



UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN No. 8727-43 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

*INFLUENCIA DEL NIVEL DE ESCOLARIZACIÓN DEL
DOCENTE Y SU DESEMPEÑO EN EL CONTEXTO
EDUCATIVO BÁSICO*

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

Félix Cantero Cervantes

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán. 28 de septiembre de 2018.



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.

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes	1
Planteamiento del problema	4
Objetivos	5
Hipótesis	6
Operacionalización de las variables	7
Justificación	8
Marco de referencia	10

Capítulo 1. La escolarización.

1.1 Concepto de escolarización	13
1.2 Tipos de educación	14
1.2.1 Educación formal	15
1.2.2 Educación no formal	16
1.2.3 Educación informal	17
1.3 Didáctica	18
1.3.1 Concepto de enseñanza	18
1.3.2 Concepto de aprendizaje	19
1.3.3 Estrategias de enseñanza	20
1.3.4 Estrategias de aprendizaje	22
1.4 Formación docente	26

1.4.1 Formación docente de nivel educativo básico	27
1.4.2 Modelos pedagógicos en la formación de profesores	28
1.4.3 Competencias docentes	33
1.5 Formación permanente de la práctica docente	34
1.5.1 Formación profesional	35
1.5.2 Práctica docente	37
1.5.3 Evolución de la formación docente en México	40
1.6 Recursos para la formación permanente	42
1.6.1 Seminarios	42
1.6.2 Investigación-acción	43
1.6.3 Fórum de profesores.	44
1.6.4 Diarios de clase	45
1.6.5 Historias de vida	46

Capítulo 2. Desempeño docente.

2.1 Concepto de docencia	48
2.2 Definición de desempeño	48
2.3 Concepto de evaluación del desempeño docente	49
2.4 Perfil docente	49
2.4.1 Áreas	50
2.4.2 Campos de desarrollo	52
2.4.3 Perfil docente en educación básico	53
2.5 Funciones del profesor	55
2.6 Factores que intervienen en el desempeño docente	58

2.6.1 Administrativo	59
2.6.2 Social	60
2.7 El desempeño docente en el contexto de la calidad educativa	61
2.8 El desempeño docente y el proceso de enseñanza – aprendizaje	65
2.9 Evaluación del desempeño docente	71
2.9.1 Concepto	71
2.9.2 Antecedentes	71
2.9.3 Objetivos de la evaluación del desempeño docente	71
2.9.4 Características	72
2.9.5 Elaboración de la evaluación del desempeño docente	73
2.9.6 Proceso de evaluación	73
2.9.7 Fines y funciones de la evaluación del desempeño docente	74
2.9.8 Instrumentos	75
2.9.9 Recomendaciones	76

Capítulo 3. Metodología, análisis e Interpretación de resultados.

3.1. Descripción metodológica	78
3.1.1 Enfoque	78
3.1.2 Alcance	80
3.1.3 Diseño	81
3.1.4 Temporalización	81
3.1.5 Técnicas e Instrumentos	82
3.2. Población y muestra	84
3.3. Descripción del proceso de investigación	86

3.4. Análisis e interpretación de resultados	88
3.4.1. Resultados del desempeño docente	89
3.4.1.1. Correlaciones entre las distintas categorías de la variable desempeño docente.	93
3.4.2. Resultados sobre la formación docente	95
3.4.3. Correlación entre la formación docente y el desempeño docente	97
Conclusiones	100
Bibliografía	104
Mesografía	106
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se muestra un acercamiento hacia el tema de la relación entre el nivel de estudio formal y el desempeño docente en el nivel básico. En este contexto, se brindan, en primer lugar, los elementos fundamentales para proporcionar un panorama inicial.

Antecedentes

En el presente apartado se habla acerca de las investigaciones anteriores que se han realizado acerca de la relación entre el nivel de estudio formal y el desempeño docente, así como sus debidas definiciones, mostrando un panorama más amplio sobre el tema elegido.

La educación formal es “el aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno.” (Barreiro; 2000: s/p).

La educación formal es un ámbito que tiene carácter intencional, planificado y reglado. Se trata aquí de toda la oferta educativa conocida como escolarización obligatoria, desde los primeros años de educación infantil hasta el final de la educación

secundaria. “El aprendizaje formal sucede en un entorno de enseñanza institucional y con un diseño de aprendizaje.” (Castañeda y Adell; 2013: 103)

En cuanto a la segunda variable, “el desempeño es un conjunto de acciones concretas. El desempeño del docente se entiende como el cumplimiento de sus funciones; éste se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Asimismo, el desempeño se ejerce en diferentes contextos: el contexto socio-cultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva.” (Montenegro; 2003: 18).

Según Estrada (2013), el desempeño docente es el eje que moviliza el proceso de formación dentro del sistema educativo formal. Se hace necesario el análisis y la evaluación del desempeño docente desde la cotidianidad, de un modo concreto y práctico.

También se entiende el desempeño docente como el conjunto de acciones que realiza el maestro, durante el desarrollo de su actividad pedagógica, que se concentran en el proceso de cumplimiento de sus funciones básicas y en sus resultados, para lograr el fin y los objetivos formativos del nivel educativo donde trabaje. Estas acciones tienen, además, un carácter consistente, individual y creador. Esto de acuerdo con Torres (2008).

De acuerdo con las investigaciones anteriores, se muestran los diferentes aspectos de importancia e interés de los distintos investigadores como lo es Cutimbo,

en su tesis de “La Influencia del nivel de capacitación docente en el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno”, en la ciudad de Lima, Perú, en el año 2008, en la cual se obtuvieron los siguientes resultados: se concluye que existe una correlación real y directa de influencia del nivel de capacitación docente en el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno, caso de especialidad de educación primaria, IX Semestre, en el año de 2008, siendo esta de 74.1%. Asimismo, se comprobó que el desarrollo personal, social y profesional docente tiene una influencia en el rendimiento académico de los estudiantes.

Alguna de las otras investigaciones es la de Zárate, en su tesis de “Liderazgo directivo y el desempeño docente en instituciones educativas de primaria del distrito de Independencia”, en Lima, Perú. Dicha investigación fue realizada en el 2011, permitiéndole obtener los siguientes resultados: se concluye la existencia de un alto grado de correlación lineal entre el liderazgo directivo y desempeño docente con sus respectivas dimensiones. Esto significa que despliega el líder director en su labor en las dimensiones: gestión pedagógica, institucional y administrativa, como consecuencia el desempeño docente en sus dimensiones profesional, personal y social, resulta óptimo, de la misma forma alcanza a ocurrir a la inversa: existe una dependencia.

Con base en las demás indagaciones, se puede analizar que es necesaria la investigación a profundidad del tema para dar a conocer los factores que intervienen, así como las características que debe tener un profesor, para afirmar que se

desempeña de manera eficiente. Todo esto implica que, si un docente de nivel básico se mantiene informado, actualizado y con pleno conocimiento de su rol profesional, obtendrá alumnos cuyo rendimiento académico y valores académicos irán de acuerdo con las exigencias de la sociedad y, por supuesto, serán capaces de transformar la cultura de las personas y de sí mismos.

Planteamiento del problema

En el presente apartado se dará a conocer la problemática a investigar dentro de la tesis.

Se desconoce acerca de la influencia del nivel de escolarización en el desempeño docente, por esto, se llevó a cabo una investigación acerca de los métodos de enseñanza utilizados, la forma de evaluación y los distintos factores que incluyen, así como la variación que existe entre distintos niveles de escolarización de los docentes, sujetos de investigación en el presente estudio.

El desempeño de un docente tiene distintas formas de evaluarse y varía en cada institución, modalidad y sujeto, teniendo cada uno su debida calificación correspondiente al trabajo realizado.

Por ello, se busca responder a las siguientes preguntas: ¿De qué manera influye el nivel de escolarización y el desempeño de un docente que ejerce su formación en el nivel básico de la región de Uruapan, Michoacán? ¿Qué aspectos son los indicados

a evaluar en el desempeño del docente? ¿Qué características debe tener un maestro ejemplar? ¿Cuáles son los métodos acertados por un docente que lo destacan como eficiente?

Al finalizar la investigación, se pretende responder a cada una de las preguntas mostradas anteriormente y, con sus debidas respuestas, llegar a una conclusión de la influencia del nivel de escolarización del docente y su desempeño en el contexto educativo básico.

Objetivos

A continuación, se presentan las directrices que guiaron este trabajo, en el transcurso de sus diferentes tareas.

Objetivo general

Determinar la relación entre el nivel de escolarización y el desempeño docente.

Objetivos particulares

1. Definir el concepto de escolarización.
2. Identificar los diferentes niveles de la escolarización en México.
3. Definir el desempeño docente.
4. Reconocer las características requeridas de un docente de educación básica.

5. Identificar las habilidades, conocimientos y actitudes que debe poseer el docente de educación básica.
6. Analizar las técnicas de enseñanza utilizadas en las aulas por los docentes de educación básica en la región de Uruapan, Michoacán.
7. Determinar la evaluación del desempeño profesional de los docentes de educación básica en la región de Uruapan, Michoacán.

Los lineamientos anteriores servirán para dar seguimiento a la investigación y, con ello, poder descubrir, analizar y explicar el fenómeno.

Hipótesis

En el presente apartado se contemplará la hipótesis del tema, la influencia del nivel de escolarización del docente y su desempeño en el contexto educativo básico, en la cual se presenta que:

Hipótesis de trabajo

Existe una influencia significativa entre el nivel de escolarización con que cuentan los docentes y su desempeño en el aula en nivel educativo básico.

Hipótesis nula

No existe una influencia significativa entre el nivel de escolarización con que cuentan los docentes y su desempeño en el aula en nivel educativo básico.

Operacionalización de las variables

En el presente apartado se explica el procedimiento seguido para la aplicación de los instrumentos con los cuales se obtuvo la información requerida para la elaboración de la tesis, asimismo, la población hacia la que se le aplicó y qué tipo de información arrojó cada uno de los instrumentos.

El instrumento aplicado para recabar información en respecto de la primera variable (nivel de escolarización), se realizó la aplicación de una encuesta, considerando un cuestionario como instrumento (Anexo 3), con lo cual se pretendió conocer el nivel de escolarización o formación que poseen, por ejemplo: la licenciatura, maestría, doctorado o algún curso.

Para la segunda variable (desempeño docente), el instrumento (Anexo 1) estuvo dirigido hacia los alumnos, con los cuales se conoció el desempeño docente que ellos consideraban u observaban al momento de que su maestro les impartía una clase. Los puntos a tratar fueron: la planeación de las actividades para las clases, la interacción entre alumno-docente, el desempeño al desarrollar la sesión y la forma de evaluar los aprendizajes obtenidos por los mismos alumnos.

Además, se aplicó una encuesta mediante un instrumento (Anexo 2) con un formato de escala tipo Likert, para describir la situación en el desempeño de los docentes, como son: el uso de estrategias, materiales didácticos, habilidades y aptitudes, evaluación, interacción con los alumnos y planeación, entre otros.

Con el fin de corroborar o comparar los resultados de los demás instrumentos, se realizaron varias sesiones de observación cuantitativa dentro de la clase y con el uso de una guía de observación (Anexo 4), se registró con un Sí o un No, dependiendo de la realización algunas las actividades o indicadores marcados, con el fin de comprobar el desempeño de cada uno de los docentes.

Cada uno de los datos obtenidos fue de tipo numérico, debido a que se agregó un valor a las respuestas proporcionadas, en las encuestas que se respondían con un Sí, se les asignó un valor de 1, y para las respuestas NO, se les dio el valor de 0. En cuanto a la encuesta con la escala tipo Likert, cada reactivo tiene un valor de un 5 como valor máximo y un 1 como mínimo.

La encuesta, en lo que concierne a la formación, tomó en cuenta las horas de los cursos, el tiempo de antigüedad que tienen los títulos o constancias de los cursos tomados.

Justificación

En el presente apartado se hablará acerca de la importancia que tiene realizar la investigación sobre el vínculo entre el nivel de escolarización y el desempeño

docente en educación básico, así como los beneficios que aportara hacia la pedagogía, la comunidad de Uruapan y la sociedad en general.

El desempeño del docente varía entre los distintos factores que intervienen dentro y fuera del aula: su planeación, preparación de los temas, materiales o recursos didácticos, las técnicas y estrategias utilizadas, la motivación intrínseca y extrínseca, entre otros factores. El nivel de escolarización de cada maestro es diferente, lo que se pretende es identificar la relación que existe entre su desempeño como docente, tomando en cuenta los factores ya mencionados anteriormente.

La realización de la investigación aportará la importancia otorgar la debida importancia al trabajo del profesor y que este pueda desempeñarse de una manera más eficiente y eficaz, logrando un aprendizaje efectivo en los alumnos, y que les sea útil en un momento futuro, concretamente en su vida cotidiana y en el ámbito laboral, para tener un desarrollo óptimo como elemento crucial de la sociedad y como persona.

La preparación de un docente se vincula con su nivel de compromiso hacia la profesión, con la aplicación de distintas técnicas y estrategias dentro del aula, en búsqueda de una educación de calidad. Además, el formar un perfil en el cual el profesor no se basa simplemente en su nivel de conocimientos demostrado con un documento, sino en la calidad del aprendizaje que obtienen los estudiantes y su manera de realizarlo.

La capacitación de los docentes es la base para su éxito laboral, por lo tanto, es necesario e indispensable establecer la relación de estudiar los diferentes niveles educativos (primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura, maestría y doctorado) para poder emplear los conocimientos adquiridos a través del tiempo transcurrido en una institución.

Los métodos utilizados en las aulas son una clave para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos sea adecuado, ya que se deben considerar ciertos factores que intervienen como: tiempos, estilos de aprendizaje, el contexto, los materiales, las habilidades y capacidades de los alumnos, entre otros, por lo cual, es imprescindible conocer cuáles son aquellos métodos y cómo se decidieron aplicar, para así poder adaptar o crear un método adecuado para cada estudiante.

Los diferentes rasgos mostrados son la base de la cual parten los docentes para aplicar sus conocimientos en la clase, con el fin de obtener un resultado deseado, por tal motivo, es indispensable reconocer las características que posee el profesor y cómo se adapta para lograr su objetivo, evidenciando así el principal factor que interviene en el desempeño de un docente.

Marco de referencia

El presente apartado se describe el lugar en el cual se llevó a cabo la aplicación de diversos instrumentos, con los cuales se recabó la información necesaria del desempeño de los docentes.

La institución se denomina Colegio La Paz, ubicada en Uruapan, Michoacán, México, en la calle Héroes de Cananea #820, en la colonia San José Obrero, con código postal 60160. Este centro educativo ofrece servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y preparatoria.

La sección de secundaria, que sirvió como escenario para el presente estudio, tiene un horario de servicio de 7:30 a 14:00 horas.

La misión del Colegio la Paz indica: “Somos una Institución educativa católica que se empeña en dignificar a la persona mediante la formación integral de los alumnos, a través de estrategias pedagógicas actuales cimentadas en la práctica de la rectitud, la paz, el trabajo y el amor hecho servicio, bajo el principio de quien lo hace TODO POR DIOS y buscando el mayor bien de sus semejantes, viviendo en TODO CARIDAD.”

En su visión, se establece que “El Colegio La Paz ha de ser una institución innovadora y de impacto social, reconocida por su calidad en la formación humanocristiana y académica, que induzca al educando a ser promotor de la rectitud y la paz, por el impulso al crecimiento del más necesitado, en la construcción de una sociedad más humana, por la práctica del amor”

También tienen un Símbolo de Identidad: el Escudo del Colegio La Paz, que proviene desde la década de los 40, en la cual se estableció como distintivo, pero fue en el 2004 que se plasmó ostensiblemente en un Estandarte Oficial.

Su estructura y elementos manifiestan la orientación educativa institucional, en la cual se consideran: paz, trascendencia, superación, rectitud, participación, solidaridad, vida y esperanza.

En la educación secundaria, colaboran con los padres de familia para que la formación de los alumnos sea integral, mediante una visión cristiana de la vida, acorde con las exigencias del mundo actual.

Se trabaja con el plan de estudios de la SEP, basado en el aprendizaje por competencias, además de ofrecer una formación humana basada en la vivencia de valores. Algunos de los programas con los cuales se trabaja con los alumnos son: Educación en la Fe, Inglés, Música, Danza Folklórica y Artes Visuales, Escuela de Deportes y Atención Psicopedagógica, entre otros.

CAPÍTULO 1

LA ESCOLARIZACIÓN

En el presente capítulo se abordarán algunas de las características de la escolarización o formación profesional docente, como lo son las estrategias, competencias, habilidades y conocimientos que poseen los maestros, y que son de utilidad para su práctica profesional.

1.1. Concepto de escolarización

En un primer momento se menciona la definición de escolarización, para dar una introducción hacia los siguientes puntos a tratar, siendo el concepto clave de la investigación.

Según la autora Mas (2010), la escolarización incluye aquellos aspectos que tienen un valor curricular que sirve para la formación profesional. Se adquieren conocimientos, habilidades, disciplinas y aptitudes dentro de instituciones, que después son utilizadas en el entorno laboral y social.

De acuerdo con Fujimoto (2010), la escolarización establece que los procesos educativos se desarrollan en centros educativos escolares, cuentan con infraestructura, mobiliario, horarios, plantel docente y administración permanente, además de utilizar un currículo nacional.

1.2. Tipos de educación

La educación “es un proceso innovador. Se trata de buscar nuevas formas que satisfagan eficaz, adecuada y económicamente las necesidades educativas que se generan en el presente y, especialmente, en el futuro inmediato. Los principios de la educación permanente exigen innovaciones reales y profundas en el campo de las acciones educativas” (Tünnermann; 1995: 13).

El término educación proviene del latín educare y significa guiar o formar. Es un proceso de socialización llevado a cabo por el ser humano, basado en la adquisición de conocimientos, habilidades y valores, entre otros elementos.

Otro término educación, según otra perspectiva, se refiere “al conjunto de aprendizajes que adquieren los seres humanos a lo largo de sus vidas, desde el nacimiento hasta la muerte. Estos aprendizajes son inducidos, unas veces, a través de la influencia de unos individuos sobre otros y, otras veces, por sí mismos. En general, el efecto de estos aprendizajes es que los seres humanos mejoran su propia naturaleza, se perfeccionan y adquieren una cultura que van transmitiendo de generación en generación.” (Medina; 2012: 2-3).

En el mismo sentido, “a la idea de la educación como preparación para la vida sucede la idea de la educación durante toda la vida. A la idea de la educación como fenómeno escolar sucede la idea de que la educación impregna todas las actividades humanas.” (Tünnermann; 1995: 10).

Fujimoto (2010) presenta los servicios y actividades educativas como modalidades de atención, las cuales se dividen en: no formal, no convencional, no escolarizada y modalidad informal, las cuales serán descritas más adelante.

1.2.1. Educación formal

Esta forma de educación consiste en “la transmisión deliberada y sistemática de conocimientos, habilidades y actitudes dentro de un formato explícito, definido y estructurado para el tiempo, el espacio y el material, con un conjunto de requisitos establecidos para el maestro y el aprendiz tal y como están tipificados en la tecnología de la escolarización.” (Gómez; 2009: 39, citando a Coombs y Amhed).

La educación formal se encuentra reglamentada a partir de normas internas de la institución en la que se adquiere. Además, es de carácter planificado, es decir, no se produce de manera espontánea, sino que detrás de la misma, existe toda una planeación por parte de aquellos que la imparten. La educación formal se recibe en colegios, universidades e institutos, entre otros organismos.

En conclusión, es aquella que el individuo aprehende de manera deliberada, metódica y organizada. Este tipo de educación se lleva a cabo en un lugar físico concreto, y como consecuencia de la misma, se recibe una certificación con validez oficial.

1.2.2. Educación no formal

La educación no formal “es la transmisión deliberada y sistemática, con dispositivos más flexibles, una modalidad educativa breve, específica, de tiempo parcial y ciclos cortos, individualizada, práctica, centrada en productos concretos de aprendizaje, etc. Es la educación en la cual el aprendiz se inscribe en un programa de aprendizaje persistente pero amoldado a sus circunstancias.” (Gómez; 2009: 39-40, citando a Rogers).

Recibe esta denominación debido a que, a diferencia de la anterior, esta clase de educación se produce fuera del ámbito oficial u escolar y es de carácter optativo. De todos modos, su propósito consiste en obtener distintos conocimientos y habilidades a partir de actividades formativas de carácter organizado y planificado. No se produce de manera deliberada o intencional y las particularidades de sus formas son variadas.

Con base en Fujimoto (2010: 4), se afirma que la modalidad no formal, no convencional, no escolarizada, “desarrolla procesos educativos de carácter intencional para lograr desarrollar competencias, hábitos o habilidades en los niños o los adultos a quienes va dirigida la acción pedagógica.”

También permite que los demás agentes (los padres de familia y comunidad) se involucren en la educación, debido a que su flexibilidad respecto a tiempo, espacio y ambientes educativos, adecuándose a las características, exigencias y prioridades de

los niños, a las condiciones geográficas, socioculturales y económicas del medio, así como a los recursos y a las actividades cotidianas de los lugares donde funcionan.

1.2.3. Educación informal

Esta modalidad es la transmisión incidental, sin dispositivos. “Es una educación en la cual el aprendiz determina lo que quiere aprender, el tiempo que quiere aprender y hasta que quiera aprender” (Gómez; 2009: 40, citando a Rogers).

Este aprendizaje se desarrolla fuera del ámbito de las educaciones formal y no formal; se distingue por ser de carácter permanente, espontáneo y no deliberado.

Fujimoto (2010: 6) maneja la modalidad informal como “la interacción con instancias educativas públicas de sensibilización, tiene la intención de lograr mayor comprensión y valoración de la riqueza infantil.” Esto incluye lugares como los museos, bibliotecas, ludotecas, programas de radio, televisión y mensajes de los medios de información y comunicación.

En conclusión, la educación informal es aquella que se produce en un contexto mucho menos estricto que el escolar, y se basa en enseñanzas aprendidas en escenarios considerados habituales por el individuo. La familia, el grupo de amistades o el club, constituyen ejemplos de ámbitos donde la educación informal se presenta y es internalizada por la persona.

1.3. Didáctica

Gómez y cols. (2012, citando a Camilloni), definen a la didáctica como una disciplina que habla de enseñanza y, por ello, que se ocupa del estudio y el diseño del currículo, de las estrategias de enseñanza, de la programación de la enseñanza, de los problemas de su puesta en práctica y de la evaluación de los aprendizajes de la enseñanza, que lleven al docente a la perfección de los procesos ejecutados.

Las presencias de enseñanza son visibles en todo lugar. Al momento en que los sujetos transmiten diferentes mensajes diferentes, es posible tener un aprendizaje mayoritario, aunque la relevancia de estos mensajes transmitidos varía, dependiendo del tipo de información, siendo formal o informal; aun así, continúan un ciclo de aprendizaje entre los sujetos.

La variación de capacidades de cada individuo tiene un impacto en la creación de métodos y estrategias que sean realizadas por expertos o especialistas en un ámbito psicológico, pero donde realmente se ponen a prueba es en la experiencia misma de docentes, que tienen que aplicarlas; en este contexto, se espera una adecuada respuesta por parte de los alumnos.

1.3.1. Concepto de enseñanza

Se considera la enseñanza como el proceso de ayuda adaptable en función de las actividades constructivas realizadas por los alumnos, es decir, “es un proceso que

se pretende apoyar o, si se prefiere el término, 'andamiar' el logro de aprendizajes significativos." (Margalef; 2000: 2).

La enseñanza es empleada en cada momento en el cual la información pasa de un sujeto a otro por distintas maneras: oral, visual o motriz, entre otras, para facilitar la realización de una tarea puesta en marcha.

1.3.2. Concepto de aprendizaje

El aprendizaje es la adquisición de nuevos conocimientos al grado de generar nuevas conductas, utilizándolas en el momento y lugar adecuado, dependiendo de la problemática presentada.

En relación a Rebollo (2006; 139) "El aprendizaje es un proceso de adquisición originado por la experiencia. Pero, además, el cambio que produce la adquisición debe ser más o menos permanente; si no hay permanencia, no hay aprendizaje y la permanencia implica memoria."

De acuerdo con Mae (2011: s/p), "el aprendizaje constituye el resultado de una evaluación exhaustiva de la experiencia actual en comparación con el pasado". Esto desde la teoría cognitiva del aprendizaje.

Desde otra perspectiva, el aprendizaje "se produce mediante procesos asociativos. Su análisis y estudio sistemático está especialmente vinculado al

asociacionismo conductista, basado en la asociación estímulo y respuesta y las consecuencias de ésta, explicando la adquisición de las nuevas formas de conducta por las leyes del condicionamiento instrumental u operante, fundadas en la contigüidad, la contingencia y la repetición o ejercicio.” (Domjan, citado por Rivas; 2008: 26).

1.3.3. Estrategias de enseñanza

Todo método de enseñanza existente es gracias a la capacidad de anotación de observaciones y experiencias que transcurren a lo largo del tiempo de los maestros y especialistas, para lograr tener un mejor resultado en los alumnos.

Según Gómez (2004), la enseñanza centrada en el aprendizaje requiere de las estrategias empleadas por cada docente, que crea, estudia e implementa en las aulas, con el fin de que los alumnos obtengan un aprendizaje significativo.

Como es planteado, las experiencias previas que tienen los alumnos ayudan a obtener la información requerida para resolver sus problemas, los maestros intentan llevar a cabo estas experiencias en los salones en busca de un mejor aprendizaje.

“Cambiar las actitudes, hábitos y prácticas pedagógicas no se logra a través de reglamentos y normatividades; por el contrario, para que los alumnos y profesores reencuentren sentido al aprendizaje, el docente debe realizar un proceso reflexivo en el que estén presentes los fines y objetivos de la educación.” (Navarro; 2013: 4).

En este orden de ideas, algunas de las estrategias planteadas en desarrollo a los aprendizajes de los alumnos, mencionadas por Gómez (2004), son:

- Metáfora.

“Una técnica que coloca partes específicas en el contexto de un todo significativo es la metáfora. El pensamiento metafórico o analógico es el proceso de reconocimiento de una conexión entre dos cosas aparentemente no relacionadas entre sí.” (Gómez; 2004: 48).

La utilización de la técnica es el empleo de memorización de algo que es necesario recordar, que se tiene o no que hacer, dependiendo de la importancia que se le esté dando.

- El pensamiento visual.

Según Gómez (2004), la misión del pensamiento visual en el aula es triple. Empieza con la vista: la observación es un medio básico para reunir e interpretar información en la mayoría de los campos; después, se enseña a los alumnos a comprender y utilizar representaciones gráficas que les permitan clarificar su pensamiento y comunicar sus ideas a otros; finalmente, los alumnos necesitan ayuda para desarrollar la capacidad de generar y manipular imágenes visuales, las cuales les

ayudan en una amplia variedad de tareas, entre ellas, recordar informaciones y resolver problemas prácticos que impliquen relaciones espaciales.

Los sentidos en los que se perciben los mensajes, son captados especialmente dependiendo de la vía por la que sean transmitidos; en este caso, la visión de los objetos o imágenes representativas ayuda a un mejor aprendizaje.

- La fantasía.

“Fantasear es algo que todos hacemos, pero que relativamente pocas personas utilizan. La investigación en la resolución de problemas y la creatividad indica que esta pérdida es grave, puesto que los adultos efectivos y creativos hacen un uso frecuente de la fantasía para numerosas finalidades.” (Gómez; 2004: 64).

A modo de conclusión, cada una de las estrategias mencionadas anteriormente, proporciona una herramienta que ayudará al alumno a desarrollar sus propios aprendizajes de forma adecuada, además de permitir el pensamiento crítico en los diversos momentos que utilice dichas estrategias.

1.3.4. Estrategias de aprendizaje

Mayor y cols. (referidos por Margalef; 2000) han adaptado un esquema sobre las estrategias de aprendizaje más comunes en los contextos escolares. Enseguida se explica cada una:

- Estrategias cognitivas:

Se refieren al conjunto de acciones que puede realizar un sujeto para alcanzar de manera más efectiva los aprendizajes escolares. Por ello, se convierten en instrumentos que permiten optimizar la manera en que se hace frente a la información y a su procesamiento: codificación, organización, recuperación (recuerdo) y utilización, de acuerdo con Hernández (citado por Margalef; 2000).

La estrategia emplea distintas maneras en las cuales se pueda captar y retener información más tiempo, y recuperarla cuando se presente una problemática, con la ayuda de los maestros y objetos o métodos que favorezcan en su aprendizaje.

- Estrategias cognitivas de adquisición:

“Son los procesos y acciones que el alumno puede utilizar de manera intencional para optimizar la adquisición de los aprendizajes escolares. El desarrollo de estas estrategias se centra en un manejo eficaz de la información, lo cual involucra procesos de atención, codificación y reestructuración.” (Margalef; 2000: 8).

Por ejemplo, el maestro puede crear estrategias de atención en sus alumnos, proporcionándoles pautas para la exploración de las características de textos, de su estructura, de los elementos relevantes y accesorios de los mismos.

Según Margalef (2000), de igual manera, se pueden establecer estrategias para que los alumnos codifiquen o comprendan la información, dirigiendo formas eficientes de recepción y de representación. Las estrategias de reestructuración son acciones que posibilitan procedimientos de análisis y pueden realizarse a través de comparaciones, relaciones, contextualización, organización y esquematización de los contenidos por aprender.

- Estrategias cognitivas de uso:

“Una vez que se ha adquirido un conocimiento específico, es importante estimular su aplicación, lo que hace más significativo el aprendizaje.” (Margalef; 2000: 8).

Un primer nivel de uso, es el manejo de lo aprendido, por lo cual es importante proporcionar a los alumnos estrategias para mantener estos aprendizajes y para tenerlos a disposición (recuperación) cuando sean necesarios. El uso del conocimiento también puede potenciarse por medio de estrategias de generalización de lo aprendido a situaciones diversas, así como a través de estrategias de aplicación a diferentes contextos, tanto escolares como extraescolares.

- Estrategias oréticas (motivacionales):

De acuerdo con Margalef (2000), en este tipo de estrategias se reconoce la influencia del aspecto motivacional para el desarrollo de los aprendizajes en aulas.

Estas estrategias están orientadas a estimular en los alumnos acciones de refuerzo o retroalimentación, con las cuales se pueden apoyar para apropiarse de los conocimientos y mejorar los procesos de aprendizaje.

- Refuerzo emocional:

“Este tipo de estrategias tiene como finalidad brindar pautas para la reducción de la ansiedad y para el manejo del estado de ánimo en los escolares.” (Margalef; 2000: 8).

- Refuerzo motivacional:

“El desarrollo de los aprendizajes escolares tiene mucha relación con la representación que tienen de sí mismos los estudiantes, así como las actitudes y expectativas hacia lo escolar.” (Margalef; 2000: 8).

Según Margalef (2000), en este sentido, un autoconcepto positivo, la disposición y motivación de logros académicos, así como una manera de pensar realista acerca de las propias competencias y las de los demás (atribución), se asocian de manera positiva con el logro en el aprendizaje.

El desarrollo de estos aspectos puede propiciarse al interior de las aulas, por medio de estrategias pautadas por el docente, con el fin de que los educandos las experimenten e interioricen.

1.4. Formación docente

De acuerdo con Gómez y cols. (2012, citando a Díaz Barriga), el concepto de formación docente es definido como la preparación profesional para la docencia especializada en algún nivel o área educativa, es decir, que el profesor debe seguir perfeccionando sus conocimientos, técnicas y, sobre todo, su discurso educativo.

La formación docente se refiere al perfeccionamiento del quehacer profesional que apunte hacia las necesidades de los estudiantes y su inserción en el contexto superior o laboral.

Según Gómez y cols. (2012), es necesario no confundir la formación con capacitación o instrucción, sino que hay que entenderla como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades que tienen que ver con las diferentes maneras de pensar, percibir, sentir y comportarse.

González (2013) maneja el concepto de formación inicial del profesorado, que es una fase en la que el futuro docente adquiere un conjunto de conocimientos y experiencias, los cuales le permitan desempeñarse de manera competente en su práctica profesional.

Según Forner (2000), la capacitación es necesaria para que los profesionales desarrollen y mejoren su capacidades, habilidades y actividades de investigación, con

el fin de que el profesional docente se vuelva activo, crítico y reflexivo, capaz de emitir juicios y tomar decisiones.

Forner (2000) se centra en la investigación, debido a que permite realizar distintas actividades de manera sistemática y, principalmente, al docente le brinda la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos o renovar los ya existentes. Por ejemplo, la investigación sobre el alumnado con la participación de los propios estudiantes, les aporta conocimientos sobre ellos mismos generados desde ellos mismos.

“La formación se evidencia en el enfrentamiento de cada formador con su realidad, con su subjetividad, con sus valores y análisis para imaginar una intervención de acuerdo con su creatividad y posibilidad.” (Loya; 2008: 7).

1.4.1. Formación docente de nivel educativo básico

De acuerdo con Barros (2009), se busca la formación de valores y habilidades, para que la formación del docente sea paralela a las nuevas necesidades sociales que ha traído el progreso actual. Además, se le ha de sumar la importancia de la educación permanente constante.

Con base en Bassa (1997, citando a García), el docente, desde el punto de vista didáctico, debe mostrar un mayor interés sobre el conocimiento de contenido pedagógico, ya que representa el dominio de la materia, y sobre cómo transmitirlo a los alumnos.

Además, destaca tres aspectos del desarrollo del conocimiento en la enseñanza: emplear el razonamiento pedagógico, combinar la práctica profesional con la investigación y aprovechar el conocimiento de los demás profesionales.

Según Loya (2008), el significado de ser un eficiente profesor se orienta hacia el conocimiento del contexto en el cual se desarrolla su práctica profesional, y saber dar respuesta a las necesidades que tenga la institución, aplicando el conocimiento y las habilidades de los profesionales, con el fin de resolver las existentes y reconocer las nuevas.

Con base en Forner (2000), dentro de los programas en educación básica para la formación de los docentes, se ha introducido la idea de que estos deben reflexionar acerca de su práctica profesional, con el objetivo de mejorarla.

1.4.2. Modelos pedagógicos en la formación de profesores

Según Loya (2008), la formación de los profesores de educación básica, abarca distintos modelos pedagógicos, los cuales permiten proporcionar la preparación adecuada para el desarrollo de su profesión en la práctica docente. Menciona que se basan en tres tendencias:

- 1) Racionalista: “corresponde a los enfoques signados por la centralización y la normalización bajo el argumento de que solo el control centralizado de los

currícula, textos y enseñanza, así como el de la didáctica puede elevar la calidad de la educación” (Loya; 2008: 1).

- 2) Centrada en los estudios psicológicos del desarrollo del niño.
- 3) La tendencia crítica: La cual establece que los docentes deben ser reflexivos de su práctica respecto a las formas institucionales y al contexto político y económico en el que se desarrolla la sociedad.

De Lella (2003) menciona algunos de los distintos modelos, cada uno ubicado en distintos tiempos históricos, de los cuales tiene cada uno su propio contexto sin coincidir entre sí, lo cual da la posibilidad que se contradigan a sí mismos. Dichos modelos abarcan dimensiones centrales del quehacer educativo, por ejemplo, acerca de la enseñanza y, en general, sobre las funciones docentes.

“La formación consiste en adquirir el saber, la técnica, las actitudes, el comportamiento, con la finalidad de saber transmitirlos” (Loya; 2008: 3).

Enseguida se exponen las características de los modelos detectados, con base en Loya (2008) y De Lella (2003).

- Concepto de modelo pedagógico

“Es una propuesta teórica que incluye un concepto de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otros. Se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica.” (Loya; 2008: 3).

Loya (2008, citando a Ferry) menciona que todo modelo pedagógico, al estar en práctica, muestra el funcionamiento operativo, la dinámica y el modo de eficiencia.

- Modelo de la Eficacia Social o Técnico

“El enfoque de la educación basada en el desarrollo de competencias docentes es una de las manifestaciones de este modelo, el cual busca la adquisición de destrezas docentes específicas y observables, que se relacionan con los resultados del aprendizaje de los alumnos.” (Loya; 2008: 3)

- El Modelo Naturalista

De acuerdo con Loya (2008), se deben comprender los principios evolutivos que constituyen la preparación del docente. Este modelo se caracteriza por la investigación y el conocimiento teórico sobre la infancia desde diferentes disciplinas, con el fin de responder a las necesidades e intereses de los niños.

La formación de los profesores obedece al desarrollo de tres áreas: la investigación de la naturaleza del niño, la creación de un ambiente que facilite su desarrollo y la investigación para promover la actitud experimental del profesor en la práctica, según afirma Loya (2008, citando a Liston y Zeichner).

- El Modelo Centrado en el Proceso

Dentro de este esquema, se le presta mayor importancia al proceso que se lleva en la adquisición de los aprendizajes, que las experiencias que dan como resultado aprendizajes inesperados. Además, destaca que la formación no obedece a la aplicación técnica, sino que constituye una herramienta para afrontar otra situación en la que se tiene que participar profesionalmente. (Loya; 2008, citando a Ferry).

- Modelo Crítico

Según Loya (2008), esta estructura comprende a la formación como una actividad crítica, orientada a el cuestionamiento de la teoría y la práctica, para promover respuestas liberadoras que transformen las situaciones de vida.

El profesor se considera un profesional autónomo que reflexiona sobre su práctica cotidiana para comprender las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto político escolar.

- Modelo situacional

Loya (2008, citando a Ferry), postula que la formación del profesional, se basa en la reestructuración del conocimiento de acuerdo con su realidad, lo cual implica la investigación de su propia práctica profesional.

Este modelo propone que el análisis permite determinar los aprendizajes a lograr y a decidir qué conviene enseñar o aprender. Por lo cual, los efectos formadores son parciales e inesperados, porque surgen de la relación que establece el sujeto con la realidad y no de alguna programación preestablecida y controlable.

- El modelo hermenéutico-reflexivo

De acuerdo con De Lella (2003), este modelo percibe la enseñanza como una actividad compleja, sobre determinada y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

En esta perspectiva, “se estima que el docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar.” (De Lella; 2003: 23).

Además, menciona que la formación del docente se construye personal y colectivamente, e intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales, para luego desenvolverse en la práctica y, asimismo, modificarla. Se apunta a formar un docente comprometido, con valores y aptitudes, abierto, con habilidades y competencias, y que reflexione acerca de su desempeño en la práctica profesional, entre otras características.

1.4.3. Competencias docentes

Sobre este tema, Gómez y cols. (2012, citando a Torres), retoman algunos autores como: Hargreaves, Gimeno Sacristán, Schön y la misma UNESCO, que hacen mención de una serie de competencias que debe cubrir un docente eficaz, como es el dominio de los temas, ejercer su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuadas a cada contexto y a cada grupo, desarrollar una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad, el trabajo en equipo, y que reflexione críticamente acerca de su papel y su práctica pedagógica.

Las competencias anteriormente mencionadas son aquellas que el docente debe lograr, estas están regidas por cuatro pilares: el saber, la pedagogía, la didáctica y la reflexión, los cuales se encuentran acoplados para lograr un objetivo en específico, que el profesional docente de desenvuelva de manera correcta dentro del aula.

Según Bassa (1997), el profesor debe dominar tres componentes en el conocimiento profesional: conocimiento de la teoría o del tema, el conocimiento de procedimientos para la solución de problemas y actitudes positivas ante los dos componentes anteriores.

Además, Bassa (1997, citando a Bartolomeis) menciona cinco competencias esenciales que el profesor debe poseer: disciplinar, didáctica, psicopedagógica, organizativa, abierta a una competencia extraprofesional múltiple y diversa.

1.5. Formación permanente de la práctica docente

Esta característica “se entiende como medio para evitar que la obsolescencia de los conocimientos, así como aptitudes de los recursos humanos se produzca en una entidad” (Barros; 2009: 8).

Barros (2009) considera que la formación permanente es un hecho actual e indispensable, con la cual se logra una transformación social, esta es resultado de numerosas variables y factores, como la adquisición de nuevos conocimientos y experiencias que facilitan la práctica profesional.

Según Tünnermann (1995), la educación permanente permite reconstruir el sistema educativo, al poder tener una formación fuera del mismo sistema, desarrollando ciertas habilidades, aptitudes y experiencias, entre otros aspectos, que permitan la formación del alumno por sí mismo y con sus mismos intereses sobre lo que le motive mayormente aprender, y sea reflexivo sobre qué tanto quiere llegar a formarse, abarcando todas las dimensiones de la vida, las ramas del saber y los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios, para contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad, sin tener que limitarse al período de escolaridad.

Según González y Barba (2014), la formación docente debería estar enfocada al desarrollo de profesores autónomos, críticos, curiosos e investigadores, con competencias comunicativas y capacidad para tomar decisiones. Además de contar

con una capacidad para reflexionar acerca de la labor que hace al docente y analizar y comprender los ideales que orientan su acción.

“La investigación sobre el alumnado, los niños y las niñas, responde a la necesidad de conocer quiénes son, cómo aprenden, cuál es su entorno, qué expectativas tienen y cómo esta realidad o realidades afectan la enseñanza y el aprendizaje, y a su vez, como se ven afectadas por la educación que reciben los alumnos. (Forner; 2000: 10).

También menciona el autor que la investigación del currículum responde la necesidad de conocer la adecuación y ordenación de los contenidos curriculares, su didáctica y su evaluación.

1.5.1. Formación profesional

De acuerdo con González (2013), los nuevos profesores, al momento de terminar con formación inicial, tienen el suficiente conocimiento teórico, sin embargo, no saben cómo ponerlo en práctica, por ejemplo, al tener que responder a las necesidades de algunos de sus alumnos en situaciones únicas.

La formación permanente se encuentra vinculada al desarrollo profesional del docente, entendido como una “actitud de constante aprendizaje” esto de acuerdo con González y Barba (2014, citando a Imbernon). Asimismo, la formación y desarrollo profesional forman una mezcla necesaria para desempeñar la profesión educativa.

Según González (2013), el profesor debe adquirir un conjunto de conocimientos que permitan diseñar, materializar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje; además de identificar y organizar los objetivos con los cuales guiarse para elegir o diseñar las estrategias y medios adecuados, también debe dominar y comprender los contenidos que deben enseñar.

Además, debe tener un reconocimiento de los diversos aportes de otras disciplinas, así como aplicar los conocimientos didácticos para diseñar propuestas de enseñanza y aprendizaje, que hagan posible la comprensión de su práctica como profesional y cumpla con el propósito de formar de ciudadanos.

Por su parte, Bassa (1997: 2, citando a Shulman) señala las categorías del contenido a la investigación, que son: “conocimiento del contenido; conocimiento pedagógico general (principios y estrategias de gestión y organización de clase); conocimiento del currículum, de materiales y programas; conocimiento de los alumnos y sus características; contexto educativo, fines, propósitos y valores educativos.” Colocando mayor énfasis en tres: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico y conocimiento curricular.

Forner (2000) menciona la relación entre investigación y formación del profesorado como algo necesario que debe presentar en el desarrollo del profesional docente; maneja que dicha relación tiene tres ámbitos de mejora claramente definidos:

- a) La investigación en la formación, se refiere al análisis de diversos temas, con el fin de formarse como docentes en la mayoría de materias curriculares, para tener una mejor fundamentación de los conocimientos.

- b) La investigación para la formación, por parte de los alumnos, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- c) La formación para la investigación, esto es, colaborar y desarrollar proyectos de investigación vinculados a su práctica profesional: currículo, docencia y desarrollo profesional.

En este sentido, Margalef (2000: 2), indica que el currículo negociado “es una estrategia metodológica basada en una práctica participativa en la que los alumnos, futuros docentes, tienen la posibilidad de adquirir habilidades, capacidades, destrezas y actitudes para un aprendizaje comprensivo y cooperativo, a la vez que viven unas relaciones educativas democráticas y participativas.”

1.5.2. Práctica docente

De acuerdo con González y Barba (2014, citando a Gómez), la reflexión de la enseñanza por parte de los docentes, proporciona la habilidad de hacer frente a las dificultades e incertidumbres que ocurren dentro de un aula de clases cotidianamente

y, así, permite obtener estrategias con las cuales se obtengan nuevas metodológicas, de modo que sea posible aprender a enseñar a través de la práctica, en distintos escenarios y situaciones que conceden una gran experiencia, a través de la resolución de diversas problemáticas.

La educación no solo es dar una serie de instrucciones que no se relacionen con el contexto escolar. Es necesario razonar más allá de la práctica dentro del salón de clases y analizar el contexto social e histórico, para poder transformar la práctica profesional.

De acuerdo con Gómez y cols. (2012), la mayoría de profesores tienen una formación universitaria que atiende los contenidos disciplinares de la asignatura que imparten, pero carecen de una formación psicopedagógica que les permita responder a los retos del aprendizaje.

El docente que reflexiona acerca de su práctica profesional es capaz de enfrentarse a situaciones inciertas y desconocidas, desarrollar nuevas habilidades, competencias y poner en práctica los conocimientos previamente adquiridos, al igual que las experiencias, para que resulten en situaciones benéficas dentro del aula, de manera que sea posible ofrecer un aprendizaje significativo y funcional a los alumnos (Moral, referido por Gómez y cols.; 2012).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la experiencia no es suficiente. “No basta con llevar mucho tiempo ejerciendo la profesión para generar conocimiento

formativo sino, más bien al contrario, hay que someter dicha experiencia a la autocrítica, al análisis, a la mirada del otro” (González y Barba; 2014: 399, citando a Carbonell).

Según Gómez y cols. (2012), los maestros deben ser conscientes de la necesidad de responder a las demandas del mundo actual, si desean transformar su práctica profesional.

Medina (2012) menciona que los maestros deben saber ajustarse a una serie de cambios sociales, así como de nuevas necesidades y demandas educativas frente a los que los sistemas formales de educación no están dando las respuestas adecuadas.

Con base en De Lella (2003), se afirma que en la práctica docente existen diferentes modelos de formación, de los cuales se articulan concepciones acerca de asuntos como educación, enseñanza y aprendizaje, entre otros aspectos, dando así lugar a una visión totalizadora.

De acuerdo con Bassa (1997), el profesorado debe tener un equilibrio entre la teoría y la práctica. Además, la función del docente debe tener un proceso determinado de formación, para que reúna ciertas características y le permita emitir juicios profesionales situados en las experiencias que lleva dentro de la práctica profesional.

“La relación entre formación del profesorado y reflexión, que da pie a la corriente del maestro reflexivo, tiene buena parte de su fundamentación en la relación establecida entre investigación y desarrollo profesional de los maestros, que dio paso a la corriente del maestro-investigador.” (Forner; 2000, 6)

De igual manera, Margalef (2000) menciona los elementos básicos del currículo negociado:

- 1) Compromiso: hacer que los alumnos se interesen en lo que hacen y perciben.
- 2) Exploración: se parte de experiencias reales de aprendizaje, se basa en la búsqueda y construcción del conocimiento, con el fin de ayudar al profesor y compañeros aprendan en conjunto.
- 3) Reflexión: se reconoce la necesidad de encontrar nuevas cuestiones, interrogantes y desafíos.

Margalef (2000: 4), señala que “negociar el currículo significa generar compromisos en los estudiantes que incidan en la calidad de sus aprendizajes y contribuir a que profesores y estudiantes comprendan lo que hay que hacer, lo que hay que aprender y cómo puede ser aprendido.”

1.5.3. Evolución de la formación docente en México

La docencia es una práctica fuertemente condicionada tanto por la estructura social, según De Lella (2003).

En relación con Gómez y cols. (2012, citando a Díaz Barriga), en los setenta, los cursos aislados se encargaron de proporcionar herramientas para el quehacer docente. En ellos se incorporaron las tecnologías educativas, las técnicas y las actividades a desarrollar, esto dio lugar a distintas manifestaciones educativas como el currículo, la planeación, los objetivos a cumplir y la evaluación.

De acuerdo con González y Barba (2014: 399, citando a Chomsky), se afirma que el docente únicamente tiene dos posibilidades: “comportarse como un intelectual crítico en la comprensión del entorno y ser un delegado cultural que enseñe sin cuestionarse la realidad de la educación.”

Al respecto, conviene examinar los cursos de posgrado que pretendían la formación docente con una idea integral de la educación. Los estudios del CONACYT indican que en 1984 existían 44 maestrías en educación. Los efectos de los posgrados indicaban que formaban al docente para la investigación educativa y el problema radicaba en la formación intelectual de los egresados con respecto al desarrollo teórico y epistemológico del campo, esto de acuerdo con Gómez y cols. (2012, citando a Díaz Barriga).

Desde el 2009, con motivo de la Reforma Integral de la Educación Básica en México, la Subsecretaría de Educación Básica y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) establecieron un convenio de colaboración encaminado a satisfacer la demanda de formación para los docentes en servicio.

Medina (2012), hace mención a la sociedad de la información, la cual se refiere a los cambios dentro las sociedades en un aspecto tecnológico y se basa en el almacenamiento de información a través de fuentes masivas en el internet, en la cual el propósito es el aumento de información existente.

1.6. Recursos para la formación permanente

El empleo de diversos recursos por parte de los docentes, permite el intercambio de conocimientos y experiencias, a través del diálogo reflexivo y la colaboración con miembros de la misma institución o externos a ella, dando paso a la cooperación y al trabajo en equipo.

“El pensamiento reflexivo en los profesores es algo que se aprende y, por lo tanto, también se puede enseñar. Los programas de formación del profesorado basados en la reflexión recogen un conjunto de prácticas: prácticas de campo, microenseñanza, diarios, tareas escritas (biografías, registros personales, registros pedagógicos), investigación-acción, seminarios, entrevistas con los maestros en prácticas, observaciones clínicas, revisión de videos, reflexión en la acción, estudio de casos, etc.” (Forner; 2000: 6).

1.6.1. Seminarios

Los seminarios “permiten crear un espacio de debate, de intercambio de ideas y experiencias, de asesoramiento y soporte a los profesionales en formación inicial y

permanente por parte de los supervisores universitarios.” (González y Barba; 2014: 5).

A través de los seminarios, la comunidad científica y académica investiga con el afán de enriquecer el conocimiento profesional. Algunas de las estrategias que se tienen dentro de un seminario incluyen la observación y la práctica, así como un ambiente de reflexión, control y perfeccionamiento.

De acuerdo con González y Barba (2014), las personas que están dentro de estos procesos tienen una capacidad investigadora, autoevaluación y de colaboración con otros profesionales en un clima de confianza y libre expresión de ideas.

1.6.2. Investigación-acción

La investigación-acción “es una forma participativa de conocer la realidad en la que participan personas de diferentes niveles educativos, eliminándose la frontera entre investigador y docente.” (González y Barba; 2014: 6, citando a Elliot).

Según González y Barba (2014, citando a Kemmis), la investigación-acción es un proceso en espiral, marcando tres fases:

- Reflexión sobre la problemática: Se investigan las problemáticas que existen dentro de las aulas, normalmente lo realiza un grupo de docentes.

- Planificación de las acciones a desarrollar: Como segunda fase, se analizan los problemas encontrados y se elaboran propuestas enfocadas en la realidad encontrada, poniendo en práctica todos los conocimientos teóricos y experiencias que poseen.
- Puesta en práctica y observación: Se implementa el material diseñado, con el fin de recoger datos acerca de los cambios que este mismo trae, y se analizan para encontrar las nuevas limitaciones y rediseñar el material, comenzando de nuevo el proceso.

Las características de la investigación-acción, se basan en la agrupación de personas con las cuales se transforman los discursos, las prácticas sociales y la organización social, intercambiando conocimientos a través del diálogo, con resultados justificados, esto de acuerdo con González y Barba (2014).

1.6.3. Fórum de profesores

Un fórum docente “es una propuesta de trabajo para el estudio y la puesta en común de experiencias, dudas y respuestas diversas en torno a diferentes líneas de trabajo referidas al ámbito de la educación. Tiene como finalidad crear una red común en la que el profesorado pueda llevar a cabo una gestión y desarrollo del conocimiento educativo.” (González y Barba; 2014: 7).

Dentro del fórum se mantienen reuniones con el coordinador y presentan las investigaciones al grupo, mientras el resto de personas actúan como consejeros. Los

profesores editan y se preparan para presentar los programas de formación en servicio, cursos en las escuelas universitarias y reuniones de investigación.

El fórum “permite al educador reflexionar sobre su propia práctica y sobre el contexto en que ésta se desarrolla con otros profesionales que se encuentran en las mismas o parecidas circunstancias.” (González y Barba; 2014: 7).

1.6.4. Diarios de clase

El diario de clase “es una manera de registrar experiencias educativas con la intención de ser analizadas y compartidas.” (González y Barba; 2014: 8, citando a Smyth).

También puede definirse como “una herramienta motivadora de procesos críticos y reflexivos, ayudan a ampliar el pensamiento acerca de los acontecimientos que tienen lugar en el aula y posibilitan que los profesores profundicen en sus propias acciones e ideas sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje” (González y Barba; 2014: 8).

Al mantener una cierta línea de continuidad, el diario puede actuar como elemento organizador de la clase, como descriptor de las tareas de aprendizaje y/o como expresión de las características de los estudiantes y del propio profesor.

El diario de clase se centra en la narración de lo sucedido: presenta la evolución de los hechos que se narran, se registra el cambio de opiniones, impresiones, problemas y actuaciones del docente a lo largo del tiempo, esto desde la perspectiva de González y Barba (2014, citando a Zabalza).

1.6.5. Historias de vida

La historia de vida es “el conjunto del relato de vida y las elaboraciones externas de biógrafos o investigadores, así como los registros, entrevistas, etc., que permiten validar esta narración y/o historia” (González y Barba; 2014: 9, citando a Bolívar y Domingo).

Esta técnica permite investigar, entender e interpretar el mundo subjetivo, narrando las vivencias en primera persona respecto a determinados aspectos de la vida del aula, lo que da una percepción amplia y personal de qué es ser y sentirse maestro.

La práctica profesional docente, al ser un proceso intencional y sistemático, permite la reflexión acerca de lo que el profesor piensa, siente, sucede y el modo en que responde antes las diversas situaciones dentro del aula, de modo que con ello tome decisiones que favorezcan la misma.

En conclusión, cada uno de los aspectos revisados se presenta en la formación del profesorado, el cual debe tener cada una de las características mencionadas y,

aún más importante, saber aplicarlas en el ámbito laboral y no simplemente tener un conocimiento almacenado en la mente. Los conocimientos adquiridos deben ser enseñados o aportados a los alumnos de una manera correcta, que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso los educandos puedan desarrollar habilidades que les permitan buscar y adquirir su propio conocimiento.

CAPÍTULO 2

DESEMPEÑO DOCENTE

En el presente capítulo se abordarán las características en general sobre la profesión de la docencia, se explicará el papel que desempeña el profesor, las habilidades, actitudes, destrezas, entre otras características más, las cuales intervienen en su desempeño profesional.

2.1 Concepto de docencia

Un docente es aquel que enseña o que es relativo a la enseñanza. La palabra proviene del término latino *docens*, que a su vez deriva de *docēre* (enseñar). En el lenguaje cotidiano, el concepto suele utilizarse como análogo de profesor o maestro, aunque no representan lo mismo.

Según Miguelena (2006), la docencia es la práctica y ejercicio de las personas que se dedican a la enseñanza.

2.2 Definición de desempeño docente

El desempeño profesional docente, de acuerdo con Torres (2008), es considerado como el equilibrio entre cumplimiento de las tareas pedagógicas

asignadas y el resultado de la labor educativa, que se ve reflejada en las capacidades logradas por los alumnos y el prestigio competitivo de la institución.

Lo anterior, tomando en cuenta cinco dimensiones: planificación de actividades docentes, ejecución de actividades docentes, evaluación de los aprendizajes, evaluación de la práctica pedagógica y compromiso con el proyecto institucional.

2.3 Concepto de evaluación del desempeño docente

De acuerdo con Valdez (2009: 9), “la evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad.”

2.4 Perfil docente

La profesión tiene ciertas características que lo distinguen en el ámbito laboral, las cuales son: desempeño en función social, cierto grado de destrezas no consecuentes o rutinarias y de un conjunto de conocimientos específicos construidos a través de la práctica. La formación implica una socialización de los candidatos dentro de una cultura de la profesión.

Marina y cols. (2015: 36), indican que sobre la “calidad profesional de los docentes, es necesario resolver una serie de cuestiones”,

1. Selección y formación inicial de los docentes.
2. Formación continua.
3. Diseño de la carrera docente
4. Evaluación e incentivos.

Tejada (citado por Marina y cols.; 2015: 10) considera que “la competencia es un conjunto estructural complejo e integrado de atributos necesarios para la actuación inteligente en situaciones específicas”.

De acuerdo con Marina y cols. (2015), los atributos que caracterizan al profesorado y de las funciones que desempeña están: el profesorado con formación completa y experiencia apropiada, una distribución equilibrada del tiempo de los profesores entre las tareas académicas, cobertura de los cursos por el profesorado adecuado, cuerpos académicos articulados y vinculados con el exterior.

2.4.1 Áreas

Díaz y Hernández (2003), señalan que existen áreas generales de competencia que todo docente debería tener, como las siguientes:

- Conocimiento sobre aprendizaje, desarrollo y comportamiento humano.
- Valores y actitudes que fomenten el aprendizaje.
- Dominio de los contenidos que enseña.
- Control de estrategias de enseñanza.
- Conocimiento teórico-práctico de la enseñanza.

Esos requerimientos permiten al docente desenvolverse en su área de conocimiento con suficiente eficacia para cumplir las tareas encomendadas.

García (2009: 5) refiere las dimensiones que el docente debe involucrar durante su desarrollo: “La habilidad para percibir en sí mismo y en los demás, emociones y sentimientos, y la habilidad para expresarlos de manera propositiva y autorregulada en la relación con los alumnos. Estas habilidades pueden equipararse a lo que Howard Gardner considera como inteligencia intrapersonal e interpersonal y que posteriormente fue denominado por Goleman (1995), como inteligencia emocional, la cual se considera fundamental para la generación de climas sociales propicios para el aprendizaje.”

Herdoiza (2004), resalta los estudios en el campo del Desarrollo Humano determinando tres áreas que un profesor debe desarrollar:

- Área volitiva: Agrupa todos aquellos aspectos del individuo relacionado con la voluntad, con el querer hacer algo y con las actitudes. Esta área se basa en la

modificación de las aptitudes de una manera positiva, denominándola como “Desarrollo”.

- Área cognitiva: Se designa como la capacitación, en la cual se incrementan y perfeccionan los conocimientos generales y específicos a algún campo.
- Área psicomotriz: Se enfoca en la práctica de los conocimientos, adiestrándose de forma en que las habilidades o destrezas físicas y mentales para la realización de una determinada actividad.

2.4.2 Campos de desarrollo

Según Marina y cols. (2015: 17) “algunos de los problemas prácticos son: introducir el bilingüismo en un sistema educativo donde los docentes no son bilingües”.

De acuerdo con Estrada (2009), existen diferentes métodos y técnicas de enseñar; sin embargo, otros aspectos como la vocación del docente, constituyen la clave para que los estudiantes tomen un cierto gusto por lo que están aprendiendo y tengan esa aptitud por el mejoramiento de su propio aprendizaje, desarrollando el “aprender a aprender”. No se debería reconocer a cualquier persona que se presenta enfrente de un grupo, como maestro, ya que no cualquiera es educador solo por eso, se llega a serlo verdaderamente aquel que tiene el don, la vocación, el gusto y el interés por enseñar.

2.4.3 Perfil docente en educación básica

Según Nuño (2017), el perfil exigido para un docente es con el fin de que, al cumplir con los requisitos de conocimientos y habilidades, en su función como docente logre un marco de inclusión y diversidad de desarrollo integral de los alumnos, y genere un progreso en el país, mejore su práctica profesional mediante evaluaciones, de manera que reciba reconocimientos que garanticen su formación, capacitación y actualización continua, a través de políticas, programas y acciones específicas.

“La Ley General del Servicio Profesional Docente establece la necesidad de asegurar un desempeño docente que fortalezca la calidad y equidad de la Educación Básica. Plantea la creación de un sistema que integre diferentes mecanismos, estrategias y oportunidades para el desarrollo profesional docente, y defina los procesos de evaluación de carácter obligatorio para que el personal docente, técnico docente, directivo y de supervisión, por sus propios méritos, pueda ingresar, permanecer en el servicio educativo o lograr promociones y reconocimientos.” (Nuño; 2017: 11).

De acuerdo con Nuño (2017), el perfil de los docentes de educación básica debe cumplir con cinco dimensiones, que permiten el funcionamiento de las instituciones y propicien una educación de calidad a los alumnos:

1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender, analizando los propósitos educativos, además de generar ambientes

adecuados para que se desarrolle favorablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente; analiza los contenidos de aprendizaje de la asignatura que imparte a sus alumnos y, de esa manera, evalúa de forma correcta los aprendizajes.
3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje, reflexionando sobre su práctica docente, y seleccionando estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional, haciendo uso de diferentes medios para su mejora continua.
4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas de su profesión para el bienestar de los alumnos.
5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad, para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad; para ello, realiza tareas en relación con la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos y, en

colaboración de los padres de familia, desarrollan planes y estrategias adecuados, considerando las características culturales y lingüísticas de la comunidad en que se trabaja.

“Los cambios educativos, parten de la necesidad de tener verdaderos educadores que vayan más allá de la entrega de información, es decir que eduquen.” (Estrada; 2009: 11).

2.5 Funciones del profesor

Las funciones siempre se refieren a las responsabilidades establecidas en la profesión que se ejerce, de manera que describen las acciones que se desarrollan para desempeñar el trabajo docente.

Para Imbernon (referido por González y Barba; 2014: 23), “la función docente aporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de responsabilidad con otros agentes sociales, debido a que ejerce influencia sobre otros seres humanos y, por lo tanto, no puede ni debe ser una función meramente técnica de expertos.”

La dimensión pedagógica constituye el núcleo de la profesionalidad docente, se refiere a al saber pedagógico construido en la reflexión teórico-práctica, que le permite apelar a saberes diversos para cumplir su rol.

Según Duarte (2007, citando a Mateo), la función docente incluye el conocimiento de la materia, competencias instruccionales, competencias evaluativas y, por último, profesionalidad.

Duarte (2007, citando a Barrios y Ferreres; 171) “atendiendo a documentos administrativos y a criterios de ciencia aplicada, señalan como funciones del docente”:

1. Principal actor como mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2. Innovador de su práctica docente a través del desarrollo currículo.
3. Investigador en la acción, en un proceso de trabajo cooperativo.

Asimismo, es requerido el conocimiento amplio de su contexto y el enfrentar los desafíos económicos, políticos, sociales y culturales.

Además de tener un compromiso con los estudiantes, el profesor debe aportar sus conocimientos y habilidades a la sociedad en general, orientando a la transformación del entorno y a las relaciones sociales, desde un enfoque de justicia social y equidad.

El reto de los sistemas educativos consiste en conseguir una formación básica que supere el límite fijado por las capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales de tipo académico.

Mientras que los principales puntos que un docente realiza como autor principal de la educación, cobran importancia debido a que es el representante con el poder de cambiarla y llevar a su estado óptimo.

El conocimiento de las diversas maneras del aprendizaje de un alumno, y las capacidades de interpretación y valorar la información proporcionada, serán de utilidad en su contexto y en circunstancias requeridas; esto es referido como juicio pedagógico, teniendo criterios variados, multidisciplinarios e interculturales. Asimismo, el docente debe poseer la capacidad de despertar el interés por aprender, y la creación de vínculos o lazos con grupos de personas que ayuden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que lo enriquezcan con base en las experiencias compartidas entre cada uno de los miembros del grupo.

Dentro de las competencias que debe tener un profesional docente, se encuentran las siguientes: los recursos, siendo el conjunto de destrezas, valores, conocimientos y habilidades. También el docente debe de ser capaz de actualizarse por sí mismo y siempre estar orientado de forma pertinente a un contexto y situación concreta con varios propósitos de orden general o específico. Adicionalmente, el desenvolverse eficazmente para lograr un resultado previsto, atendiendo su responsabilidad social.

2.6 Factores que intervienen en el desempeño docente

El conocimiento de los elementos acerca del desempeño de un profesional docente, en educación básica, ayuda a realizar su labor de forma más sencilla, eficaz y enfocándose a cumplir con los puntos que brindarán un mejoramiento en la educación, permitiendo la mayor calidad posible brindada en las diversas instituciones del país.

Carnicero y cols. (2010) consideran que los docentes han perdido su identidad como la autoridad académica dentro de las escuelas, lo cual significa que los alumnos toman menos en serio las clases impartidas, afectando considerablemente su aprendizaje, aunque esto no sea percibido de esa manera por los mismos discentes.

Según Bitar (2013: 37), el que “los docentes sean considerados y se perciban como profesionales implica una valorización, tanto de su formación inicial y continua, como de su colección de saberes y experiencias. Además, significa que la autonomía profesional es a la vez una condición, un principio y una demanda que hacen los docentes para poner en juego sus capacidades. Por último, requiere de responsabilidad sobre sus prácticas profesionales ante la sociedad.”

“Los profesores deben asumir su condición de aprendices permanentes y adoptar una práctica constante de análisis crítico respecto de su trabajo docente, contrastando siempre sus expectativas con la realidad.” En relación a Aylwin (2001: 9)

Herdoiza (2004) se refiere a la formación inicial de maestros y maestras como uno de los factores relevantes, debido a que, a través de ella, los docentes se vuelven aptos y desarrollan diversas habilidades, así como herramientas básicas a utilizar en los ámbitos psicopedagógico, metodológico, didáctico y en los contenidos de las disciplinas.

García (2009) menciona a Delors para señalar la necesidad de que los logros de los estudiantes vayan más allá de los aspectos cognitivos.

2.6.1 Administrativo

El liderazgo técnico y administrativo forma parte de los factores clave para introducir cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes en el aula. En el escenario cotidiano, “el director se siente abrumado por la diversidad de tareas a realizar y las dificultades a confrontar, por problemas que van desde la infraestructura básica hasta las demandas de los padres” (Herdoiza; 2004: 15).

Sin estas condiciones, el docente realiza una labor individual en el aula con pocas posibilidades de recibir adecuadas orientaciones para mejorar su desempeño, y comunicar sus dudas y preocupaciones a los supervisores.

De igual manera, es pertinente considerar que el aprendizaje se construye en la relación entre la teoría y la práctica. La formación debe ser asumida como un proceso continuo y permanente que se desarrolla a lo largo de la vida profesional del

educador en el ejercicio de sus funciones de docencia, administración, supervisión y orientación, según Herdoiza (2004).

García (2009), por su parte, señala como elemento administrativo, las evaluaciones del aprendizaje de los alumnos que se basan en pruebas estandarizadas de rendimiento. Los pobres resultados alcanzados por países como México, han traído como consecuencia una preocupación por las habilidades docentes, particularmente las cognitivas, señalándose que se requiere un mayor dominio de los contenidos particulares de las asignaturas, mayores habilidades para impartir esos contenidos, así como mejores destrezas para evaluarlos. Sin embargo, poca atención se ha prestado a los componentes afectivos de la docencia.

2.6.2 Social

De acuerdo con Herdoiza (2004), la actualización significa “ponerse al día”, estar al tanto de los desarrollos del conocimiento que intervienen en el proceso educativo y de los nuevos procesos que lo facilitan y lo hacen posible, estar pendiente de los cambios que ocurren en la educación, los que traen consigo nuevos enfoques, metodologías, recursos y sistemas de evaluación de los aprendizajes alternativos. El proceso de actualización se inscribe, entonces, en el de formación continua y permanente del docente y del administrador de la educación.

Otro aspecto es la convivencia, la cual debe promover un ambiente inclusivo, acogedor y colaborativo entre los miembros del grupo. Por ello, la relación escuela-

familia-comunidad debe centrarse en los aprendizajes y en los procesos pedagógicos, como lo es la experiencia social, cultural y productiva de la localidad, así como sus diversos tipos de saberes, que se vuelven oportunidades de aprendizaje en el aula y la escuela, para que los maestros sean partícipes en los procesos de aprendizaje.

2.7 El desempeño docente en el contexto de la calidad educativa

Herdoiza (2009), citando a Zeichner y Leston, apunta a la necesidad que tiene el docente de reflexionar sobre su propio quehacer profesional, evaluando de esta manera la repercusión que cada una de sus decisiones tendrá en la labor educativa.

La profesionalización “constituye un proceso mediante el cual los docentes en servicio que no han cursado la formación inicial, pueden acreditar actividades académicas formales que conducen a la obtención de un título profesional de docencia.” (Herdoiza; 2004: 32).

La labor que desarrolla un profesional docente, debe ser reconocida solamente si se hace de manera que permita el mejoramiento de la educación por medio del rendimiento de los alumnos. Es pertinente permitir al docente compartir a los actores del proceso educativo (directores, supervisores y especialistas) sus experiencias de trabajo, sirviendo estas para el análisis y enriquecimiento a través de estos, y la práctica de estas mismas. Así lo expresa Herdoiza (2009).

El profesor debe mostrarse como un actor creativo, comprometido y responsable ante su labor en el aula, propiciando el mayor esfuerzo, con el fin de lograr un aprendizaje significativo, que permita al discente adquirir los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para desenvolverse adecuadamente en su contexto.

Asimismo, la capacitación es un elemento requerido en el desempeño docente, refiriéndose a al significado de la misma palabra como el “hacer apto para”, “habilitar para”, ligado principalmente al desarrollo de habilidades y destrezas para el ejercicio de un oficio o una actividad laboral determinada. Dentro de la educación, la capacitación está referida como la formación continua, y se asociada al perfeccionamiento y la actualización por parte de los docentes (Herdoiza; 2004).

Lo anterior hace referencia a la teoría-práctica, al ser y el convivir, para que los profesores sean conscientes de la necesidad de desempeñarse eficaz, creativa y responsablemente como personas, ciudadanos y agentes productivos en diversos contextos socioculturales y en un mundo globalizado, por lo tanto, la búsqueda de alcanzar y cumplir con ciertos requisitos permite un desempeño deseable y mejorar el entorno.

Si la educación de los seres humanos se hace más compleja, la profesión docente lo será también. Esa complejidad se ve incrementada por el cambio radical de las estructuras científicas, sociales y educativas que son las que dan apoyo y sentido al carácter institucional del sistema educativo.

Con el fin de generar cambios duraderos en la identidad, el saber y la práctica de la profesión docente se tiene que lograr una cohesión en torno a una visión en la que se comprometa a maestras y maestros de manera protagónica, haciendo énfasis en diversos puntos que debe presentar un profesor al momento de desempeñarse en su labor.

Según Carnicero y cols. (2010), actualmente el contexto adquiere cada vez mayor importancia, dando como requisito la capacidad de adecuarse a él; metodológicamente, la visión de la enseñanza no radica en la transmisión de un conocimiento, sino más bien en un conocimiento en construcción y no inmutable, que analiza la educación como un compromiso, valores éticos y morales, y el desarrollo de la persona.

Valdez (2009) analiza las características del desempeño del maestro en su contexto, lo que evita realizar inferencias subjetivas acerca de lo que verdaderamente acontece en el aula.

Además, menciona algunos paradigmas como lo es el proceso producto, que se define como la relación entre lo que los docentes hacen en el aula (proceso de enseñanza) y lo que ocurre con sus alumnos (productos del aprendizaje) (Shulman y Montern, mencionados por Carnicero y cols.; 2010).

Carnicero y cols. (2010) señalan que el análisis del desempeño docente ayuda a evaluar un proceso en el que el conocimiento profesional, más allá de una taxonomía

de rasgos unificadores de toda la profesión docente, será fundamental. En él destacará como característica primordial la capacidad reflexiva en grupo unida a la capacidad de generar conocimiento pedagógico, pero no únicamente como aspecto de operativización técnica, sino como proceso colectivo para regular las acciones y decisiones sobre la enseñanza, ya que el mundo se ha hecho más complejo y las dudas, la falta de certeza y la divergencia son aspectos esenciales con los que debe convivir el profesional de la docencia.

Valdez (2009) menciona que otro de los paradigmas es el mediacional, el cual se centra más en la enseñanza que en el aprendizaje, así como la resolución de problemas; el trabajo del docente se asocia a su capacidad para diagnosticar los problemas de aprendizaje de los alumnos, elaborar estrategias para darle solución y constatar su efectividad en la práctica.

Según Valdez (2003), con el fin de cuidar la calidad de la educación, se debe garantizar el cumplimiento de los objetivos de la educación y la mejor formación moral, intelectual y física de los estudiantes; de manera complementaria, con la ayuda de una evaluación comprobar los resultados, comparándolos con los objetivos y, en colaboración con el personal docente, trabajar acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y obtener una sociedad multicultural.

2.8 El desempeño docente y el proceso de enseñanza – aprendizaje

Según Herdoiza (2004), la docencia es una profesión en la que se relaciona con personas, clasificándola como humanitaria, debido a que ayuda en el proceso de aprendizaje, el cual debe ser planificado, dirigido y evaluado por los profesionales de la enseñanza. Además, se ven incluidos vínculos cognitivos, afectivos y sociales, haciendo de la docencia una actividad profesional de carácter subjetivo, ético y cultural.

La formación y el desarrollo profesional del docente, se observa desde el punto de vista individual y colectivo. El desarrollo profesional permite al docente fortalecer su conocimiento desde la teoría y la práctica; el ciclo reflexivo genera el desarrollo profesional con dos pilares: la didáctica y la organización.

Con base en Bitar (2013), se afirma que el ciclo del proceso de enseñanza-aprendizajes lleva una serie de pasos a desarrollar: la preparación de la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, una enseñanza adecuada para el aprendizaje de los estudiantes y responsabilidades profesionales.

“Las experiencias de enseñanza - aprendizaje que se desarrollan en el aula son variadas y complejas. Varios procesos se producen simultáneamente, algunos son explícitos y otros silenciosos, e intervienen ellos múltiples variables. Para precisar las necesidades de cambio y mejoramiento que deberán ser contempladas en los

programas de capacitación docente, es preciso partir de las formas usuales en que se presenta dicha experiencia” (Herdoiza; 2004: 14)

Según Bitar (2013), la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje.

El conocimiento del profesor afianza la profesionalidad; el dominio que tiene sobre la lengua como asignatura y la enseñanza, debe complementarse para conseguir los objetivos previstos en el acto didáctico, todo esto se ve reflejado en sus competencias profesionales.

Según Marcelo (citado por Bitar; 2013), el conocimiento del profesor puede integrarse en estos tipos de conocimientos: el contenido de lo enseñando, saberes pedagógicos generales, didáctica específica del área de conocimiento y el contexto donde se desarrolla la enseñanza. Conocer sobre estas cuatro áreas le permite al docente ofrecer mejoramiento a la calidad de la educación a través de su ejercicio profesional.

La disposición para desempeñarse como docente tiene un aspecto afectivo (actitud) y otro conativo (la intención), que contribuyen a determinar las decisiones que toma el docente para involucrarse en la formación.

La labor del docente radica en que calidad de la educación sea adecuada y asegurar que sus principales beneficiarios adquieran las competencias requeridas. Por

lo cual, el compromiso con el aprendizaje y la responsabilidad con sus los estudiantes es fundamental.

“La experiencia dentro de las aulas demuestra que muchas veces los contenidos curriculares planificados y ejecutados, están desconectados del mundo real de alumnos, debido a que son poco relevantes y útiles, usando con frecuencia la memorización, generando una heterogeneidad de alumnos según edad; por el bajo ritmo de aprendizaje, se piensa que ciertos alumnos(as) padecen casos de ‘problemas de aprendizaje’ o atención diferenciada.” (Herdoiza; 2004: 15)

De acuerdo con García (2009, citando a Olson y Wyett) las competencias son calificadas para catalogar a un profesor como “bueno” o a su enseñanza como “eficaz”, sin embargo, se ha reestructurado el perfil del docente, por lo tanto, se pretende priorizar los aspectos afectivos y promover el potencial humano, consecuentemente, esto trajo como consecuencia el descuido de las áreas cognitivas, bajando considerablemente el impacto de la enseñanza en los jóvenes.

De acuerdo con Herdoiza (2004), otro factor es considerar la administración del tiempo en horario de clase, ya que permite el éxito del aprendizaje en los alumnos, debido al uso apropiado que los docentes destinan el tiempo en tareas rutinarias (pase de lista, control de los alumnos) siendo poco significativo y en consecuencia causando un bajo impacto en los discentes.

Bitar (2013) señala, sin embargo, que las habilidades que posea el docente no son un elemento suficiente para lograr un aprendizaje de calidad, debido a que, si no se adecuan al contexto en el que se desenvuelvan los alumnos, resultan improductivas, por ello, es necesario diseñar estrategias adecuadas a condiciones determinadas y en contextos específicos.

En tal sentido, las expectativas del profesor sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades, considerando y valorando sus características, intereses y preocupaciones particulares, así como su potencial intelectual y humano.

De acuerdo con Bitar (2013), se requiere estar adaptados a las características de desarrollo, cultura y social, experiencias y conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas necesarias.

Según García (2009), el compromiso del profesor con base en el aprendizaje de sus alumnos, implica evaluar los procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, para así ayudar a superar y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes.

Bitar (2013: 6) menciona que con el afán de “comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, el profesor debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y

herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje.”

Existe dentro de las aulas el modelo de comunicación unidireccional, el cual se muestra desde los inicios de la educación, estableciendo al maestro como el centro de atención. Es normal la distribución uniforme que elimina el vínculo entre los alumnos, lo que permite que las experiencias de aprendizaje compartidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea centrado en el profesor y no en el alumno. Esto de acuerdo con Herdoiza (2004).

Esta autora señala que, dentro del modelo de comunicación unidireccional, la participación entre los alumnos es limitada, lo que fomenta una actitud pasiva, además, de la escasa utilización de diversas metodologías alternativas.

Herdoiza (2004) afirma, asimismo, que los procesos pedagógicos funcionan de manera en que los alumnos construyan por sí mismos su conocimiento, para ello, es necesario que el docente propicie una enseñanza en la que los discentes indaguen, reflexionen, critiquen y creen su información, con el uso de distintas fuentes y estrategias de investigación, además, que colaboren y compartan sus descubrimientos con sus compañeros de clase, para que así enriquezca el conocimiento de todos, y en colaboración con su profesor, sin embargo, este sea visto solo como un guía de sus aprendizajes.

En el mismo orden de ideas, García (2009) habla acerca del aprendizaje, las estrategias cognitivas, metacognitivas, auto-regulatorias y de solución de problemas, entre otras; mientras que, en la enseñanza, se habla acerca de enseñanza estratégica, modelamiento, andamiaje y tutoría, entre otras.

Herdoiza (2004) menciona que los materiales utilizados en el aula siguen siendo limitados. A pesar de la dotación de libros de textos gratuitos, existe una escasez de libros de consulta apropiados y revistas, debido a que no se han estructurado rincones de aprendizaje, además, existen pocas bibliotecas de aula para tener referencias y con los cuales poder alcanzar los aprendizajes previstos y, así, promover el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes, al igual que la valoración positiva de la diversidad en todas sus expresiones.

Herdoiza (2004), asimismo, menciona que la gestión escolar se debería incluir en relación con el proceso educativo en las escuelas, esto con base en que el director y el consejo escolar ejercen liderazgo pedagógico y responsabilidad por los aprendizajes de los estudiantes y la calidad de los procesos pedagógicos.

En conclusión, el papel que desempeñan los docentes en las escuelas es fundamental en la calidad de los aprendizajes de los alumnos; los perfiles, la preparación y desarrollo demuestran que son requisitos muy exigentes, ya que depende de su desempeño la mejora de la educación y la sociedad.

2.9 Evaluación del desempeño docente

En el presente apartado se mencionan las distintas formas de evaluar el desempeño del docente, ya sea de manera autónoma o realizada por algún otro agente.

2.9.1 Concepto

La intervención se muestra como un método de evaluación, ya que “es un medio de evaluación, con la finalidad de establecer qué es lo que se quiere de un Sistema Educativo de un país o modelo pedagógico de una escuela.” (Delgado; 2013: 2).

2.9.2 Antecedentes

Dentro de los antecedentes de la evaluación al desempeño docente, sus orígenes y fundamentos se remontan a la década de los setentas en Estados Unidos, por la necesidad de poder fomentar y favorecer la profesionalización del maestro, e identificar las opciones de reflexión y mejora de la realidad docente. Esto de acuerdo con Delgado (2013).

2.9.3 Objetivos de la evaluación del desempeño docente

Valdez (2003) menciona cuales son los objetivos de la evaluación del desempeño docente: estimular el adecuado desempeño del docente y del directivo,

facilitar el reconocimiento y valoración sobre el quehacer profesional docente, identificar las cualidades y dificultades de los docentes como base para desarrollar planes de mejoramiento personal y de los educativa, y ofrecer información confiable a las instituciones formadoras para que consoliden o reorienten sus programas.

2.9.4 Características

Según Delgado (2013, citando a Luna, Valle y Tinajero), los sistemas de evaluación docente en México hacen referencia a una serie de características, en las que debe tomarse en cuenta:

- Precisar qué tipo de información se va a obtener qué se va a hacer.
- Anonimato.
- Mejorar la práctica docente.
- La toma de decisiones administrativas.
- Tener en cuenta los momentos en que se aplicará.

Un sistema de evaluación docente debe contemplar que el maestro es una persona, que la evaluación forma parte integral del currículo y la labor como docente es una práctica social colectiva con un enfoque formativo, enfocada a conocer las necesidades de la sociedad que deben ser resueltas, con la disposición por parte de los docentes.

2.9.5 Elaboración de la evaluación del desempeño docente

Con base en Tantalean y cols. (2016), con la elaboración de un plan que admita la supervisión, acompañamiento y su aplicación según los resultados del monitoreo, es posible propiciar el mejoramiento continuo de la institución y del desempeño de cada docente.

2.9.6 Proceso de evaluación

En relación con Delgado (2013, citando a Valdez), se manifiesta que el proceso de evaluación del desempeño docente, tiene las siguientes funciones: diagnóstica, instructiva, educativa y desarrolladora.

Con base en Valdez (2009), el proceso de la evaluación del desempeño docente, debe de ser sistematizado, confiable y válido, por lo cual, las observaciones de las clases pueden ser una pieza fundamental de una estrategia de evaluación.

Estrada (2009) puntualiza que el proceso de evaluación, consiste en conocer la realidad, ya que se muestra en constante cambio, y en donde influyen variedad de factores.

2.9.7 Fines y funciones de la evaluación del desempeño docente

En referencia a Estrada (2009), las funciones a cumplir en el proceso de evaluación del desempeño docente son:

- **Función de diagnóstico:** Descripción del desempeño, constituido por habilidades, conocimientos, aptitudes, limitantes y logros presentados en su realidad.
- **Función instructiva:** incorporación de nuevas experiencias de aprendizaje como profesionales de la docencia y como personas.
- **Función educativa:** Distinción de la relación entre los resultados de la evaluación de su desempeño docente y las motivaciones y actitudes que él posee en su trabajo como educador.
- **Función desarrolladora:** la autoevaluación crítica y permanentemente sobre su desempeño docente, con el interés de reducir sus propios errores y limitaciones, aprendiendo de ellos mismos y adquiriendo una nueva actitud por su trabajo.

2.9.8 Instrumentos

Con respecto a los instrumentos, Delgado (2013) indica que los cuestionarios permiten obtener la opinión de los estudiantes, con la formulación de preguntas realizada por ellos mismos alumnos, con el fin de someter a examen las habilidades del profesor para preparar e impartir una clase, con la posibilidad de existencia de comentarios críticos acerca de su labor.

Además, varias de las estrategias que se tienen como clave en las evaluaciones, con las cuales se obtenga un resultado válido y confiable son: la autoevaluación, la supervisión por superiores o la observación dentro del aula, entre otras.

Valdez (2009) acentúa los ejercicios de rendimiento del profesor, los cuales son creados para medir los conocimientos y capacidades que se consideran de vital importancia para lograr una enseñanza, sin embargo, no es posible de medirse con métodos convencionales. Estos ejercicios pueden mostrar la capacidad de un profesor, no obstante, no pueden revelar lo que normalmente hace.

Tantalean y cols. (2016) resaltan el monitoreo pedagógico para desarrollar la evaluación (considerado como una estrategia de la supervisión, consiste en el seguimiento permanente de las tareas asignadas al docente, mientras se le es asesorado y capacitado para dichas tareas), debido a que influye de forma positiva en el desempeño profesional de los docentes en la evaluación de cuatro dimensiones:

pedagógica, didáctica, intervención y valorativa, al establecer tareas específicas que debe cumplir debidamente, con el objetivo de mejorar el crecimiento personal y desarrollo de la institución. Sin embargo, existe una posibilidad tener una mejora aparente en su desempeño, esto en concordancia a que solo se cumple con las tareas exigidas monitoreadas.

El análisis de la información obtenida de la evaluación, será para el mejoramiento eficiente de la labor como docente, y permitirá identificar si se evidencian en los diferentes grupos de docentes, orientadores y coordinadores, distinciones en relación a sus debilidades y fortalezas, así como de disponer de mayor información para orientar los procesos de mejoramiento institucional.

2.9.9 Recomendaciones

Conviene considerar que “la evaluación del desempeño docente no debe ejecutarse, ni ser percibida por los profesores evaluados, como una estrategia de vigilancia jerárquica, para controlar las actividades, la conducta y la forma de ser del personal docente, sino como un modo de fomentar y favorecer el perfeccionamiento profesional y personal del profesorado, como un proceso que ayude a identificar las cualidades que conforman el perfil del docente ideal, para generar políticas educativas que contribuyan a su generalización.” (Estrada; 2009: 10).

Conviene considerar, como cierre de este capítulo, que según Valdez (2003), las recomendaciones para elaborar una evaluación son: un conocimiento total y plena

comprensión del proceso general de la evaluación por parte de la comunidad educativa, la conformación de un equipo que realice la evaluación, teniendo una comprensión de los instrumentos. Con el fin de que la recolección de información y la identificación de evidencias sean válidas y confiables.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo se describe la metodología que se siguió en el transcurso de la realización de la tesis, permitiendo obtener los siguientes resultados que demuestran la relevancia de la misma.

3.1. Descripción metodológica

En los siguientes apartados se muestran detalladamente el enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo, un diseño no experimental, la temporalización fue transversal, y con una serie de técnicas e instrumentos como lo son: una encuesta con formato escala tipo Likert, una guía de observación y una encuesta, los cuales permitieron recabar la información necesaria para describir la formación de los docentes y su desempeño dentro del aula.

3.1.1 Enfoque

En el presente apartado se muestra el enfoque determinado para la realización de la investigación, con respecto a la influencia del nivel de escolarización del docente y su desempeño en el contexto educativo básico.

Debido a las variables que se investigan, el enfoque a elegir es el cuantitativo, en el cual es posible la medición de la escolarización y el desempeño docente. Además de las características que permitiendo el análisis derivado de los estudios y de los materiales usados como apoyo inicial de la investigación, siendo objetiva y efectiva.

Dentro del enfoque cuantitativo, se interesa por descubrir, verificar o identificar relaciones casuales entre conceptos que proceden de un esquema teórico previo. Usa un modelo cerrado de razonamiento lógico-deductivo, la formación de conceptos, la medición, la recolección de datos, la comprobación de hipótesis y análisis (Hernández y cols.; 2014).

Debido a las características del enfoque, se realizaron diferentes procedimientos para la recolección de datos: la formulación de hipótesis, así como su comprobación al término de la investigación con los resultados a obtener de los objetivos prácticos resueltos.

Los estudios cuantitativos pretenden explicar y predecir las causas del objeto de investigación, buscando regularidad y las relaciones que existan. Los datos obtenidos poseen alta validez y confiabilidad, las conclusiones contribuyen a generalizar el conocimiento; se utiliza la lógica y el razonamiento deductivo (Hernández y cols.; 2014).

3.1.2 Alcance

El alcance de la investigación es descriptivo, en el cual se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de los docentes los cuales serán analizados.

El alcance descriptivo “podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios en los que no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables.” (Hernández y cols.; 2014: 92).

Los estudios descriptivos buscan especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice, describen tendencias de un grupo o población.

Con el fin de encontrar la relación entre el nivel de escolarización y el desempeño docente, se planea describir cuales son las características, habilidades, aptitudes, técnicas y estrategias utilizadas por los docentes en el momento de estar frente a los grupos, denotando cuáles son las más aptas o más funcionales en la facilitación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, para que pueda ser descrito como un desempeño docente por parte de los maestros.

3.1.3 Diseño

El diseño de la investigación es no experimental, debido a que se tomará la información en unos ciertos momentos concretos establecidos, observando las situaciones ya existentes en las instituciones a investigar, para la recolección de datos.

Según Hernández y cols. (2014: 152), la investigación no experimental se refiere a “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos.”

3.1.4 Temporalización

La recolección de los datos se establece en distintos puntos, para la institución en la que se investigó a los sujetos, a través de las distintas técnicas e instrumentos seleccionados, tomando los datos en un solo momento, en el contexto presentado en el escenario. El propósito es describir y analizar la relación del nivel de escolaridad y el desempeño docente en un momento dado.

“Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único (Liu; 2008 y Tucker; 2004). Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como ‘tomar una fotografía’ de algo que sucede.” (Hernández y cols.; 2014: 154).

Este tipo de investigación es como una fotografía en un momento dado del problema que se está estudiando y puede ser: descriptiva o de correlación, según el problema en estudio.

3.1.5 Técnicas e Instrumentos

En el presente apartado se muestran las distintas técnicas a emplear para la recolección de información, que se obtuvo de los campos de estudio.

En el trabajo de campo se recolectó información a través de la aplicación de encuestas como técnica y un cuestionario estandarizado como instrumento, a maestros y alumnos del plantel, con quienes se presentó la situación en la que se encuentra la institución en el desempeño de los docentes, como son el uso de estrategias, materiales didácticos, habilidades y aptitudes, entre otros; mientras que como instrumento se utilizó un cuestionario estandarizado.

La encuesta “es una técnica que le posibilita descubrir los componentes de los mundos de sus participantes y los constructos con arreglo a los cuales esos mundos están estructurados.” (Cortés e Iglesias; 2004: 36).

Un cuestionario, por su parte, consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. “El contenido de las preguntas de un cuestionario es tan variado como los aspectos que mide. Básicamente se consideran dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas” (Hernández y cols.; 2014: 217).

También se realizó una observación cuantitativa, teniendo un registro en una lista de cotejo para su comprobación (Anexo 4), al estudiar la conducta de los sujetos a investigar al momento de desarrollar las clases con sus alumnos.

La observación, por otra parte, “es un método de recolección de datos, que consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías.” (Hernández y cols.; 2014: 252).

La lista de cotejo, en tanto, es referida como una tabla con indicadores y dos posibilidades de evaluación: presenta, o no presenta el indicador. Asimismo, considera que es útil cuando se tienen muestras grandes y una de sus desventajas es que no tiene puntos intermedios en el logro de un determinado aspecto. Lo anterior según Tobón; 2013.

Además, se empleó una escala tipo Likert al término de las observaciones y el manejo de algunas sugerencias, midiendo así las actitudes que se tuvieron en un final.

La escala tipo Likert “es un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías. Se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala.” (Hernández y cols.; 2014: 238).

3.2. Población y muestra

En este apartado se describen los sujetos con los cuales se trabajó en la realización de la tesis, asimismo, se hace mención de la muestra que se manejó.

La población es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones.” (Hernández y cols.; 2014: 174).

La población utilizada en la recolección de la información para el presente estudio, consta de 12 maestros (edad entre 23 y 50 años, con una formación académica máxima de maestría) y 84 alumnos (edad entre 12 y 15 años, se realizó con ambos sexos, y un nivel socioeconómico medio).

Asimismo, con las respuestas de los alumnos, se buscan comparar con los resultados que el mismo docente se calificó. También, con el fin de corroborar cada uno de los datos obtenidos por parte de los docentes y discentes, se observó la impartición de varias clases.

La muestra es un “subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población.” (Hernández y cols.; 2014: 173).

De acuerdo con el número total de los alumnos en el salón donde el docente imparte sus clases, que es de aproximadamente 30 sujetos por grupo, se calculó el tamaño de la muestra mediante la fórmula:

$$n = \frac{N\sigma^2}{(N - 1) \left(\frac{B^2}{4}\right) (\sigma^2)}$$

Donde:

n= tamaño de la muestra.

N= tamaño de la población.

B= error máximo.

σ = desviación estándar.

Considerando que, en un estudio similar, se obtuvo una desviación estándar de 7 puntos, y el error máximo que se admitió es de 0.8 puntos; al aplicar la fórmula, el resultado fue de 6.5 (redondeado a 7). Eso significa que se tomaron 7 alumnos por grupo, lo cual equivale al 23.3% de la población.

Para escoger a estos alumnos, se empleó el muestreo probabilístico denominado como sistemático. “Las muestras probabilísticas requieren la determinación del tamaño de la muestra y de un proceso de selección aleatoria que asegure que todos los elementos de la población tengan la misma probabilidad de ser elegidos.” (Hernández y cols.; 2014: 185). La ventaja de este tipo de muestreo es que

representa de manera relevante a lo que el grupo en general percibe del desempeño del docente al momento de estar impartiendo su clase.

3.3. Descripción del proceso de investigación.

En el comienzo de la búsqueda de los datos se planeó realizarlo en dos instituciones educativas, por lo cual se buscó establecer contacto con varias de las escuelas que se encuentran ubicadas en la localidad de Uruapan, Michoacán. La búsqueda de escuelas fue la primera limitante, ya que en cada una de las escuelas donde se preguntaba, negaban la petición por razones de tiempo o por la falta de disposición de los docentes ante la investigación.

Desde un inicio se estableció que la investigación se enfocaría en el nivel básico (primaria), por lo cual, la primera opción fue el Colegio La Paz, en la cual accedieron, pero por motivos de que otra persona ya estaba realizando un estudio, se retrasaba el plazo para dar comienzo con la investigación; al transcurrir el tiempo no se logró aplicar, por lo tanto, se comenzó a buscar en otras instituciones, en las cuales sucedió lo ya descrito arriba. Se presentó un permiso en el Colegio Uruapan, el cual permitió que la investigación diera comienzo en la recolección de datos, sin embargo, después de poco tiempo, las autoridades de la escuela dieron a entender que no se podía realizar dicha investigación, si no se estaba proporcionando un apoyo a la institución, así que se pretendió dar el apoyo, pero no fue suficiente para el plantel y los datos ya recabados se perdieron, ya que el colegio se quedó con la información.

Tras lo ocurrido, se vio la necesidad de cambiar el tipo de población de primaria a secundaria, para esto se volvió a preguntar en el Colegio la Paz en el nivel de secundaria, donde accedieron rápidamente y se recabó así la información necesaria.

Se entregó un documento en el que especificaban las condiciones de la realización de la tesis; en el transcurso de la recolección de datos, se presentaron varias limitantes, como lo es el tiempo de los docentes, la semana de evaluación del nivel, entre otros aspectos. Sin embargo, la aplicación fue en un ambiente cordial y de respeto, se llevó a cabo de octubre a diciembre de 2017.

Los datos fueron recabados en varias fases, comenzando por la autoevaluación y la formación, permitiendo que los docentes tomaran su tiempo de contestar adecuadamente cada uno de los reactivos; en segunda instancia se entregaron los instrumentos a una muestra de la población, con un total de 7 alumnos por grado, pasando primero los de 2°, después los de 3° y, al final, los de 1°. Al finalizar con los tres instrumentos previos, se dio paso a las observaciones de las clases de un total de 12 docentes. Al finalizar con la captura de los datos, se dio inicio a el análisis e interpretación de los resultados.

3.4. Análisis e interpretación de resultados

En el presente apartado se muestran los resultados obtenidos a través de varios instrumentos diseñados especialmente para el fin de identificar si existe una correlación entre el nivel de formación y el desempeño de los docentes, dentro del Colegio La Paz, en la sección de secundaria, en un periodo de octubre a diciembre de 2017. Los instrumentos fueron aplicados a alumnos y maestros, además de unas observaciones para la comparación de resultados.

Los resultados obtenidos están constituidos en tres categorías y estas se dividen en cinco subcategorías, las primeras dos categorías están organizadas por las dos variables: desempeño docente y formación profesional docente, los cuales fueron obtenidas gracias a cuatro instrumentos (Anexos) que permitieron la evaluación en cada una de las variables.

Para la primera variable, “desempeño docente”, se utilizaron tres instrumentos, y los resultados quedan subcategorizados de la siguiente manera:

- 1) Encuesta de apreciación del alumno con respecto del desempeño docente.
- 2) Autoevaluación del desempeño docente.
- 3) Guía de observación del desempeño docente.

Estas tres subcategorías se describirán más adelante, y con cada uno de ellas se buscó la correlación entre los tres utilizando como recurso estadístico la “r” de

Spearman, la primera subcategoría con la segunda, la primera con la tercera y la segunda con la tercera.

En cuanto a la segunda variable “formación profesional docente”, se describen los resultados obtenidos por la encuesta sobre la formación adecuada del docente, la cual arrojó dos datos, los años de estudio y las horas de actualización más recientes de cada uno de los profesores; estos dos datos, con la “r” de Pearson y el índice estadístico llamado varianza de factores comunes, indica la correlación que tiene con la primera variable.

En la tercera categoría, se encuentra la correlación entre las dos variables, tomando en cuenta los resultados de la guía de observación del desempeño docente y los dos resultados de formación profesional, siendo los años de estudio y las horas de actualización, estas dos correlaciones, se subcategorizan en la siguiente manera:

- 4) Correlación entre los años de estudio y la guía de observación del desempeño docente.
- 5) Correlación entre las horas de actualización y la guía de observación del desempeño docente.

3.4.1. Resultados del desempeño docente

Tomando en cuenta un concepto ya mencionado con anterioridad, “el desempeño es un conjunto de acciones concretas. El desempeño del docente se

entiende como el cumplimiento de sus funciones; éste se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Asimismo, el desempeño se ejerce en diferentes contextos: el contexto socio-cultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva.” (Montenegro; 2003: 18).

- **Encuesta de apreciación del alumno con respecto del desempeño docente.**

Los resultados del instrumento de desempeño docente, contestado por los alumnos, en relación a la forma de realizar una clase con sus profesores, se muestran enseguida. Los reactivos están redactados con base en la planeación del docente, las actividades que demuestra su desempeño en clases, la relación entre maestro – alumno y la forma de evaluación.

En relación a las respuestas obtenidas de los alumnos con respecto a un total de 12 sujetos (docentes), acerca de su desempeño como profesores presentes ante un grupo, se revelaron los siguientes puntajes.

El docente que obtuvo mayor calificación logró 522 puntos, con un valor porcentual de 89%, siendo el máximo puntaje obtenido entre los doce sujetos, con un desempeño adecuado para los alumnos. Mientras que el docente que obtuvo menor puntuación, fue con un mínimo 366 puntos, que valer por un porcentaje de 62%. Esto cual se puede interpretar que es un docente se desempeña adecuadamente, según

los alumnos a los que les imparte la materia. Aun así, es recomendado que reestructure su forma de desarrollar su clase, para que logre tener un mejor impacto en los discentes.

Los resultados anteriores se basan a un total del puntaje del instrumento que podría obtener un maestro en la evaluación, siendo 588 como puntaje total, equivalente en términos porcentuales al 100% del instrumento.

En cuanto al total de los 12 docentes, se encontró una media de 426.41 puntos, que equivale en porcentaje a 73%.

- **Autoevaluación del desempeño docente.**

Dentro de los resultados del instrumento de la autoevaluación, de acuerdo con las respuestas proporcionadas por un total de 12 sujetos, mostraron un puntaje máximo de 193 al docente con mayor puntuación, que equivale a un porcentaje de 97%.

Sin embargo, en cuanto al profesor con menor puntuación, obtuvo un mínimo de 154 puntos, que equivale a un porcentaje de 77%, mostrando un desempeño regular ante la percepción de los estudiantes de la institución.

Los resultados anteriores, se muestran en representación al 100% del puntaje total, siendo de 205 puntos, para que se muestre como un docente excelente en su

desempeño. En cuanto a la media encontrada del instrumento, se obtiene en relación al resultado que cada uno de los profesores debería tener como promedio en resultado, siendo de 172.25 en puntaje, que equivale a 86% del total.

- **Guía de observación del desempeño docente.**

De acuerdo con los resultados del instrumento de la guía de observación, se lograron recopilar los puntajes de los docentes, con base en las respuestas proporcionadas por un total de 12 sujetos, que muestran en representación del total de 41 puntos del instrumento, que equivale a en términos porcentuales al 100%, siendo este el puntaje total que un sujeto puede obtener. En relación al total de los doce docentes a los que se les aplicó el instrumento, se obtuvo una media de 33.25 puntos, que vale a 81%.

En relación a los resultados recabados, se logró encontrar al maestro con el puntaje más alto de los doce encuestados, como máximo de 37 puntos, siendo equivalente a un porcentaje de 93%, considerado, así, como el docente que mejor se desempeña dentro del aula, cumpliendo con la mayor parte de los requisitos.

Sin embargo, de acuerdo con la investigación, el docente con menor puntaje obtuvo un mínimo 27 puntos, que representado en porcentaje equivale a un 68%, siendo el docente que se observó que requiere rediseñar y valorar su forma de trabajo.

3.4.1.1. Correlaciones entre las distintas categorías de la variable desempeño docente.

Con el fin de encontrar una correlación entre los diferentes datos proporcionados, se utilizó la “r” de Spearman, la cual se emplea en “medidas de correlación para variables en un nivel de medición ordinal; los individuos o unidades de la muestra pueden ordenarse por rangos” (Hernández y cols.; 2014: 322).

Se representa de la presente manera:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

En donde:

r_s = Coeficiente de correlación por rangos de Spearman.

d = Diferencia entre los rangos (X menos Y).

n = Número de datos.

- **Correlación entre la autoevaluación y la encuesta de apreciación del alumno con respecto del desempeño docente.**

Los datos obtenidos demostraron que no existe una correlación significativa entre la autoevaluación y la encuesta de apreciación del alumno con respecto del

desempeño docente, ya que se obtuvo un puntaje de 0.1959 mediante la fórmula, que fue inferior al puntaje de la tabla (0.5426) obtenido con un índice de significancia de 99%, con 22 grados de libertad.

En este orden de ideas, los grados de libertad se definen como “determinantes, ya que nos indican qué valor debemos esperar de ‘t’, dependiendo del tamaño de los grupos que se comparan, los cuales constituyen el número de maneras en que los datos pueden variar libremente.” (Hernández y cols.; 2014: 331).

“Los grados de libertad indican cuántos casos fueron usados para calcular un valor estadístico en particular.” (Hernández y cols.; 2014: 332, citando a Vogt). Se calculan con la siguiente fórmula: $g.l. = N_1 + N_2 - 2$. En donde:

N_1 = Población del primer grupo.

N_2 = Población del segundo grupo.

- **Correlación entre la guía de observación y la autoevaluación del desempeño docente.**

Tomando como base los mismos grados de libertad e índice de significancia, entre la guía de observación y la autoevaluación del desempeño docente se tuvo un resultado final de 0.0052, que también fue inferior al de la tabla. Esto indica que no existe una correlación significativa.

- **Correlación entre la guía de observación y la encuesta de apreciación del alumno con respecto del desempeño docente.**

En este caso, se encontró una correlación significativa entre los resultados de la guía de observación y la encuesta de apreciación del alumno con respecto del desempeño docente, con un resultado de 0.7063, teniendo un margen de error de 0.01, equivalente a un índice de significancia de 99%, de acuerdo con los rangos establecidos por Spearman. Esto significa que los resultados de la observación realizada por el autor del estudio y los aportados por los alumnos analizados, tienen una correlación significativa, esto implica que el autor del presente estudio y los alumnos encuestados coinciden en sus apreciaciones sobre el quehacer docente.

3.4.2. Resultados sobre la formación docente.

De acuerdo con Gómez y cols. (2012, citando a Díaz y Hernández), el concepto de formación docente es definido como la preparación profesional para la docencia especializada en algún nivel o área educativa, es decir, que el docente debe seguir perfeccionando sus conocimientos, técnicas y, sobre todo, su discurso educativo.

Según Forner (2000), la capacitación es necesaria para que los profesionales desarrollen y mejoren su capacidades, habilidades y actividades de investigación, con el fin de que el profesional docente se vuelva activo, crítico y reflexivo, siendo capaz de emitir juicios y tomar decisiones.

- **Resultados de formación docente en cuanto a los años de estudio.**

En relación con los resultados del instrumento de formación, se puede observar que entre los docentes existe un máximo de 6 años de estudios, en acumulación de formación universitaria y un posgrado, y con un mínimo de 0, al no contar con estudios universitarios, con un promedio de 2.8 años, en relación al total entre todos los docentes.

- **Resultados de formación docente en cuanto a las horas de actualización de los docentes.**

Asimismo, en la capacitación de los docentes se percibe un grado de actualización en mayor cantidad, con un total de 4,244 horas en acumulación de cada uno de los docentes, con un promedio de 223.37 horas ante los doce sujetos. Como máximo resultado, se registró 1,600 horas de una sola actualización adquirida por un docente, y, en suma, de todas las actualizaciones del mismo maestro, resulta un total de 3,254 horas acumulativas. Sin embargo, el número acumulativo de horas de actualización presenta un mínimo de 0, al haber seis profesores sin algún registro de actualización.

En conclusión, de acuerdo con los datos obtenidos, se muestra que existen docentes con excelente preparación universitaria, así como con posgrado y varias actualizaciones, por lo cual se espera que aquellos docentes mejor preparados, tengan un mejor desempeño dentro de las clases, y permitan que el proceso de enseñanza-

aprendizaje sea beneficiado con los conocimientos, valores y actitudes obtenidos en el transcurso de su formación.

3.4.3. Correlación entre la formación docente y el desempeño docente.

Para analizar la relación entre variables, se empleó la “r” de Pearson, que “es una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón. Se le conoce también como coeficiente producto-momento”. (Hernández y cols.; 2014: 322). Se presenta de la siguiente manera:

$$r_{xy} = \frac{\sum z_x z_y}{N}$$

La fórmula “r” de Pearson se utilizó con el fin de buscar una correlación de la duración de la formación universitaria (años de estudio) y la guía de observación del desempeño docente, asimismo, se consideraron las actualizaciones y los resultados de la guía de observación hacia el desempeño del docente dentro del aula.

- **Correlación entre los años de estudio y la guía de observación del desempeño docente.**

Los resultados de la “r” de Pearson, entre los años de estudio y la guía de observación correspondiente a la variable de desempeño docente, comprobó que

existe una correlación nula, con el resultado de 0.075 entre la formación profesional y el desempeño docente.

Otro índice estadístico útil es la varianza de factores comunes, el cual indica el porcentaje de influencia entre una variable y otra; para obtenerlo, se eleva al cuadrado el resultado obtenido mediante la “r” de Pearson (Hernández y cols.; 2014).

Dicha varianza, en el caso anterior, fue de 0.006, lo que indica que entre la duración de la formación profesional y el desempeño docente hay un porcentaje de influencia de 0.6%, prácticamente nulo.

- **Correlación entre las horas de actualización y la guía de observación correspondiente a la variable de desempeño docente.**

En relación a las actualizaciones, se calculó el índice de -0.229, que muestra una correlación negativa débil, de acuerdo con la escala de magnitud de la correlación de Pearson (Hernández y cols.; 2014).

La varianza de factores comunes que se obtuvo, fue de 0.05, lo que se traduce en un porcentaje de influencia del 5% entre las actualizaciones y el desempeño docente, el cual no resulta significativo.

Conviene mencionar que según Hernández y cols. (2014), el porcentaje de influencia resulta significativo a partir del 10%.

En conclusión, se puede demostrar que la hipótesis nula, describe que no existe una influencia del nivel de escolarización con la que cuentan los docentes, y su desempeño en el aula en nivel educativo básico. Asimismo, se comprueba que la hipótesis nula, en cuanto a la correlación entre el nivel de actualización y el desempeño docente obtenido por parte de las observaciones.

CONCLUSIONES

Como parte final, se puede mencionar que varios de los objetivos particulares se cumplieron en el transcurso de la realización de la tesis, en el capítulo 1 se pudieron cumplir los siguientes: definir el concepto de escolarización y el desempeño docente, e identificar los diferentes niveles de la escolarización en México.

Asimismo, en el capítulo 2 se lograron cubrir los objetivos enseguida se muestran: reconocer las características requeridas de un docente de educación básica, así como identificar las habilidades, conocimientos y actitudes que debe poseer el docente de educación básica.

Los objetivos logrados dentro del capítulo 3 de metodología, análisis e interpretación de los resultados, fueron: analizar las técnicas de enseñanza utilizadas en las aulas por los docentes de educación básica en la región de Uruapan, Michoacán, y determinar la evaluación del desempeño profesional de los docentes de educación básica en la región de Uruapan, Michoacán.

Además, el objetivo general, que consistió en determinar la relación entre el nivel de escolarización y el desempeño docente, se logró al obtener como resultado un índice nulo de correlación entre las dos variables, debido a que los profesores se desempeñan adecuadamente sin que influya el nivel de formación adquirida, esto en función de los resultados recabados con una serie de instrumentos que permitieron

medir el desempeño dentro del salón de clases en el Colegio La Paz de la localidad de Uruapan, Michoacán.

En cuanto a la hipótesis, se establece que fue cumplida la nula, en la que se determina que no existe una influencia del nivel de escolarización con la que cuentan los docentes y su desempeño en el aula en nivel educativo básico.

Además, en el transcurso de la realización de la tesis se pudieron responder las preguntas de investigación: ¿De qué manera influye el nivel de escolarización y el desempeño de un docente que ejerce su formación en el nivel básico de la región de Uruapan, Michoacán? A esto, se responde que no existe una influencia entre la formación profesional y el desempeño docente, debido a que es posible tener un adecuado desempeño utilizando los conocimientos adquiridos a través de las diferentes formaciones y, asimismo, continuar siendo eficaz dentro del salón de clases, sin tener actualizaciones. ¿Qué aspectos son los indicados a evaluar en el desempeño del docente? Las áreas principalmente evaluadas, con las cuales se desarrolló la investigación y obtuvieron los datos, son: planeación, evaluación dentro del salón de clases, la relación que existe maestro-alumno, y las actividades, conocimientos, habilidades y valores con los que el docente cuenta al momento de dar las clases. ¿Qué características debe tener un maestro ejemplar? Un conocimiento total del tema a exponer, dotes de investigador, valores, aptitudes, interés por mejorar su desempeño día a día, la capacidad de transmitir los conocimientos de forma lúdica e interesante a los alumnos, fomentar el gusto por el aprendizaje, saber hablar fluidamente, así como la capacidad de escuchar a los demás, entre otros aspectos más a mencionar. ¿Cuáles

son los métodos acertados por un docente que lo destacan como un buen docente? No se tiene un método específico para mencionar que un docente es excelente, ya que cada uno de ellos cuenta con características únicas que le permiten desenvolverse de manera correcta dentro de las sesiones, y al mismo tiempo, los alumnos aprendan adecuadamente, con interés y sin dudas.

En la realización de esta tesis se mostró que, en la población estudiada, no existe una influencia del nivel de escolarización formal y el desempeño docente en el nivel básico, a través de la recolección de diversos instrumentos que medían el nivel del desempeño docente dentro del salón de clases, se aplicaron a alumnos y maestros, con los cuales se buscó una correlación entre las variables. Como resultado, se obtuvo que no influye la formación profesional con el desempeño de un profesional docente, debido a que la preparación de los sujetos no era igual en cada uno, variaban en cuanto al número de años de estudios y el total de horas de las actualizaciones.

Sin embargo, varios de los sujetos que no tenían una preparación alta, tuvieron un resultado favorable en los instrumentos, destacando en varios aspectos que un docente debe estar preparado, ellos realizaban las actividades dentro de clases, permitiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se viera beneficiado; mientras que algunos de los profesores con distintas actualizaciones fallaban en ciertos aspectos, que perjudicaban a los alumnos, al no estar adecuados los ejemplos con la realidad del mismo.

La capacitación de los docentes puede ser benéfica para el enriquecimiento de los conocimientos de los maestros, sin embargo, no quiere decir que, al estar actualizado, un profesor pueda transmitir los conocimientos de forma eficaz, significativa y útil para la vida cotidiana de los jóvenes.

Asimismo, la variedad de técnicas, estrategias, materiales didácticos, recursos, entre otros aspectos, muestran que hay una diversa gama de factores que intervienen dentro del desempeño docente, que varios manejan de manera adecuada, sin los conocimientos conceptuales de cada uno de ellos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aylwin, Mariana. (2001)
Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes.
Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Bitar, Sergio. (2003)
Marco para la buena enseñanza.
CPEIP. Chile.
- Carnicero Duque, Paulino; García, Silvia García; Mentado Labao, Trinidad. (2010)
Nuevos retos de la profesión docente II. Seminario Internacional Relfido.
Universidad de Barcelona. España.
- Castañeda, Linda; Adell, Jordi. (2013)
Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red.
Editorial Marfil. Alcoy, España.
- Nuño Mayer, Aurelio. (2017)
Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes.
Secretaría de Educación Pública. México.
- Díaz Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. (2003)
Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.
Editorial McGraw-Hill. México.
- Gómez Navas Chapa, Leonardo. (2004)
Manual de estilos de aprendizaje.
DGB, Dirección de Coordinación Académica. México
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar.
(2014)
Metodología de la Investigación.
Editorial McGraw-Hill México.
- Montenegro Aldana, Ignacio Abdón. (2003)
Evaluación del desempeño docente.
Editorial Magisterio. Bogotá.
- Rivas Navarro Manuel. (2008)
Procesos cognitivos y aprendizaje significativo.
Subdirección General de Inspección Educativa de la Vice consejería de
Organización Educativa de la Comunidad de Madrid. España.

Tobón, Sergio. (2013)

“Socioformación: hacia la gestión del talento humano acorde con la sociedad del conocimiento.”

CIFE, México.

Valdez White, Cecilia María. (2003)

Manual de la evaluación docente.

Imprenta Nacional de Colombia, Bogotá.

MESOGRAFÍA

Barreiro, María. (2000)

“Memorándum sobre el aprendizaje permanente”.

Encyclopaedia of Informal Education, Comisión Europea.

Recuperado de:

http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/84/pyc841_es.htm

Barros Díez, María Esther. (2009)

“Educación permanente y de personas adultas”.

Recuperado de:

<http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:3c852720-9a7f-425f-a3cc-5d9be4ef57b2/2010-bv-11-03barros-pdf.pdf>

Bassa Martín, Ramón. (1997)

“Formación inicial del profesorado, educación infantil y conocimiento pedagógico”.

Revista [Electrónica] Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. (AUFOP)

Recuperado de: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edinfant.htm>

Cortés Cortés, Manuel e Iglesias León, Miriam. (2004)

“Generalidades sobre la Metodología de la investigación”

Universidad Autónoma del Carmen, México

Recuperado

de:

http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf

Cutimbo Estrada, Pilar Mónica. (2008)

“Influencia del nivel de capacitación docente en el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno”.

TESIS para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior”.

Recuperado de <https://studylib.es/doc/6706241/influencia-del-nivel-de-capacitaci%C3%B3n-docente-en-el-rendim...>

De Lella, Cayetano. (2003)

“Formación docente: El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional”.

Instituto de Estudios y Acción Social. (ideas), Argentina.

Recuperado de:

http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_5/decisio5_saber3.pdf

Delgado Díaz, Alfonso. (2013)

“Evaluación al desempeño docente”.

Recuperado de:

<http://www3.diputados.gob.mx/camara/content/download/320208/1109064/file/ponencia%202013.pdf>

Duarte Cristancho, Jemima. (2007)
“Formación Permanente de Docentes en Servicio, Alternativa para la Enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica integral”
Universidad Rovira I Virgili, España

Estrada, Lesly. (2009)
“El desempeño docente”.
Facultad de Ciencias de la Educación, Venezuela.
Recuperado de:
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c5/EL_DESEMPEÑO_DOCENTE.pdf

Ferner, Ángel. (2000)
“Investigación educativa y formación del profesorado”
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 39, pp. 33-50
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118086.pdf>

Fujimoto, Gaby. (2010)
“El futuro de la educación iberoamericana. ¿Es la no escolarización una alternativa?”
Revista Infancias, Vol. 9, No. 1.
Recuperado de:
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4486/6227>

García Cabrero, Benilde. (2009)
“Las dimensiones afectivas de la docencia”.
Revista digital Universitaria, Vol. 10, No. 11. ISSN: 1067-6079.
Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>

Gómez Rodríguez, Alma Rocío; Medina Zúñiga, Ma. Guadalupe; Oyervides Zapata, Georgina Guadalupe. (2012)
“La formación de los docentes del nivel medio superior escuela pública”.
(RIDE) Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, N.º 9
Recuperado de:
<http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDASECUNDARIO/article/viewFile/110/107>

Gómez Villalpando, Armando. (2009)
“Sujeción y formación en la educación formal, no formal e informal”.
Revista de investigación educativa, Education 7.
Recuperado de:
<http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/educatio7/Gomez.pdf>

González Calvo, Gustavo; J. Barba, José. (2014)
“Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual”.
Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Universidad de Valladolid, Vol. 18, N.º 1

Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181COL12.pdf>

González Valencia, Gustavo A. (2013)

“El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales”.

Universidad Autónoma de Barcelona. Vol. 13, N.º 2, España.

Recuperado de:

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/16971/14695>

Herdoiza, Magdalena. (2004)

“Capacitación docente”.

(SABE) Project.

Recuperado de: <https://docplayer.es/1119442-Capacitacion-docente.html>

Loya Chávez, Hermila. (2008)

“Los modelos pedagógicos en la formación de profesores”

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081, México. Revista Iberoamericana de Educación, n.º 46, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI).

Recuperado de rieoei.org/deloslectores/2370Loya.pdf

Mae Sincero, Sarah. (2011).

“Teoría Cognitiva del Aprendizaje”.

Recuperado de <https://explorable.com/es/teoria-cognitiva-del-aprendizaje>

Margalef García, Leonor. (2000)

“La formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas transmisivas a las prácticas participativas”.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 39, pp. 157-168

Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223516195.pdf

Marina, José Antonio; Pellicer, Carmen; Manso, Jesús. (2015)

“Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar”.

Publicación sin fines comerciales.

Recuperado de <http://www.funciva.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-blanco-de-la-profesi%C3%B3n-docente.pdf>

Mas Bretó, Isabel. (2010)

“Capítulo VIII: educación, escolarización y el concepto de movimiento”.

Recuperado de: <http://isabelmastpcef.blogspot.mx/2010/11/capitulo-viii-educacion-escolarizacion.html>

Medina Fernández, Oscar. (2012)
“Educación Permanente y Educación de Adultos: La educación permanente”.
Grupo de Investigación en Educación Social. (GIES)
Recuperado de:
https://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/16989/5/La_Educacion_Permanente.pdf

Miguelena Muro, Delia María. (2006)
“ALGUNOS CONCEPTOS BÁSICOS EN DOCENCIA”.
<http://www.camposc.net/dmt4/conceptosdedocencia.pdf>

Navarro Cumpean, Ernesto. (2013)
“El proceso de enseñanza aprendizaje en la matemática desde una propuesta metodológica”.
Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2013a/1309/1309.pdf>

Rebollo, M.A.; Rodríguez S. (2006)
“El aprendizaje y sus dificultades”.
Rev. Neurol. 2006; 42.
Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/sec-academica/asignaturas/aprendizaje/EI%20aprendizaje.pdf>

Tantalean Odar, Luis Reynaldo; Vargas Velásquez, Mariela Janeth; López Regaldo, Oscar. (2016)
“El monitoreo pedagógico en el desempeño profesional docente”.
Revista Científica de Opinión y Divulgación. (DIM)
Recuperado de
https://ddd.uab.cat/pub/dim/dim_a2016m3n33/dim_a2016m3n33a7.pdf

Torres Díaz, Jorge Luis. (2008)
“Desempeño profesional del tutor y su mejoramiento en Cuba”.
Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/desempeno-profesional-del-tutor-y-su-mejoramiento-en-cuba/>

Tünnermann Bernheim, Carlos. (1995)
“La educación permanente y su impacto en la educación superior”.
UNESCO
Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001204/120441so.pdf>

Valdez Veloz, Héctor. (2009)
“Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes”.
Consejo Nacional de Educación, Perú.
Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Valdes%20-%20Evaluacion%20del%20desempeno%20del%20docente.pdf

Zárate Ramírez, Dilma. (2008)

“Liderazgo directivo y el desempeño docente en instituciones educativas de primaria del distrito de Independencia, Lima”.

TESIS Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Administración de la Educación Universitaria.

http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/3176/Zarate_rd.pdf?sequence=1&isAllowed=y

DESEMPEÑO DOCENTE

Objetivo:

La presente encuesta tiene como objetivo ser un instrumento que brinde información acerca del desempeño del docente, durante su práctica profesional en la escuela, con los alumnos.

Instrucciones:

Marcar con una **X** en la casilla correspondiente al **Sí** o **No**, dependiendo de la realización de las actividades del docente.

Datos Generales

Nombre: _____

Nombre de la Escuela: _____

Grado: _____ Grupo: _____

No.	Indicadores	Sí	No
	Planeación		
1	Realiza una planeación de actividades, tomando en cuenta y que tengan coherencia con los temas a revisar.		
2	Distribuye el tiempo de la clase adecuadamente para exposición y el resto del mismo para las actividades que los alumnos realizan en la clase.		
3	Programa actividades en función de los objetivos en relación a los temas a revisar.		
	Desempeño		
4	Da las instrucciones de forma clara y precisa.		
5	Es flexible ante las actividades preparadas.		
6	Comprueba que todos hayan comprendido el tema.		

No.	Indicadores	Sí	No
7	Presenta el plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada clase.		
8	Da a conocer la importancia de la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real.		
9	Resuelve las dudas de los alumnos correctamente.		
10	Relaciona los contenidos y actividades con los objetivos planteados.		
11	Utiliza mapas conceptuales, esquemas, entre otras estrategias para impartir el tema.		
12	Realiza actividades que permitan el cumplimiento de los objetivos previstos.		
13	Favorece que los alumnos busquen su propio conocimiento.		
14	El maestro realiza actividades en las que se trabajen actividades individuales y trabajos en grupo.		
15	Utiliza recursos didácticos variados audiovisuales, equipos de cómputo para la presentación de los contenidos y para la práctica de los alumnos.		
16	Solicita ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver problemas.		
17	Relaciona los temas y los ejemplifica de acuerdo con el contexto o realidad del alumno.		
18	Permite el uso de celulares o tablet para realizar trabajos de investigación dentro de clases.		
19	Se observa que tiene dominio del tema.		
20	Pide apoyo o trae expertos en el tema para que sean más entendibles.		
21	Explica de manera fluida y sin vacilaciones.		
22	Utiliza un lenguaje entendible para explicar los temas.		

No.	Indicadores	Sí	No
23	Revisa las tareas y se les devuelve con anotaciones u observaciones.		
24	Lleva un registro de las tareas, participaciones de los alumnos.		
25	Da una introducción al tema con alguna lectura, trabajo, etc.		
Interacción con los alumnos			
26	Mantiene el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado.		
27	El maestro motiva a los alumnos y asegura la participación de todos los alumnos.		
28	La relación con los alumnos dentro y fuera del aula es de respeto y cooperación.		
29	Establece normas de convivencia, que fomenten el respeto y la colaboración entre los alumnos.		
30	Respetar las habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención.		
31	Usar estrategias que permitan la participación de los alumnos en la evaluación.		
32	Propicia un ambiente cordial y de respeto dentro del salón de clases.		
33	Respetar las opiniones de los alumnos.		
Evaluación			
34	Establece de modo explícito los criterios de evaluación.		
35	Utiliza preguntas para verificar que se entendió el tema expuesto.		
36	Comprueba que los alumnos han comprendido la tarea que tienen que realizar (preguntas, resumen, entre otros).		
37	Realiza una evaluación inicial a principio de cada unidad.		

AUTOEVALUACIÓN

Objetivo:

La presente encuesta tiene como objetivo recolectar información acerca del desempeño del docente, durante su práctica profesional dentro del salón de clases con los alumnos.

Instrucciones:

Responder de manera profesional en la que muestre el nivel de desempeño docente de una clase; se evalúa el nivel en el que se desempeña la actividad del **5** (mostrando la más alta valoración) al **1** (relacionado a la menor puntuación de desempeño).

Valoraciones:

5) Siempre

2) Rara vez

4) Casi siempre

1) Nunca

3) A veces

Datos Generales

Nombre:

Nombre de la Escuela:

Grado(s): _____ Grupo(s): _____ Núm. de alumnos: _____

No.	Indicadores	Valoración
1	Planeación	
1.1	Identifico y tomo en cuenta los intereses, necesidades y las características de los alumnos para el empleo de estrategias de enseñanza pertinentes.	

1.2	Relaciono los contenidos con otras asignaturas que se muestran en el plan de estudios, de manera transversal.	
1.3	Relaciono los aprendizajes de la sesión con el contexto de los alumnos, así como con la trascendencia en su vida personal y profesional.	
1.4	Considero y preveo el material didáctico, (puede ser de reúso) para facilitar el aprendizaje de los alumnos.	
2	Interacción docente-alumno	Valoración
2.1	Estimulo la participación de los alumnos, animo a que expresen sus opiniones.	
2.2	Escucho activamente mientras participa alguno de los alumnos.	
2.3	Manejo problemáticas que permitan la reflexión y discusión acerca de las posibles soluciones y se toman decisiones al respecto.	
2.4	Presento diversos puntos de vista (teorías contrastantes, opiniones contrarias, procedimientos alternativos) cuando se analiza un nuevo contenido, problemática o teoría.	
2.5	Se evidencian las normas de convivencia en la interacción de docente-alumno y alumno -alumno.	
2.6	Se ponen en común el trabajo realizado y se planifican las tareas para el día siguiente, antes de terminar la clase.	
3	Desempeño del docente	Valoración
3.1	Doy a conocer el tema de la sesión, la dinámica de trabajo y lo que se pretende alcanzar de forma clara, precisa y coherente.	
3.2	Identifico los conocimientos previos de los alumnos y los considero como punto de partida para el proceso de aprendizaje.	
3.3	Aplico estrategias de entrada o introducción pertinentes, que motiven a los alumnos o los introduzca de manera adecuada al tema.	

3.4	Aplico estrategias de enseñanza pertinentes durante el desarrollo de la sesión.	
3.5	Realizo ejercicios, problemas, prácticas o proyectos para analizar e integrar diversos conocimientos.	
3.6	Analizo el contenido con el fin de dominar el tema, para poder explicarlo de una manera adecuada y con ejemplos claros y precisos.	
3.7	Explico de manera fluida y sin vacilaciones en los temas expuestos, así como en las indicaciones de trabajo.	
3.8	Utilizo ejemplos adecuados que estén dentro de la realidad o contexto de los alumnos, los cuales permitan aclarar de manera adecuada las dudas surgidas.	
3.9	Utilizo materiales de apoyo acertados que permitan a los alumnos un amplio panorama de los temas expuestos.	
3.10	Relaciono los contenidos expuestos con situaciones de la realidad o de acuerdo con el contexto, al igual que integrar otras materias para complementar.	
3.11	Me aseguro que el alumno haya comprendido la indicación, consigna o el planteamiento del problema.	
3.12	Monitoreo el trabajo que se desarrolla en los equipos o alumnos para identificar los procesos y poder orientarlos adecuadamente.	
3.13	Respeto los ritmos de aprendizaje de los alumnos.	
3.14	Evito dar respuestas y formulo preguntas generadoras, utilizo ejemplos que promuevan el pensamiento crítico.	
3.15	Registro las dificultades que se presentan para el desarrollo de la actividad o para solucionar el problema.	
3.16	Motivo a los alumnos a aprender nuevos conocimientos por cuenta propia.	
3.17	Muestro una sólida formación o dominio del tema y de la estructura de la actividad para guiar adecuadamente al alumno.	

3.18	El lenguaje utilizado es apropiado para los alumnos, para que facilite la comprensión de los temas expuestos.	
3.19	Utilizo alguna estrategia de cierre (por síntesis, cuadro sinóptico, preguntas, entre otras) que me permitan reconocer si se comprendieron los temas y si fue de agrado e interés de los alumnos.	
4	Entorno en el aula	Valoración
4.1	Propicio un ambiente óptimo para el aprendizaje (respetuoso, tolerante, empático, seguro y dinámico).	
4.2	Estimulo la participación de los alumnos y anima a que expresen sus opiniones.	
4.3	Promuevo grupos de aprendizaje para que intercambien conocimientos entre sí, dentro y fuera de la institución.	
4.5	Recomiendo algunos materiales (libros, revistas, páginas electrónicas, etc.) en los cuales puedan apoyarse los alumnos para realizar tareas, proyectos, realizar investigaciones, entre otras actividades dentro y fuera de la institución.	
5	Evaluación	Valoración
5.1	Realizo un repaso haciendo énfasis en los conceptos principales del tema tratado a través de actividades lúdicas.	
5.2	Reviso las tareas y las devuelvo con anotaciones y observaciones.	
5.3	Utilizo diversas formas de evaluación de acuerdo con los distintos tipos de aprendizaje.	
5.4	Recupero los aprendizajes logrados en la sesión (¿qué aprendieron?) a través de distintas estrategias.	
5.5	Registro evidencias de sugerencias en cuadernos o portafolios, gráficas, fotografías u otras formas sobre los avances más significativos del aprendizaje de los alumnos.	
5.6	Propicio a que los alumnos formulen conclusiones o síntesis al término de la sesión.	

5.7	Retroalimentación a los alumnos sobre lo aprendido con base en las dificultades y estrategias presentadas en el proceso.	
-----	--	--

Observaciones:

--

FORMACIÓN PROFESIONAL

Objetivo:

La presente encuesta tiene como objetivo indagar sobre la formación profesional o escolarizada de los docentes.

Datos generales

Nombre: _____

Nombre de la escuela: _____

Grado(s): _____ Grupo(s): _____

Formación universitaria: _____

Título universitario: _____

Formación posterior

Maestría: _____ Término: _____

Título: _____ Antigüedad: _____

Doctorado: _____ Término: _____

Título: _____ Antigüedad: _____

Especialización: _____ Término: _____

Constancia: _____ Antigüedad: _____

Diplomado: _____

Término: _____ Horas cursadas: _____

Constancia: _____ Antigüedad: _____

Otro, especificar: _____

Término: _____ Horas cursadas: _____

Constancia: _____ Antigüedad: _____

Otro, especificar: _____

Término: _____ Horas cursadas: _____

Constancia: _____ Antigüedad: _____

Otros (especificar características):

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Objetivo:

La presente guía de observación tiene como objetivo recolectar información acerca del desempeño del docente, durante su práctica profesional con los alumnos.

Datos Generales

Nombre de la Escuela: _____

Grado: _____ Grupo: _____ Núm. de alumnos: _____

Nombre del director: _____

Nombre del docente: _____

Aspecto	Sí	No
1. Planeación		
1.1 El docente identifica y toma en cuenta intereses, necesidades y características propias de los alumnos para el empleo pertinente de las estrategias de enseñanza.		
1.2 Organiza los contenidos con otras asignaturas del plan de estudios, de manera transversal.		
1.3 Relaciona los aprendizajes de la sesión con el contexto de los alumnos, así como con la trascendencia en su vida personal y profesional.		
1.4 Considera y prevé material didáctico (puede ser de reúso) para facilitar el aprendizaje de los alumnos.		
2. Interacción docente-alumno		
2.1 Estimula la participación de los alumnos, anima a que expresen sus opiniones.		
2.2 Se escuchan activamente entre sí; se comunican a través del diálogo.		
2.3 Manejan adecuadamente las problemáticas; discuten acerca de las posibles soluciones y toman decisiones al respecto.		

2.4 Presentan diversos puntos de vista (teorías contrastantes, opiniones contrarias, procedimientos alternativos) cuando se analiza el contenido, problema o teoría.		
2.5 Evidencian las normas de convivencia en la interacción de docente-alumno y alumno -alumno.		
2.6 Ponen en común el trabajo realizado y planifican las tareas para el día siguiente, antes de terminar la clase.		
3. Desempeño del docente		
3.1 Da a conocer el tema de la sesión, la dinámica de trabajo y lo que se pretende alcanzar de forma clara, precisa y coherente.		
3.2 Identifica los conocimientos previos de los alumnos y los considera como punto de partida para el proceso de aprendizaje.		
3.3 Aplica estrategias de entrada o introducción pertinentes, que motiven a los alumnos o los introduzca de manera adecuada al tema.		
3.4 Aplica estrategias de enseñanza pertinentes durante el desarrollo de la clase.		
3.5 Realiza ejercicios, problemas, prácticas o proyectos para analizar e integrar diversos conocimientos.		
3.6 Analiza el contenido con el fin de dominar el tema, para poder explicarlo de una manera adecuada y con ejemplos claros y precisos.		
3.7 Explica de manera fluida y sin vacilaciones en los temas expuestos, así como en las indicaciones de trabajo.		
3.8 Utiliza ejemplos pertinentes que estén dentro de la realidad, los cuales permitan aclarar de manera adecuada las dudas de los alumnos.		
3.9 Utiliza materiales de apoyo pertinentes que permitan a los alumnos un amplio panorama de los temas expuestos.		
3.10 Relaciona los contenidos expuestos con situaciones de la realidad o de acuerdo con el contexto, al igual que integrar otras materias para complementar.		

3.11 Asegura de que el alumno haya comprendido la indicación, consigna o el planteamiento del problema.		
3.12 Monitorea el trabajo que se desarrolla en los equipos o alumnos para identificar procesos y orientarlos.		
3.13 Respeta los ritmos de aprendizaje de los alumnos.		
3.14 Evita dar respuestas y formula preguntas generadoras, utiliza ejemplos que promueven el pensamiento crítico.		
3.15 Registra las dificultades que se presentan para el desarrollo de la actividad o para solucionar el problema.		
3.16 Motiva a los alumnos a aprender nuevos conocimientos por cuenta propia.		
3.17 Muestra una sólida formación o dominio del tema y de la estructura de la actividad para guiar adecuadamente al alumno.		
3.18 El lenguaje utilizado es apropiado para los alumnos, para que facilite la comprensión de los temas expuestos.		
3.19 Utiliza alguna estrategia de cierre la cual le permita reconocer si se comprendieron los temas y si fue de agrado e interés de los alumnos. (por síntesis, cuadro sinóptico, preguntas, entre otras).		
4. Entorno en el aula		
4.1 El docente propicia un ambiente óptimo para el aprendizaje (respetuoso, tolerante, empático, seguro y dinámico).		
4.2 Se promueven grupos de aprendizaje en el aula o fuera de ella, en la que puedan intercambiar conocimientos, sugerencias, etc.		
4.3 Recomienda algunos materiales (libros, revistas, páginas electrónicas, etc.) en los cuales puedan apoyarse los alumnos para realizar tareas, proyectos, realizar investigaciones, entre otras actividades dentro y fuera de la institución.		
5. Evaluación		
5.1 Realiza un repaso haciendo énfasis en los conceptos principales del tema tratado a través de actividades lúdicas.		
5.2 Revisa las tareas y las devuelve con anotaciones y observaciones.		

5.3 Utiliza diversas formas de evaluación de acuerdo con los distintos tipos de aprendizaje.		
5.4 Recupera los aprendizajes logrados en la sesión (¿qué aprendieron?) a través de distintas estrategias.		
5.5 Se observaron evidencias de registro de sugerencias en cuadernos o portafolios, gráficas, fotografías u otras formas sobre los avances más significativos del aprendizaje de sus alumnos.		
5.6 Propicia que los alumnos formulen conclusiones o síntesis al término de la sesión.		
5.7 Retroalimenta a los alumnos sobre lo aprendido con base en las dificultades y estrategias presentadas en el proceso.		

Observaciones: