sobre obras teatrales, declamación y poesía, tiene presente que hay aspectos sobre el modelo educativo que es necesario abordar y cubrir y para tal propósito recomienda a sus alumnos que adquieran el libro que se ofrece en el plantel por parte de la editorial autorizada.

La forma en la que está estructurado el libro que propone la profesora “B” a sus alumnos presenta contenido conceptual, el cual es abordado por la profesora a través de mapas conceptuales que deben copiar los alumnos en sus cuadernos, seguido de actividades para realizar en clase, generalmente de forma colaborativa; están incluidos

también los ejercicios que giran en torno a la lectura de textos de divulgación científica que se proponen en la Guía pedagógica aunque, a este respecto, hay que recordar que la profesora refiere hacer búsqueda de textos con temáticas que, a su parecer, pueden parecer más atractivos para sus alumnos.

La profesora “B” considera adecuado que sus alumnos adquieran el libro que se ofrece pues para ella es conveniente para dar un cabal seguimiento a las actividades que están propuestas en la Guía pedagógica, por una parte, por la conveniencia que para ella representa dejarse guiar en este aspecto en vista de los constantes recordatorios de próximas evaluaciones en el marco de la incorporación del plantel al Nivel II del Sistema Nacional de Bachillerato, y por otro, por la pertinencia e idoneidad que encuentra en los contenidos de estos materiales en donde es necesario recalcar la incorporación de otros textos de divulgación científica por parte de la profesora.

Las propuestas de actividades de aprendizaje que se ofrece a los alumnos se enfocan en el empleo de textos de divulgación científica para el análisis de la estructura del texto, extracción de información, comprensión y, por último, la interpretación del texto. Dadas las condiciones descritas, en las que la profesora se apoya en el uso del libro ofrecido por la editorial autorizada, se puede decir que la profesora “B” desarrolla sus sesiones de clase apegada a la propuesta que presenta la Guía pedagógica del módulo CAEP.

Se puede condensar lo dicho hasta aquí sobre el tipo de seguimiento que hace la profesora “B” acerca de la propuesta de actividades de aprendizaje y de evaluación que contiene la Guía pedagógica del módulo CAEP en las clases con el grupo 203 de la carrera de informática que, conforme a lo que se pudo observar, se aprecia un seguimiento puntual de las propuestas planteadas en la Guía pedagógica sobre las actividades de aprendizaje. Los elementos que caracterizan la impartición de las sesiones de clase por parte de la profesora “B” es el trabajo que realiza para el abordaje de los contenidos conceptuales del RA, pues ésto lo realiza a través de la elaboración de mapas conceptuales que sintetizan los contenidos que se presentan en la Guía pedagógica y en el libro que solicita a sus estudiantes. La construcción de los organizadores gráficos corre por cuenta de la profesora y es compartido con los

estudiantes a través del pizarrón y a partir de estos contenidos se abordan los ejercicios, las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación.

En este sentido, se observa también la presencia de la <<competencia para utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico>> (García, Loredó, Luna, & Rueda, 2008), pues la profesora trata de estructurar la presentación de sus ideas a través de los organizadores gráficos que comparte con sus alumnos y complementa su exposición con diversos recursos como el lenguaje corporal, ejemplos e ilustraciones.

Se subraya entonces, respecto a las estrategias adicionales que la profesora “B” incorpora al abordaje de sus sesiones de clase, que éstas consisten en actividades que se realizan en un horario ajeno al horario escolar, éstas consisten en sensoramas y foros en los que se presentan diversas actividades desarrolladas a partir de creaciones originales de los alumnos como declamaciones, poemas y obras teatrales. La finalidad de estas actividades, según la profesora, es la de favorecer las habilidades comunicativas de los alumnos, las cuales, conforme a lo establecido en la Guía pedagógica, es necesario desarrollar durante el transcurso del módulo CAEP.

Otro de los aspectos que es importante mencionar, y que se relaciona con la forma en la que la profesora “B” desarrolla sus sesiones de clase, es la serie de referencias que ella ha tomado de personas que considera significativas en su trayectoria escolar; respecto a esto menciona que para ella las principales, por un lado fueron las que tuvo como estudiante en la Facultad, y otras, gracias a la experiencia que ella ha generado a lo largo de su trayectoria académica y profesional. Respecto a las referencias que tuvo como estudiante menciona:

“...uno se va adaptando a partir de la experiencia que se tuvo como estudiante, “yo me acuerdo que tal maestra impartía de tal manera y a mí me agradaba y me hacía aprender”, te casas con una estructura de maestro...”. (profesora “B”, 2015).

Y en cuanto a la experiencia que ella mismo ha generado dice:

“...ya que estás frente a grupo te das cuenta que los grupos son diferentes, llegas con una estructura de cómo dar tu clase pero en el transcurso tienes que estar pendiente de que es lo que les llama la atención. Son las situaciones que vivo cada semestre y son los chicos los que te van marcando la pauta porque tú llegas con algo preparado pero llegas con ellos y tienes que empezar a modificar de manera que cumplas con el fin...”. (profesora “B”, 2015).

Rescata finalmente otro aspecto ligado con la experiencia que tuvo como estudiante de la licenciatura en Pedagogía y que relaciona con la forma en la que otros compañeros docentes del plantel imparten sus clases, de los cuales expresa que tienen una forma particular de comportarse dentro de una aula; se refiere al perfil correspondiente al tipo de formación recibida durante su etapa de estudiante de licenciatura enfocado en las humanidades y las ciencias sociales.

Así pues, haciendo un recuento de los datos brindados por la profesora “B”, podría interpretarse que la experiencia que tuvo como estudiante durante su trayectoria académica y la dinámica de las sesiones de clase de sus profesores en la universidad, han sido determinantes en la forma en la que ella, el día de hoy, lleva a la práctica su quehacer docente. Además, también se aclara por otra parte, que otra de las referencias significativas para la profesora ha sido su propia experiencia como docente frente a grupo.

Por último, respecto a las referencias que ella considera sustanciales en cuanto a la forma en la que ella imparte sus sesiones de clase, menciona el <<perfil>>, entendido éste como el área de formación profesional: la licenciatura en Pedagogía corresponde al área de las humanidades y las artes, y como tal. Menciona que: “el perfil nos da una manera de comportarnos” haciendo referencia a que los profesores con una formación asociada al área de mantenimiento tienen una visión más rígida o estricta en cuanto al modo en el que se dirigen hacia los alumnos, contrariamente a eso, ella se considera cercana y accesible sus alumnos.

Respecto la serie de referencias mencionadas que han influido sensiblemente en la forma en la que la profesora “B” lleva a cabo su trabajo en el aula se revela, entonces, el desarrollo de la <<competencia para reconocerse como profesional docente>>

(Montenegro, 2014), pues ésta implica el desarrollo del conocimiento sobre la dinámica de su propio proceso de cualificación y de la forma en la que lleva a cabo su relación con los estudiantes.

5. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y REFLEXIONES

Desempeño docente, aspectos que lo impactan

Al preguntar a las profesoras acerca de los aspectos o elementos que pueden impactar favorablemente a la labor docente que desarrollan, fue imposible para ellas no hacer referencia, primeramente, a los aspectos negativos relacionados principalmente con las condiciones laborales. Se enfocaron inmediatamente en el aspecto económico y a la incertidumbre laboral que caracteriza al trabajo del personal docente del CONALEP.

Para comprender mejor este punto es importante recordar aquí los detalles comentados por las profesoras acerca de las condiciones laborales que existen particularmente en este subsistema del SNB. CONALEP es una institución pública de Educación Media Superior en la que el personal docente no cuenta con un puesto de trabajo estable ya que cada semestre hay un proceso de contratación en la que los profesores no cuentan con ninguna garantía de seguir laborando para la institución en el próximo periodo, no se crea antigüedad por lo que no hay ninguna seguridad de conservar una continuidad, además el pago por hora es de los más bajos en comparación con otros subsistemas de bachillerato.

Es importante subrayar que los comentarios expresados por las profesoras respecto a las condiciones laborales y salariales adversas bajo las que prestan sus servicios fueron manifestados desde el momento en que se trató de hablar con cada una de ellas de los factores <<favorables>> que percibían por trabajar en CONALEP. A este respecto es importante mencionar que las condiciones en las que presta sus servicios el personal docente en CONALEP son particularmente frágiles, pues el esquema de contratación del personal docente los tiene considerados como Prestadores de

Servicios Profesionales (PSP) que necesariamente deben estar en activo en el sector productivo, es decir, deben comprobar que tienen otro empleo relacionado con los módulos (asignaturas) que imparten; en ese sentido es preciso aclarar que este esquema de contratación data de varias décadas atrás en las que el modelo educativo del CONALEP era muy diferente al que actualmente rige a la institución.

En su fundación, CONALEP se enfocaba en la formación de técnicos profesionales especializados en alguna área vinculada al sector productivo y de servicios del país, por lo que la formación recibida en esta institución era congruente con esa finalidad y el personal docente que participaba en la institución debía garantizar un proceso de enseñanza rico en experiencias laborales del instructor; desde entonces se solicita a los PSP constancias laborales que acrediten su experiencia en actividades relacionadas con los módulos o asignaturas para los cuales es contratado, ésto implicaba también que el número de horas para las que era contratado se limitaran a 20 por semana. Las condiciones para la contratación en el CONALEP no han cambiado pese a que sí lo ha hecho el modelo educativo en el que el perfil de los egresados se caracteriza por procurar la formación de PTB, los cuales, a diferencia de los Profesionales Técnicos etapas anteriores, reciben a lo largo de su trayectoria en el Colegio una formación que les permitirá certificarse como bachilleres con la oportunidad de continuar sus estudios en alguna institución de educación superior, eso implica a su vez que la incorporación de otros perfiles académicos y profesionales para las funciones de PSP siga regido bajo el antiguo esquema de contratación y sobre los criterios asociados al modelo académico anterior del CONALEP.

A partir de ésto, puede comprenderse el estancamiento en el esquema de contratación y la falta de actualización de los criterios bajo los cuales son contratados los profesores de este subsistema, se observa que, aún con las condiciones descritas sobre el esquema de contratación que predomina en el CONALEP desde su creación, hay muchos profesores que continúan trabajando en él desde hace ya muchos años, en este caso la profesora “A” es una de ellas pues año tras año a lo largo de más de veinte ha permanecido en el Colegio fungiendo como PSP , orientadora y capacitadora. A pesar de su dilatada experiencia en el Colegio, su permanencia en CONALEP no está

garantizada ya que para el siguiente semestre podría quedar fuera sin derecho a reclamar absolutamente nada.

Bajo este panorama se comprende, en cierto modo, el sentir de las profesoras participantes respecto a la forma en la que las condiciones laborales y salariales impactan indirectamente en su quehacer docente. La incertidumbre sobre su continuidad laboral en CONALEP se ve alimentada por la ausencia de una basificación y por la falta de reconocimiento de su antigüedad; éstos son rasgos que caracterizaron el sentir de las profesoras pues fueron los aspectos que primeramente sobresalieron durante la conversación con cada una de ellas.

Otro de los aspectos que puede tener un impacto negativo en el desempeño de las funciones de las profesoras, dicho por ellas mismas, es el perfil de la mayoría de los alumnos que llegan a este subsistema, son diversas las características a las que las profesoras hacen referencia. Una de las profesoras se refiere a este aspecto simplemente como un continuo reto pues los alumnos que llegan actualmente, según su apreciación, no tienen ninguna referencia sobre los beneficios que pueden obtener al tener la oportunidad de estudiar una carrera de PTB en CONALEP, los nota completamente desorientados y sin objetivos, contrariamente a lo que percibía en los primeros tiempos de su estancia como docente en el Colegio, ella indica que en esos años notaba que los alumnos “sabían a lo que venían” y “tenían interés en aprender”. Respecto al sentir de la profesora “B”, en cuanto a este aspecto, menciona que los alumnos que ingresan a este subsistema presentan muchas “carencias” que identifica como “falta de atención”, “falta de dinero”, “saber quiénes son ellos” (2015), además de aspectos relacionados con los problemas que frecuentemente se desprenden del factor “control de clase” y de las actitudes poco favorables de algunos alumnos hacia el óptimo desarrollo de las sesiones.

Por otro lado, las profesoras también hacen mención de algunos aspectos que impactan de manera positiva su labor docente dentro de la institución. En el caso de la profesora “A”, que ha tenido ya una dilatada experiencia en el CONALEP y en otras instituciones educativas públicas y privadas, menciona que ha podido tener varios puntos de referencia gracias a su amplia trayectoria como profesora; menciona

específicamente la oportunidad permanente que brinda el Colegio a sus profesores para capacitarse y certificarse en diversos rubros, principalmente en lo que tiene que ver con la adquisición y el desarrollo de habilidades docentes, estas capacitaciones se realizan cada periodo intersemestral y, según su apreciación, estos cursos son diferentes cada vez y no son repetitivos; ella menciona que están diseñados para satisfacer las necesidades principales de los profesores.

Hay que mencionar además que la profesora “A” identifica algunos rasgos favorecedores a su quehacer docente como su condición de género y su edad, además de eso añade que su larga trayectoria como docente también la respalda pues expresa que el hecho de ser mujer y por la edad que tiene puede inspirar mucha confianza en algunos de sus alumnos; ella comenta que percibe que tal vez los jóvenes relacionen esas características con una imagen materna y esto fomenta que la integración con sus alumnos se vea favorecida.

En ese mismo sentido, la profesora “B” menciona que algunos factores que percibe como favorecedores a su actividad docente pueden ser las diversas opciones que el Colegio pone a su disposición para apoyar su práctica docente, en este sentido se refiere a la Biblioteca Digital CONALEP que ofrece diferentes materiales didácticos, tales como libros, manuales, objetos de aprendizaje y programas tutoriales, entre otros recursos que sirven para apoyar y enriquecer la formación básica y profesional de los alumnos. También, al igual que la profesora “A”, resalta la oportunidad que siempre le ha brindado el Colegio para capacitarse para el desarrollo de habilidades docentes que, según sus propias palabras “vale la pena”, además, según sus propias palabras, todo esto le ha permitido intercambiar experiencias con otros docentes gracias al trabajo colaborativo que predomina en los cursos de capacitación.

La dinámica que prevalece en los cursos de capacitación que menciona la profesora “B” propicia, en su opinión, un vivo intercambio de experiencias como resultado de la convivencia de un buen número de profesores con gran diversidad de perfiles académicos y profesionales; estas condiciones favorecen la exposición por parte de los participantes, de las perspectivas que cada profesor posee sobre la implementación de

estrategias al interior de los salones de clase con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En ese sentido, la profesora “B” rescata que no importa el perfil de los profesores que participan en los cursos de capacitación, al contrario, esa diversidad le ha permitido aprender y escuchar a las personas, entender cómo y por qué aplican tal o cuál estrategia con determinado tipo de grupo, es la dinámica de retroalimentación que se presenta ahí lo que le ha permitido a la profesora enriquecer su práctica docente, ella dice que esa es la parte que le gusta de participar con sus compañeros de trabajo.

Por último, hay otros aspectos que las profesoras mencionaron acerca de elementos que no favorecen su práctica docente. Estos elementos se relacionan con lo que la sociedad en general y los padres de familia, específicamente, esperan de la labor de los profesores. Los aspectos que, desde la perspectiva de las profesoras participantes en este trabajo de investigación, abordan los padres de familia con más frecuencia tienen que ver con la disponibilidad de tiempo con la que deben de contar como profesoras y con las funciones que se espera que cubran. La brecha entre lo que las profesoras creen que se espera de ellas y las condiciones laborales salariales a las que están sujetas, puede verse alimentada tal vez del desconocimiento, por parte de los padres de familia principalmente, del esquema de contratación de las profesoras y las implicaciones mencionadas a ese respecto. En ese sentido cabe aclarar que la contratación de las profesoras es por hora de clase y no se contempla en sus contratos el tiempo que es necesario dedicar a tareas de tutoría y reuniones de academia; no se contemplan tampoco horas de descarga en el contrato que rige su trabajo docente.

Además, respecto a la imagen que se tiene de los profesores en general, la profesora “A” menciona que a partir de la publicación de la Reforma Educativa se ha puesto en tela de juicio la imagen de los docentes, ella percibe que la figura del profesor que anteriormente dominaba era la de un “formador y un transmisor de conocimientos” o como “una autoridad”, actualmente, a la luz de los lineamientos establecidos en la Reforma, percibe que la figura del docente ha cambiado en su rol, en su esencia y en las características que debe poseer; menciona que la Reforma ha abierto el panorama a la sociedad en general sobre las habilidades que los profesores deben tener y

también de las habilidades que se deben fomentar en los alumnos; en síntesis, antes se confiaba más en la figura del docente, no se le cuestionaba sobre sus procedimientos ni sobre sus habilidades frente a un grupo de estudiantes. La profesora lo resume diciendo que actualmente “se nos pone en tela de juicio ante los padres” y se dice “¡aguas! El maestro en aula debe de tener esto, esto y esto” (2015), aunque por otro lado resalta que puede ser benéfico el que actualmente haya este tipo de exigencias pues, a su parecer, los docentes son los responsables de la formación de los estudiantes y los padres deben tener conocimiento de quién está a cargo de la conducción de sus hijos.

En el mismo sentido, para la profesora “B”, la disponibilidad que deben mostrar los docentes abarca otros ámbitos además de educativo, pues dice que se espera “no tanto solventar, sino hasta aguantar situaciones, eso es lo que creo que esperan de nosotros” (2015). Agrega también que, a su parecer, se percibe al docente como alguien responsable pero señala que en ocasiones “lamentablemente por algunos pagamos otros” haciendo referencia puntual de “los maestros que se manifiestan” por lo que ella cree que la sociedad en general piensa que la labor docente es poca cosa.

Como madre de familia, la profesora “B” reconoce que en más de una ocasión ha emitido su opinión acerca de la labor del profesor que está a cargo de la formación de su hija y que no es sensato generalizar sus juicios acerca de la labor de los profesores, así como tampoco lo puede hacer sobre las opiniones o comentarios de los padres de familia acerca de la suya pues menciona que ha encontrado padres de familia que valoran su trabajo y que son conscientes de las implicaciones de su labor, así como también toma en cuenta las voces que se expresan de forma negativa sobre los profesores en general; ella menciona que se espera una disposición de tiempo “incondicional e inacabable” y que se piensa que el profesor “solo llega al salón de clases a sentarse y a no hacer absolutamente nada” (2015).

De cierto modo, respecto a lo que la sociedad en general espera de los docentes, las dos profesoras coinciden en que el nivel de exigencia es mayor y que hay más difusión acerca de los elementos que contempla la Reforma Educativa en cuanto a las habilidades que un profesor debe de dominar, que además existe una gran diversidad

de percepciones acerca de lo que significa la labor docente, también, que no es sano generalizar en cuanto a la opinión que perciben de los padres sobre su labor pues han percibido una gran diversidad de posturas al respecto. La postura que también retoman es la de ellas mismas como madres de familia y reconocen la importancia de varios de los aspectos que contempla la Reforma pues consideran que el personal docente asignado a la formación de sus hijas es un tema que les concierne directamente.

Cambio de perspectiva, la evaluación docente como práctica reflexiva

Fue apenas hace pocos años que han surgido estudios alternativos que pretenden abordar los procesos de evaluación docente desde otras perspectivas, estas perspectivas alternativas se caracterizan por aproximarse desde una óptica distinta a la tradicional en las que los cuestionarios dirigidos a los alumnos sobre la actividad de su profesor fungen como elemento central (Arbesú, 2008). Se han replanteado los ámbitos que deben abarcarse y la ponderación de cada uno de los elementos que contemplan.

En el caso de los procesos de evaluación docente que se llevan a cabo en el sistema CONALEP hay que mencionar que los profesores son evaluados en el marco de diversos programas, uno de ellos es el PEVID como elemento permanente del funcionamiento del Colegio. Este proceso de evaluación se lleva a cabo cada semestre y se caracteriza por incluir varios elementos como: cuestionarios sobre el desempeño docente dirigidos a la comunidad estudiantil, observación entre pares con apoyo de una lista de cotejo, una evaluación por parte del responsable del área de Formación Técnica y una sección, también, en donde cada docente lleva a cabo un proceso de autoevaluación.

Otro de los procesos de evaluación que se lleva a cabo en el CONALEP es el que se desarrolla en el marco del programa a través del cual los planteles de Educación Media Superior buscan acreditar algún nivel del SNB; cabe destacar que la evaluación docente en el marco de este programa es sólo una parte del proceso de evaluación de los planteles ya que son diversos los rubros y las áreas que toma en cuenta, pues el objetivo principal de este proceso es la verificación del desarrollo de competencias en

los alumnos así como una mejora en la organización y las condiciones de operación de los planteles. Este proceso de evaluación es realizado por parte de por parte del COPEEMS y toma en cuenta, además del proceso de evaluación docente, los siguientes aspectos:

- Planes y programas ajustados a la educación por competencias y al desarrollo de los campos del conocimiento que se han determinado necesarios, conforme a la RIEMS.
- Organización de la vida escolar apropiada para el proceso de aprendizaje, la seguridad y en general el desarrollo de los alumnos.
- Instalaciones materiales suficientes para llevar a cabo el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias (SEP, 2012).

En estos procesos de evaluación se percibe ya este cambio de perspectiva aunque, en ese sentido, la percepción de las profesoras al respecto refiere todavía hacia una separación entre lo que se busca evaluar y lo que realmente sucede en el aula. Cabe mencionar que una de las etapas iniciales del proceso de evaluación para la promoción de los planteles en los niveles del SNB incluye la evaluación entre pares de otros planteles del mismo subsistema y que la retroalimentación que de ello surge ha servido para la mejora del funcionamiento de cada una de las áreas a evaluar y que éste, a su vez, repercute directamente en un mejor articulación de todos los sectores del plantel.

La cuestión a la que las profesoras hacen referencia es a que aún hay un largo trecho entre lo que se establece en los documentos que fungen como base de este tipo de evaluaciones y la realidad de los planteles en los diversos ámbitos que son sujetos a evaluación en el marco de estos procesos. En esta misma tesitura Jackson (1992) menciona que aún existe una separación muy marcada entre el mundo de la teoría y la práctica, pues son personas extrañas al ambiente escolar las que se presentan como expertas.

A partir de estas percepciones se plantea la necesidad de la inclusión de los propios docentes en los procesos de evaluación de los que son participantes, se contemplan también nuevas propuestas que podrían tener resultados sustanciosos, principalmente

en cuanto a los beneficios que un proceso evaluativo puede proporcionar a los docentes participantes.

En forma específica se puede rescatar lo mencionado por la profesora “B” en cuanto a que su labor docente no se limita a impartir clases, resalta que el trabajo docente implica una necesidad de capacitación continua, que este trabajo significa para ella un aprendizaje constante y lo resume comentando: “esta chamba es de: qué traes, qué puedes hacer y qué te llevas” (2015). En ese mismo sentido la profesora “A”, infiere sobre las finalidades y el provecho que ella puede percibir de su participación en esta investigación ya que menciona que haber participado en ella le ha permitido cuestionarse sobre lo que promueve en sus sesiones de clase, este ejercicio la ha motivado a llevar a cabo un proceso de autoevaluación y autoanálisis sobre lo que ella siempre ha considerado correcto o idóneo; en ese sentido menciona “estos momentos de trabajo con usted me sirven para rescatar aquellos puntos que yo debo mejorar” (2015). Acorde con lo mencionado por la profesora “A” acerca de la utilidad de participar en un proceso de evaluación, hay varios autores que pugnan por la implantación de procesos evaluativos que se caractericen por incluir a los profesores en el proceso de análisis, comprensión y evaluación de su práctica (Arbesú, 2008) en los que su participación sea activa y sirva como base para detonar un proceso reflexivo.

Respecto a lo mencionado especialmente por la profesora “A” es necesario llevar a cabo acciones encaminadas a un proceso de reflexión que ayude a los profesores a detectar sus fortalezas y también a reconocer los aspectos en los que es posible mejorar (Crispín & Marván, 1999; Arbesú, 2008), todo esto permitirá que el docente, a partir de un proceso reflexivo sobre su práctica, pueda participar también en el diseño de las alternativas de solución que solventen las deficiencias que ellos mismos detecten en su práctica docente (Loredo, 1999; Díaz-Barriga Arceo & Rigo, 2008).

Como se mencionó anteriormente, sobre las impresiones de la profesora “B”, el trabajo docente implica la necesidad de una constante preparación y actualización que implicaría como resultado un permanente aprendizaje por parte de los profesores, en ese sentido la Conferencia General de la UNESCO en 1997 propone que la evaluación debe de caracterizarse por tener una intención formativa (Arbesú, Canales, Crispín,

Cruz, Figueroa, & Gilio, 2004), y debe ser entendida como una herramienta para la mejora de la práctica docente y para el logro de objetivos planteados desde el inicio del proceso evaluativo.

Todas estas observaciones se relacionan también con la percepción de Stake y Mouzourou (2013) acerca de los importantes beneficios que pueden originarse a partir de la aplicación de procesos de evaluación docente con carácter inclusivo y sobre las inquietudes que surgen en los docentes acerca de los beneficios reales que implica su participación en algún proceso de evaluación; resaltan, además, la importancia de la inclusión de procesos evaluativos de corte cualitativo con la intención de insertar elementos que den cuenta del desempeño de los profesores y que sirva, además, como piedra de toque para detonar un proceso reflexivo de autoevaluación.

Las implicaciones que resultan del empleo de procesos evaluativos de corte cualitativo conlleva, por consecuencia, el uso de instrumentos acordes al tipo de elementos que se buscan recopilar bajo este enfoque. Dentro de toda variedad de instrumentos de evaluación de los que se puede echar mano bajo el enfoque cualitativo pueden contemplarse aquellos que puedan ser utilizados por los profesores para dar cuenta de las bondades de su desempeño y que, además, acarreen la búsqueda de evidencias de su práctica en el aula y que manifiesten las condiciones del contexto en el que lleva a cabo su labor.

En concordancia con lo mencionado acerca de la necesidad de la inclusión de los propios docentes en los procesos de evaluación, es conveniente mencionar opciones concretas que satisfagan las necesidades de un proceso evaluativo de esta naturaleza. En consonancia con esto, Robert Stake y Chryso Mouzourou proponen el uso del portafolio docente como una opción viable.

Este proceso, según Stake y Mouzourou (2013), al requerir la recopilación de materiales que representen genuinamente los detalles que caracterizan la práctica que llevan a cabo los profesores implica, invariablemente, la activación del pensamiento reflexivo, pues el proceso de elección de los materiales por parte de los profesores significa enfrentarse a un procedimiento de recopilación de elementos que buscan mostrar el dominio que se tiene sobre el trabajo en el aula. En este sentido, podría

decirse que es ahí donde se pone en marcha un proceso de autoevaluación por parte del profesor; el hecho de que el profesor por iniciativa propia emprenda la tarea de recopilar evidencias que abonen a apuntalar su trabajo docente ante quien lo requiera puede servir también para que, en el propio proceso de construcción del portafolio docente, el profesor considere los aspectos y elementos que pueden verse modificados con la finalidad de mejorar su práctica, todo esto sin olvidar marcar puntualmente las condiciones contextuales en las que trabaja.

Cabe señalar además que, la elaboración de un portafolios docente conlleva, además de las ventajas mencionadas, algunas desventajas pues, como menciona Stake y Mouzourou (2013), requiere mucho trabajo por parte del profesor, por lo que esta tarea lo puede distraer de otras igualmente importantes. Además de esto, la construcción de un portafolios docente podría no tener el impacto que el profesor busca imprimir en él por diversos motivos; el primero de ellos es, precisamente, por la gran cantidad de tareas administrativas que tiene que cubrir, lo cual puede incidir directamente en la estructura del mismo; otro de los motivos a considerar es la visión y sensibilidad del observador hacia la naturaleza de la configuración de un portafolios y de los elementos que lo componen, así como las implicaciones en su elaboración.

Otro aspecto que parece ser una desventaja de los portafolios docentes es la expectativa tradicional de evaluar los méritos profesionales a través del cumplimiento de criterios preestablecidos para todos y por la comparación entre individuos, en este sentido Stake y Mouzourou (2013) mencionan que los portafolios siempre serán sujetos a críticas por ser más individualizados que estandarizados.

Las finalidades de la evaluación docente

De acuerdo con lo planteado anteriormente, es conveniente aclarar las finalidades de la evaluación más convenientes en pos de la mejora de la práctica docente.

Actualmente se aprecia una crecimiento apresurado de diversas iniciativas de evaluación en todos los niveles del sistema educativo en sus diversos ámbitos, lo que ha provocado una acumulación de datos como resultado del enfoque con el que han

sido abordados, en ese sentido Crispín y Marván (1999) mencionan que la evaluación debe ser entendida no como un fin, sino como un medio y que no es el objetivo de ésta acumular información. La rápida y constante acumulación de resultados podría superar la capacidad del sistema educativo para sacar provecho de los datos obtenidos ya que se ha manifestado un desfase entre los resultados y la toma de decisiones asociadas a estos rubros, en pocas palabras, los datos no impactan en las políticas y programas educativos, o al menos no en el modo en que se espera (Martínez Rizo & Blanco, 2011).

Otras dificultades que enfrentan los procesos de evaluación docente, y que se asocian directamente con la finalidad que persiguen, es la marginación de diversos elementos que intervienen en la vida de las aulas de cada uno de los niveles del sistema educativo, de cada subsistema, de cada región o zona, de cada plantel y de cada aula ya que las implicaciones que se desprenden de cada uno de estos aspectos representa una serie de particularidades que se antoja necesario incluir en los rubros que abarca cada proceso evaluativo (Rueda, 1999). Esta serie de elementos, generalmente marginados de los aspectos estipulados en los procesos de evaluación, tienen un peso importante en el desarrollo de las sesiones de clase y en el desarrollo de las labores de los profesores en las aulas.

En el caso específico de esta investigación, las condiciones particulares en las que las profesoras participantes desarrollan sus actividades suponen factores que son dignos de tomarse en cuenta; las condiciones laborales bajo las que trabajan las profesoras participantes y todos los profesores que colaboran en CONALEP es uno de los factores que caracterizan especialmente a este subsistema. Otro de los factores que podrían ser tomados en cuenta son las características de los alumnos que recibe el Colegio y las particularidades geográficas, sociales y económicas que tienen las zonas en las que están asentados los planteles.

De modo que se sugiere un replanteamiento en cuanto a las finalidades de los procesos evaluativos que tienen lugar en instituciones de nivel medio superior, específicamente en CONALEP, pues a pesar de que los profesores fungen como piedra angular para el logro de los objetivos que guían estos procesos (como el ingreso o

promoción de los planteles de Educación Media Superior en el Sistema Nacional de Bachillerato), no se les concede la misma importancia en el momento en el que los resultados puedan tener algún impacto positivo sobre políticas y programas educativos.

El papel de los docentes en los procesos de evaluación, al menos en este subsistema, es solamente como un agente sujeto a evaluación, no es considerado como participante y colaborador del proceso; su participación termina cuando ha sido valorado y es olvidado después del proceso.

No se han dimensionado los beneficios que puede arrojar un proceso de evaluación como mecanismo retroalimentador que podría fungir, simultáneamente, como un elemento que puede ser tomado como base para la formación docente de los profesores participantes en los procesos evaluativos.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (1996). La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos. En M. Rueda, & M. Lendesmann, *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (págs. 34-55). México: UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México D. F.: Paidós Educador.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Arbesú, M. (1999). Evaluación docente a través de la etnografía. En M. Rueda, & M. Landesmann, *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (págs. 165-183). México: CESU, UNAM.
- Arbesú, M. (2008). Análisis de la práctica educativa relacionado con la evaluación de la docencia. En M. Rueda, *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (págs. 103-120). México: UNAM, Plaza y Valdés.
- Arbesú, M., Canales, A., Crispín, M., Cruz, I., Flgueroa, A., & Gilio, M. (2004). Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamientos y perspectivas. En M. Rueda, & F. Díaz-Barriga Arceo, *La evaluación de la docencia en la universidad: perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (págs. 203-244). México: UNAM, Plaza y Valdés.
- Ardoino, J. (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación. En M. Rueda, & F. Díaz Barriga Arceo, *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales* (págs. 23-37). México: Paidós.
- Balcázar, P., González-Arratia López-Fuente, N., Gurrola, G., & Moysén, A. (2010). *Investigación Cualitativa*. Toluca: UAEM.
- Bell, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Canales, A., & Gilio, M. (2008). La actividad docente en el nivel superior: ¿diferir el desafío? En M. Rueda, *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (págs. 17-38). México: UNAM, Plaza y Valdés.
- Canales, A., Luna, E., Díaz Barriga Arceo, F., Monroy, M., Díaz, M., & García, J. (2004). Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia. En M. Rueda, & F. Díaz Barriga Arceo, *La evaluación de la docencia en la universidad: perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (págs. 87-202). México: UNAM, Plaza y Valdés.
- Castrejón, J., Medina, S., Curiel, G., Salas, L., McKelligan, M., Robles, A., y otros. (1982). *Prospectiva del bachillerato 1980-2000*. México: SEP.

- Coll, C., & Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación* (págs. 357-386). Madrid: Alianza.
- CONALEP. (2003). *1a. Jornada de Socialización de la Reforma Académica. Modelo Académico 2003 del CONALEP*. MÉXICO: CONALEP.
- CONALEP. (2010). *CONALEP: Una propuesta para el futuro*. Metepec: CONALEP.
- CONALEP. (2012). *Guía Pedagógica del Módulo Comunicación en los ámbitos escolar y profesional*. Metepec, Edo. de México: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.
- CONALEP. (2012). *Modelo Académico de Calidad para la Competitividad 2007 - 2012: Libro Blanco*. Metepec, Estado de México: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, Secretaría de Educación Pública.
- CONALEP. (2012). *Programa de Estudios del Módulo Comunicación en los ámbitos escolar y profesional*. Metepec, Edo. de México: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.
- CONALEP. (3 de septiembre de 2014). *Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica*. Recuperado el 10 de enero de 2015, de <http://conalep.edu.mx/academicos/Paginas/modelo-academico.aspx>
- CONALEP Lerma. (s.f.). *CONALEP Estado de México Plantel Lerma*. Recuperado el 10 de enero de 2015, de <http://conaleplerma.galeon.com/NuestraHistoria.htm>
- CONALEP, SEP. (s.f.). *Implantación y consolidación del Modelo Académico de Calidad para la Competitividad en consonancia con la Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Metepec, Edo. de México: CONALEP.
- Conzuelo, S. (2012). Evaluación del desempeño docente en Educación Media Superior. En M. Rueda, *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas* (págs. 151-176). México: UNAM, Díaz de Santos.
- COPEEMS. (2013). *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior*.
- Crispín, M., & Marván, L. (1999). El portafolio como herramienta para mejorar la docencia: una experiencia en la UIA. En M. Rueda, & M. Landesmann, *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (págs. 184-202). México: UNAM, CESU.
- Cruz, I., Crispín, M., Ávila, H., & Caraveo, V. (1999). Un instrumento de evaluación formativa para profesores de Ciencias de la Nutrición y los Alimentos. En m. Rueda, M. Landesmann, & M. Rueda, *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (págs. 119-138). México: UNAM, CESU.

- Díaz-Barriga Arceo, F., & Rigo, M. (2008). Posibles relaciones entre formación y evaluación de los docentes. En M. Rueda, *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (págs. 121-147). México: UNAM, Plaza y Valdés.
- Díaz-Barriga Casales, Á. (1999). Carrera magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico. En M. Rueda, & M. Landesmann, *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (págs. 83-102). México: UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- Doyle, W. (1981). La investigación sobre contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y política de formación del profesorado (págs. 29-42). Los Ángeles.
- Elola, N., & Toranzos, L. (2000). Recuperado el 19 de septiembre de 2015, de www.oei.es/calidad2/luis2.
- Elola, N., Zanelli, N., Oliva, A., & Toranzos, L. (2010). *La evaluación educativa: fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: Aique.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Furlán, A. (1999). La evaluación de los académicos. En M. Rueda, & M. Landesmann, *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (págs. 56-66). México: UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- García Salord, S. (1999). Evaluación académica: recuento curricular y balance histórico. En M. Rueda, & M. Landesmann, *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los docentes?* (págs. 67-79). México: UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- García, B., Loredo, J., Luna, E., & Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 97-108.
- García, B., Loredo, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M., y otros. (2011). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda, & F. Díaz Barriga Arceo, *La evaluación de la docencia en la universidad: perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (págs. 13-86). México: UNAM, IISUE, Plaza y Valdés.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2000). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Herrera, G. (1998). *Historia de México*. México: Limusa.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

- Jiménez, B. (1999). Evaluación de la docencia. En B. Jiménez, *Evaluación de programas, centros y profesores* (págs. 173-206). Madrid: Síntesis.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lezama, E., & Hernández, L. (2001). *La evaluación como discurso dominante en la sociedad actual*. Recuperado el 24 de septiembre de 2015, de Evaluación reflexiones en torno a un proceso:
https://books.google.com.mx/books?id=ng6_ySxao-IC&pg=PA29&dq=la+evaluacion+como+discurso+dominante+en+la+sociedad+actual&source
- Loredo, J. (1999). Evaluación docente en la Universidad Anáhuac. En M. Rueda, & M. Landesmann, *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (págs. 139-164). México: UNAM, CESU.
- Loredo, J. (2000). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. México: Porrúa.
- Luna, E. (1999). Opinión de maestros y estudiantes sobre las dimensiones de evaluación. En M. Rueda, & M. Landesmann, *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (págs. 103-118). México: UNAM, CESU.
- Martínez Rizo, F., & Blanco, E. (2011). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. En A. Arnaut, & S. Giorguli, *Los grandes problemas de México*. México: El Colegio de México.
- Martínez, J. (2006). En R. Stake, *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares* (págs. 9-14). Barcelona: Graó.
- Montenegro, I. (2014). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. México D. F.: Nueva Editorial Iztaccíhuatl.
- Morales, F. (1990). En R. Sanz, *Evaluación de programas en orientación educativa* (págs. 11-13). Madrid: Pirámide.
- Muñoz-Calvo, E., Muñoz-Muñoz, L., García, M., & Granado, L. (2013). La comprensión lectora de textos científicos en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Humanidades Médicas*, 772-804.
- Padilla Segura, J. A., & Ezeta Escudero, E. (1999). *CONALEP 20 años*. México: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.
- Ramos, G., Perales, M., & Pérez, A. (2009). El concepto de evaluación educativa. En M. Perales, A. Pérez, J. Jornet, P. Sánchez, I. Chiva, G. Ramos, y otros, *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa* (págs. 47-75). México: Instituto Internacional de Investigación en Tecnología Educativa.

- Reyes, P. (1999). PROBECAT, descentralización del Servicio Nacional de Empleo. *Federalismo y Reforma Administrativa Municipal. Memoria del IV Encuentro Nacional de Desarrollo Administrativo y Calidad*. Villahermosa: Instituto Nacional de Administración Pública, A. C.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (2003). La práctica docente y la formación de maestros. En E. Rockwell, & R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates* (págs. 115-142). México: CINVESTAV IPN.
- Rueda, M. (1999). Evaluación académica vía los programas de compensación salarial. En M. Rueda, & M. Landesmann, *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (págs. 21-33). México: UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- Rueda, M. (1999). Notas para una agenda de discusión sobre la evaluación de la docencia en las universidades. En M. Rueda, & M. Landesmann, *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (págs. 203-215). México: UNAM, CESU.
- Rueda, M. (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: UNAM, Plaza y Valdés.
- Rueda, M., & Elizalde, L. (2008). Evaluación de la docencia y compensación salarial. En M. Rueda, *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (págs. 89-102). México: Plaza y Valdés.
- Rueda, M., & Luna, E. (2011). La valoración del desempeño docente en las universidades. En M. Rueda, *¿Evaluar para controlar o para mejorar? valoración del desempeño docente en las universidades* (págs. 9-30). México: UNAM, IISUE, Bonilla Artigas.
- Sánchez Villers, M. (1994). Un marco de referencia para el ejercicio de la evaluación del aprendizaje. En *Tópicos de investigación y posgrado* (págs. 31-36). México: UNAM, FES Zaragoza.
- SEP. (26 de septiembre de 2008). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 8 de enero de 2015, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008
- SEP. (2012). *Subsecretaría de Educación Media Superior*. Recuperado el 15 de junio de 2016, de http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato
- SEP, ANUIES. (2013). *Diplomado Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior*. México: SEP, ANUIES.
- SEP, CONALEP. (16 de Julio de 2015). *CONALEP, Secretaría Académica, Dirección de Formación Académica*. Recuperado el 10 de Febrero de 2016, de Evaluación Integral del Desempeño:

http://www.conalep.edu.mx/doscentespropuesta/Evaluacion_docente/desempe%C3%B1o/Paginas/default.aspx

- SEP, SEMS. (2013). *Manual para evaluar planteles que solicitan el ingreso y la promoción en el Sistema Nacional de Bachillerato*.
- SEP-DGE. (Abril de 2002). *La Experiencia de la Dirección General de Evaluación en la Educación Básica y Normal: 30 años de medición del logro educativo*. Recuperado el 23 de septiembre de 2015, de http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/DGE_SEP_historia.pdf.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R., & Mouzourou, C. (2013). Dos pasos adelante y uno atrás: los portafolios en la evaluación educativa. En M. Arbesú, & F. Díaz Barriga Arceo, *Portafolio Docente: fundamentos, modelos y experiencias* (págs. 33-86). México, D. F.: Díaz de Santos.
- Tejada, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En B. Jiménez, *Evaluación de programas, centros y profesores*. (págs. 25-56). Madrid: Síntesis.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Trigo, F., & Valle Gómez, R. (2013). *La evaluación en el Sistema Nacional de Educación*.
- Universidad de Guadalajara. (2016). *Sistema de Educación Media Superior*. Recuperado el 12 de abril de 2016, de Sistema Nacional de Bachillerato: <http://www.sems.udg.mx/sistema-nacional-de-bachillerato>
- Vázquez, R., & Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de caso: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: 2003.

ANEXOS

Anexo 1 Lista de control para observación de clase

LEGIO DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA DEL ESTADO DE MÉXICO PLANTEL ECATEPEC II	
MÓDULO COMUNICACIÓN EN LOS ÁMBITOS ESCOLAR Y PROFESIONAL (3 horas clase por semana)	
UNIDAD DE APRENDIZAJE 1	Lectura de textos narrativos, periodísticos y científicos (30 HORAS)
Seguimiento de sesiones para el RA (resultado de aprendizaje) 1.3: "Interpreta y evalúa artículos de divulgación científica considerando su estructura, funciones, elementos y la aplicación de la ciencia en diferentes ámbitos" (10 HORAS).	
GRUPO: 202	SEMESTRE: 2°
CARRERA: Contabilidad	
PSP (DOCENTE): "A"	FECHA DE ELABORACIÓN:
SESIÓN No.	NÚMERO DE HORAS:

ELEMENTOS DE LA GUÍA PEDAGÓGICA DEL MÓDULO COMUNICACIÓN EN LOS ÁMBITOS ESCOLAR Y PROFESIONAL (CAEP)			
1. GENERALIDADES PEDAGÓGICAS	1.1 Principios asociados a la concepción constructivista del aprendizaje.	1.1.1 Aborda los contenidos temáticos partiendo de actividades reales (conocimientos previos).	
		1.1.2 No penaliza los errores (los considera como posibilidad de reflexión para obtener aprendizaje).	
		1.1.3 Hace ver la importancia de la adquisición del aprendizaje del contenido temático que se aborda.	
		1.1.4 Alude a la utilidad de las habilidades adquiridas para su vida posterior.	
	1.2 Sobre los contenidos (En acompañamiento con el Programa de Estudios del módulo CAEP).	1.2.1 Hace una breve recapitulación de los contenidos abordados durante la sesión anterior.	
		1.2.2 Aborda los contenidos propuestos por el Programa de Estudios del módulo.	

		1.2.3 Acompaña la secuencia de contenidos propuesta por el programa de Estudios.				
	1.3 Papel del docente en el marco del Modelo Académico del CONALEP.	1.3.1 El docente domina los saberes relacionados con los contenidos abordados en la sesión.				
		1.3.2 El docente establece relaciones sustantivas entre lo que aprende y lo que conoce el estudiante.				
	1.4 Sobre las estrategias didácticas estipuladas en la Guía pedagógica	1.4.1 Utiliza estrategias de enseñanza (Díaz Barriga Arceo & Hernández).	1.4.1.1 Objetivos			
			1.4.1.2 Resumen			
			1.4.1.3 Exposición			
			1.4.1.3 Discusión			
			1.4.1.4 Ilustraciones			
			1.4.1.5 Preguntas intercaladas			
			1.4.1.6 Pistas discursivas			
			1.4.1.7 Analogías			
			1.4.1.8 Organizadores gráficos			
		1.4.2 Métodos y técnicas didácticas	1.4.2.1 Método de proyectos			
			1.4.2.2 Estudio de casos			
			1.4.2.3 Interrogación			
			1.4.2.4 Participativo vivenciales			
		1.4.3 Acciones paralelas o alternativas	1.4.3.1 Utiliza alguna estrategia didáctica no estipulada en la Guía pedagógica			
			1.4.3.1.1 ¿Cuáles?			

					1.4.3.2 Introduce materiales didácticos adicionales a los estipulados en la Guía pedagógica
				1.4.3.2.1 ¿Cuáles?	
2. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS	2.1 Orientaciones didácticas para el Resultado de Aprendizaje 1.3	2.1.1 Promueve la lectura de artículos de divulgación científica.			
		2.1.2 Cuestiona a los alumnos sobre la necesidad de que se mantengan informados sobre los avances científicos más recientes.			
		2.1.3 Propicia en los alumnos la reflexión sobre la importancia de leer artículos de divulgación científica para interesarse por el 2.1.5 conocimiento científico y sus aplicaciones en diversas áreas de la actividad humana.			
		2.1.4 Aplica estrategias para que los alumnos aprendan cómo se hace la ciencia, cuáles son sus métodos y de qué manera se valida el			

		conocimiento.	
		2.1.5 Promueve la reflexión en los alumnos para que comprendan, valoren el efecto que tienen la ciencia sobre los aspectos en los que la ciencia está involucrada como en el uso de la energía nuclear, la contaminación ambiental, el calentamiento global, la salud reproductiva, las nuevas enfermedades, entre otras.	
COMENTARIOS			

Anexo 2 Guión de entrevista final

GUIÓN DE ENTREVISTA FINAL : PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y PREGUNTAS DEL ENTREVISTADOR			
TIPO DE ENTREVISTA Semi-estructurada	ENTREVISTADOR J. Enrique Gómez García	PROFESORA	FECHA
DIRIGIDA A	Profesoras asignadas al módulo Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional de segundo semestre en los grupos 202 de la carrera de contabilidad y 203 de informática en el CONALEP plantel Ecatepec II		
INTRODUCCIÓN INFORMATIVA	<p>Entrevista final sobre diversos aspectos referentes al desarrollo del RAP 1.3 sobre la comprensión de textos científicos del módulo CAEP del segundo semestre del periodo 2015-1 con los grupos 202 de la carrera de contabilidad y 203 de informática.</p> <p>A través de esta entrevista busco comprender lo que las profesoras conocen y aplican durante el desarrollo de las sesiones de clase en el aula. Se busca comprender el significado de sus experiencias docente desde sus perspectivas, no busca calificar como bueno o malo sus prácticas dentro del aula.</p>		
CONTEXTO Descripción del contexto			

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS DEL ENTREVISTADOR (preguntas propuestas)
<p>¿Los profesores asignados al módulo de Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional hacen uso del Programa de estudios y la Guía pedagógica para apoyar su práctica docente?</p>	<p>¿Podría contarme cómo planea las actividades que se llevarán a cabo durante las sesiones de clase?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes de la clase • Durante la clase • Después de clase
	<p>¿De qué materiales o documentos se apoya usted para planear las actividades que se llevarán a cabo durante las sesiones de clase?</p>
	<p>¿Qué podría decir sobre el Modelo Académico del CONALEP?</p>
	<p>¿Qué podría decir usted sobre la Guía pedagógica que pone a disposición el Colegio a los docentes para los módulos que imparten?</p>
<p>¿Qué otros elementos y actividades complementarias o adicionales son incorporadas por los docentes para abordar los contenidos del módulo Comunicación en los ámbitos escolar y profesional?</p> <p>¿Por qué sigue o no las sugerencias sobre el desempeño docente estipuladas en la Guía Pedagógica para el módulo CAEP?</p>	<p>En caso de que si sigan las sugerencias de la Guía pedagógica:</p> <p>¿Cómo considera el seguimiento que usted da a lo estipulado en la Guía pedagógica?</p>
	<p>¿Incorpora otras actividades o materiales no indicados en la Guía pedagógica?</p> <p>¿Por qué?</p>
	<p>¿Qué elementos cree usted que han influido en la forma en la que usted imparte clases?</p>
	<p>¿De dónde ha ido aprendiendo? (experiencias, personas, contextos, su propia experiencia docente)</p>

<p>¿Qué otros factores impactan, positiva o negativamente, el quehacer docente de los profesores asignados al módulo Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ámbito personal • Ámbito interpersonal • Ámbito social • Ámbito político • Ámbito laboral • Ámbito institucional • Ámbito didáctico <p>¿De qué modo impactan estos factores sobre la práctica docente de los profesores asignados al módulo Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional?</p>	<p>¿Qué factores cree que favorecen su práctica docente en el Colegio?</p> <p>¿Cómo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Factores personales (cualidades, ideales, proyectos) • Habilidades interpersonales (relaciones entre las personas: profesores, alumnos, autoridades escolares) • Factores sociales (forma en la que percibe y expresa su tarea como agente educativo) • Factores políticos (nivel nacional y local) • Factores laborales (salariales, permanencia) • Factores institucionales (misión, visión, filosofía, sobre el funcionamiento del plantel, normas escolares, sus recursos materiales y requerimientos administrativos) • Factores didácticos (modelo académico, Guía pedagógica, Programa de estudios)
	<p>¿Qué factores cree que afectan su práctica docente en el Colegio?</p> <p>¿Cómo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Factores personales (dificultades, circunstancias) • Habilidades interpersonales (relaciones entre las personas: profesores, alumnos, autoridades escolares) • Factores sociales (forma en la que percibe su tarea como agente educativo) • Factores políticos (nivel nacional y local) • Factores laborales (salariales, permanencia) • Factores institucionales (misión, visión, filosofía y sobre el funcionamiento del plantel Ecatepec II, sus recursos materiales y requerimientos administrativos) • Factores didácticos (modelo académico, Guía pedagógica, Programa de estudios)
<p>¿Las actividades y estrategias implementadas por las profesoras</p>	

muestran acercamiento o alejamiento al modelo del papel docente estipulado en la Guía pedagógica del módulo CAEP?	
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> - Mencionar los puntos principales que se abordaron (para que el entrevistado pueda recapitular y tal vez pueda agregar algo). - No tengo más preguntas - ¿Algo más que le gustaría plantear o preguntar?
DESPUÉS DE CONCLUIDA LA ENTREVISTA (para el entrevistador)	<ul style="list-style-type: none"> - Espacio de reflexión para el entrevistador sobre lo que ha conocido. - Impresiones inmediatas en notas o grabación de audio.

Anexo 3 Mapas curriculares de las carreras Profesional Técnico Bachiller en contabilidad y Profesional Técnico Bachiller en informática

Mapa Curricular 2013
PT y PT-B en CONTABILIDAD

	1° semestre	hrs.	2° semestre	hrs.	3° semestre	hrs.	4° semestre	hrs.	5° semestre	hrs.	6° semestre	hrs.	
Núcleo de Formación Básica	Comunicación para la interacción social	5	Comunicación en los ámbitos escolar y profesional	3	Comunicación activa en inglés	3	Comunicación independiente en inglés	3	Comunicación productiva en inglés	3	Filosofía	3	
	Procesamiento de información por medios digitales	5	Manejo de aplicaciones por medios digitales	3	Representación gráfica de funciones	4	Tratamiento de datos y azar	4	Interpretación de normas de convivencia social	3			
	Manejo de espacios y cantidades	5	Interacción inicial en inglés	3	Interpretación de fenómenos físicos de la materia	4	Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos	3					
	Autogestión del aprendizaje	5	Representación simbólica y angular del entorno	4									
	Resolución de problemas	5	Análisis de la materia y la energía	4									
	Desarrollo ciudadano	5	Identificación de la biodiversidad	3									
	Proyección personal y profesional	5											
		35		20		11		10		6		3	85
Núcleo de Formación Profesional			Organización de empresas	3	Operación de sistemas contables	6	Desarrollo de la contabilidad financiera	7	Formación empresarial	4	Comunicación especializada en inglés	3	
			Manejo del proceso administrativo	5	Manejo del proceso mercantil	4	Identificación de elementos de la auditoría	3	Manejo del proceso tributario personas morales	6	Control presupuestal y tesorería	4	
			Manejo del proceso contable	7	Cálculo financiero	5	Operación del sistema de costos	5	Manejo del proceso tributario personas físicas	4	Desarrollo de la contabilidad de sociedades	4	
					Aplicación de la normatividad en materia de derecho fiscal	3			Manejo del sistema de contabilidad integral	5	Manejo del sistema de nómina integral	5	
					Manejo de la normatividad para la constitución de empresas	3					Aplicación de estándares de calidad	3	
					Operación de la contabilidad bancaria	3					Aplicación de la normatividad en materia del IMSS	3	
							TT*	5	TT*	5	TT*	5	
							TT* o TP**	5	TT* o TP**	5	TT* o TP**	5	
	0		15		24		25		29		32	125	
	35		35		35		35		35		35	210	



TT* =Trayecto Técnico
Propedéutico

TP** =Trayecto

Mapa Curricular
PT y PT-B en INFORMÁTICA

	1º semestre	hrs.	2º semestre	hrs.	3º semestre	hrs.	4º semestre	hrs.	5º semestre	hrs.	6º semestre	hrs.	
Núcleo de Formación Básica	Comunicación para la Interacción social	5	Comunicación en los ámbitos escolar y profesional	3	Comunicación activa en Inglés	3	Comunicación Independiente en Inglés	3	Comunicación productiva en Inglés	3	Filosofía	3	
	Procesamiento de Información por medios digitales	5	Manejo de aplicaciones por medios digitales	3	Representación gráfica de funciones	4	Tratamiento de datos y azar	4	Interpretación de normas de convivencia social	3			
	Manejo de espacios y cantidades	5	Interacción Inicial en Inglés	3	Interpretación de fenómenos físicos de la materia	4	Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos	3					
	Autogestión del aprendizaje	5	Representación simbólica y angular del entorno	4									
	Resolución de problemas	5	Análisis de la materia y la energía	4									
	Desarrollo ciudadano	5	Identificación de la biodiversidad	3									
	Proyección personal y profesional	5											
		35		20		11		10		8		3	85
Núcleo de Formación Profesional			Manejo de técnicas de programación	6	Programación básica	7	Programación orientada a objetos	8	Formación empresarial	4	Comunicación especializada en Inglés	3	
			Aplicación de matemáticas discretas	4	Elaboración de documentos digitales avanzados	8	Construcción de bases de datos	7	Instalación de redes locales	5	Manejo de redes	8	
			Mantenimiento de equipo de cómputo básico	5	Manejo de sistemas operativos	5			Programación con sistemas gestores de base de datos	5	Diseño y elaboración de páginas web	8	
					Aplicación de la seguridad informática	4			Manejo del proceso administrativo	5	Aplicación de la normatividad informática	3	
							TT*	5	TT*	5	TT*	5	
							TT* o TP**	5	TT* o TP**	5	TT* o TP**	5	
	0		15		24		25		29		32	125	
	35		35		35		35		35		35	210	

TT* = Trayecto Técnico
TP** = Trayecto Propedéutico