

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

Capítulo II De la Limitación a los Derechos Patrimoniales

Artículo 148.-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Universidad Autónoma de Nayarit

Área de Ciencias Sociales y Humanidades
Unidad Académica de Ciencias de la Educación
División de Posgrado e Investigación



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT



SISTEMA DE BIBLIOTECAS

La evaluación del aprendizaje en el proceso educativo en el sistema de Telesecundaria en la zona 04 del Municipio de Xalisco Nayarit

Tesis para obtener el Grado de Maestría en Educación Superior

José Manuel López Montes

Xalisco; Nayarit Diciembre de 2004

Universidad Autónoma de Nayarit

Área de Ciencias Sociales y Humanidades
Unidad Académica de Ciencias de la Educación

División de Posgrado e Investigación



La evaluación del aprendizaje en el proceso educativo en el sistema de Telesecundaria en la zona 04 del Municipio de Xalisco Nayarit

Tesis para obtener el Grado de Maestría en Educación Superior

José Manuel López Montes

Asesor Dr. Arturo Murillo Beltrán

Xalisco, Nayarit Diciembre de 2004

DEDICATORIAS

A MI ESPOSA E HIJAS

Elba Dinora, quien con todo el amor y en todo momento me ha apoyado en lo personal y desde luego con la educación de mis más grandes tesoros: Marieli Nayomi y Maneli Naycot, quienes me llena de orgullo y fortaleza para continuar superándome.

A MIS PADRES

Los seres universalmente más queridos, que sin escatimar esfuerzos y sacrificios lograron de mí un profesionista, lo cual constituye la más valiosa herencia que pudiera recibir.

A MIS MAESTROS

Quienes con su paciencia y honestidad me transmitieron parte de sí mismos en sus conocimientos y lograron que ame a mi profesión por medio del deseo de superación.

A MIS FAMILIARES, AMIGOS Y COMPAÑEROS:

A todos ellos por sus frases de aliento quienes fueron un factor importante para salir adelante y llegar a la ansiada meta, agradezco con cariño por no abandonarme.

José Manuel López Montes.

AGRADECIMIENTOS

El presente documento, es el esfuerzo de un grupo de personas e instituciones, por lo que deseo hacer patente mi gratitud:

A LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NAYARIT

Mi alma mater, quien conjuntamente con sus maestros, trabajadores y alumnos, me permitió superarme.

A LA UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Por las experiencias y conocimientos adquiridos dentro de sus aulas y formarme para la superación.

Al Dr. Arturo Murillo Beltrán, quien con sus valiosos consejos me guió hasta la culminación del documento.

A MIS COMPAÑEROS DE MAESTRÍA

Con los deseos de que todos alcancen esta meta.

A todas las personas que involuntariamente omito y que me apoyaron para la realización de este trabajo.

MUCHAS GRACIAS

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
 CAPÍTULO I.	
FUNDAMENTOS DEL APRENDIZAJE	5
1.1 Contextos del aprendizaje escolar.....	5
1.2 Como contextualizar los contenidos escolares	6
1.3 Definición de aprendizaje.....	7
1.3.1 Integración del aprendizaje.....	10
1.4 Aprendizaje humano	10
1.4.1 Etapas del aprendizaje.....	11
1.4.2 Factores del aprendizaje.....	11
1.5 Aprendizaje significativo.....	12
1.6 Conducción de la enseñanza.....	16
1.7 El aprendizaje y la evaluación.....	18
1.8 Teoría del aprendizaje por reestructuración.....	19
1.8.1 Reestructuración.....	19
1.8.2 Rasgos fundamentales de la teoría por reestructuración.....	20
1.8.3 Teoría del Aprendizaje por Insight de la de la escuela de la Gestalt (forma)	21
1.8.4 La teoría de la Equilibración de Jean Piaget.....	24
1.9 Las teoría del aprendizaje Significativo	28
1.9.1 Teoría del aprendizaje de Lev Semionovich Vygotsky	29
1.9.2 Teoría del aprendizaje de David Ausubel.....	31
 CAPÍTULO II.	
FUNDAMENTOS DE LA EVALUACIÓN	32
2.1 Qué es la evaluación	32
2.2 Qué diferencia hay entre medir y evaluar.....	34
2.2.1 Evaluar.....	34
2.2.2 Medir.....	36

2.3	Relación entre medición y evaluación	36
2.3.1	La medición.....	36
2.3.2	La evaluación.....	37
2.4	La evaluación escolar.....	37
2.5	Evaluación del aprendizaje.....	38
2.6	Tipos de evaluación.....	41
2.6.1	Evaluación inicial o diagnóstica.....	41
2.6.1.1	Antecedentes académicos del alumno.....	42
2.6.2	Evaluación formativa.....	43
2.6.3	Evaluación sumativa.....	45
2.7	Perfiles que puede tener la evaluación	45
2.7.1	Evaluación con justicia.....	45
2.7.2	Evaluación con amor.....	46
2.7.3	Evaluación con validez.....	46
2.7.4	Evaluación con confiabilidad.....	46
2.8	Características fundamentales de la evaluación.....	47
2.8.1	La evaluación ha de ser integral.....	47
2.8.2	La evaluación ha de ser permanente.....	47
2.8.3	La evaluación ha de ser sistemática.....	48
2.8.4	La evaluación ha de ser cooperativa.....	48
2.8.5	La evaluación consiste en emitir un juicio de valor.....	48

CAPÍTULO III.

EL SISTEMA DE TELESECUNDARIA	50
3.1 <i>Normatividad jurídica que rige a telesecundaria</i>	<i>50</i>
3.1.1 Artículo 3º Constitucional.....	50
3.2 Sección 4 de la evaluación del sistema educativo nacional	53
3.2.1 Artículo 29º.....	53
3.2.2 Artículo 30º.....	53
3.2.3 Artículo 31º.....	53

3.3	El contexto actual de la educación básica.....	54
3.4	¿Qué es la Telesecundaria?.....	55
3.4.1	El modelo educativo.....	55
3.4.2	El servicio educativo.....	55
3.4.3	Objetivos de las escuelas telesecundarias.....	57
3.4.4	Características de las escuelas telesecundarias.....	58
3.4.5	La estructura organizacional.....	58
3.4.6	Antecedentes de la telesecundaria.....	59
3.4.7	Modelo Experimental.....	61
3.4.8	Primer Modelo Pedagógico.....	62
3.4.9	Periodo de evolución al modelo actual.....	63
3.4.10	La telesecundaria de hoy.....	65
3.5	Orientación pedagógica de telesecundaria.....	66
3.5.1	El servicio educativo de telesecundaria.....	66
3.5.2	Destinatarios.....	68
3.5.3	La telesecundaria modernizada.....	68
3.5.4	Inicios de la telesecundaria.....	68
3.5.5	La nueva telesecundaria.....	69
3.6	Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica.....	70
3.6.1	Consejos escolares.....	72
3.7	Proceso enseñanza aprendizaje en telesecundaria.....	73
3.7.1	Concepto aprendizaje para el sistema de telesecundaria.....	73
3.7.2	Esquema de aprendizaje.....	75
3.7.3	Elementos del proceso enseñanza aprendizaje.....	76
3.7.4	Bases para dirigir el proceso educativo.....	77
3.7.5	Metodología en telesecundaria.....	79
3.8	La telesecundaria en el estado de Nayarit.....	81
3.8.1	Situación actual.....	83
3.8.2	Características especiales de la modalidad de telesecundaria.....	85
3.8.2.1	Escuelas unitarias.....	85
3.8.2.2	Escuelas bidocentes.....	85
3.8.2.3	Escuelas completas.....	85

3.8.2.4	Escuelas de organización completa y director técnico.....	85
3.8.2.5	Extensiones.....	85
3.9	Normatividad dentro de telesecundaria.....	86
3.10	Acuerdo 200.....	90
3.10.1	Transitorios.....	92

CAPÍTULO IV.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN TELESECUNDARIA		93
4.1	La evaluación del aprendizaje en telesecundaria.....	93
4.2	Medición y evaluación del aprendizaje en telesecundaria.....	95
4.3	Propósitos de la evaluación en telesecundaria.....	95
4.4	Principios generales de la evaluación en telesecundaria.....	96
4.5	Evaluación en telesecundaria.....	97
4.5.1	Evaluación de diagnóstico.....	97
4.5.2	Evaluación formativa o continua.....	97
4.5.3	Evaluación sumativa.....	98
4.5.4	Autoevaluación.....	99
4.5.5	Coevaluación.....	100
4.5.6	Acreditación del año escolar en telesecundaria.....	100

CAPÍTULO V.

METODOLOGÍA		101
5.1	Metodología	101

CAPÍTULO VI.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....		110
6.1	Presentación de gráficas y análisis de resultados	110
6.2	Gráficas y análisis de alumnos.....	111
6.3	Gráficas y análisis de profesores.....	129
	Conclusiones.....	161
	Recomendaciones.....	164
	Bibliografía.....	166
	Apéndice	

INTRODUCCIÓN

Dentro de la escuela y más en el aula, el docente es el responsable de llevar a cabo la práctica del proceso enseñanza aprendizaje, cada uno de los profesores tiene su técnica y métodos para llevar a cabo dicho proceso, otra de las muchas responsabilidades es la de evaluar a sus alumnos. Cuantas veces se escucha a los alumnos decir "el maestro me reprobó", "no voy a pasar de grado porque reprobé", "me voy a extraordinarios", "no sé cómo califica el maestro", por lo que se haría la pregunta de cuál es el problema de este fenómeno de la evaluación, con la reprobación e inconformidad de los alumnos.

En base a la actividad docente ejercida en las escuelas telesecundarias, en donde se detecto un fenómeno pedagógico que incide en el aprovechamiento académico de los alumnos, la evaluación y los recursos utilizados, junto con los instrumentos de aplicación, recordando que la evaluación educativa mantiene una estrecha vinculación con la actuación del docente en la educación.

Debiendo fomentar una modificación sustancial en el profesorado y en las instituciones. se propone en el Capítulo I señalar que la evaluación resulta indispensable para la dirección del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, así como los fundamentos del aprendizaje al lado de los contextos del mismo, elaborando plan de clases y pretendiendo conocer la diversidad y riqueza de los contextos de los alumnos a fin de ubicar la partida de las lecciones y diseñar las actividades de enseñanza para favorecer la comprensión de los contenidos curriculares por medio de la interrogación del ¿cómo contextualizar los contenidos escolares?, para tratar de llegar a la comprensión de la definición del aprendizaje de los diferentes autores como Albarran, Kelly, Higarid, Saavedra y otros; los cuales llevan a lo que es el aprendizaje humano para tener una adecuada conducción de la enseñanza, por medio del aprendizaje y la evaluación, apoyados por las diferentes teorías del aprendizaje y analizando los fundamentos como son la teoría de la Reestructuración, por Insight de la escuela de la Gestalt, igualmente la teoría de Equilibración de Jean Piaget.

Debido a que los profesores de telesecundaria tienen su propio método y criterio por no aplicar la evaluación específica para este sistema.

Por lo que se puede considerar que, para determinar el fenómeno de la evaluación, como uno de los muchos problemas educativos que día a día se observan en las escuelas telesecundarias, se busca una posible solución y llevarla a cabo para mejorar el desempeño dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo que al plantearse el Capítulo II el cual está dedicado a la evaluación y sus fundamentos, mostrando la diferencia entre medir y evaluar, así como la calidad de la evaluación en la práctica docente escolar, la importancia de la evaluación del aprendizaje, y los diferentes tipos de evaluación con su propósito, función, momento, instrumentos preferibles y manejo de los resultados de la evaluación diagnóstica y formativa, la evaluación sumativa, igualmente a los perfiles que puede tener la evaluación tales como evaluar con justicia, amor, validez, confiabilidad, además las características fundamentales que debe tener, siendo estas la de ser integral, sistemática, permanente y cooperativa; así mismo la evaluación consiste en emitir un juicio de valor y al manifestar una serie de inconsistencias e incongruencias en la forma de evaluar la calidad del aprendizaje de los alumnos, de los diferentes grados de las escuelas telesecundarias, las cuales se encuentran en su gran mayoría distribuidas en zonas rurales marginadas, en donde algunas funcionan con uno o dos profesores para los tres grados, sin tan siquiera uno por grupo. En escuelas telesecundarias se encuentran laborando docentes que no cuentan con el perfil educativo, ya que encontramos trabajando ingenieros, veterinarios, contadores, etcétera, los cuáles tienen los conocimientos necesarios para llevar a cabo su labor como docentes pero que no cuentan con una formación pedagógica y una metodología de enseñanza-aprendizaje adecuada.

En el Capítulo III se advierte cómo se debería de realizar la evaluación dentro del proceso del aprendizaje en el sistema de telesecundaria, ya que como en cualquier otra modalidad del nivel medio básico, la evaluación es inseparable del proceso enseñanza-aprendizaje, de la misma forma como del proceso de la medición y la evaluación, con sus propósitos y principios generales de evaluación, además del manejo de los diferentes tipos de evaluación como la

diagnóstica, formativa y sumativa, el papel de la práctica de evaluación y el intercambio de opiniones de la coevaluación y lo referente a los criterios académicos administrativos de la acreditación del año escolar en el sistema de telesecundaria.

La puesta en práctica de la evaluación cualitativa o cuantitativa implica un proceso de innovación educativa. En estas condiciones son pocos los profesores que se esfuerzan por cambiar todo un sistema de vida y es muy probable que quizás no lleguen a lograrlo hasta que desde diversos sectores de la sociedad, se tome conciencia de la necesidad de transformar una situación en la que la capacidad y el esfuerzo individual no se consideren, sólo instrumentos para tener más poder sobre quienes no han destacado.

En el Capítulo IV se realizara una referencia del marco contextual con el Artículo 3° Constitucional, la sección 4 del Sistema Educativo Nacional dentro de sus Artículos 29°, 30° y 31°, es necesario conocerlos para de esta forma realizar una adecuada evaluación y más en sí, conocer los la normatividad jurídica que rige a este sistema educativo, lo que es la telesecundaria con sus objetivos y características de este tipo de escuelas, sus antecedentes, el surgimiento como subsistema, su modelo experimental tanto como su modelo pedagógico, así como el período de evolución hasta llegar a lo que es el modelo actual, con las exigencias de la sociedad de la telesecundaria de hoy, teniendo en cuenta a la orientación pedagógica de telesecundaria, su servicio educativo, destinatarios, las disposiciones para la modernización de la educación básica aunado a las disposiciones escolares, el proceso de enseñanza-aprendizaje de este sistema, el concepto de aprendizaje en telesecundaria, así como su esquema y los elementos del proceso educativo aunados a sus bases para dirigir dicho proceso, lo que es la telesecundaria en el estado de Nayarit, su legislación dentro del sistema y la evaluación emitida por la SEP dentro del acuerdo 200.

En el Capítulo V se describirá la metodología empleada para elaborar este trabajo de investigación.

En el Capítulo VI se muestra la presentación por medio de gráficas y análisis de los resultados obtenidos mediante los instrumentos elaborados para tal propósito.

Por lo anterior, y reconociendo la importancia del docente en el proceso de evaluación de la enseñanza nos abocamos con la investigación de este fenómeno denominado **"La evaluación del aprendizaje en el proceso educativo en la modalidad de telesecundaria"** mismos que tienen una serie de factores que pueden incidir en la educación y formación de los jóvenes, realizando un tipo de investigación Documental – Descriptivo por medio de la aplicación de encuestas a docentes y alumnos de todas las escuelas telesecundaria de la zona escolar 04 del Municipio de Xalisco Nayarit.

CAPÍTULO I.

FUNDAMENTOS DEL APRENDIZAJE

Es innegable que dentro de las tareas educativas del profesor, la evaluación resulta indispensable como base para dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje, tampoco se puede negar que para el alumno es concluyente, por lo que a partir de ella se "etiqueta" al estudiante con todos los resultados que se inclinan de dicha acción, los cuales, ante la formalidad de este caso se intenta tener un especial cuidado en las que como sabemos, suelen ser desfavorables cuando esta es deficiente durante dicho proceso (de evaluación), donde el aprendizaje logrado por los alumnos y el cuál no sólo recurra como resultado de una calificación numérica que sea falto de significado, para que se pueda tener confianza y podamos preguntarnos ¿son verdaderamente aquellos que no aprendieron las cuestiones básicas esenciales de alguna materia los alumnos que no acreditaron un curso durante el periodo escolar?

1.1 Contextos del aprendizaje escolar

"Los seres humanos desde niños, caminamos por un laberinto de recuerdos en compañía de la gente que nos rodea para reconocer el mundo y sus significados. El problema -decía- es que luego nos parece tanto y tan complejo que creemos andar solos, a ciegas; no vemos que somos como las hojas de un árbol, distintos pero pegados a las ramas, éstas al tronco y éste a la raíz, y todo a la tierra. Nos necesitamos y nos necesitan" (Mercer, 1997, p. 19).

El pensamiento de cada uno contiene cientos de conocimientos adquiridos que a la hora de platicar y de intercambiarse, se funden para formar nuevas ideas que ayuden a comprender el mundo y encontrar otras maneras de resolver los problemas, y hasta los que nunca habíamos visto.

A través del diálogo con otras personas, uno puede renovar constantemente el significado de sus acciones, descubrir lo que no alcanzamos a percibir y sobre todo, encontrar su "lugar" en el mundo.

"Todos en distintos momentos enseñamos a otros, pero también aprendemos de ellos. Desde la forma de organizarnos para producir, lo que necesitamos para vivir, hasta los lenguajes que usamos para comunicarnos; las formas de comer y vestir, de conquistar a una pareja, de llorar a un muerto o de compartir la alegría de un casamiento. Uno es siempre un poco del otro y el otro un poco de uno". (Ídem).

Por lo general se piensa que el término "contexto" se refiere a las condiciones materiales que están "alrededor" de un determinado acontecimiento y, si bien juegan un papel importante como límite de lo que se puede hacer, por lo que a veces le concedemos un poder excesivo.

En este sentido se dice, por ejemplo, que si las escuelas (telesecundaria) tuvieran todos los servicios, locales y mobiliario adecuados, materiales suficientes y equipo; en fin, si las condiciones de nuestras escuelas fueran similares a las del contexto urbano, entonces podríamos lograr indicadores educativos de mayor calidad. Nos olvidamos de que los contextos son principalmente las prácticas sociales donde ocurren las cosas, los lugares donde las acciones humanas adquieren sentido.

1.2 ¿Cómo contextualizar los contenidos escolares?

Los programas de las asignaturas establecen los contenidos "básicos" que todo alumno mexicano debe dominar a fin de integrarse en igualdad de oportunidades a las opciones de vida social y productiva de nuestro país y, en la medida que tenemos un mayor conocimiento de las características del contexto sociocultural de nuestras escuelas, los profesores tenemos la responsabilidad de ajustar la forma de presentación, los tiempos y las estrategias de enseñanza en función de las necesidades de los educandos. Es decir, nos corresponde contextualizar los contenidos curriculares a través del diseño de los planes de clase.

A primera vista, traer al aula la información de los contextos de vida de los alumnos parece ser una tarea prácticamente imposible, sobre todo en el caso de escuelas multigrado. (Escuelas donde un docente atiende más de un grado o grupo, preferentemente en la zona rural marginada).

Cada alumno proviene de un hogar y ambiente cultural distinto, lo que hace que sus experiencias se reflejen en múltiples atribuciones que "retrasan" el cumplimiento de los programas educativos. Además, creemos que la diferencia de edades de los tres grados dificulta la unificación de sus intereses de aprendizaje y la conducción del grupo hacia el logro simultáneo de los objetivos curriculares.

¿Cómo se pueden contextualizar los contenidos curriculares a las condiciones y necesidades de los grupos multigrados del medio rural? En primer lugar, es importante establecer que ésta es una tarea que realizan tanto los maestros como los alumnos. Al elaborar planes de clase, los maestros necesitan conocer la diversidad y riqueza de los contextos de vida de los alumnos a fin de ubicar el punto de partida de las lecciones y diseñar actividades de enseñanza que favorezcan la comprensión de los contenidos curriculares. Al mismo tiempo, para lograr la comprensión de los mismos contenidos, los alumnos necesitan establecer puntos de unión con los significados de los conocimientos socioculturales de sus comunidades.

1.3 Definición de aprendizaje

"Es el proceso por medio del cual una actividad comienza o sufre una transformación por el ejercicio. Como efecto, es todo cambio de la conducta resultante de alguna experiencia, gracias a la cual el sujeto afronta las situaciones posteriores de un modo distinto a las anteriores. Las manifestaciones del aprendizaje consisten en una modificación de la conducta resultante de la experiencia o el ejercicio". (Albarran, 1980, p. 26).

Aprendizaje es un término con distintos significados según el marco teórico desde el que se define como un proceso mediante el cual se adquiere la capacidad de responder adecuadamente a una situación que puede o no haberse tenido antes;

se le considera a la vez como una modificación favorable de las tendencias de reacción, debido a la experiencia previa, particularmente la construcción de una nueva serie de reacciones motoras complejamente coordinadas; también como la fijación de elementos en la memoria, de modo que puedan recordarse o reconocerse, o bien el proceso de analizar una situación.

Algunas teorías lo definen "como la adquisición de combinaciones de reacciones que capacitan al individuo para resolver más económicamente una situación compleja o variable, o simplemente como sinónimo de inteligencia, termino opuesto al significado de instinto, el cual es innato e invariable". (Saavedra, 2001, p. 15).

De acuerdo a Manuel R. Saavedra mencionado en el Diccionario de Pedagogía (Ídem) tenemos el concepto de aprendizaje y en relación a Kell), lo define como la "actividad mental por medio de la cual el conocimientos, las habilidades, los hábitos, actitudes e ideales son adquiridos, retenidos y utilizados, originando progresiva adaptación y modificación de la conducta". (Ídem)

Higalrd sostiene que "es el proceso por el cual se origina o cambia una actitud mediante la reacción a una situación dada. Siempre que las características del cambio en curso no puedan ser explicadas apoyándose en tendencias relativas innatas, en la maduración o por cambios temporales del organismo". (Ídem)

Mira y López lo definen como "un cambio en el rendimiento que resulta como función de un organismo o práctica". (Ibidem, p. 16)

"Consiste en la manera como el alumno responde a la acción del maestro, esto es, como asimila a su persona y por propio esfuerzo el caudal de cultura que está al alcance de su grado evolutivo. Es el aprendizaje un producto de la técnica, y por eso resulta eficiente, seguro y adecuado". (Villalpando, 1981, p. 260).

El aprendizaje es producto de la experiencia y en la virtud el tipo de aprendizaje que tiene resultará de la clase de experiencia que sirve. La experiencia se da en la

interacción de una persona con el ambiente que percibe. Prácticamente todo lo que hacemos, sentimos o pensamos es consecuencia de nuestro aprendizaje.

El aprendizaje no se limita con la adquisición de conocimientos, sino que extiende a la obtención de habilidades, hábitos, actitudes y desarrollo de capacidades.

"El aprendizaje integra junto con la percepción y la memoria, la estructura fundamental del pensamiento psicológico, y por lo tanto propicia que se establezcan las funciones mentales consideradas superiores, como son el pensamiento y la imaginación creadora. Los vocablos aprender y aprendizaje suelen usarse como sinónimos, con la doble interpretación de proceso y resultado". (SEP, 1982, p. 87).

Así mismo el concepto de aprendizaje ha sido organizado por Virginia González Órnelas en un cuadro en el cual indica de acuerdo a diferentes autores.

Autor	Concepto de aprendizaje
Witherington:	"Es un cambio en la personalidad que se mantiene como nuevo patrón de respuesta".
Kinsley:	"Mediante el proceso de aprender se realizan cambios en las tendencias funcionales. Estos cambios solo se logran cuando son resultado de la actividad del propio organismo".
Anderson:	"Aprender es un proceso de adaptación mediante el cual el organismo logra nuevos modos de conducirse y responder a fin de ajustarse mas apropiadamente a las demandas de la vida.
Presley:	"Aprendizaje es un ajuste al ambiente que implica el esfuerzo de encontrar satisfacción para las necesidades".
Freeman:	"Aprender es modificar respuestas adquiridas o formar otras nuevas".
Colvin	"Es modificar la reacción del organismo mediante la experiencia".
Sánchez	"Es un cambio que el organismo realiza en la búsqueda de la

	satisfacción para sus impulsos y necesidades, ya que su modos previos de conseguirlos carecen de eficacia”.
Maello	“Es la modificación o cambio duradero (más o menos permanente), de las potencias individuales (disposición o aptitudes)”.
Gates	Es un cambio en la conducta, provocados por las respuestas efectivas del individuo a las situaciones que aprendemos cuando nuestras formas usuales de conducta son inadecuados y deben cambiar para vencer las dificultades o afrontar situaciones novedosas”.
Tornes Plank	“Se define el aprendizaje como un cambio relativamente permanente en la potencialidad del comportamiento que ocurre con resultado de la práctica reforzada”.
Thorpe:	“El aprendizaje es un proceso que se manifiesta por cambios adaptativos en la conducta individual como resultado de una experiencia”.

Se aprecia claramente que la nota común en todas estas definiciones es el cambio de conducta (González, 1980, pp.61- 63). Por lo que se puede diferir con respecto a que el aprendizaje lleva a un cambio de conducta para todos los estudiantes en la actualidad.

1.3.1 Integración del aprendizaje.

La didáctica moderna pretende que lo aprendido quede asimilado en la unidad personal del alumno y origine un mejoramiento que, sin disminuir la unidad funcional de origen a mayor actividad y dominio, considerando a la unificación como causa final del aprendizaje, y admite la representación psicológica que la opone a la anomalía de la desintegración.

1.4 Aprendizaje humano

De acuerdo con Renzo Titone, citado en el Diccionario Pedagógico de Manuel R. Saavedra (Saavedra 2001, p. 16) se entiende por "aprendizaje humano, el proceso circular y sistemático (un elemento depende de otros, interactúa), dinámico e interactivo de adquisición asimilativa, motivada y consiste de cogniciones y/o habilidades. En este proceso la participación del que aprende es imprescindible.

El aprendizaje humano se caracteriza por la capacidad de reflexión, esto es, de accionar las operaciones de análisis y síntesis. El aprendizaje supone influjos del exterior; es un proceso dinámico que depende de factores ambientales que interactúan y estimulan al sujeto que aprende". (Albarran, 1980, p. 26).

1.4.1 Etapas del aprendizaje

El modelo modular del aprendizaje consta de tres etapas: incoación o cognición inicial, en la cual se percibe integralmente al objeto, se analizan activamente sus estructuras y se sintetizan también operativamente sus elementos, esto es, se restaura integralmente el objeto. La etapa de refuerzo, que consiste en el empleo de las operaciones de análisis y de síntesis en un nivel correctivo (para eliminar el error) otro de refuerzo (consolidatorio) uno más evolutivo (para desarrollar actividades fijas y capacidades creativas nuevas); los dos primeros niveles generan pensamiento convergente y el último genera pensamiento divergente. La tercera etapa es de control o cognición adelantada que equivale a la concreción del control a través de la evaluación, la cual debe ser continua, o diagnosis periódica o final para propiciar la valoración profunda de los aprendizajes. (Ídem).

1.4.2 Factores del aprendizaje

Según Titone (citado en el Diccionario Pedagógico de Manuel R. Saavedra (2001, p. 16) "tres son los factores esenciales del aprendizaje: cognoscitivo, que posibilitan la percepción o capacitación global del objeto, como la conceptualización del mismo por medio del proceso de reflexión (operaciones de análisis y síntesis), finalizadores, que equivalen a los valores o bienes educativos que habrán de ser adquiridos con el aprendizaje, los cuales, mientras más

precisos, generan mayor motivación e interés por el aprendizaje, y los ejercitativos, que consiste en el empleo conciente de una habilidad previamente adquirida”.

1.5 Aprendizaje significativo

“Al aprendizaje significativo se le denomina también lógico o mental, puesto que la adquisición se logra por medio de la reflexión y análisis del asunto. Este aprendizaje involucra la comprensión”. (González, 1980, p. 70).

Las aportaciones de Ausubel a pesar de, o precisamente por su restricción a un espacio concreto pero crítico del ámbito del aprendizaje, son muy importantes para la práctica didáctica.

Se ocupa Ausubel del aprendizaje escolar que, para él es fundamental “un tipo de aprendizaje que alude a los cuerpos organizados de material significativo” (Ausubel 1976, Citado por Sacristán, 1992, p. 46) centra su análisis en la explicación del aprendizaje de cuerpos de conocimientos que incluyen conceptos, principios y teorías. Es la clave del arco del desarrollo cognitivo del hombre y el objeto prioritario de la práctica didáctica”.

El aprendizaje significativo, ya sea por recepción, ya sea por descubrimiento, se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico. Percibe la adquisición de nuevos significados, ahora bien, esta acción demanda unas condiciones precisas que Ausubel se detiene y se preocupa en identificar “La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él”. (Ibidem, p. 47).

Así pues, la clave del aprendizaje significativo está en la vinculación fundamental de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo. Son dos, las dimensiones que Ausubel diferencia en la Significatividad potencial del material de aprendizaje:

- *Significatividad lógica*: coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencias en las relaciones entre sus elementos componentes.
- *Significatividad psicológica*: que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende*. (Ibidem p. 62).

La potencialidad significativa del material es la primera condición para que se produzca aprendizaje significativo. El segundo requisito es la disposición positiva del individuo respecto al aprendizaje.

Una disposición tanto coyuntural o momentánea como permanente o estructural. Esta segunda condición se refiere al componente motivacional, emocional, actitudinal, que está presente en todo aprendizaje.

Como puede comprobarse en el siguiente cuadro, el aprendizaje significativo requiere de condiciones precisas respecto a las tres dimensiones: lógica, cognitiva y afectiva.

El núcleo central de esta teorías del aprendizaje reside en la comprensión del ensamblaje del material novedoso con los contenidos conceptuales de la estructura cognitiva del sujeto. "La estructura cognitiva del alumno/a tiene que incluir los requisitos de capacidad intelectual, contenido ideativo y antecedentes experienciales". (Ibidem, p. 49).



Modelo de aprendizaje significativo de Ausubel

Lo importante en las contribuciones de Ausubel es que su definición del aprendizaje significativo involucra la relación indisoluble de aprendizaje y desarrollo. Por ello, ayuda a perfeccionar los procesos de construcción genética del conocimiento. En consecuencia, los nuevos significados para Ausubel, no son las ideas o contenidos objetivos mostrados y dados al aprendizaje sino que son frutos de un intercambio, de una fusión. Los nuevos significados se generan en la interacción de la nueva idea o conceptos potencialmente significativo, con las ideas pertinentes, ya poseídas por el alumno/a, de su estructura cognitiva. Es evidente, según Ausubel, que el bagaje ideativo del individuo se enriquece y cambia continuamente con cada nueva incorporación. (Ibidem p. 64).

El significado psicológico de los materiales de aprendizaje es idiosincrásico, experiencial, histórico, subjetivo. Cada individuo capta la significación del material nuevo en función de las peculiaridades históricamente construidas de su estructura cognitiva. La potencialidad significativa del material se encuentra subordinada en cada individuo a las características de su bagaje cognitivo. De este modo, la planificación didáctica de todo proceso de aprendizaje

significativo debe comenzar por conocer la peculiar estructura ideativa y mental del individuo que ha de realizar las tareas que ha de realizar las tareas de aprendizaje. (Ibidem, p. 65).

¿Cómo se produce la vinculación del material nuevo con los contenidos de cada individuo? Ausubel considera que la estructura cognitiva de cada sujeto manifiesta una *organización jerárquica y lógica*, en la que cada concepto ocupa un lugar en función de su nivel de abstracción, de generalidad y capacidad de incluir otros conceptos. Así, en el aprendizaje significativo "los significados de ideas y propuestas se adquieren en un proceso de introducción sucesiva en estructuras más genéricas. Aprendizaje de ideas incluyentes o incluidas". (Ausubel, 1970, mencionado por Sacristán 1992, p. 62).

De esta manera, el aprendizaje significativo produce al tiempo la estructuración del conocimiento previo y la extensión de su potencialidad explicativa y operativa. Provoca su organización, su afianzamiento o reformulación en función de la estructura lógica del material que se adquiere, siempre que existan las condiciones para su asimilación significativa. (Ibidem p. 67).

El material aprendido de forma significativa es menos sensible a las interferencias a corto plazo y mucho más resistente al olvido, por cuanto no se encuentra aislado, sino asimilado a una organización jerárquica de los conocimientos referentes a la misma área temática.

El problema que se plantea Ausubel es la explicación del aprendizaje por descubrimiento que parece subordinar al aprendizaje por recepción. Los organizadores formales que sirven para explicar la comprensión de nuevos contenidos significativos y la solución de problemas son, en definitiva, estrategias de funcionamiento del pensamiento, estrategias de análisis, diferenciación, asimilación y organización de lo asimilado.

Es difícil comprender y aceptar cómo la formación de estas estrategias se explica mediante la sola actividad interna que requiere el aprendizaje receptivo, Ausubel afirma, y con razón que el proceso de adquisición de significados es un proceso

activo, pero, a nuestro entender, requiere un tipo de actividad intelectual bastante distinto del aprendizaje por descubrimiento, como para que ambos exijan principios explicativos y condiciones para su realización diferentes.

Las habilidades de investigación y solución de problemas requieren la práctica, la participación activa de los individuos, la búsqueda real y no la mera organización de lo recibido significativamente. El modelo de estrategia didáctica que sugieren los planteamientos de Ausubel es excesivamente racionalista, estático y receptivo, por lo que plantea importantes problemas, especialmente cuando la intervención educativa tiene lugar en contextos culturales muy alejados de las exigencias conceptuales de las disciplinas del saber, y el principal reto didáctico consiste en interesar activamente a los alumnos/as en los contenidos del currículum.

En cualquier caso, puede afirmarse que, a pesar de las limitaciones antes dichas, la importancia didáctica de las aportaciones de Ausubel es francamente extraordinaria en aquel reducido y significativo espacio del aprendizaje que ha sido objeto de investigación: el aprendizaje significativo de material verbalmente recibido. (Ibidem p. 68).

1.6 Conducción de la enseñanza (del dicho al hecho...)

"Son escasos y reciente los estudios (la mayor parte etnográfico) que penetran en las relaciones dentro de la escuela y del aula en particular. Estos estudios, realizados en diversos países, coinciden en mostrarnos patéticamente el simulacro de aprendizaje que tiene lugar en el sistema escolar y la falsa impresión de "aprendizaje" que pueden dar las mediciones de rendimiento o logros académicos" (Torres, 1998, p. 29).

Todo (o casi todo) apunta en dirección contraria a las imposiciones de un aprendizaje efectivo: el énfasis sobre la aprehensión (adquisición) de la forma y la estructura abstracta antes que sobre el contenido; el papel del profesor consiste en actuar como intermediario o mediador y representante del contenido frente a la exclusión sistemática del conocimiento; pero que tiene una serie de estrategias

(adivinar, repetir, copiar, responder con términos fijos, responder en una secuencia determinada, seguir las pistas del maestro, etcétera).

En el simulacro del aprendizaje; la relación de exterioridad respecto del conocimiento que priva en las escuelas el "pensar" o "razonar" reducido a la mecanización de fórmulas, ejercitaciones y estructuras abstractas, independientemente de su comprensión; la indiferencia entre enseñar y aprender, dando por entendido, "que lo que se enseña, se aprende". Sería equivocado juzgar el estado del arte de la cuestión a partir del discurso de lo educativo y sobre el aparato escolar a partir de lo que "se dice" y lo "que surede".

En teoría, la mayoría de los maestros están de acuerdo en que para promover el aprendizaje significativo de los contenidos curriculares, necesitan activar los conocimientos previos de los alumnos. "La función docente consiste en actuar como intermediario entre los contenidos programáticos y la actividad constructiva que despliegan los niños para asimilar. Sin embargo, a la hora de pararse frente a un grupo de alumnos tiende a reproducir los rituales tradicionales de la educación transmisiva". (Ibidem p. 31).

El maestro pauta el tiempo, el espacio y la comunicación en el aula, es decir, transmite un "estilo" de aprender y crea argumentos que puede subsistir a la dependencia y la expectación o bien promover la participación activa, responsable y protagónica de los alumnos en la conquista de sus conocimientos. Aprender es una práctica social, al observar el modo como los seres humanos se incorpora en las prácticas comunicativas, productivas y sociales y comunidades, se puede reconocer que ahí aprenden juntos (adultos-ancianos-jóvenes-niños), los conocimientos y habilidades que se necesitan mientras participan en diversas redes de interacción; esto es, cuando construyen los contextos que otorgan significado a sus acciones cotidianas. Finalmente, las estrategias más comunes serían:

- La analogía; (capacidad de ver semejanzas no vistas por otros y empleo de analogías remotas). Llevar a cabo transformaciones imaginativas: (magnificación, minimización, revisión, etcétera).

- Enumerar atributos, someter supuestos a análisis, buscar un nuevo punto de entrada etcétera.
- Teniendo en cuenta, es evidente que la educación tradicional no está equipada para asumir el objetivo de desarrollar la creatividad. Eran parte de las capacidades, estilos cognoscitivos, actitudes y estrategias descritas anteriormente son incompatibles con las prácticas escolares actuales.

"En este sentido, la primera tarea sería evitar la continua erosión de la creatividad que tiene lugar en las aulas haciendo tomar de ello conciencia a profesores, autoridades educativas, padres de familia". (Torres, 1998, p. 32).

¿Qué deben aprender los alumnos para pasar a formar parte de la vida normal de una escuela? los jóvenes deben aprender a inhibir sus impulsos esperando su turno, evitando agresiones físicas, aceptar la autoridad del docente y guiar su comportamiento sobre la base de la evaluación del maestro. "Los niños tienen que aprender qué tipo de cosas dicen y hacen los docentes qué esperan estos que hagan o digan sus alumnos como respuesta". (Barnes, 1994, p. 17).

1.7 El Aprendizaje y la evaluación

Racionalmente se ha concebido y practicado la evaluación escolar como una actividad terminal del proceso de enseñanza-aprendizaje; se le ha adjudicado en una posición estática e intrascendente dentro del proceso didáctico; y se le ha conferido una función mecánica, consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final de los cursos; además se le ha utilizado, como una arma de intimidación y represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los alumnos. La evaluación es una palabra, no obstante su trascendencia en la toma de decisiones en el acto docente, ha cumplido preponderantemente el papel de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas. Por lo que es necesario señalar la necesidad de sustituir algunos aspectos negativos que contaminan y denigran la tarea educativa y al mismo tiempo fomentar la necesidad

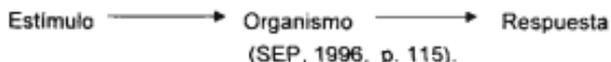
de sustituir la actual opinión de la calificación por una verdadera evaluación pedagógica. (Moran, 1981, p. 21).

Así mismo se debe de entender el aspecto formativo de la docencia como una propuesta por lo que su concepción se opone a la enseñanza de tipo enciclopédico, memorístico, meramente informativo, convencional, etcétera, y que en respuesta plantearnos una alternativa educacional crítica, activa, formadora, incluso interdisciplinaria, por la cual el alumno aprenda ha aprender y adquiera habilidades para informarse e interpretar, sistematizar y aplicar esa información adquirida. (Pantoja, 1980, p. 46).

1.8 Teoría del aprendizaje por reestructuración

El paradigma organicista-estructuralista reúne a varias teorías del aprendizaje del desarrollo y de la personalidad. Las teorías propias de este modelo se señalan como teorías del aprendizaje por reestructuración. Estas teorías se oponen al asociacionismo-mecanicista un pensamiento del sujeto humano y del enfoque metodológico fundamentalmente diferente. Para este modelo, el sujeto humano es un organismo complejo, dinámico, cambiante e intelectual; por lo tanto se relacionan los procesos de desarrollo a través de los cuales el sujeto se forma. El aprendizaje es el producto de la interacción del sujeto. Favorece la reestructuración de las propias estructuras, por medio de los cuales, se interpreta la realidad y se dirige la experiencia.

El esquema básico de esta teoría es:



1.8.1 Reestructuración.

Según Juan Ignacio pozo, (Pozo, 1989, p 215) *podemos hablar fundadamente de dos prácticas cognitivas distintas. Una de origen mecanicista-asociacionista, la cual esta representada en la actualidad por el procesamiento de la información y otra de carácter organicista-estructuralista, que provienen de la época en que

autores como Piaget, Vygotsky, Bartlett, la escuela de la Gestalt, se resistían al auge del conductismo, un pensamiento del individuo humano fundamentalmente antisociacionista*.

La corriente organicista-estructuralista tomó fuerza gradualmente frente al asociacionismo reinante, a partir de 1956; donde la diferencia esencial entre el paradigma asociacionista-mecanicista con el procesamiento de información incluido, y el estructuralismo cognitivo reside en la unidad básica de análisis de la que parten. El enfoque organicista-estructuralista se interesa por la formación de conceptos a partir de las unidades o globalidades, por lo tanto rechaza la idea comúnmente aceptada por todas las teorías asociacionistas para las que los conceptos están proporcionados por los rasgos o condiciones que los definen. Para la orientación de las teorías de la reestructuración, el significado de un concepto que se cimienta a partir de otros conceptos dentro de una teoría o estructura general, dando el lugar que ocuparía. "El asociacionismo estudia la identificación de los conceptos, el organicismo-estructuralismo se ocupa de la adquisición o forma". (SEP, 1996, p. 111).

Según Pozo, (Pozo, 1989, p. 216) si los conceptos no son simples detalles de rasgos acumulados sino que forman parte de teorías o estructuras más amplias, el aprendizaje de conceptos sería, ante todo, el proceso por el cual cambian esas estructuras. Por lo tanto, la función fundamental del aprendizaje sería el proceso por el cual se reestructuran las teorías de que forman parte los conceptos. Dado que las teorías o estructuras de conocimientos se puedan distinguir entre sí en su organización interna, la reestructuración es un proceso de cambio cualitativo y no meramente cuantitativo. (Ibidem, p. 217).

1.8.2 Rasgos fundamentales de la teoría por reestructuración

Las teorías de la reestructuración se basan en las siguientes consideraciones

- El sujeto es un organismo y la transformación es un proceso inherente a él.

- Por lo anterior, las teorías de la reestructuración se interesan por los procesos de desarrollo y por los cambios a largo plazo, más que por los micro cambios generados experimentalmente.
- Al asumir unidades complejas de análisis, dichas teorías se ocupan de la adquisición de conocimientos, complejos, organizados en forma de teorías; es decir se ocupan de la adquisición de conceptos científicos o de la creación del conocimiento científico.
- Las teorías de la reestructuración asumen además un constructivismo dinámico por el que no sólo se construyen interpretaciones de la realidad a partir de los conocimientos anteriores, sino que también se construyen esos conocimientos en forma de teorías.
- Aprender es reestructurar las propias estructuras de conocimiento. La reestructuración es el proceso por el que de una estructura más simple surge otra más compleja, esto se da siempre y cuando en la estructura simple esté contenida en germen la estructura compleja. Lo que se aprende ya está presente antes del aprendizaje". (Ibidem, p. 218).

1.8.3 Teoría del aprendizaje por Insight de la escuela de la Gestalt (forma)

"La escuela psicológica de la Gestalt vocablo alemán que podría traducirse como configuración o forma florece en Europa a principios del siglo XX, como respuesta al asociacionismo estructuralista europeo que pretendía abordar el estudio analítico de la conciencia mediante la introspección y a la Psicología Americana que renunciaba a estudiar los procesos mentales superiores." (Pozo 1989, p. 221, Cita, SEP, 1996, p. 126).

Köhler y Wertheimer, (Cita, SEP, 1996, p. 127) psicólogos alemanes se inclinaron por el estudio de los procesos mentales superiores desechando la orientación asociacionista del estructuralismo. Máx. Wertheimer "en 1912, edito un artículo concerniente a la percepción del movimiento aparente, el que suele considerarse el comunicado inicial de la Gestalt". (Ibidem).

La Psicología de la Gestalt es por una parte antitotomista en la medida en que refuta la concepción del conocimiento como la suma de partes, y por otro lado es estructuralista, ya que cree que la unidad mínima de análisis es la estructura o la globalidad. Rechaza la idea de que el conocimiento tiene un ambiente acumulativo o cuantitativo.

La Gestalt estudia el significado, y este no es divisible en elementos simples; las unidades de análisis deben ser los conjuntos significativos (gestalten) Ante la acumulación de conocimientos propuesta por el enfoque asociacionista, la Gestalt o estructura global de los hechos y los conocimientos otorga mucha importancia a la comprensión; por lo que distingue entre pensamiento reproductivo y pensamiento productivo. El pensamiento reproductivo o memorístico consiste en aplicar destrezas o conocimientos adquiridos con anterioridad a situaciones nuevas.

El pensamiento productivo es aquél que implica el descubrimiento de una nueva organización perceptiva o conceptual con respecto a un problema; es decir, una comprensión existente del mismo. La comprensión o solución productiva de un problema, permite la generalización a otros problemas con estructuras relacionadas. Según Wertheimer un medio complaciente y productivo de un problema, permite atraer los rasgos estructurales de la situación más allá de los componentes que la forman. La solución de problemas y el aprendizaje no se logran por la asociación de elementos inmediatos entre sí, sino por la comprensión de la estructura global de los contextos. Ante el aprendizaje memorístico o asociativo los gestalistas plantean el aprendizaje por comprensión o reestructuración y desarrollan lo que llaman "situaciones de aprendizaje".

Los gestalistas creen que la reestructuración tiene lugar por Insight o comprensión súbita del problema tras una honda reflexión de la conciencia interna. La comprensión permite descubrir la relación estructural entre una serie de elementos que se requieren entre sí. En el enfoque gestalista el sujeto aprende reinterpretando sus fracasos, y no sólo a través del éxito. Aprende el éxito, si es capaz de comprender las razones estructurales que lo hacen posible.

La comprensión de un problema esta ligada a un insight o "toma de conciencia" de sus rasgos estructurales.

Si bien el Insight es un proceso súbito o repentino, suele resultar de un período previo de preparación o de factores desencadenantes. La fijeza funcional de la persona representa una resistencia a reestructurar la tarea o la vida e impide de la correcta solución y el aprendizaje productivo. (Ibidem, p. 131).

Para la Gestalt, la estructura anterior de la conciencia permite el aprendizaje y la reestructuración de dicha organización. En cuanto a la asociación, los gestalista consideran que es un efecto de la organización previa y, a su vez, la causa de la nueva reestructuración. Los gestalistas intentaban estudiar la conducta significativa, pero no distinguían entre percepción y pensamiento. La percepción categoriza directamente los objetos, en cambio el pensamiento los reestructura mediante estructuras conceptuales confusas. Los procesos de reestructuración perceptiva son diferentes a los de reestructuración conceptual. (Ibidem).

Por lo anterior el Insight o "toma de conciencia" adquiere dimensiones diferentes en uno y otro caso. La toma de conciencia conceptual pretende una especulación sobre el propio pensamiento que no está necesariamente presente en el Insight perceptivo.

Uno de las contribuciones fundamentales de la Gestalt es su insistencia en la distinción del enfoque atomista por el estudio moral del conocimiento y los procesos cognitivos, en el que la unidad básica de análisis es la estructura.

Otro de sus aportes es la distinción entre el aprendizaje reproductivo y productivo; en consecuencia entre aprendizaje memorístico y comprensivo, éste último es producto del insight o reestructuración súbita del problema. En la Gestalt la reestructuración queda vinculada al concepto de equilibración, posteriormente desarrollado por Piaget como núcleo de su teoría del aprendizaje. (Ibidem, p. 136).

1.8.4 La teoría de la Equilibración de Jean Piaget.

El aprendizaje por reestructuración es propio de una familia de teorías del aprendizaje pertenecientes a la psicología Europea contemporánea, específicamente de las teorías de origen estructuralista y gestáltico.

Las teorías estructuralistas aceptan a los objetos o a los sujetos como estructuras complejas integradas por unidades vinculadas entre sí y propensas de cambios determinados y completos. Las teorías gestálticas consideran importante el análisis de los procesos mentales para percibir el aprendizaje y buscan un método riguroso para comprender dichos procesos.

La Psicología de la Gestalt "forma" estudia la percepción, proceso por el cual la persona es sensible aquellos aspectos del ambiente que tienen significado.

El significado es la aptitud que un objeto tiene a los fines de una persona, de acuerdo con el significado, es la atención dedicada al objeto.

El significado se relaciona con la situación total, por lo tanto, la percepción envuelve organización mental de la totalidad del objeto. (SEP; 1996, p. 139).

Los gestalistas no lograron contar con instrumentos de análisis suficientes y coherentes con su enfoque introspectivo-subjetivo. Sin embargo, sus hipótesis alimentaron otras búsquedas de explicación científica, Jean Piaget, originario de Ginebra, Suiza (1896) sustenta su teoría del aprendizaje en su teoría de la equilibración. A continuación se exponen algunos de los aspectos más relevantes de esta teoría, para lo cual se tomó como base el estudio de Henry W. (Maier, 1976, cita SEP, 1996, p. 141).

Para Jean Piaget la acción humana espontánea y el cambio dinámico inseparable y constante, son el origen y condición del desarrollo evolutivo de cada organismo. El organismo es imaginado como una unidad compleja, dinámica, cambiante y con una intencionalidad. El desarrollo evolutivo sitúa al organismo hacia una movilidad, una complejidad y una versatilidad más resaltada, y hacia una unidad de todas las

acciones de las partes envueltas. Esa unidad tiende a promover la fuerza del conjunto hacia un sentido de equilibrio. La equilibración de las estructuras cognitivas es el problema esencial del desarrollo. (Idem).

Piaget reconoce tres formas de equilibrio:

- El predominio del todo con alteración de las partes.
- El predominio de las partes con alteración del todo.
- La preservación recíproca de las partes y del todo. (Idem).

En el proceso evolutivo la meta final es el tercer nivel de equilibrio, el cual es logrado exclusivamente por los organismos más desarrollados, el ser humano cuando logra la madurez intelectual.

La teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget descansa en una cadena de suposiciones que hallan explicación en dos aspectos diferentes de su teoría del desarrollo:

- El crecimiento biológico apunta a todos los procesos motores innatos.
- En los procesos de la experiencia, el origen de todas las características adquiridas son, que el organismo descubre la existencia separada de lo que experimenta. (Idem).

Por lo tanto la maduración biológica como experiencia, lo que precisa es lo propio del progreso cognoscitivo. La adquisición del sistema humano de organización no es meramente social, ni enteramente un resultado de la maduración biológica, estos métodos se originan también en modelos de la vida del individuo. La evolución de la organización de la estructura cognoscitiva se explica mediante dos conjeturas diferentes:

- La organización y la interrelación de los objetos, el espacio, el tiempo y la causalidad implican la existencia previa de pautas definidas de desarrollo intelectual.
- El intelecto organiza su propia estructura en virtud de su experiencia con los objetos, el espacio, la causalidad y el tiempo, y la interrelación de estas realidades ambientales. (Ibidem, p. 145).

Para Piaget las facultades de la personalidad obedecen al progreso de la capacidad intelectual del individuo para establecer su experiencia. La generalidad de la experiencia la forman los intereses de un individuo y las experiencias específicas que tiende a realizar. La conducta cognoscitiva humana debe percibirse siempre como una combinación de las cuatro áreas siguientes:

- La maduración biológica (diferenciación del sistema nervioso).
- La experiencia (interacción con el mundo físico).
- La transmisión social (cuidado y educación para influir sobre la naturaleza de la experiencia del individuo).
- El equilibrio: autorregulación de la adaptación cognoscitiva, principio supremo del desarrollo mental según el cual la mente progresa hacia niveles de organización cada vez más complejos y estables. (Idem).

Piaget postula que la adaptación es el esfuerzo cognoscitivo del organismo *persona pensante* para hallar un moderación entre él mismo y su ambiente. La adaptación depende de dos procesos relacionados: la asimilación y la acomodación.

La asimilación significa que una persona adapta el ambiente a sí misma, y representa el uso del medio exterior por el individuo según éste lo concibe. Las experiencias se adquieren sólo cuando el individuo puede preservarlas y consolidarlas en función de su propia experiencia subjetiva. (Idem).

El individuo experimenta un hecho en la medida en que puede integrarlo. La acomodación es un proceso directamente inverso a la asimilación y representa la influencia del ambiente real, adaptarse es concebir e incorporar la experiencia ambiental como ésta es realmente. Los procesos de asimilación o acomodación actúan siempre juntos. La asimilación siempre está equilibrada por la fuerza de la acomodación y esta última es posible solo con la función de la asimilación. Nunca se realiza la experiencia con un objeto del medio exterior a menos que tenga una influencia personal y asimilativa.

Según Piaget las antiguas estructuras de una persona se ajustan (asimilan) a nuevas funciones y las nuevas estructuras sirven (se acomodan) a las antiguas funciones en circunstancias modificadas. Para Piaget el desarrollo intelectual se ajusta a una pauta temprana. (Idem).

Hay divergencias organizativas diferenciadas entre la conducta de la niñez y la conducta adulta en todas las áreas del funcionamiento humano. Piaget reconoce una serie de disposiciones básicas que difunden todos los procesos de desarrollo.

Para Piaget, el desarrollo cognoscitivo es incesante y se enuncia en tres fases a las que conciernen diversas modalidades de inteligencia:

- La fase de la inteligencia sensorio-motriz (sensibilidad y movimiento) que va del nacimiento a los dos años.
- La fase de la inteligencia representativa mediante operaciones concretas (períodos de preparación para el pensamiento conceptual) que comprende de los dos a los once años.
- La fase de la inteligencia representativa mediante operaciones formales (período de formación del pensamiento abstracto) que abarca de los once a los catorce años o más. (Ibidem, p. 147).

Cada fase refleja un grado de pautas de organización que se manifiesta en una serie definida dentro de un periodo de edad aproximada. Cada fase se

desenvuelve en subfases o estadios. El logro de una fase da lugar a un equilibrio transitorio, así como al comienzo de un desequilibrio que corresponde a una nueva fase. Cada fase sugiere la capacidad potencial y el nivel de conducta probable. A Piaget le interesa la pauta y el orden de la secuencia del desarrollo más que un análisis cuantitativo. El orden de sucesión de las fases es siempre el mismo, mientras que el tiempo puede variar dependiendo del contexto.

Para Piaget, el progreso se extiende y fortalece gracias a la práctica *concebida como la proporción con el mundo físico*, la madurez del sistema nervioso la transmisión social de la cultura y el logro del equilibrio. Quienes están interesados en el desarrollo humano, específicamente en el desarrollo cognoscitivo de las mayorías, deberíamos preguntarnos cómo la pobreza y la indigencia extrema limitan o cancelan las condiciones que, según Piaget, determinan el desarrollo. (Ibidem, p. 149).

1.9 La teoría del aprendizaje Significativo

Como una reacción a la psicología mecanicista en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, surge la Teoría del de Lev Semionovich Vygostky. Así mismo a consecuencia de los trabajos realizados por los psicólogos cognoscitivista en norteamérica y de las teorías del aprendizaje por reestructuración nace la Teoría del Aprendizaje Significativo, de David Ausubel.

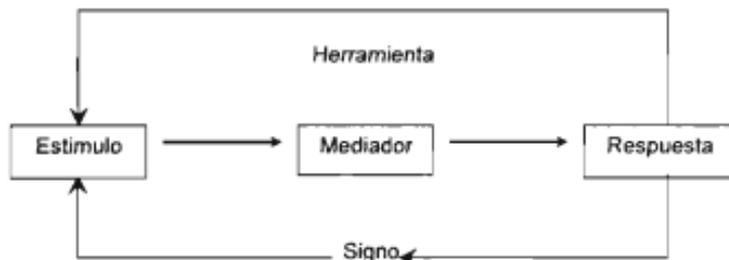
Por lo que *construcción del significado* es la relación común de estas dos teorías. Vygostky considera que esta construcción reside más en la calidad de las mediaciones sociales e instrumentos inteligentemente elaborados para este fin que los factores biológicos. Ausubel considera que la producción de los significados depende de todo momento existente entre la madurez de la estructura psicológica de los conocimientos mostrado por el sujeto que aprende, y la madurez de la estructura lógica del objeto de conocimiento. (SEP, 1996, p. 150).

1.9.1 Teoría del aprendizaje de Lev Semionovich Vygotsky

Vygostky estudio diversas disciplinas que lo llevaron al estudio de la psicología, después de asimilar los resultados del socialismo establecido en 1917 por la revolución, y el argumento asociacionista de Pavlov, trabajo para percibir el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, los cuales le permitieron la comprensión compleja del mundo y su acción transformadora sobre éste. (Pozo, 1989, cita SEP, 1996, p. 151).

Vygostky se reveló en contra del asociacionismo-mecanicista y comenzó a trabajar por una psicología científica y dialéctica que complete lo fisiológico (mecánico) y lo psicológico (mental). Dicha psicología conllevaba por profundizar raíces idealistas de la fenomenología alemana, y por las contribuciones científicas de la psicología asociacionista-mecanicista y de la fisiología.

Vygostky trabajo esencialmente a la adquisición de conceptos espontáneos y científicos. Por lo que en base a los conceptos de Federico Engels –la actividad como motor de la humanización– por lo que propuso una psicología fundada en la actividad. Expresando que el hombre no se limitara responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos para transformarlos. Esto es gracias a la mediación de los instrumentos que se interponen entre el *estímulo* y la *respuesta*. (Ídem).



(Fuente Pozo, 1990: cita por SEP, 1996, p. 152)

"Según Vygostky, los mediadores son instrumentos que transforman la realidad en lugar de imitarla; sirven al hombre no para adaptarse pasivamente a las condiciones ambientales sino para modificarlas activamente. Al igual que Piaget, Vygostky considera que el concepto de mediación es equivalente al de adaptación activa —en lugar de reflejo mecánico como el conductismo—, y que se basa en la interacción del sujeto con su entorno". (Idem).

Donde Vygostky considera dos tipos de instrumentos: siendo los más simples las herramientas, que actúan materialmente sobre el estímulo transformándolo; los más complejos son las técnicas de signos o símbolos, que se interponen en nuestras funciones y originan una actividad adaptativa. Los signos no modifican materialmente el estímulo sino que cambia a la persona que lo utiliza como mediador siendo esta definitiva, procediendo en la interacción de las personas con su medio.

Siendo que la función de las herramientas son la de servir como conductor de la influencia humana sobre el objeto en actividad. Los signos no cambian absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. Sino que se trata de un medio de actividad interno que aspira a dominarse así misma el cual esta internamente orientada. Los signos cambian al sujeto y este a su vez a los objetos, acudiendo a unidades de significados ciertamente simbólicas, estando estas constituidas por conceptos y estructuras organizadas por conceptos. (Idem).

"Para Vygostky, la cultura y el medio social proporcionan los instrumentos de mediación. Para adquirir los signos o basta tomarlos del mundo social externo, es necesario interiorizarlos a través de una serie de transformaciones o procesos psicológicos". (Vygostky, 1979, cita SEP, 1996, p. 153).

Para Vygostky el desarrollo y el aprendizaje van desde lo externo del sujeto hacia su interior mediante un proceso de internalización o transformaciones de las acciones externas sociales en acciones internas psicológicas. Así mismo para este autor, el desarrollo cultural —no desarrollo cognitivo— responde a lo que llamo "*ley de doble formación*" donde: todo conocimiento se adquiere dos veces, inicia siendo siempre objeto de intercambio social, después se internaliza y finalmente

se hace intrapersonal. Ya que de otro modo, el desarrollo aparece primero entre las personas y después surge en el interior del propio sujeto. Pudiendo esto aplicarse a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas estas funciones superiores se suscitan como relaciones entre los seres humanos. (Idem).

Mientras los asociacionistas consideraban que los significados se toman del exterior en relación con los principios de que les corresponde, y Piaget imaginaba que el sujeto construye los significados de una forma independiente, Vygostky consideró que el sujeto ni imita significados ni los construye sino que los reforma gracias a un proceso de intervención e internalización de los significados sociales. (Idem).

1.9.2 Teoría del aprendizaje de David Ausubel

Frente al análisis mecánico, motor animal a corto plazo del modelo de estímulo-respuesta de Ausubel (Ausubel, 1976, citado SEP, 1996, p 154), sostiene que la adquisición individual de un cuerpo de conocimiento implica procesos psicológicos, y que es importante para los docentes y creadores de currículum percibir la naturaleza de dichos procesos. La labor es manifestar y poner a prueba teorías de aprendizaje adecuadas, para los tipos de aprendizaje ideacional significativo que tiene lugar en las instituciones escolares y medios similares. (Idem).

Ausubel diferencia entre la *Estructura Lógica del Conocimiento* (ELC), concebida como una organización formal de contenidos de las materias de aprendizaje, expresada mediante enunciados, y la *Estructura Psicológica del Conocimiento* (EPC), que supone la representación fundada e interiorizada del conocimiento en la estructura de la memoria de individuos específicos. Así mismo le interesa la Estructura Psicológica del Conocimiento y las relaciones entre ésta y la Estructura Lógica del Conocimiento; cuyos principios de acrecentamiento organización y retención que se emplean en la Estructura Psicológica del Conocimiento; tanto como las variables que influyen sobre estos procesos y las implicaciones pedagógicas de estas consideraciones psicológicas. (Ibidem, p. 155).

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS DE LA EVALUACIÓN

La evaluación del aprendizaje es una palabra que confunde a la gran mayoría de los docentes ya que la relaciona y, más precisamente a la asignación de calificaciones de los alumnos, siendo esta por medio de los exámenes y ha sido por lo general una facultad exclusiva del profesor de cada grupo; es él quien establece los criterios y toma la determinación de si el alumno acredita o no un grado escolar. Esta forma de funcionar aunada a una concepción que confunde evaluación con medición de la información que el alumno logra retener, se olvida que en los resultados educativos influyen otros factores, entre ellos el propio desempeño del docente y el uso de los recursos educativos en el aula.

Cuando se estudia el problema de la evaluación escolar, se localiza, en la mayoría de los casos, que existe una secuencia lineal en la manera de cómo lo abordan los distintos autores, siendo necesario recurrir a ellos para mejorar nuestra práctica docente y mantener una estrecha actualización en nuestro desempeño laboral dentro del plano educativo.

La presente investigación tiene una estrecha similitud con el trabajo de investigación realizado por la Dra. María Martín Pérez (Directora de Investigación y Desarrollo Educativo del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey) las cuales podemos comparar respecto a la línea evaluación.

2.1 ¿Que es la evaluación?

Una de las acciones de la evaluación es la de servir al ejercicio educativo, el cual debe de atenderse desde un punto de vista formativo, por lo que el profesor requiere de preocuparse antes de cualquier otra consideración dentro del proceso educativo. Así como es mejor no llevarla a cabo aquella evaluación que no ayude a aprender a los educandos en los diferentes ámbitos y grados educativos.

"A partir de la aparición del vocablo evaluación el cual coincide con los procesos de progreso industrial a principio del siglo XIX, los conceptos de control dentro de las empresas y evaluación escolar se desarrollaron a la par; para posteriormente presentarse los Tests psicológicos y de rendimiento escolar, los cuales posteriormente dan paso a los conceptos de la evaluación a partir de todos los elementos que participan dentro del proceso enseñanza y aprendizaje". (Omás, 2003, p. 3).

De entre las diferentes concepciones que destacan a través de la historia tenemos a otros autores que la consideran como un proceso, para tal caso tenemos los siguientes conceptos que se describen a continuación.

"Cronbach nos habla de la evaluación como un proceso de recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo. Tenbrnik define a la evaluación como proceso de obtención de información y su uso para formular juicios de valor que permitan tomar decisiones". (Idem)

Albarran lo describe como un "proceso mediante el cual se forman juicios para valorar cuantitativamente el grado en que se logran las metas propuestas, utilizando normas o criterios establecidos, la evaluación cuantifica numérica y objetivamente la actuación del maestro, del alumno y el contenido didáctico". (Albarran, 1980, p. 54).

Así mismo tenemos a González, que la evaluación significa "fundamentalmente, determinar en que medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación". (González 1980, p. 54)

A lo largo de la historia se han desarrollado definiciones de evaluación por los diferentes especialistas en un enunciado integrador, expresado en las siguientes expresiones: "La evaluación de un proceso sistemático integrado en el conjunto de la acción educativa, dirigido a la recogida de datos y a la obtención de información válida y fiable que permita formar juicios de valor acerca del objeto evaluado, que pueda utilizarse en la toma de decisiones para mejorar la actividad educativa". (Idem).

Como es común al utilizar términos que son parte de nuestro vocabulario general, hay confusión por lo que el significado del vocablo evaluación en cuanto se aplica especialmente a la educación, la evaluación es un proceso eminentemente didáctico. En otras palabras, la evaluación se concibe como una actividad que puede coadyuvar a mejorar la calidad del quehacer pedagógico. Para un profesor de educación básica, evaluar a sus alumnos es un hecho cotidiano y frecuente.

Sin embargo, vale la pena reflexionar un poco y tratar de contestar a las siguientes preguntas: "¿Para que evaluó los conocimientos de mis alumnos?, ¿Realmente estoy evaluando sus conocimientos?, ¿Los criterios que tengo para hacerlo, son los más convenientes?, ¿Qué opinan mis alumnos de sus calificaciones? Probablemente algunos maestros ya se han hecho estas preguntas y de alguna manera les han dado respuesta". (UPN, 1988, p. 55).

2.2 Que diferencia hay entre medir y evaluar

"Cuando emitimos un juicio por medio de la calificación a un alumno después de haber sido sometido a un riguroso examen decimos que estamos evaluando, pero la mayor parte del tiempo estamos midiendo el aprovechamiento del mismo. Interpretando las razones expuestas, ha de concebirse que la evaluación tiene un conjunto de ordenamientos que casi siempre carecen de propósitos por y en sí mismas, y que adquieren valor únicamente en función del servicio pedagógico contemplando la toma de decisiones en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que podemos señalar que choca con la realidad eminente de esta actividad del medio educativo". (Lafourcade, 1969, pp. 17-18).

2.2.1 Evaluar

Salvo raras excepciones, el profesor suele dotar a la evaluación de un propósito bien definido y exclusivo, que es el de constatar, "probar" el aprendizaje, a fin de otorgar calificaciones, que no son otra cosa (en el mejor de los casos) que la descripción, mediante símbolos generalmente numéricos, del monto o volumen de lo aprendido. Por ello, el hecho de multiplicar las "pruebas", exámenes o

exploraciones durante el curso conlleva más que el efecto de aumentar el número de las correspondientes calificaciones, llegándose, por un deseo aglutinador y cuantificador, al establecimiento de "promedios" que nos informan sobre el aprendizaje, que el simple enlistado de las calificaciones parciales.

Para la mayoría de los profesores, evaluar es hacer pruebas o aplicar exámenes, revisar los resultados y adjudicar calificaciones, cuando en todo caso lo que están haciendo con ello es medir el aprovechamiento escolar. La calificación así derivada aun cuando sea determinada con absoluta justicia, sólo indica cuanto sabe el alumno, pero lo deja y nos deja totalmente ignorantes de que sabe, que no sabe, como lo sabe y, lo que es más importante, gracias a que sabe lo que sabe. De ahí que la calificación sirva tan poco educativamente hablando, y que sea tan estéril para orientar en el mejoramiento de la enseñanza.

Sin embargo, el problema se resuelve si en vez de mecanizar la operación hasta la adjudicación de calificaciones, nos quedamos con el paso inmediato anterior (que es el de la revisión de los resultados de los exámenes) y analizamos, junto con los alumnos, dichos resultados. Entonces procedemos a enjuiciar y valorar distintos aspectos y momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluida nuestra propia actuación como educadores. Para verdaderamente operar con calidad de indicadores, reguladores y promotores del aprendizaje, los errores y fracasos, al igual que los aciertos y éxitos, deben ser (además de medios) identificados, ubicados, explicados y enjuiciados, operación que, como hemos declarado, corresponde a la acción de evaluar.

Evaluar es enjuiciar y valorar a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad, de modo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje la "cierta información" aludida bien puede ser la medición o cuantificación de los datos aportados por los exámenes, siempre y cuando sea lugar a ulteriores interpretaciones o establecimiento de juicios". (Carreño, 1994, p. 27).

2.2.2 Medir

Cuantificar aciertos y errores y adjudicar calificaciones son, entonces, únicamente pasos previos a la verdadera evaluación, aunque, para redondear el concepto, debemos reconocer que ni siquiera son su antecedente indispensable, ya que las interpretaciones y juicios sobre el aprendizaje pueden surgir de apreciaciones no cuantificadas, como las que se desprenden de la observación sistemática de los aspectos cualitativos del comportamiento de los alumnos. La medición suele ser deseable como antecedente de la evaluación, por el mayor rango de objetividad que confiere a la información y las facilidades que reporta para su manejo, pero el peligro de quedarse en este paso sin llegar al establecimiento de valoraciones productivas es muy grande, porque el medir ya nos permite calificar y cerrar una parte del circuito.

En cambio, otros pasos que no supongan cuantificación del aprendizaje, si bien nos permiten obtener operaciones evaluativas, no se presentan para la adjudicación de calificaciones, eliminándose su empleo cuando el otorgar calificaciones es la intención que origina la actividad probatoria del aprendizaje. Identificar y aislar el tópico de aprendizaje, reconocerlo a través de observaciones y apreciaciones no cuantificadas. Medirlo a través de pruebas estructuradas, derivando puntuaciones. Evaluarlo interpretando las apreciaciones, datos o puntuaciones, resumiendo en juicios y concluyendo en valoraciones. Adjudicar calificaciones manejando las puntuaciones. (Ídem).

2.3 Relación entre medición y la evaluación

2.3.1. La medición

"La medición es la descripción cuantitativa del comportamiento del alumno, además de juicios de valor, así como la aplicación de técnicas cuantitativas, junto con pruebas o exámenes, para obtener un resultado el cual es un número. No constituye un fin en sí mismo, forma parte del proceso de evaluación, por sí sola no es válida para promover o reprobar a un alumno". (Ibidem, p. 28).

2.3.2. La evaluación

"La evaluación es una descripción cualitativa del comportamiento del alumno, además de juicios de valor, para aplicar procedimientos subjetivos, su resultado es un juicio valorativo, es un medio para un fin, mejorar el proceso de aprendizaje, proporciona la información necesaria para tomar una decisión sobre el alumno". (Idem).

2.4 Evaluación escolar

En la práctica docente se dan diversos momentos en los cuales es necesario tomar una decisión, acto que incide sobre el grupo, en cada alumno, el programa o las propias acciones docentes; estas decisiones se toman a partir de la evaluación. Al reconocer la evaluación como la base de nuestras dedicaciones en la práctica docente, el papel que esta juega, como parte integral del proceso enseñanza-aprendizaje, adquiere todo su sentido educativo.

Todos los maestros tienen como propósito el que los alumnos aprendan con buen nivel de aprovechamiento, para ello se planea una serie de actividades y a partir de cómo se van realizando, se esperan determinar resultados. ¿Las actividades que se organizan son pensadas con relación a los contenidos, a la edad e intereses de los alumnos, a las características y condiciones en que se desarrolla el trabajo?, ¿Al realizar los resultados pueden o no ser los previstos?, ¿Cuáles son los factores que en un momento dado no actuaron en la forma esperada y llevaron a estos resultados?, ¿Cuáles son los aciertos en el plan de trabajo que vale la pena aprovechar en nuevas experiencias? Al obtener respuestas confiables acerca de la eficiencia de nuestro trabajo, seguramente las decisiones que se tomen beneficiaran a la práctica docente.

Un punto de partida para revisar la eficiencia de las actividades es observar y analizar si los resultados que se obtienen corresponden a nuestras expectativas.

"Al analizar los resultados los cuales son producto de una serie de factores, algunos externos a la escuela y otros originados en ella; sobre estos últimos la responsabilidad de acción del maestro es amplia, ya que un gran número de los mismos surgió de la práctica docente, son resultado, muchas veces de la planificación que el maestro realiza o del desarrollo de su clase; unos corresponden a los recursos didácticos utilizados, otros al tiempo y otros son humanos". (Ibidem, p. 29).

2.5 Evaluación del aprendizaje

¿Dónde aprenden los alumnos? cuando se habla de evaluación del aprendizaje, comúnmente se piensa en las respuestas que los educandos producen frente a los profesores, puesto que, en última instancia se tiene la responsabilidad de calificar los niveles de conocimiento que logran los alumnos del grupo.

"Se sabe que los alumnos no solo aprenden en la escuela; que sus hábitos, creencias y valores más arraigados se adquieren y fortalecen principalmente en el hogar y en la calle; y que a veces, tenemos que luchar fuertemente "contra" esos saberes para lograr el aprendizaje de los contenidos escolares". (Casanova, 1988, p. 69).

Tal vez en más de una ocasión se ha experimentado duda al asentar las calificaciones en las boletas.- Estas son decisiones difíciles, sobre todo en los grupos multigrado de las comunidades rurales. En esos momentos nos percatamos de que el simple recuento de las respuestas correctas e incorrectas de los exámenes no es suficiente para expresar la complejidad de sus procesos de aprendizaje, ni para discriminar el esfuerzo intelectual que representa para cada alumno arribar a un mismo nivel de dominio; por lo que frecuentemente necesitamos acudir a cierta información sobre las prácticas de crianza de sus familias y de la comunidad en general, a fin de matizar o confirmar nuestros juicios de evaluación.

Las decisiones sobre el tipo de datos y los instrumentos más apropiados para obtener la información que responde a nuestras preguntas enfocada y de investigación, tienen que ver con nuestras "teorías" sobre el aprendizaje, aquellas que se usan para comprender los acontecimientos cotidianos del aula, para decidir nuestras formas de acción y sobre todo, para emitir juicios de evaluación sobre los saberes de los educandos.

Creando que una buena parte de los profesionales que se dedican a la educación estando de acuerdo en la necesidad de incorporar a los procesos de enseñanza un modelo de evaluación cualitativo, que sea capaz de ofrecer datos enriquecedores acerca del desarrollo del alumnado y no sólo de los resultados que obtiene a través de medios no precisamente muy fiables. No obstante, parecen existir dificultades importantes para llevar a la práctica ese modelo de evaluación.

El problema de su incorporación al quehacer en el aula proviene, precisamente de que no supone sólo adoptar un nuevo concepto de evaluación, estar de acuerdo con él en un plano meramente intelectual, sino que implica cambiar las prácticas que se llevan a cabo en las aulas e invertir, en muchos casos, sus valores. Los alumnos estudian para aprobar, los profesores enseñan para que los alumnos superen sus evaluaciones. "Lo que tiene valor real en la enseñanza es lo que se evalúa de lo contrario nadie lo tiene en cuenta." Las familias se preocupan de la situación de aprendizaje de sus hijos cuando estos reprueban. (Ibidem p. 70).

En fin, serían innumerables los ejemplos que responden la importancia-erróneamente concebida de la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y cuyo sentido resultaría imprescindible modificar para que esa importancia le viniera dada por su contribución a la mejoría de esos mismos procesos y de sus resultados, como consecuencia de una aplicación correcta y formativa. La evaluación es importante, pero no como elemento de poder o de mantenimiento de la disciplina, no como instrumento para la promoción u obtención de un título, no como exclusivo factor de comprobación de lo que se "aprende", nunca como fin de la educación (que es lo que resulta ser en muchos casos para demasiados alumnos, profesores, padres o directivos).

No se enseña para "aprobar", se enseña y se aprende para alcanzar una plena e integral formación como persona, y a ese objetivo fundamental debe contribuir toda la organización del sistema educativo institucional. "También debe hacerlo la evaluación, como elemento central de los procesos reales de enseñanza que ocurren cada día en la comunicación entre jóvenes y adultos y que, como comprobamos antes en una somera enumeración de ejemplos comunes, llega a desfigurar las metas y el camino que en principio conforman el proceso educativo". (Ezpeleta, 1994, p. 135).

La evaluación del aprendizaje se desarrolla principalmente en suposiciones creadas de manera informal a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los docentes de las escuelas califican permanentemente el aprendizaje de sus alumnos mediante dos prácticas: La revisión de los trabajos o ejercicios escritos y la observación de las actividades del alumno frente a la labor escolar. A través de ellas el maestro va recolectando paulatinamente las evidencias, que a su juicio, le permiten reconocer en sus alumnos la adquisición de algunas habilidades básicas como son la lectura, la escritura y la resolución de las cuatro operaciones básicas, al igual que algunos conocimientos derivados del área de Ciencias Naturales y Sociales.

La presencia de la prueba escrita se observa en pocas escuelas, especialmente en donde existe un docente por grado. Con base en la información obtenida el maestro decide si se debe repetir el ejercicio o continuar a uno de mayor complejidad. En algunos casos los maestros respetan el avance de cada alumno proponiendo ejercicios diferenciados de acuerdo a su nivel. A lo largo de esta investigación los maestros hacen notar a cada alumno su desempeño mediante algunos comentarios que generalmente describen a las faltas o dificultades.

Algunos se ocupan de indicar a los alumnos las respuestas incorrectas para "darles oportunidad" de corregirlas; otros proceden a dictar la respuesta correcta; ambas formas difícilmente permiten al alumno comprender el origen de su error. Aún cuando no es falsa, la idea de que los procesos cognitivos de solución de problemas suceden "dentro" de la cabeza del que aprende, resulta escaso para explicar la naturaleza del aprendizaje. Si queremos ganar una mayor comprensión

de los límites y las posibilidades de desarrollo de las habilidades intelectuales de nuestros alumnos, es necesario que nos detengamos a mirar cómo aprenden fuera del contexto escolar.

Las actividades de investigación en el aula que hemos desarrollado durante la investigación para mejorar las competencias intelectuales, se han convertido en una herramienta útil para comprender mejor las causas de los errores al resolver problemas y corregir nuestras estrategias de evaluación del aprendizaje. No obstante, si nos preguntamos por las diferencias con las formas de aprender que propone el contexto del aula, tal vez podremos comprender mejor los obstáculos que enfrentan nuestros alumnos cuando resuelven los problemas escolares. (Ibidem, p. 136).

2.6 Tipos de evaluación

La evaluación, concerniente al modelo típico de la clasificación moderna y de acuerdo a sus características funcionales y formales que adoptan se divide de según los propósitos y momentos en que realicen las cuales son: diagnóstica, formativa y sumaria.

2.6.1 Evaluación inicial o de diagnóstico

"Es la que se lleva a cabo al inicio de cada ciclo escolar. Se habla de evaluación diagnóstica para seleccionar aquella forma mediante la cual juzgaremos de antemano lo que ocurrirá durante la labor educativo o después de ella. Tiene como intención principal conocer a los alumnos y la situación específica en que se encuentran. Situación vista desde los tres aspectos de la personalidad: cognoscitiva, afectiva y Psicomotriz". (Carreño, 1994, p. 30).

Propósito: Tomar las decisiones oportunos para hacer el acto educativo más posible o efectivo, evitando técnicas y caminos inadecuados (en este caso corresponde a una fase de la planeación).

Función: Identificar la situación específica de los alumnos que participarán en hecho educativo, comparándola con la situación pretendida en los objetivos y los requisitos o condiciones que su logro demanda.

Momento: Al inicio del hecho educativo, sea éste todo un plan de estudios, un curso o una parte del mismo.

Instrumentos preferibles: Básicamente pruebas objetivas estructuradas, explorando o reconociendo la situación real de los estudios antes, en relación con el hecho educativo.

Manejo de resultados: Ajuste de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, tomándose las medidas convenientes para hacer realizable o más eficaz la labor educativa, teniendo en cuenta las condiciones iniciales de los alumnos. La información obtenida es valiosa para quien administra y planea cursos, por lo que no es indispensable hacerla llegar al alumno. (Ídem).

Una queja frecuente entre los docentes, durante los inicios del curso, se origina por la lentitud de las actividades, atribuyéndolas a lagunas de conocimientos dejadas por los cursos anteriores. Lo que a esas alturas tiene casi carácter de disculpa. Puede ser oportunamente detectada con una evaluación diagnóstica, en la que se compruebe si el alumno posee o no los requisitos y conocimientos necesarios para el curso, ajustando con tiempo éste a la realidad del material humano con que va a trabajarse, en vez de "parchar" a últimas hora un proceso ya liberado que partió de propuestas falsas. Por lo tanto, la evaluación inicial, debe buscar conocer algunos de estos datos. (Ibidem, p. 31).

2.6.1.1 Antecedentes académicos del alumno

Es muy recomendable realizar una actividad que nos lleve a conocer más a fondo los antecedentes académicos de los alumnos en lo más posible de cada uno de nuestros alumnos por lo que denotamos algunos aspectos generales para tal paso y poder obtener mejores resultados: escolaridad, rendimiento académico global, materias en que se destacan, aptitudes especiales, nivel de conocimientos:

conocimientos básicos que el alumno posee en las distintas áreas y como sabe aplicar a la vida, *familia* y *Ambiente*: organización familiar, estado de la familia y de su medio ambiente por que la información familiar es fuente importante de donde procede la concepción del mundo y la vida, influye grandemente en la formación de necesidades y del sistema de valores del individuo. *Perfil psicológico que abarca*: nivel mental, coeficiente intelectual, coordinación psicomotriz, rasgos de personalidad, intereses, aptitudes, fuerza de voluntad, ajustes afectivos. (Reid, 1976, pp. 22-24).

2.6.2 Evaluación formativa

Se habla de evaluación formativa al momento adecuado para adoptar el conjunto de actividades verificadoras y apreciaciones mediante las cuales consideraremos y registraremos el avance mismo del proceso educativo, examinando sistemáticamente los resultados de la enseñanza.

Propósito: Tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme se avanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje (pasar a los siguientes objetivos, repasar los anteriores, asignar tareas especiales a ciertos grupo, continuar con un procedimiento de enseñanza o sustituirlo, etcétera).

Función: dosificar y regular adecuadamente el ritmo del aprendizaje, retroalimentar el aprendizaje con información desprendida de los exámenes, enfatizar la importancia de los contenidos más valiosos, dirigir el aprendizaje sobre las vías de procedimiento que demuestra mayor eficacia, informar a cada estudiante acerca de su particular nivel de logro, determinar la naturaleza y modalidades de los subsiguientes pasos.

Momento: durante el hecho educativo, en cualquiera de los puntos críticos del proceso (al terminar una unidad o capítulo, al emplear un distinto procedimiento de enseñanza, al llegar a un área de síntesis, al concluir el tratamiento de un contenido medular, etcétera)

Instrumentos preferibles: pruebas informales, exámenes prácticos, observación y registro del desempeño, interrogatorios, etcétera.

Manejo de resultados: Condicionados por las características del rendimiento constatado, que dará la pauta para seleccionar alternativas de acción inmediata. Esta información es valiosa tanto para profesor como para el alumno, que debe conocer no sólo la calificación de sus resultados, sino también el porque de ésta, sus aciertos (motivación y reafirmación) y sus errores (corrección y repaso).

Cuando hemos terminado una unidad, empleando en su enseñanza un solo procedimiento y nos encontramos ante las alternativas de hacer un repaso completo, un repaso resumido o esquemático o seguir adelante y, por otra parte, queremos saber si es preferible trabajar con el mismo procedimiento o si debemos sustituirlo, para incrementar el aprendizaje. Al efecto, tenemos que hacer una evaluación de las que podemos desprender conclusiones como las siguientes.

- Si los resultados son disparejo, conviene asignar tareas de recuperación extraclase para los alumnos de bajo rendimiento y proseguir con el curso, variando el procedimiento.
- Si los resultados revelan un logro completo de los objetivos por la mayoría del grupo y los contenidos siguientes coinciden en naturaleza, conviene continuar empleando el mismo procedimiento.
- Si los resultados son regulares en cuanto a logro y parejos en la mayoría del grupo, conviene hacer un repaso resumido.
- Si los resultados revelan un mínimo de objetivos por la mayoría en el grupo, conviene hacer un repaso completo, variando el procedimiento, etcétera. (Carreño, 1994, p. 32).

2.6.3 Evaluación sumativa

Es el último juicio de valor del ciclo escolar, emitido después de analizar y resumir todas las evaluaciones del curso. En un sentido menos estricto, podemos decir que evaluación sumativa sería el momento en que después de reunir diferentes elementos de evaluación, emitimos nuestro Juicio de valor. Se nos pide que cada mes notifiquemos a los padres de familia sobre el progreso de los alumnos; sería éste un momento de evaluación sumativa ya que en realidad es una recopilación de datos la que ayuda a emitir por medio de un símbolo, nuestro juicio de valor.

Y decimos que es una acumulación de datos porque se nos sugiere que además de la evaluación del maestro, sacando en sí toda una serie de evaluaciones parciales. Unidos a los datos de Autoevaluación, de la evaluación de los equipos de trabajo. Para evaluar mensualmente a nuestros alumnos, Y así poder tener una evaluación lo que sería final al realizar una suma de valores por mes y poder concluir en una final. (Reid 1976, p. 31).

2.7 Perfiles que puede tener la evaluación

Reflexionemos sobre ciertos perfiles que puede poseer la evaluación. Sin ellos, aunque se evalué técnicamente, faltará "algo" que haga de la evaluación un objeto aceptado o rechazado por la comunidad educativa. (Idem).

2.7.1 Evaluación con justicia

Ser justo es valorar con objetividad y precisión, respetando a la persona humana. Los alumnos y nosotros mismos, exigimos "justicia" en la evaluación que se nos hace, heteroevaluación. Debemos al mismo tiempo, ser justos y sinceros con nosotros mismos, al efectuar la "Autoevaluación". El peor de los engaños es engañarse a sí mismo. Los padres de familia deben valorar también con objetividad y precisión, no solo a sus hijos, sino también a ellos mismos, a los maestros y a la aplicación que hacemos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para lograr ser justos, debemos superar los prejuicios y las discriminaciones que pueden provenir del dinero, y de la diferencia de creencias o de clases sociales. (Ibidem, p. 32).

2.7.2 Evaluación con amor

Al hablar aquí de amor, nos queremos colocar en el plano existencialista en que amar es buscar el bien de la persona amada. Miles de definiciones han surgido con la frasecita "Amor es..." Todos pudieran resumirse en la búsqueda de la realización de las personas. "Amar es buscar la realización del otro y en esta realización, la de uno mismo". (Si buscamos como maestros el logro de la realización de los alumnos). Podríamos sintetizar lo dicho en una frase. "evaluar con amor es buscar ante todo la realización plena del evaluado". (Idem).

2.7.3 Evaluación con validez

La conseguiremos cuando la evaluación mida realmente lo que se pretende medir y sirva para el propósito para que fuera planeada y realizada. (Idem).

2.7.4 Evaluación con confiabilidad

Evaluamos con confiabilidad cuando hay exactitud y precisión en la valoración. La confiabilidad no ha de estar solamente por parte de alumno, cuando responde con sencillez y sinceridad, sino también por parte del maestro puyen debe utilizar las técnicas, adecuadas para la evaluación. Es el maestro el responsable de que tanto la Autoevaluación, como la heteroevaluación sean verdaderas y por lo mismo confiables.

El maestro motivara y vigilara la Autoevaluación por parte de los alumnos, pero logrará que sea un instrumento útil si sabe combinar está evaluación con la de los demás elementos que integran en él la comunidad educativa.

Además el adecuado empleo de los otros instrumentos de evaluación será lo que determine la confiabilidad de este proceso. Los instrumentos deben escogerse de acuerdo a la secuencia de actividades planeadas para lograr el objetivo propuesto. (Ibidem, p. 33).

2.8 Características fundamentales de la evaluación

La verdadera y eficaz Evaluación debe tener determinadas características tales como Integral, Sistemática, Permanente, Cooperativa.

2.8.1 La Evaluación ha de ser integral

Es decir, debe tener en cuenta todas las manifestaciones de la personalidad de los alumnos y del maestro. Por tanto debe abastecer los aspectos: cognoscitivo y psicomotor.

Del aspecto cognoscitivo. Las características de la percepción, la capacidad de: recordar, reconocer, identificar, definir.

Juicio crítico e iniciativa: posibilidad de analizar, sintetizar, aplicar.

Dificultades en el aprendizaje, conceptos erróneos.

Del aspecto afectivo. Las aptitudes hacia: el aprendizaje, el profesor, la materia, los compañeros, la familia, la escuela, la sociedad, ellos mismos, la vida, los intereses, los valores. *Del aspecto psicomotor:* Habilidades y destrezas intelectuales y físicas, cálculo matemático, capacidad de relación, la lectura, la escritura, comunicación oral y escrita, manifestaciones, artísticas, etcétera. (Ídem).

2.8.2 La evaluación ha de ser permanente

Es decir que debe continuar, catalogando sus resultados de manera sistemática en el registro de datos. Debe atenderse a lo largo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. (Ibidem, p. 34).

2.8.3 La evaluación debe ser sistemática

Podemos decir que la evaluación es sistemática si responde a un plan previamente elaborado, a normas y criterios enlazados entre sí, para no caer en subjetivismo requiere un método fijo a seguir; las autoridades escolares se preocupen por formular un sistema. Nuestra es atenderlo y llevarlo a la práctica. (Idem).

2.8.4 La evaluación ha de ser cooperativa

Decimos que debe ser cooperativa, por que ha diferencia de nuestros sistemas antiguos, en esta modalidad todos nuestros protagonistas del proceso educativo debemos evaluarlos unos a otros. Y así tanto los alumnos, como los profesores y los padres de familia debemos primeramente evaluarnos a nosotros mismos para evaluar a los demás. Ya no evalúa únicamente el docente, también evalúan los alumnos así mismo y a sus compañeros.

Maestros, nuestra profesión era cómoda; rarísima vez se nos evaluaba al contrario nuestra misión estaba rodeada de una aureola de abnegación y sacrificio. Éramos un ídolo muchas veces erigidos artificialmente, como una imagen de la maternidad. Aceptamos nuestra evaluación y realicémosla nosotros mismos como un medio de superación personal. Si evaluamos a nuestros alumnos, aceptamos esta evaluación como evaluación mediata de nuestra eficiencia como docentes. (íbidem, p. 34).

2.8.5 La evaluación consiste en emitir un juicio de valor

Para que podamos emitir un juicio de valor es necesario tener registrados y comprobados los datos obtenidos por la medición. Un buen profesor debería, por tanto:

- Tener registrados en forma ordenada todos los datos de la información, ya proporcionada por los mismos alumnos, por él mismo, o por los padres de familia.
- Analizar estos datos, de ser posible en forma conjunta y lo más científicamente posible.
- Valorar los datos, así poder emitir juicios de valor. Las mediciones cualitativas sometidas a una interpretación y concluidas por un juicio de valor, constituyen la evaluación (Idem).

CAPÍTULO III

EL SISTEMA DE TELESECUNDARIA

3.1 Normatividad Jurídica que rige a telesecundaria.

Se pone este capítulo porque la evaluación del aprendizaje en telesecundaria se hace diferente a otros sistemas educativos (secundarias Técnicas y generales) debido a que un solo profesor atiende todas las asignaturas básicas por lo tanto también las evalúa y dado que el trabajo está hecho en escuelas telesecundarias, se hace necesario hacer una revisión jurídica para analizar la normatividad que rige a este sistema educativo.

3.1.1 Artículo 3° Constitucional

**Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado-federación, estados y municipios. Impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias.*

La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia.

Fracción I- Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa.

Fracción II- El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:

- a Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.
- b Será nacional, en cuanto –Sin hostilidades ni exclusivismo– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y,
- c Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Fracción III- Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el ejecutivo federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la república. Para tales efectos, el ejecutivo federal considera la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale:

Fracción IV- Toda la educación que el estado imparta será gratuita;

Fracción V- Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas –Incluyendo la educación superior– necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;

Fracción VI- Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares.

En el caso de educación primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

- a Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen, el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III. y,
- b Obtener previamente en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;

Fracción VII- las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio.

Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado "A" del artículo 123 de esta constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo especial, de manera que concuerde con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere. y;

Fracción VIII- el congreso de la unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la república, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la federación, los estados y los municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan". (Ley General de Educación. 2000, pp. 11-12)

3.2 Sección 4.- de la evaluación de sistema educativo nacional.

3.2.1 Artículo 29°.

"Corresponde a la secretaría la evaluación del sistema educativo nacional, sin perjuicios de la que las autoridades educativas locales realicen en sus respectivas competencias.

Dicha evaluación y la de las autoridades educativas locales, serán sistemáticas y permanentes. Sus resultados serán tomados como base para que las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adopten las medidas procedentes." (SEP. 1995, pp. 278-279).

3.2.2 Artículo 30°

"Las instituciones educativas establecidas por el estado, por sus organismos descentralizados y por los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, otorgarán a las autoridades educativas todas las facilidades y colaboración para la evaluación a que esta sección se refiere.

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

3.2.3 Artículo 31°.

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

3.3 El contexto actual de la educación básica

Las condiciones sociales y económicas del nuevo siglo plantean nuevas necesidades educativas. La sociedad mexicana del siglo XXI, inmersa en un orden mundial de gran dinamismo, al igual que en otros ámbitos mundiales, reclama mayor democracia y mejores niveles de vida. Esta sociedad ha participado en cambios notables que se han manifestado en los últimos diez años: la economía mexicana ha incrementado su apertura y actividad; se ampliaron las relaciones con otros países; se dinamizaron los procesos de participación y apertura democrática y la población aumentó alrededor del 20%. (SEP 2001, p. 45).

Todos los actores del sector educativo nacional diseñan reformas que permitan responder a esta dinámica de cambio, mundial y nacional, aprovechando al máximo el potencial del ser humano y la utilización de las nuevas tecnologías en el propósito de que todas las personas cuenten con una formación básica y tengan la oportunidad de una formación técnica y/o profesional para contribuir en el desarrollo de nuestro país. (Idem).

El incremento de la escolaridad en la población; el aumento de la escolaridad mínima obligatoria a nueve años; el aumento en la cobertura de los servicios de educación básica; el fortalecimiento de la presencia de la mujer en el sistema educativo; la apertura de nuevas oportunidades en los distintos niveles y modalidades de educación; el incremento en el empleo de la tecnología en la educación; el aumento de las relaciones del sector educativo con el mercado de trabajo; la reorientación y el impulso del sistema educativo en su conjunto; la atención de los problemas educativos nacionales; y el aumento de las relaciones de cooperación con otros países en puntos como educación superior, intercambio académico, uso de la tecnología satelital y telesecundaria, son los cambios más relevantes en los últimos diez años en el sector educativo mexicano.

Las tendencias del sector educativo señalan tres direcciones en el futuro inmediato: extender la educación a toda la población en México; asegurar que la educación sea de calidad e impulsar una educación de vanguardia.

La dinámica demográfica nacional señala que los niveles educativos de preescolar y secundaria continuarán creciendo en los siguientes años hasta alcanzar su máxima de cobertura histórica.

El nivel de secundaria logrará dicha cobertura aproximadamente en el año 2006; la demanda no atendida de secundaria se encuentra en el medio rural, por lo que seguramente, en el crecimiento del nivel, gracias a sus características, la Telesecundaria tendrá un muy importante aporte. (Ídem).

3.4 ¿Qué es la Telesecundaria?

"Es una modalidad escolarizada del sistema educativo nacional que conjuntamente con la primaria, proporciona una educación general y común dirigida a formar integralmente al educando y a prepararlo para que participe positivamente en la sociedad". (Ídem, p. 46).

3.4.1 El modelo educativo

"Telesecundaria, al igual que las otras modalidades de secundaria, busca el logro de los propósitos educativos del nivel y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes que atiende. Entre los elementos que conforman el modelo educativo de telesecundaria se distinguen quienes participan en él y los apoyos didácticos (materiales impresos y televisivos), que proporcionan en su conjunto la información programática y marcan el itinerario del proceso educativo. Dirige su atención a la población demandante de la educación secundaria de comunidades cuya agresión anual de primaria sea como mínimo de quince a veinte alumnos". (Ídem, p. 47).

3.4.2 El Servicio educativo

Telesecundaria es un servicio educativo de educación básica, público y escolarizado, que atiende el nivel de secundaria mediante una metodología propia apoyada con materiales didácticos específicos tanto televisivos como impresos. Estos materiales desarrollan los contenidos de plan y programas de estudio del nivel con propuestas educativas para las diferentes sesiones de aprendizaje.

El uso de programas televisivos de contenidos educativos tiene especial relevancia en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, éstos son transmitidos a través de la red satelital EDUSAT de la secretaria de educación pública (SEP) hasta las escuelas que integran este sistema. (Ibidem, p. 48). La telesecundaria mexicana nació para atender a los jóvenes de las poblaciones rurales dispersas en el país: así lo demuestra la distribución de su matrícula, que en un 70% se encuentra en montañas, sierras, desiertos, islas, selvas y localidades lejanas. En la actualidad, el sistema atiende también a jóvenes de comunidades suburbanas y urbanas con un porcentaje de 30%, aunque sus mayores oportunidades de crecimiento se siguen dando en donde el escaso número de alumnos que egresa del nivel de primaria hace inviable establecer otro tipo de servicio educativo, por lo regular, se trata de poblaciones con menos de dos mil quinientos habitantes. (Idem).

La telesecundaria en la actualidad tiene una cobertura nacional y se estima que el curso 2000-2001 se encontraron en sus aulas 1053462 alumnos, atendidos por 48861 docentes, en 14986 escuelas; según las últimas estadísticas de la Secretaría de Educación Pública, los estados que se presentan con mayor presencia son Veracruz, Puebla, Guanajuato, México, Oaxaca, Hidalgo y Chiapas, que concentran el 60.9% de la matrícula nacional. (Idem). Entre los ciclos escolares 1994-1995 y 2000-2001, telesecundaria tuvo su máximo crecimiento histórico, pues pasó de 618000 alumnos a 1053462. Además, destacó en el nivel con un crecimiento de 70.3%, cuando la educación secundaria creció únicamente 19.06%. Las escuelas telesecundarias inscribieron el 49.2% del ingreso en el nivel secundaria. (Idem).

Según los resultados de una investigación realizada con el apoyo de los responsables del servicio de telesecundaria en las entidades, en promedio asisten 65 alumnos y alumnas a las escuelas; las cuales se integran con tres grupos y tres maestros (21 alumnos por maestros); el 11.9% de las escuelas cuentan con director con nombramiento. De los mismos resultados se desprende que únicamente el 66.3% de las escuelas cuentan con un maestro por grupo; 15.5% son escuelas donde sólo un maestro atiende dos grados; y el 12.0% de ellas, un sólo maestro debe atender a todos los grados. (Idem).

Telesecundaria, como los otros servicios educativos del nivel, se rige con el calendario oficial vigente y el plan y los programas de estudio del nivel. Mientras que en las escuelas secundarias generales y técnicas cada una de las asignaturas son "impartidas" por un maestro o maestra especialista en diversos grupos, en la telesecundaria un solo maestro o maestra por grupo coordina todas las propuestas de trabajo para cada materia incluidas en los materiales de apoyo, además de contar con un programa de televisión por hora-clase; al igual que los otros servicios, el trabajo escolar en las aulas de desarrolla en un horario que va de las 7:00 a las 13:00 horas. Los libros son totalmente gratuitos para los alumnos sus familias y los maestros. (Idem).

El sistema de telesecundaria ofrece también cursos de verano, cuya finalidad es coadyuvar a elevar la eficiencia educativa de nivel de secundaria; mediante estos cursos se busca prevenir dificultades de reprobación y deserción escolares. (Idem).

3.4.3 Objetivos de las escuelas telesecundarias

Atender la demanda de educación secundaria en las áreas rurales que, por circunstancias especiales, no permiten el establecimiento de secundarias directas.

1. Coadyuvar a la atención de la demanda de educación secundaria en las zonas rurales y semiurbanas.
2. Proporcionar apoyo didáctico a los profesores de las escuelas de las secundarias que utilizan las emisiones y el material impreso del sistema de telesecundaria como auxiliares de la enseñanza.
3. Llevar a los hogares conocimientos útiles, dosificados y sistematizados pedagógicamente, correspondientes a la educación secundaria.
4. Favorecer la difusión de la cultura.
5. Propiciar el desarrollo de la cultura. (SEP. 1988, p. 63).

3.4.4 Características de las escuelas telesecundarias

- a. Es una modalidad escolarizada del Sistema Educativo Nacional.
- b. Utiliza la televisión y material impreso como recurso didáctico básico en el proceso enseñanza aprendizaje.
- c. Requiere de profesores que promuevan actividades complementarias (cada grupo es atendido por un profesor)
- d. Proporciona educación secundaria a jóvenes de comunidades que por su situación geográfica no permiten el establecimiento de escuelas directas. (Idem).

3.4.5 La estructura organizacional

"El servicio de telesecundaria y su estructura organizacional se sustenta en el federalismo educativo de corresponsabilidad para la atención de la demanda. Así, la distribución de funciones se realiza en dos áreas, en cumplimiento pleno de la Ley General de Educación; una central y otra en cada una de las entidades federativas. La Secretaría de Educación Pública le corresponde la parte normativa del sistema educativo nacional y a las autoridades educativas estatales la responsabilidad operativa y laboral". (SEP 2001, p. 47).

De esta manera, la coordinación general de educación telesecundaria, dependiente de la subsecretaría de educación básica y normal de la SEP, desempeña como funciones: el diseño de normas pedagógicas, materiales y métodos educativos; la integración de normas, métodos e instrumentos para evaluar los aprendizajes; la generación de criterios para la capacitación, actualización y superación docentes; el diseño de contenidos para programas de televisión educativa; la realización de programas de seguimiento a los materiales y métodos educativos; la gestión y promoción del mejoramiento constante de la calidad educativa; el seguimiento y atención a la dotación del equipo EDUSAT, televisores, videocaseteras y libros de texto, así como a la emisión de la señal



SISTEMA DE BIBLIOTECAS

satelital EDUSAT; asimismo, coordina sus acciones con todas las dependencias de la SEP, al igual que mantiene interrelación con la Secretaría de Relaciones Exteriores, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa y la Organización de Estados Americanos. También, proporciona asesoría y apoyo técnico, tanto en México como en otros países.

Las autoridades educativas de los estados de la república tienen la tarea de operar el servicio mediante un responsable de telesecundaria; entre sus funciones se encuentran: administrar y operar el servicio con distintos esquemas de organización; seleccionar y contratar a los nuevos docentes garantizarla aplicación de las normas pedagógicas; garantizar las condiciones mínimas que se requieren para la operación del servicio educativo; brindar capacitación, actualización, superación, asesoría y apoyo técnico pedagógico a docentes, directores, supervisores y jefes de sector; proponer contenidos locales y sus respectivos materiales educativos; evaluar y supervisar el servicio y gestionar su mejoramiento constante. (Ibidem, p. 48).

3.4.6 Antecedentes de la telesecundaria.

"Dentro del sistema educativo nacional surge un subsistema del nivel medio básico conociéndose como telesecundaria, la cual nace durante la administración del Presidente de la República el Lic. Gustavo Díaz Ordaz, con la finalidad de hacer efectivo lo establecido en el Artículo 3° constitucional, el cual contempla que todos los mexicanos tenemos derecho a la educación básica y este subsistema fue diseñado para que principalmente las zonas rurales marginales donde no pueda establecerse una escuela secundaria general, por tener un número reducido de alumnos que egresan de sus escuelas primarias, puedan continuar su preparación académica". (SEP 1996, p. 478).

Para lo cual los trabajos a nivel experimental se iniciaron el cinco de septiembre de 1966. En esta primera fase de la Dirección de Educación Audiovisual y de Divulgación (DGEYD) selecciono maestros de educación primaria que atendieran grupos de quinto y sexto grado. Los primeros programas se transmitieron en circuito cerrado.

El curso se inició con ochenta y tres alumnos distribuidos en cuatro grupos; tres de ellos fueron atendidos por "maestros coordinadores" mientras que el cuarto, trabajo sin maestros, guiándose únicamente por instrucciones del telemaestro.

Una vez evaluado y aprobado el proyecto de secundaria "por televisión", se inició el curso en el circuito abierto, el veintiuno de enero de 1968; con una población de escolar de seis mil quinientos sesenta y nueve estudiantes y trescientos cuatro maestros.

Las lecciones televisadas se transmitieron a través de XHGC, canal cinco de la ciudad de México, y XHAJ canal seis (repetidora del estado de Veracruz).

Posteriormente se inició en ocho estados de la república que fueron: Tlaxcala, Veracruz, Morelos, Puebla, Hidalgo, Estado de México, El Distrito Federal y Oaxaca, en donde los profesores con entusiasmo pudieron comprobar la eficiencia del subsistema, ya que en 1968 sólo se transmitieron clases para grupos de primer año de secundaria, para el periodo escolar siguiente; para primero y segundo grado y en 1979 se transmitió para los tres grados.

"Lo que entra por los ojos es difícil de olvidar. No es lo mismo tratar de explicar a un joven qué es el mar, que mostrarlo en imagen. Estas escenas se aprisionan en la mente sin mayores explicaciones". (SEP, 1988, p. 104).

El modelo de telesecundaria se basó en estudiar la experiencia extranjera en materia de televisión educativa. Con tal fin, un grupo de representantes de la Dirección de Educación Audiovisual visita varios países como Estados Unidos, Japón, Francia, Inglaterra y Alemania, observando los distintos ejemplos de enseñanza por televisión.

Con base en lo aprendido, se laboró un programa de trabajo propio que intentaba adecuarse a las necesidades y recursos nacionales.

El interés del Lic. Álvaro Gálvez y Fuentes por satisfacer la creciente demanda de educación básica del país, lo inclina a investigar acerca de la posibilidad de utilizar los medios electrónicos como auxiliares e incluso como promotores directos del proceso educativo.

El entonces Secretario de Educación Pública, El Prof. Agustín Yáñez, consciente de la importancia de llevar educación a las regiones más apartadas del país, brinda su apoyo al proyecto de telesecundaria. (Ídem).

3.4.7 Modelo experimental.

La Secretaría de Educación Pública, creó el proyecto de enseñanza secundaria por televisión, iniciando sus labores en "circuito cerrado" el día cinco de septiembre de 1966, bajo la tutela de la Dirección General de Educación Audiovisual, quienes instalan cuatro teleaulas, para desarrollar y evaluar el modelo pedagógico.

"Se observó el comportamiento y aprovechamiento de los 83 alumnos distribuidos en los grupos pilotos, bajó el siguiente programa:

Grupo I Maestro de primaria como coordinador
Alumnos de 11 a 12 años de edad.

Grupo II Maestro de secundaria como coordinado
Alumnos de 11 a 12 años de edad.

Grupo II Maestro de secundaria como coordinador
Alumnos de 15 a 18 años de edad

Grupo IV Sin maestro coordinador
Alumnos mayores de 20 años de edad.

Se transmitieron en las teleaulas clases en vivo, por maestros de secundaria denominados "telemaestros". Así como el nivel de aprovechamiento, que se observó en los alumnos que contaban con asesor". (SEP 1996, p. 443).

3.4.8 Primer modelo pedagógico.

El primer modelo pedagógico surgió en septiembre de 1967, una vez hechos los ajustes necesarios con respecto al proyecto experimental, la Secretaría Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Audiovisual, convocó a maestros de quinto o sexto grado de primaria y con experiencia docente mínima de cinco años, para ofrecerles un curso de capacitación para monitores de teleaulas.

En ese mismo año se publica una convocatoria a las comunidades que recibían la señal del canal cinco de televisión, para que solicitara el servicio de telesecundaria en su comunidad.

Se contrató a trescientos cuatro maestros que fueron en el mismo número de aulas, para atender un total de seis mil quinientos noventa y seis alumnos, en los estados de Morelos, Hidalgo, Puebla, Tlaxcala, México, Oaxaca Veracruz y el Distrito Federal.

En este esquema, la telesecundaria inicia sus labores en circuito abierto el veintiuno de enero de 1968.

La actividad práctica en las teleaulas notó muy pronto la necesidad de material escrito, que viniera a reforzar la clase televisada. Dicho material fue titulado "guías para las lecciones televisadas de segunda enseñanza". Es así como los elementos principales del modelo fueron la lección televisada, el maestro-coordinador, los alumnos y las guías antes mencionadas.

En 1973, la Dirección General de Educación Audiovisual y el Instituto por Comunicación Research de la Stanford University, EEUU. Evaluaron algunos aspectos referentes al análisis de costos del "sistema por televisión," en

comparación con otros servicios del mismo nivel, concluyendo que: los alumnos de telesecundaria y los de enseñanza directa obtuvieron calificaciones semejantes en las pruebas de rendimiento escolar.

Al evaluar las lecciones por televisión, se observó que estas no cumplían totalmente su objetivo de ser el eje del proceso enseñanza-aprendizaje de la telesecundaria, y se recomendó su mejoramiento.

De esta manera, se puede señalar que este primer modelo, aplicado hasta 1979, fecha que se reformó la educación básica de una forma casi uniforme y sin alteraciones significativas, correspondió al modelo cuya fórmula coincide con la educación tradicionalista, en las cuales el maestro enseña y el alumno aprende. (Ibidem, p. 448).

3.4.9 Periodo de evolución al modelo actual.

El lapso de 1975-1979, constituyó para la telesecundaria, una etapa de profundos cambios en toda su estructura. El cambio más significativo fue determinado por la Reforma Educativa de los años de 1974-1975, con la creación de nuevos planes y programas. (Ibidem, p. 449).

De esta manera, los títulos esenciales se plasmaron en la Resolución de Chetumal, y las líneas educativas que definieron fueron estas:

- Se subrayó la necesidad de vincular los procesos de formación en las aulas y en las escuelas, con una relación más estrecha con el medio social que las rodea. Se estableció junto con la programación anterior, otra congruente con los objetivos formativos propuestos, que se denominó por áreas.
- La presentación de los programas estaría a cargo de actores profesionales auxiliados por productores, con el apoyo de diversos recursos didácticos. Además las lecciones no se transmitirían en vivo, sino que serían grabadas previamente. (CONALIGTEG, 1997, pp. 15-16).

En la actualidad, los elementos fundamentales que participan en el desarrollo del hecho educativo en las escuelas telesecundarias es la siguiente:

- El alumno.
- El grupo.
- El maestro.
- Las lecciones televisadas e impresas.

De acuerdo con los planes y programas vigentes y tomando en cuenta las necesidades de la sociedad y las características del servicio, la unidad de telesecundaria revisó su tecnología educativa, métodos y estrategias didácticas; consideró las experiencias y opiniones de sus maestros, para elaborar un modelo educativo que respondería a las exigencias actuales, es decir, que promoviera la vinculación del aprendizaje con la del alumno, sus familias y la comunidad a que pertenecen, que considera además de los aspectos propedéuticos, los principios y valores de una formación básica, en un afán solidario de superación, que logre un aprendizaje significativo y propicien la participación eficiente de la escuela en sus actividades de promoción comunitaria, en los campos de la cultura, la salud y la producción.

El servicio de telesecundaria de tipo federal, se inició en los estados de: Hidalgo, Morelos, Oaxaca, Puebla, Veracruz y Distrito Federal, posteriormente se incorporaron San Luis Potosí, y Tamaulipas.

Desde el punto de vista de eficiencia cualitativa, la perspectiva de telesecundaria es promisorio. En sus actuales objetivos se observa una proyección social más sólida, pues busca preferentemente, atender la demanda de educación secundaria en el medio rural y elevar el nivel cultural y socioeconómico de dicho medio.

Con el afán de ofrecer un mejor servicio, se efectuaron varias actividades de retroalimentación, se grabaron todos los programas en videocintas, mismas que permitió se generara por vez primera una memoria del servicio y con ello, la posibilidad de revisar, superar y actualizar constantemente las lecciones televisadas. En el periodo escolar 1980-1981, se grabó aproximadamente el cincuenta por ciento de los programas, después de una selección de material existente, realizado por la UTEC.

Un testimonio de su permanente mejoría, lo proporcionan el CONALTE (consejo nacional de la educación) en el número treinta y ocho de la revista "EDUCACIÓN" en ella se consigna que la telesecundaria tiene en la actualidad el mayor índice de aprobación y el más alto rango de eficiencia terminal, de las escuelas de este nivel educativo.

La eficiencia alcanzada por la telesecundaria, coloca a la educación por televisión, como la alternativa más viable para llevar la educación media básica secundaria a las zonas rurales marginadas del país. (SEP, 1996, p. 450).

3.4.10 La telesecundaria de hoy

Por ser del Sistema Educativo Nacional, el servicio de telesecundaria evoluciona de acuerdo con dicho sistema y, paralelamente, con las exigencias de la sociedad. De acuerdo con los planes y programas de estudio y tomando en cuenta las necesidades de la sociedad y las características del servicio, la unidad de telesecundaria revisó su tecnología educativa, métodos y estrategias didácticas; consideró las opiniones y experiencias de sus maestros, así como el plan y programas de estudios vigentes para elaborar un modelo educativo que respondiera a las exigencias actuales, es decir que promoviera la vinculación del aprendizaje con las necesidades del alumno, su familia y las comunidades a las que pertenecen; que considerara además de los aspectos propedéuticos, los principios y los valores de una formación básica.

La vinculación de los contenidos programáticos con la realidad del educando y su entorno, con el afán solidario de superación; las características del alumno al cual se dirige la acción educativa; la integración de los conocimientos en estructura conceptual que hagan significativo el aprendizaje y propicien la participación eficiente de las escuelas en actividades de promoción comunitaria, en los campos de la cultura, la salud y la producción.

El modelo educativo se define como un proceso interactivo, participativo, democrático y formativo entre alumnos, maestros, grupo, escuela, familia y la comunidad, apoyado por una información de calidad, transmitida por televisión y publicada en materiales impresos. conceptos básicos y guía de aprendizaje por cada asignatura o actividad de desarrollo, como libros del alumno, y una guía didáctica como libro del maestro, una por grado encaminado, dicho proceso a la superación de los niveles de vida de cuantos participan en él. (Ibidem, p. 451).

3.5 Orientación pedagógica de telesecundaria

3.5.1 El servicio educativo de telesecundaria

Es un servicio formal y escolarizado del sistema educativo nacional que continúa la educación básica iniciada en preescolar y primaria ofreciendo estudios de secundaria a los jóvenes mexicanos.

Telesecundaria contribuye a satisfacer la demanda de educación secundaria conjuntamente con secundarias generales y secundarias técnicas.

El servicio de telesecundaria se caracteriza por que un solo maestro es el responsable del proceso educativo en todas las asignaturas de un grado, en forma similar al maestro de primaria.

Como los estudios de este nivel exigen una información más amplia, se apoya el aprendizaje de este servicio educativo con programas de televisión y materiales impresos, ambos elaborados con sentido complementario. Los impresos constan de libros de conceptos básicos que presentan los contenidos esenciales del

programa de cada asignatura y una estrategia didáctica establecida en las guías de aprendizaje; unos y otras especialmente dirigidos al alumno. Para apoyar al maestro se le proporciona una guía con señalamientos encaminados a lograr mayor eficiencia en su doble función de educador y de promotor de la comunidad.

La telesecundaria inició sus actividades en circuito abierto el 21 de enero de 1968, con 304 maestros adscritos a igual número de teleaulas en las que se atendió a 6 569 alumnos en los estados de Morelos, Hidalgo, Puebla, Tlaxcala, México, Oaxaca, Veracruz y el Distrito Federal. (Ibidem p. 452).

A lo largo de sus 36 años de servicio se han operado diversos modelos que se presentan en el esquema siguiente.

1967	MODELO EXPERIMENTAL
	Circuito cerrado.
	4 Teleaulas.
	Clase en vivo por TV
	Telemaestros
	Alumnos
	Un maestro monitor.
	Sentido informativo
1968	PRIMER MODELO
	Lección televisada (Telemaestros).
	Guía impresa
	Maestro coordinador
	Alumnos
	Sentido informativo
1979	MODELO MODIFICADO
	Programa de TV (actores).
	Guía de trabajo.
	Maestro coordinador
	Sentido informativo
	Licenciatura en Telesecundaria

1982	MODELO ACORDE CON LA REFORMA EDUCATIVA
	Programa de TV (conductores)
	Gufa de estudio (objetivo, Información, Actividades, Autoevaluación).
	Maestro coordinador.
	Sentido informativo-formativo.
	Vinculación con la comunidad.
1989	NUEVO MODELO DE TELESECUNDARIA.

3.5.2 Destinatarios

"Desde su creación, la telesecundaria se concibió como un servicio dirigido preferentemente a jóvenes que viven en comunidades rurales con población menor a los 2500 habitantes y con una agresión mínima de 15 a 29 alumnos de primaria, que cuenten con señal de televisión. No obstante, el servicio también opera en comunidades localizadas en zonas urbanas marginales de las ciudades del país". (SEP 1995, p. 15).

3.5.3 La telesecundaria modernizada

La telesecundaria es un subsistema del Sistema Educativo Nacional que coadyuva a presentar a la población del país el servicio que prescribe el Artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Este subsistema se define en la Ley Federal de Educación como un medio y modalidad escolar del Sistema Educativo Nacional.

3.5.4 Inicios de la telesecundaria

La telesecundaria en México surgió en la mitad de la década de los años sesenta para responder a la necesidad de proporcionar educación secundaria a jóvenes de comunidades rurales, en donde resulta incosteable establecer escuelas secundarias generales y técnicas". (SEP, 2001, p. 46).

Su necesidad era más bien propedéutica, prevalecían los aspectos cognoscitivos. La comunidad apoyaba a la escuela pero ésta no vinculaba su labor educativa con la promoción de la comunidad. (Idem).

3.5.5 La nueva telesecundaria

La educación, además de un propósito propedéutico, favorece la formación armónica e integral del educando y orienta el proceso educativo hacia la promoción social. La información se transmite principalmente por televisión y materiales impresos elaborados según lo iniciado en el plan de estudios (Ibidem).

"El servicio de telesecundaria, como una variante de la educación secundaria, asume la responsabilidad que el momento actual le exige e impulsa un cambio en su metodología con el objetivo fundamental de vincular a la escuela con la comunidad. Esta integración debe garantizar que los aprendizajes obtenidos por los educandos sean no únicamente propedéuticos, sino encaminados a su formación armónica e integral". (Ibidem, p. 49).

La *metodología actual*, por sus características particulares, puede definirse como un proceso interactivo, participativo, democrático y formativo entre alumnos, grupo, maestros, padres de familia, autoridades y miembros de la comunidad.

Interactivo, establece una dinámica entre los miembros de la escuela y la comunidad para integrar los aprendizajes y experiencias y aprovecharlas en la simulación de estrategias que permitan la superación social, económica y cultural del entorno social.

Formativo, los alumnos sentirán el deber solidario de permanecer en la comunidad con el fin de ayudar a mejorar las condiciones de vida de los habitantes como resultado de la interacción entre quienes participan de la información recibida por medio de los programas de televisión y materiales impresos, y de la actividad educativa.

Democrático, el aprendizaje individual del educando se integra en un trabajo colectivo en el que todos se ayudan reciprocamente motivados por el afán solidario de aprender.

Participativo, ya que en la organización de las actividades de la escuela intervienen todas y cada una de las personas involucradas en el proceso educativo de la escuela telesecundaria*. (Ibidem, p. 50).

3.6 Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica

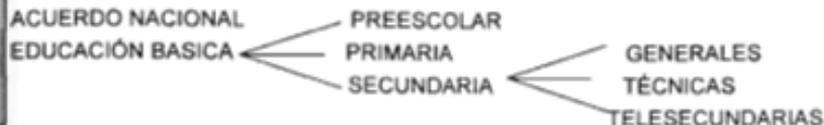
México como parte de la comunidad mundial, no es ajeno a las modificaciones políticas sociales y económicas. Como respuesta a las nuevas exigencias de nuestro tiempo se generan reestructuraciones en todas las esferas de la vida nacional.

El ámbito de la educación es uno de los más importantes, ya que por su trascendencia en las nuevas generaciones, es un factor de modificación de singular importancia.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación básica, firmado el 18 de mayo de 1992, es la respuesta a la necesidad de cambio y de realidades del Sistema Educativo Mexicano determinadas por el reto constante de incrementar la cobertura educativa, de abatir la deficiencia de la enseñanza, y de neutralizar la centralización y el burocratismo.

El acuerdo nacional define un nuevo concepto de educación y señala las características de la educación básica.

El documento especifica: "este acuerdo nacional se concentra en la educación básica, este comprende los ciclos fundamentales en la instrucción y formación preparatorios de los educandos, para tener acceso a ciclos medios y superiores".



"La telesecundaria está comprendida en la educación básica y por lo tanto los términos y las acciones que el acuerdo establece repercuten directamente en el servicio que el subsistema presta". (SEP 1994, p. 17).

El acuerdo nacional establece tres líneas fundamentales de acción. La reorganización del sistema educativo a través del federalismo, consiste fundamentalmente en la descentralización. De igual manera se completa una renovada participación de la sociedad, con apego a la ley federal de educación y salvaguardando los aspectos técnicos del proceso enseñanza-aprendizaje.

La reformulación de los contenidos y materiales educativos, en el caso de la secundaria, iniciándose la implantación del nuevo plan de estudios, para primer grado, en el ciclo escolar 1992-1993.

Revaloración de la función magisterial tomando en cuenta los aspectos de formación del maestro, actualización y salario profesional, entre otros.

En el contexto anteriormente mencionado, es importante destacar la implantación del plan de estudios por asignaturas, hecho que favorece la uniformidad de la educación secundaria a nivel nacional.

Por lo que respecta al servicio de telesecundaria, esto supone una nueva orientación en su metodología en la que se redefinen los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje: maestro, alumno, comunidad, etcétera. Asimismo, la reformulación de contenidos y materiales educativos establecida por la

implantación de un nuevo plan de estudios y los programas correspondientes a el nivel de secundaria, con fundamento en el acuerdo nacional para la modernización de la educación básica, motivó la elaboración de nuevos apoyos didácticos institucionales para telesecundaria: Programas de televisión y materiales impresos: conceptos básicos y guías de aprendizaje para el alumno y guías didácticas para el maestro.

Con referencia al programa emergente de actualización del magisterio, actualmente programa de actualización del magisterio, se elaboraron materiales de apoyo y se organizaron cursos de capacitación para maestros de nuevo ingreso a Telesecundaria y cursos de actualización para docentes en servicio. (Ibidem, p. 18).

3.6.1 Consejos escolares

Con el propósito de poner en práctica lo dispuesto en el acuerdo nacional para la modernización de la educación básica se deben organizar consejos escolares, municipales y estatales de participación social, en los que estén representados los padres de familia, la comunidad, los maestros, la organización sindical y la autoridad, con el objeto de fortalecer los ámbitos y niveles de participación de la comunidad en labores cotidianas de educación y en la reorganización del sistema escolar.

Las funciones de los consejos de participación social de ningún modo implicaran la intervención en asuntos laborales, técnicas, docentes o administrativos propios de los maestros o de las autoridades educativas competentes. Un criterio aceptable para deslindar los ámbitos de los consejos de participación de lo que es atribución exclusiva de las autoridades escolares y los docentes es precisar que los consejos de participación pueden opinar acerca de los resultados y efectos del proceso educativo, pero no sobre los métodos y estrategias que deben seguirse; esto es dominio exclusivo de los docentes y las autoridades escolares.

El establecimiento de los consejos de participación no debe interferir con los consejos técnicos que, como su nombre lo indica, se inscriben en el ámbito de lo técnico-pedagógico. Dichos organismos constituyen una forma de institucionalizar la vinculación de la escuela con la comunidad, un punto clave en la metodología de este subsistema en el que el proceso didáctico se encauza hacia la superación del nivel de vida de todos sus miembros. Por otra parte, la eficiencia de la educación escolar sólo puede lograrse con la participación y el apoyo de la sociedad. (Ibidem, p. 19).

3.7 Proceso enseñanza-aprendizaje de telesecundaria

3.7.1 Concepto de aprendizaje para el sistema de telesecundaria

El aprendizaje es un proceso que lleva a cabo el sujeto que aprende cuando éste interactúa con el objeto, lo relaciona con sus experiencias previas, aprovechando su facultad de conocer para reestructurar sus esquemas mentales, enriqueciéndolos con la incorporación de nuevos materiales que pasa a formar parte del sujeto que conoce. (Ibidem, p. 20).

En el aprendizaje el sujeto que conoce no es mero respeto pasivo; quien aprende realiza una serie de actividades que dan un producto distinto al objeto conocido como resultado de las experiencias previas del sujeto que conoce y de las actividades de sus facultades. El objeto es aprehendido de modo diferente por cada sujeto porque las experiencias y las capacidades de cada sujeto presentan características únicas.

El aprendizaje no se agota en el proceso mental, pues abarca también la adquisición de destrezas, hábitos y habilidades, así como actitudes y valoraciones que desempeñan el proceso y que ocurren en los tres ámbitos: el personal, el escolar y el social. El personal abarca el lenguaje, la reflexión y el pensamiento que lo hacen un ser distinto a los demás. El aprendizaje escolar se refiere a lo relacionado con los contenidos programáticos de los planes de estudio. Y el social,

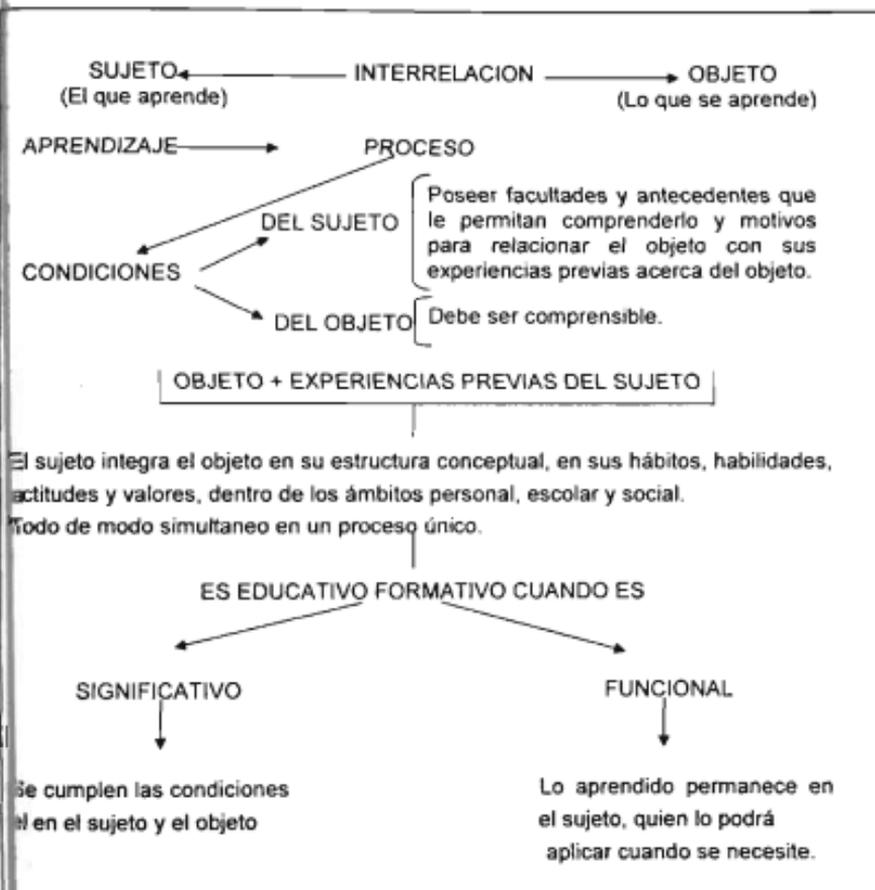
El conjunto de normas, reglas, valores y formas de relación entre los individuos de un grupo, pues se mezclan continuamente en la vida cotidiana. (idem).

El aprendizaje que verdaderamente enriquece a la persona es el que establece una relación entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del sujeto. Cuando se cumple esta condición, el sujeto le encuentra sentido a lo que aprende, lo entiende y puede lograr entonces un aprendizaje significativo.

Para que el aprendizaje resulte significativo debe tener, por parte del objeto, una organización lógica que lo haga comprensible y, por parte del sujeto, éste debe poseer facultades y antecedentes que le permitan aprenderlo. Además el sujeto debe saber aplicar lo aprendido cuando las circunstancias así lo exijan; el aprendizaje debe ser funcional.

El aprendizaje significativo se logra mediante actividades que el alumno pueda realizar y que le brinden cierta satisfacción cuando las realice; pero, sobre todo, que se relacionen con lo que aprende y con su propia experiencia, de modo que integren experiencias de aprendizaje.

3.7.2 Esquema del aprendizaje



3.7.3 Elementos del proceso enseñanza aprendizaje

Alumno constituye el centro de la acción educativa pues los fines y modelos pedagógicos de la educación básica están encaminados a la formación del educando a través del proceso enseñanza y aprendizaje.

Grupo es factor de unión y socialización que permite a los alumnos convivir e intercambiar ideas, elaborar proyectos, compartir esfuerzos y logros, para construir un nosotros más amplio y solidario.

Maestro es el responsable de la dirección del proceso enseñanza aprendizaje y promotor de actitudes solidarias comprometidas con el desarrollo social, económico y cultural de la comunidad.

Familia los padres de familia comprometidos con la educación de sus hijos participan en los proyectos de promoción comunitaria que se organizan en la escuela; están presentes en las demostraciones públicas de lo aprendido, en las cuales pueden comprobar el aprovechamiento logrado por sus hijos.

Escuela es la institución establecida para promover el desarrollo del educando y su integración a la sociedad con el compromiso de mejorar su nivel de vida.

Comunidad es el entorno social inmediato de la escuela, en el que se desarrolla la acción formativa de los alumnos, maestros, padres de familia y miembros de la sociedad local promovida por la escuela, que culminará en la superación de la misma comunidad.

Televisión es el elemento donde se transmiten los programas de aprendizaje y se dosifican constantemente para adecuarlos a las características y objetivos deseados dando como resultado pedagógico superior a la enseñanza y personal del maestro". (SEP 1994, p. 24).

3.7.4 Bases para dirigir el proceso educativo

Proceso acciones organizadas en secuencia para lograr un propósito.

Interactivo establecimiento de una influencia recíproca entre quienes intervienen en el proceso.

Participativo maestro y alumnos deben trabajar en una acción coordinada.

Democrático tanto maestro como alumnos toman parte en la toma de decisiones y en la distribución de funciones y actividades.

Formativo se propicia la información de conceptos, valores, actitudes, hábitos y habilidades deseables, para el desarrollo integral del educando.

Apoyos Didácticos el uso didáctico de la televisión ha cambiado notablemente a lo largo de los años, desde el concepto de "clase televisada", propio de los inicios de la telesecundaria, hasta el manejo de información en programas televisivos de apoyo educativo, dosificadas sobre todo para motivar, problematizar, informar, invitar a la reflexión y favorecer el análisis.

Programa de televisión tiene una duración de quince minutos y presenta contenidos educativos con propósitos didácticos diversos. Los programas de televisión educativa son un valioso apoyo didáctico para la telesecundaria. Actualmente se cuentan con 3206 programas televisivos para los tres grados de secundaria, mismos que se incrementarán con 58 más, correspondientes a los cursos de telesecundaria de verano en su versión 2001.

Libros de conceptos básicos su organización se asemeja a la de una enciclopedia temática o un libro de consulta; sus artículos se organizan en capítulos y siguen un rigor lógico el orden propio de cada materia y sus avances programáticos; además, los contenidos informativos que se presentaron en el programa de televisión se amplían y explican en los artículos del libro.

El propósito es que los alumnos perciban mejor la estructura del contenido al encontrar toda la información organizada y concentrada, sin que se mezcle con ejercicios ni cuestionarios.

Guía de aprendizaje reúne las características de una guía de estudio y un cuaderno de trabajo y cumple la función de organizar y articular todos los elementos del proceso didácticos; se utiliza para estimular el interés del educando por la información que recibe a través de los medios señalados; asimismo, propicia el procesamiento y la aplicación de la información recibida y favorece la evaluación de lo realizado en cada sesión de trabajo. La guía se divide en núcleos básico, y en cada uno se organiza el proceso didáctico en torno a una idea o tema central; los contenidos se dosifican en las sesiones correspondientes a un mes de trabajo, aproximadamente, según el número de horas asignadas semanalmente a cada materia. Por ejemplo Español y Matemáticas cuentan con cinco sesiones de aprendizaje por semana, mientras que Biología y Física tienen tres.

Durante el ciclo escolar, los estudiantes reciben cuatro volúmenes de la *guía de aprendizaje* y cuatro de conceptos básicos; cada volumen incluye información y actividades de todas las materias para el trabajo de cincuenta días hábiles, a fin de sumar las doscientas sesiones de trabajo que contempla el ciclo escolar. *Guía didáctica*. Además de apoyarse en la guía de aprendizaje y en el libro de conceptos básicos, el maestro cuenta con material para orientarlo día con día en su quehacer, con un sentido eminentemente práctico. Los maestros reciben este material, según el grado al que han sido asignados.

Guía de aprendizaje y guía didáctica de Formación Cívica y Ética. Esta materia sustituye dos cursos de civismo y uno de orientación educativa. Para apoyar el desarrollo de esta materia en las escuelas se produjeron tres libros de guía de aprendizaje y las guías didácticas correspondientes. En el caso de esta materia,

3.7.5 Metodología en telesecundaria

El desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en telesecundaria consta de una serie de actividades secuenciales que deben realizarse en cincuenta minutos (tiempo que dura una sesión). El alumno inicia cada una de ellas con algunas reflexiones individuales o en grupo, a partir de cuestionamientos específicos o al plantearse una situación problemática; estos planteamientos buscan despertar su interés e introducirlo en el tema que se estudiará.

Para buscar alternativas de solución es necesario que el estudiante se acerque a fuentes de informativas como el programa televisivo, que presenta información acerca de plan y programa de estudio y propuestas de trabajo para cada una de las materias, con los géneros y recursos propios de este medio de comunicación; así mismo, el alumno cuenta con un artículo informativo para cada sesión de aprendizaje, que se encuentra incluida en libro de *conceptos básicos*.

Una vez que el estudiante ha tenido un acercamiento a la información, continúa el proceso resolviendo actividades que implican el análisis y la síntesis de la información observada en el programa y leída en el libro de *conceptos básicos*. Una etapa más del proceso es la aplicación de lo aprendido. En ella se pretende que cada sesión de aprendizaje el estudiante vincule la información que adquirió con su contexto o con la situación problemática que se planteó al principio.

El proceso antes expuesto se encuentra en la *guía de aprendizaje* y finaliza con actividades de evaluación, con el propósito de que los estudiantes autoevalúen lo aprendido y desarrollen las actividades de coevaluación, las cuales pretenden evaluar el trabajo del grupo.

La propuesta pedagógica de telesecundaria considera el desarrollo de varias estrategias que permiten valorar la pertinencia y calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de superar errores y fortalecer aciertos. La evaluación por sí sola no puede mejorar los resultados; son los procesos de perfeccionados los que generan calidad. (Schmelkes, 1995, Cita SEP, 2000, p. 50).

Las actividades que permiten valorar el trabajo y las posibilidades que el alumno tiene para resolver situaciones o proponer alternativas, se denominan "actividades para la integración de los aprendizajes":

Horizontes de la telesecundaria, las actividades propuestas para la semana que inicia el curso tienen la finalidad de inducir a las y los estudiantes al nivel de secundaria, al uso de los materiales didácticos, a la organización del trabajo individual y colectivo y a conocer las características de la telesecundaria.

Armando las piezas responde a un concepto de integración, pues rescata y revisa por etapas, los aspectos más importantes de la información y de las experiencias de aprendizaje obtenidos durante un periodo de tiempo, para consolidar lo aprendido.

En las actividades de *vinculación escuela-comunidad*, los alumnos organizan y realizan actividades de beneficio comunitario a partir de temas propuestos como salud, productividad y manifestaciones culturales de la comunidad; por ejemplo, campañas de vacunación o de higiene, siempre acordes con los contenidos de los programas de estudio y como productos de su trabajo en clase. Se realizan tres actividades a lo largo del curso, siempre involucrando a la gente de la comunidad.

Mediante una *demonstración pública de lo aprendido*, después de identificar algún problema de la comunidad o una situación que pueda ser mejorada, los alumnos integran y presentan una propuesta de solución, tomando como base los contenidos de todas las materias. De ese modo, redondean su aprendizaje y contribuyen a la solución de algún problema comunitario mediante alternativas específicas que ponen a consideración de los integrantes de la comunidad. La calidad educativa depende de todos los que participan en el proceso, ya que todos habrán de identificar el problema, conocer sus causas, buscar soluciones, vigilar que se ejecuten, evaluar, evitar que se vuelvan a presentar situaciones que conduzcan a los mismos errores y buscar nuevas opciones para lograr mejores resultados. (ibidem, p. 51).

Perspectivas del camino recorrido, así como se consideran algunas actividades de apertura del curso, también se consideran algunas para la conclusión de los trabajos. Mediante las actividades propuestas para la última semana del año escolar, los y las estudiantes pueden valorar el esfuerzo realizado en cada una de las disciplinas y establecen compromisos para la siguiente etapa.

En general, las actividades para la integración de los aprendizajes permiten distinguir el nivel de los conocimientos adquiridos y desarrollar habilidades para enfrentar situaciones con fundamentos. (Ídem).

1.8 La telesecundaria en el Estado de Nayarit

En el Gobierno del Lic. Roberto Gómez Reyes, y siendo Director de Educación el Prof. Enrique Jiménez Mendoza, en el año de 1975 en las oficinas de dicha dirección, se dieron a conocer algunos aspectos de la telesecundaria.

El primer paso de este proyecto, fue escoger a seis profesores que tuvieran normal superior y experiencia en quinto y sexto grado de primaria y un coordinador para que recibieran instrucción y capacitación para maestros coordinadores de telesecundaria. (SEP, 1988, p. 32).

Esta capacitación se realizó en la ciudad de México en un tiempo de quince días con una carga horaria de ochenta horas, estos cursos fueron impartidos en el Departamento de Educación.

Los primeros maestros en el Estado de Nayarit, en la modalidad de telesecundaria fueron:

Profa. María Guadalupe Zavalza Lozano.

Profa. María de la Luz Hurtado López.

Prof. Arturo Gómez Meza.

Prof. Guadalupe Ríos Espinoza.

Prof. Fernando Páez Godínez

Prof. Marco Antonio Rodríguez Jiménez.

En un principio, estas plazas fueron pagadas por el gobierno del estado, con plaza inicial de primaria; pero los demás recursos necesarios para el funcionamiento de la telesecundaria tales como: local, mobiliario, televisión, pizarrón, y demás material didáctico, fueron aportados por la Cámara de Diputados, la Secretaría de la Defensa Nacional, el Centro Social 47, FONAPAS y el D.I.F. que contaban con dos escuelas telesecundarias. Una vez aprobado el buen funcionamiento de estas dos escuelas piloto, desaparecen de la zona urbana, es decir, de Tepic, iniciando al fin el funcionamiento en zonas rurales, en el año de 1982, con un número de veinticinco escuelas.

En el ciclo escolar 1982 – 1983 se trabajó bajo contrato por un año, mismo que fue pagado por CONAFE.

En 1983 empieza realmente el funcionamiento con un total de ciento veinticinco maestros.

En el año de 1989, con el Gobierno del Lic. Celso H. Delgado Ramírez y el Secretario de Educación Ignacio Langarica, firman un acuerdo de basificación para los maestros.

En 1990 los trabajadores de telesecundaria se integran al sindicato de la sección 49 afiliados al SNTE.

En el periodo escolar 1995–1996 la Secretaría de Educación y Cultura, atiende a doscientos once escuelas telesecundarias que operan en los veinte municipios de la siguiente manera:

- 116 Escuelas de organización completa.
- 60 Bidocentes.
- 35 Unitarias.
- 688 Profesores.
- 11 Directores.
- 40 Intendentes.
- 12 Supervisores.
- 2 Jefes de Sector.
- 1 Jefe de Departamento*. (Ibidem, p. 34).

3.8.1 Situación actual

Actualmente el sistema de telesecundaria cuenta con doce zonas escolares 281 escuelas de las cuales 24 son escuelas completas con director técnico, 159 son escuelas completas, 73 escuelas bidocentes, y 25 Unitarias, así como 4 extensiones; contándolo con 915 docentes y 11595 alumnos; distribuidos de la siguiente manera:

Zona	Escuela	Tipo de escuela				Extensión	Alumnos	Docentes
		Unitarias	Bidocentes	Completas	Direc Téc			
11	30	5	12	12	1	2	940	73
12	18	2	2	12	2	0	582	54
13	37	7	17	11	2	0	1408	99
14	19	2	3	12	2	0	891	75
15	27	3	6	16	2	0	1048	83
16	22	2	6	13	1	0	762	66
17	16	1	0	12	3	0	821	68
18	20	0	4	14	2	0	937	76
19	23	1	1	18	3	0	1043	84
20	21	1	6	13	1	0	937	70
21	20	0	4	12	4	2	1017	80
22	28	01	12	14	1	0	1209	87

El inicio y crecimiento de las escuelas telesecundarias en la zona escolar No. 04 de Xalisco, Nayarit, se dio como se indica a continuación:

982 Se funda la primera escuela telesecundaria en la zona, la escuela Santana López González, en el poblado denominado La Curva.

983 En este año cuando se incrementa de manera significativa el número de escuelas, ya que se abrieron nuevas:

Francisco Bernal Rosales, en El Testerozo.

Prisciliano Sánchez, en Las Guasimas.

- Sor Juana Inés de la Cruz, en La Yerba.
- Rafael Nájjar Soloya, en Venustiano Carranza.
- Adrián Pulido Robles, en Emiliano Zapata.
- Vicente de Dios Ortega, en El Cuarenteño.
- Miguel Salazar, en Cumbres de Huicicila.

1984 Por la alta población escolar se incrementan las escuelas:

- Severiano Ocegueda Peña, de Mazatán.
- Aurelio García Rodríguez, de El Malinal
- Lázaro Cárdenas de Río, de Miravalles

Debido a los bajos recursos de estas comunidades los alumnos no podían trasladarse a las cabeceras municipales y a solicitud de las autoridades ejidales se fundaron estas telesecundarias.

1985 Se incrementa en la zona escolar una sola escuela en la comunidad de Cofradía de Chicolón

1987 Se hace otro incremento en la comunidad de Milpillal, favoreciendo a la Población escolar de esta localidad.

1993. En este año se incrementa la telesecundaria de comunidad Adolfo López con la escuela Cándido Salazar y en la comunidad de Librado Rivera, la escuela Miguel Hidalgo y Costilla

1995 Se abren las escuelas de la comunidad de San Antonio, Amulfo García Rodríguez y la de Palapitas, Rubén Jacobo Hernández.

1997 Este periodo escolar se da un nuevo incremento de varias escuelas en Todo el estado; favoreciendo en el municipio de Xalisco, a la comunidad de El Tepozal. (Archivo de la SEP)

3.8.2 Características especiales de la modalidad de telesecundaria

3.8.2.1 Escuelas unitarias: son aquellas que se encuentran en comunidades de muy baja densidad de población; por lo tanto pocos alumnos (menos de veinte en total), en dichos centros, por lo que son atendidas por un solo docente para los tres grados.

3.8.2.2 Escuelas bidocentes: estas escuelas son atendidas por dos docentes para los tres grados, por su baja densidad de población escolar (menos de treinta y cinco alumnos por escuela, un docente atiende dos grados y el otro docente el grupo de mayor cantidad de alumnos y tiene además el cargo administrativo de la escuela.

3.8.2.3 Escuelas completas: (director con grupo) son aquellas que tienen la característica de contar con más de tres docentes o más, (máximo cinco), cuyos grupos son atendidos por un docente por grado, además de de que un profesor tiene a su cargo la administración del centro escolar.

3.8.2.4 Escuelas de organización completa y director técnico: son aquellas escuelas que tienen como característica, la de contar con más de seis docentes, un auxiliar administrativo, y un intendente; así cada grupo es atendidos por un Profesor para cada grado, pudiendo existir más de un grupo por grado por su alta densidad de población escolar, y la administración escolar es atendida por un Director Técnico (dictaminado por escalafón)

3.8.2.5 Extensiones: existen escuelas a las cuales acuden estudiantes de diferentes comunidades cercana, debido a su poca densidad de población pero al llega un incremento de la misma por consiguiente de alumnos egresados de las escuelas primarias, y para apoyar a dichos estudiantes y no se trasladen a otra comunidad se crean dichas extensiones (Ibidem).

3.9 Normatividad dentro de telesecundaria.

La educación forma conciencia, inspira valores y desarrolla aptitudes y capacidades para que cada individuo alcance el desarrollo pleno de sus potencialidades.

En nuestro país el concepto de educación se encuentra dotado de una función conductora del proyecto nacional; su evolución debe ser conciente con los sentimientos de la nación, con la fuerza de sus principios y valores históricos, con las exigencias de su acontecer y con una visión clara del porvenir.

La nueva Ley General de Educación está compuesta por ochenta y dos Artículos; cinco de los cuales son transitorios, comprendidos en ocho capítulos.

El Capítulo I. "disposiciones generales", confirma los preceptos constitucionales y precisa las finalidades de la educación. Asimismo, estimula la práctica de la educación física y el deporte; la protección al ambiente y a los derechos humanos; por otra parte, reconoce por primera vez al español como idioma común de todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover las lenguas autóctonas. También menciona la responsabilidad que tiene el estado de atender todas las modalidades educativas, incluida la educación superior, y se propone fomentar la investigación científica y tecnológica.

El Capítulo VI. "da la validez oficial de estudios y de la certificación de conocimientos", reafirma que los estudios en el Sistema Educativo Nacional, tendrán validez en toda la republica Mexicana.

El subsistema de telesecundaria deberá responder adecuadamente a los nuevos ordenamientos jurídicos, con el fin de seguir aumentando su cobertura y pertinencia como una opción viable y de calidad que permite a los jóvenes de comunidades rurales dispersas incorporadas a esta modalidad del Sistema Educativo Nacional, cursar la educación secundaria.

En el Gobierno de Emilio M. González Parra, se firmó el acuerdo de coordinación para el subsistema de Educación Telesecundaria el 7 de marzo de 1984 entre el gobierno estatal, el gobierno federal, CONAFE y la Secretaría de Fomento Educativo:

"Convenio que para establecer el servicio de telesecundaria, celebran, por parte, las Secretarías de Educación Pública, y por otra el gobierno del estado de Nayarit, que en lo sucesivo se denominan "la secretaria" y "el gobierno del estado" respectivamente" (Jiménez, 1998, pp. 18- 32).

Considerando: que es propósito del gobierno de la república dar mayor impulso a las acciones que favorecen el desarrollo de las comunidades rurales y marginadas del país.

Que dentro de esas acciones destacan las que se refieren al desarrollo educativo de la población. Que es de interés del ejecutivo federal auxiliar el fortalecimiento de los sistemas educativos estatales.

Que la demanda de educación secundaria crecerá significativamente en los próximos años, especialmente en las comunidades pequeñas, como resultado de la satisfacción de la demanda de educación primaria del país.

Que la telesecundaria es una forma adecuada de atención que puede promover el gobierno de la república para ofrecer la educación secundaria a las comunidades de menos de dos mil habitantes que demanda estos servicios.

Que la telesecundaria ha demostrado cumplir ampliamente con los requisitos de calidad académica establecidos por la secretaria.

Que es propósito del gobierno del estado satisfacer la demanda de educación secundaria en su entidad.

"Que tanto la secretaria como el gobierno del estado tienen interés de establecer los servicios de telesecundaria en la entidad, bajo el control del gobierno del estado. Las partes convienen en las siguientes cláusulas:

Primera.- Los servicios de telesecundaria se establecerán como parte del sistema educativo estatal.

Segunda.- la secretaria, a través de su delegación general en la entidad y el gobierno del estado, convienen en elaborar conjuntamente un programa de trabajo para el establecimiento de los servicios de telesecundaria el cual contendrá, entre otros aspectos, los siguientes:

La población en edad escolar que se atenderá, el número de teleaulas que se acondicionarán o construirán, las localidades donde operarán estos servicios, el número de maestros que se contratarán, el tipo de sistemas de acreditación y certificación será bajo la operativa del gobierno del estado

Tercera.- para dar cumplimiento al programa de trabajo la secretaria proporcionará lo siguiente:

Lecciones curriculares y extracurriculares de secundaria a través de la televisión.

Guias de estudio a bajo costo con las lecciones escritas en concordancia con las televisivas.

Capacitación para maestros de Teleaulas.

Aparatos de televisión.

Si el gobierno del estado los requiere, servicios de actualización docente y asesoría técnico-pedagógica.

Bibliotecas para las escuelas telesecundarias.

Recursos financieros para la contratación de maestros de teleaula

Cuarta.- en cumplimiento para la contratación de maestros del estado: realizarán los estudios correspondientes para verificar que las comunidades en donde se va ha establecer el servicio de la telesecundaria reciban la señal de televisión en forma adecuada.

Se asegurará que el establecimiento del servicio de telesecundaria no afectará el funcionamiento de otro plantel similar

Realizará las negociaciones necesarias con las autoridades municipales a fin de que las comunidades correspondientes cedan predios de dos o tres hectáreas y los destinen a la construcción de la escuela telesecundaria en tres etapas (correspondientes a los tres grados escolares de la telesecundaria)

Garantizará el acondicionamiento de locales en las comunidades en donde vaya a operar este servicio educativo en tanto la construcción de las telesecundarias se concluya.

Incorporará en la estructura orgánica de su sistema educativo estatal una dependencia responsable de la planeación, administración, operación y supervisión de los servicios de telesecundaria

Quinta.- Los asuntos no previstos en el presente convenio serán objeto de negociación entre el gobierno del estado y la delegación del estado y la delegación general de la secretaria. El presente convenio se firma en la ciudad de Tepic, Nayarit, a los veinticuatro días del mes de septiembre de mil novecientos ochenta y dos*. (Ibidem, pp. 32-35).

3.10 Acuerdo 200

*Secretaría de Educación Pública Acuerdo Número 200 por las que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria y Secundaria, considerando que de conformidad con la ley general de educación, de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio.

Que en este contexto, una evaluación permanente y sistemática posibilita la adecuación de los educativos, aporta más y mejores elementos para decidir la promoción de los educandos, coadyuva al diseño y actualización de planes y programas y, en general, conduce a una mejor planeación en el sistema educativo nacional, y

Que una evaluación permitirá al docente orientar a los alumnos durante su proceso de aprendizaje y, además, asignar calificaciones parciales y finales conforme a su aprovechamiento, en relación con los propósitos de los programas de estudio, por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje de educación primaria, secundaria y normal, para lo cual establecen los siguientes artículos:

Acuerdo número 200 por las que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal.

Artículo 1°- es obligación de los establecimientos públicos, federales y municipales, así como de los particulares con autorización, que imparten educación primaria, secundaria y normal, evaluar el aprendizaje de los educandos, atendiendo este como la adquisición de conocimientos, el desarrollo de sus habilidades, así como la formación de actitudes, hábitos y valores señalados en los programas vigentes.

Artículo 2°- la evaluación del aprendizaje se realizará a lo largo del proceso educativo con procedimientos pedagógicos adecuados.

Artículo 3°- la evaluación del aprendizaje conducirá a tomar decisiones pedagógicas oportunas para asegurar la eficiencia de la enseñanza y del aprendizaje.

Artículo 4°- la asignación de calificación será congruente con las evaluaciones del aprovechamiento alcanzado por el educando respecto a los propósitos de los programas de aprendizaje.

Artículo 5°- la escala oficial de calificaciones será numérica y asignará en números enteros del 5 al 10.

Artículo 6°- el educando aprobará una asignatura cuando obtenga un promedio mínimo de 6.

Artículo 7° las calificaciones parciales se asignarán en cinco momentos del año lectivo; al final de los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y en la última quincena del año escolar.

Artículo 8° la calificación final de cada asignatura, será el promedio de las calificaciones parciales.

Artículo 9°- las actitudes de desarrollo: educación física, educación artística y educación tecnológica se calificarán numéricamente considerando la regularidad en asistencia, el interés y la disposición para el trabajo individual, de grupo y de relación con la comunicación mostrada por el alumno.

Artículo 10- los directivos de las instituciones educativas comunicarán las calificaciones parciales a los padres de familia o tutores y promoverán la comunicación mostrada por los alumnos.

Artículo 11°- la promoción de grado, acreditación de estudios y regularización de los educandos se realizarán conforme a las disposiciones que el ejercicio de sus facultades emita la Secretaría de Educación Pública.

3.10.1 Transitorios

Primero- el presente acuerdo entrará en vigor al día siguiente de su publicación y será aplicable a partir del ciclo escolar 1994 -1995.

Segundo- Se deroga el acuerdo 165 y las demás disposiciones administrativas emanadas de la Secretaría de Educación Pública. Que se opongán a lo dispuesto en este instrumento.

México, D. F., 31 de agosto de 1994. El Secretario de Educación Pública, José Ángel Pescador Osuna. Rúbrica*. (Cita, Diario Oficial, Lunes 19 de Septiembre de 1994, SEP, 7* Reimpresión, 2001, p. 300)

CAPÍTULO IV

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN TELESECUNDARIA

4.1 La evaluación del aprendizaje en telesecundaria dentro de la secundaria es mucho más que una calificación que obtenemos, es saber que conocimientos se han adquirido a través del curso o núcleo, como la de cualquier otro estudiante de otra modalidad, tiene que ser una acción inseparable al proceso enseñanza-aprendizaje.

Se puede definir a la evaluación del aprendizaje como un proceso sistemático en el que se reúne información relacionada con lo aprendido por el estudiante, con el fin de que el evaluador formule un juicio acerca de la eficiencia del proceso de aprendizaje y sus resultados, para tomar las decisiones pertinentes para mejorarlo.

Se habla de un proceso sistemático porque integra una serie de acciones especialmente previstas para apreciar el desarrollo y los resultados del proceso educativo. Recopila la información se asemeja a un proceso de investigación, ya que se deben determinar los instrumentos y las estrategias para reunirla. La reunión de información y pertinente es requisito necesario para poder emitir un juicio fundamentado sobre lo relacionado con el aprendizaje; dicha pertinencia está dada por su relación con los propósitos educativos establecidos en el programa e interpretados por el maestro.

Las mediciones obtenidas con los instrumentos no representan calificaciones, sino información sobre determinados aspectos del aprendizaje —memoria, habilidad numérica o verbal, aportaciones de información, y actitudes— que por ser de naturaleza diferente no se pueden promediar; pasan a ser parte de la información sistemática sobre el proceso educativo con el fin de orientar la retroalimentación del proceso. La evaluación busca ser un medio de aplicación que permita al

maestro y a los propios alumnos conocer su nivel de conocimientos y valorar los logros concretos de su aprendizaje.

Es así como la evaluación del aprendizaje se define como el proceso de reunir e interpretar las evidencias del cambio de comportamiento del educando según este progrese en la escuela como resultado de la acción educativa. Evaluar es también un proceso que pretende verificar, de modo sistemático, en que nivel se han logrado los cambios de conducta previstos en los objetivos.

De aquí se deriva un principio de la evaluación: es una actividad inherente al proceso enseñanza-aprendizaje. Tradicionalmente se ha tomado a la evaluación como sinónimo de examen, esto es, como la práctica de aplicar una prueba para asignar una calificación de promoción o reprobación a un alumno. Ahora sabemos que la prueba o examen sólo sirve para medir un determinado rasgo de la conducta del educando, que puede ser la capacidad de retener información y que la medición es sólo un requisito de evaluación.

Otro principio general de la evaluación es que debe ser una actividad integral, permanente, sistemática y flexible.

Integral, porque toma en cuenta todos los aspectos de la personalidad del educando.

Permanente o continua, porque no tiene un momento especial dentro del proceso educativo; el educando, como resultado de las actividades promovidas por el profesor, permanentemente estará haciendo algo, conductas que deben ser registradas constantemente. Sólo la evaluación permanente permite verificar los cambios de conducta logrados.

Sistemática, porque es una actividad que requiere de una planeación cuidadosa de la planeación de las técnicas que se van a aplicar para obtener la información deseada.

Flexible, porque siendo subjetiva la apreciación de los cambios de conducta logrados por el educando, se tienen que recurrir a una diversidad de procedimientos de evaluación para que la información sobre los progresos de un alumno sea lo más completa posible.

Los resultados de un instrumento de evaluación no deben considerarse como infalibles para tomar una decisión sobre un alumno; hay que estar consientes de sus limitaciones y ventajas". (SEP, 1988, p. 96).

4.2 Medición y evaluación del aprendizaje en telesecundaria

Matemáticamente, medir es comparar unidades de la misma especie; es decir, es un proceso por el cual se establece una relación de correspondencia entre un conjunto o series de números, y otro de personas, fenómenos o cosas, según ciertas normas establecidas.

El conjunto o series de números dependen de la cualidad o atributos que se intentan medir y del tipo de medición empleado, la medición en educación pretende determinar con precisión ciertos aspectos del aprendizaje, la evaluación, tiene significado más amplio que la palabra medición. "En general, evaluar significa fijarle valor a las cosas, juzgar o apreciar, la evaluación del aprendizaje considera dos aspectos: La medición y la no medición; por lo tanto la evaluación del aprendizaje es:

- a. La descripción cuantitativa del comportamiento del alumno (medición), más los juicios de valor y
- b. La descripción cualitativa del comportamiento del alumno (no medición), más los juicios de valor". (SEP, 1994, p. 76).

4.3 Propósitos de la evaluación en telesecundaria

- a. "Determinar hasta que nivel los estudiantes han modificado su conducta como un resultado deseado, planeado y directo de la acción educativa; o dicho de

otra manera, saber cuáles objetivos de aprendizaje fueron cumplidos a través del proceso.

- b. Proporcionar una base más objetiva y justa para la asignación e interpretación de calificación.
 - c. Seleccionar y clasificar a los estudiantes de acuerdo con ciertos fines.
 - d. Pronosticar la aptitud de los estudiantes para las tareas que supone el proceso educativo.
 - e. Estimular la reflexión crítica y el poder creador, más que la memoria mecánica.
 - f. Identificar las causas que dificultan el aprendizaje, en un individuo o en un grupo, para aplicar las medidas correctivas pertinentes.
 - g. Informar a los padres y orientar a los alumnos.
 - h. Estimular el aprendizaje de los alumnos informalmente oportunamente de los resultados a través de su participación en el proceso y facilitar con ello el aprendizaje.
 - i. Apreciar la eficacia y la eficiencia de la labor docente del maestro; de los recursos y materiales didácticos; de los procedimientos de enseñanza; así como de los planes y programas de estudio.
- ... Mejorar el aprendizaje y la instrucción.
- k. Aprender de la experiencia para no incurrir en lo futuro en los mismos errores". (Ibidem, p. 77).

4.4 Principios generales de la evaluación en telesecundaria

- a. "Precisar qué se desea evaluar. Aquí la necesidad de identificar y definir con claridad los objetivos de aprendizaje.

- b. Seleccionar las técnicas de evaluación de Acuerdo con el propósito que se persiga. La técnica seleccionada debe proporcionar información precisamente sobre el comportamiento que interesa identificar.
- c. Hacer uso del mayor número de técnicas de evaluación.
- d. Reconocer las limitaciones y ventajas de las diversas técnicas de evaluación. Estar consciente de que la evaluación no es un fin por sí misma. La información obtenida durante la evaluación nos permita tomar decisiones seguras*. (Ídem).

4.5 La evaluación en telesecundaria

La evaluación busca ser un medio de aplicación que permita al maestro y a los propios alumnos conocer su nivel de conocimientos y valorar los logros concretos de su aprendizaje. La tendencia actual es buscar transformarla en una evaluación de tipo formativo. Conviene distinguir las diferentes finalidades que debe tener el maestro al evaluar. (Ídem).

4.5.1 Evaluación de diagnóstico.

Antes del inicio de una etapa de aprendizaje (cursos, tema, unidad...) el maestro evalúa para saber si el estudiante posee los aprendizajes antecedentes que le permitan enfrentar las actividades requeridas en el estudio.

Su propósito es de recabar información inicial acerca de la naturaleza de algún tipo de problema o insuficiencia de un programa o proceso, dentro del sistema escolar. También se le denomina valoración de necesidades diagnósticas de situaciones iniciales o de entrada; es decir, qué información, conocimiento y destreza, tiene el alumno al iniciar una unidad de aprendizaje y qué habilidades, inteligencia, y problemas de aprendizaje, pueden ser causa de deficiencias en el comportamiento del alumno. (Ídem, p. 78).

1.5.2 Evaluación formativa o continua.

El maestro debe realizar un constante seguimiento del desarrollo del proceso de aprendizaje, mediante procedimientos que le permitan conocer el efecto de las acciones educativas realizadas por el grupo y por cada alumno, a fin de efectuar a tiempo las modificaciones y correcciones que se requieran para obtener los aprendizajes previstos, con un nivel satisfactorio.

Su propósito es el de proporcionar información para la continua modificación y mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje. También se llama evaluación del proceso y permite valorar permanentemente los cambios de conducta alcanzados por el alumno.

Las evaluaciones formativas construyen el fundamento principal para la determinación de evaluaciones. Al término de cada núcleo básico, se lleva a cabo una evaluación final que pretende apreciar el resultado del proceso didáctico durante el desarrollo de dicho núcleo. A esta evaluación final se le ha llamado *demonstración de lo aprendido*. Además de la que realiza por cada núcleo se llevan a cabo demostraciones públicas de lo aprendido, aproximadamente, después de transcurridos tres, siete y diez meses del curso escolar. (Idem).

1.5.3 Evaluación sumativa.

Procedimiento encaminado a comprobar los aprendizajes adquiridos en un momento dado del curso por cada estudiante. El maestro aplicará criterios e instrumentos a fin de apreciar los diversos logros del aprendizaje. Una vez recopilada la información, su acervo cultural y su experiencia docente fundamentarán un juicio acerca de lo aprendido por cada estudiante.

Su propósito es tomar una decisión clara acerca de una persona o programa en cuanto al nivel de eficacia alcanzado. Resulta de considerar todas las evaluaciones parciales realizadas durante el curso. También se le llama *evaluación producto*. Los resultados de esta evaluación, serán luego expresados científicamente en una calificación que tiene la función de informar a la comunidad

escolar, acerca del nivel y calidad de aprendizaje que ha alcanzado el alumno. La apreciación de la calidad en un trabajo o actividad, efectuada por la misma persona que los hizo recibe el nombre de autoevaluación. (Ibidem, p. 79).

1.5.4 Autoevaluación.

Por el papel que tiene la práctica de la autoevaluación en la formación del educando, en telesecundaria se le da la debida importancia a este aspecto de la evaluación. Deberá quedar bien claro en el profesor de telesecundaria, que la autoevaluación es un proceso mediante el cual el estudiante verifica sus progresos alcanzados como resultado de su propio esfuerzo, lo que le permite tomar las decisiones correspondientes con base en tales resultados (dedicar más tiempo al estudio, reforzar determinados aspectos o sostener y mejorar el nivel de aprovechamiento) Todo este proceso implica en el estudiante una serie de actitudes y habilidades como las siguientes:

Disposición para confrontar los resultados obtenidos con los objetivos de aprendizaje.

Aceptación de nivel de aprovechamiento alcanzado.

Capacidad de autocrítica.

Interés y seguridad para vencer cualquier obstáculo y, sus compañeros de equipo*. (Idem).

Para que el estudiante, como actor principal de su aprendizaje conozca los progresos alcanzados, las dificultades presentadas y esté en posibilidad de tomar las decisiones conducentes para mejorar su aprendizaje, se ha tenido el cuidado de ofrecer a cada estudiante en su guía de estudio, un cuestionario de autoevaluación al término de cada lección.

Se trata con esto de que el estudiante por si mismo revise al concluir una lección su unidad, los avances logrados y dificultades presentadas; esta es la razón por la

cual se incluye en la misma guía de estudio la clave de respuestas, si no fuera así, el estudiante no podría verificar inmediatamente los resultados de su esfuerzo. En ningún caso el profesor debe emplear estos ejercicios de autoevaluación para medir el aprovechamiento del alumno con fines de promoción o reprobación. No olvidar que si el estudiante conoce oportunamente su nivel de aprovechamiento, servirá de estímulo para que se decida corregir a tiempo las deficiencias encontradas y con esto, superar ese nivel de aprovechamiento, en esto radica el valor educativo de la autoevaluación. (Idem).

4.5.5 Coevaluación.

"Esta evaluación se realiza mediante el intercambio de opiniones entre dos o más personas con la aplicación de un instrumento o sin ella y con base en parámetros previamente establecidos para formular una conclusión común. Teniendo como base lo anterior y considerando los propósitos y momentos de la evaluación, en telesecundaria se pretende establecer un sistema de evaluación formativa en el que se combinen auto evaluación y coevaluación con diversos niveles de participación: por binas, grupos, familiares y vecinos". (Idem).

La evaluación del aprendizaje debe involucrar al alumno en el proceso de su propio desarrollo proporcionando que tome conciencia de sus logros y deficiencias para que afirme los primeros, subsane los segundos y se interese principalmente en el aprendizaje de los contenidos programáticos, pasando a la calificación a segundo término. En la evaluación formativa no interesa una apreciación global acerca del trabajo o actividad realizados, sino el detalle preciso de las fallas para superarlas y de los aciertos para afirmarlos.

4.6. Acreditación del año escolar en telesecundaria

La acreditación se refiere a los criterios de tipo académico-administrativo, encaminados a comprobar los aprendizajes adquiridos durante el curso escolar y por medio de los cuales se otorga al alumno la constancia de sus estudios para realizar la promoción al siguiente nivel educativo. "Para tal fin, el maestro deberá considerar los aspectos señalados por el artículo 38 de la Ley Orgánica de la

Administración Pública Federal, el 46 y el 47 de la Ley Federal de Educación, y el 2° y 5° del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, los cuales fundamentan las normas de evaluación del aprendizaje determinadas por el acuerdo 200°. (Ibidem, p. 80).

CAPÍTULO V

5.1 METODOLOGIA

Teniendo los profesores la necesidad de evaluar a sus alumnos y más específicamente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, y con el fin de conocer si existe una manera uniforme de evaluar por parte de los docentes en el interior del aula, se detectó la contrariedad al dar a conocer los resultados de las evaluaciones (calificaciones) del sistema educativo de telesecundaria del estado de Nayarit (en una reunión para supervisores, directores técnicos y directores comisionados durante el ciclo escolar 2003-2004). En donde expusieron la calificación obtenida en el primer bimestre (meses de septiembre y octubre), primero por zonas escolares, posteriormente por escuelas ya que se buscaba averiguar cuales son las escuelas con la mayor calificación emitida para conocer las estrategias aplicadas en estas instituciones educativas (las escuelas con alta calificación) y aplicarlas en las escuelas con menor calificación y poder enmendar las posibles fallas causadas durante el transcurso del proceso enseñanza aprendizaje o pudiendo ser ocasionada al evaluar.

Surgiendo de esta manera la inquietud de que, los resultados enunciados no los consideramos reales, debido a que la mayoría de los profesores evalúan únicamente con los exámenes si es que los elaboran, o únicamente de la guía de aprendizaje del alumno (material didáctico en utilizado en telesecundaria), en estas condiciones son pocos los profesores que se esfuerzan por cambiar, evaluando de esta manera de una forma cuantitativa sin tomar en cuenta lo cualitativo, por consiguiente detectándose el problema de que en este sistema educativo (de telesecundaria) los docentes tienen que trabajar con todas las asignaturas, existiendo profesores que solo cumplen con entrar a laborar a las siete de la mañana, prender el televisor, que los alumnos trabajen en sus guías de aprendizaje y salir a las trece horas, los cursos a los que convoca la SEP (talleres generales de actualización) nos son evaluados los resultados y los contenidos no

son los adecuados para elevar la calidad del proceso enseñanza aprendizaje, aunados a la poca participación de los profesores para asistir a diplomados y cursos de superación profesional a los que pudiera asistir.

Señalado a lo observado que existen dentro del sistema de telesecundaria profesionistas con título de ingeniero (agronomo, químico), médicos (de medicina humana y zootecnia), licenciados en turismo, etcétera y en base a la actividad docente ejercida por estos profesionistas se manifiesta el inconveniente pedagógico que incide en el aprovechamiento académico de los alumnos, ya que dichos profesores tienen los conocimientos necesarios para desarrollarse como profesionistas de la docencia, por tanto, al no tener los cimientos pedagógicos como docente normalista, esto hace que no se lleve adecuadamente una evaluación apropiada de sus alumnos.

Por lo que los objetivos son los de conocer que instrumentos de evaluación aplica el docente, conocer si los instrumentos de evaluación que aplican los docentes son los adecuados para el proceso enseñanza aprendizaje, saber si conocen diferencia entre medir y evaluar conocer desde la perspectiva del alumno su opinión acerca del proceso de evaluación a los que son sometidos, determinar que tanto influye la mala evaluación en los resultados en el aprovechamiento escolar. Sin olvidar que la evaluación educativa mantiene una relación muy estrecha con la actuación del docente en el proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos.

Por lo cual realizamos esta investigación en la zona escolar 04 perteneciente al Municipio de Xalisco Nayarit durante el transcurso del ciclo escolar 2003-2004.

Empleando como instrumento una encuesta aplicada, diez y nueve escuelas telesecundaria distribuidas a lo largo y ancho de esta zona escolar lo cual, parecía que teníamos la posibilidad de implementar para cada uno de ellos una encuesta, Debido a ello decidimos concretamente por todo el universo. Por lo que aplicamos la encuesta a setenta y cinco profesores que son el total para esta zona y a ochocientos noventa y un alumnos inscritos.

Cabe advertir que aunque inicialmente nuestro propósito era cubrir con la encuesta al cien por ciento del universo de trabajo tanto de docentes como de alumnos, solo logramos encuestar al cincuenta y siete por ciento de los docentes y al ochenta y ocho por ciento de los alumnos.

Además de considerar de que tanto por el número de alumnos y docentes era más factible (aunque laborioso) cubrir el total de elementos del universo de trabajo, existiendo otra razón que nos llevo a pensar en el censo, siendo el hecho de que si optábamos por la muestra, y conociendo el poco espíritu de colaboración de muchos de los profesores, dicha muestra no hubiera sido al cien por ciento y por tanto se corríamos el gran riesgo de que no hubiera sido representativa. Por tal motivo, aunque ya se expreso anteriormente que, a pesar de que nos resultará un trabajo más intenso, consideramos prudente a la encuesta porque de esta manera los resultados obtenidos tendrán menos posibilidad de sufrir un sesgo.

La razón fundamental que impidió que este trabajo no cubriera el cien por ciento, fue quizás el que, no siendo una investigación oficial, aunado a que existe en muchos de los profesores la falta de colaboración para la obtención de información que conlleve a conocer la problemática educativa existente al interior del aula y a pesar de que se les advertimos verbalmente que dicha investigación no tiene tal interés en particular, además de que, junto con las indicaciones descritas en el instrumento de investigación que se les aplico, exteriorizamos claramente que es una investigación para un trabajo de proyecto de tesis de maestría desarrollado en la Unidad Académica de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma de Nayarit, aun así persistieron en omitir sus respuestas.

Para lo cual se debe de concebir la manera práctica y concreta de la realización de dicha investigación. Consideramos prudente advertir que el porcentaje de docentes encuestados salió muy inferior al de los alumnos, tomando en cuenta los criterios de inclusión (todos aquellos docentes que cuentan con oficio de descripción y tienen la titularidad de base como docentes en activo) y de exclusión (todos aquellos profesores que se encuentran ausentes por comisión sindical o administrativa, así como aquellos que encontramos dentro del aula laborando a manera de interino, cubriendo a los docentes que no se localizan en ese momento en activo dentro del aula).

Otro motivo por lo que no obtuvimos un porcentaje más alto o aun más cercano al cien por ciento, correspondió a que encontramos a profesores que tomaron el instrumento y después de examinarlo decidieron no contestar, sin permitir a sus alumnos que resolvieran el cuestionario elaborado para los estudiantes, asimismo otros docentes que no devolvieron el cuestionario manifestando que contestarían, para posteriormente entregarlo, ciertamente es, que optaron por no regresar el instrumento de investigación, siendo evidente que el porcentaje bajo considerablemente.

Para justificar el presente trabajo de investigación presentamos la siguiente hipótesis:

El técnica de evaluación y métodos empleado en telesecundaria no son aplicados correctamente de acuerdo a los procedimientos establecidos por este sistema educativo para llevar un juicio evaluativo adecuado para los alumnos de parte de los profesores de la zona escolar 04.

La principal variable es la forma en que evalúan los docentes de telesecundaria a sus alumnos.

Como indicadores tenemos los siguientes criterios

Los docentes de telesecundaria no evalúan correctamente por su origen profesional.

Variable independiente los docentes de telesecundaria no evalúan correctamente por su origen profesional universitario.

Variable dependiente los profesores que tienen nociones de pedagogía son egresados de la Normal Urbana, normal superior y de la Universidad pedagógica nacional.

La falta de preparación de los docentes de telesecundaria genera que la evaluación no sea correcta.

Variable independiente los profesores no evalúan correctamente.

Variable dependiente: falta de preparación de los docentes.

La falta de evaluación constante por parte de los profesores de telesecundaria.

Variable independiente: los docentes evalúan al término de un núcleo o cada bimestre.

Variable dependiente falta de evaluación diaria por parte de los docentes.

El desconocimiento de los rasgos específicos para evaluar por parte de los profesores de telesecundaria genera una evaluación incorrecta.

Variable independiente la mayoría de los profesores evalúan con: asistencia, puntualidad, uniforme, disciplina y los exámenes.

Variable dependiente desconocimiento de los rasgos específicos para evaluar.

Los profesores de telesecundaria no identifican claramente la diferencia entre calificar y evaluar.

Variable Independiente los profesores de telesecundaria no identifican plenamente la diferencia entre calificar y evaluar.

Variable dependiente desconocimiento de los profesores de telesecundaria con respecto a la diferencia entre evaluar y calificar.

Los profesores de telesecundaria desconocen los parámetros utilizados para evaluar.

Variable independiente desconocimiento de los parámetros para evaluar.

Variable dependiente los docentes no conocen los parámetros para evaluar.

Los alumnos no conocen el proceso de evaluación o no conocen como califica el profesor, ya que el docente no les informa la forma de cómo evalúa.

Variable independiente el profesor no comunica como evalúa.

Variable dependiente los alumnos no conocen como son evaluados.

Los alumnos tienen poca participación en clases.

Variable independiente los alumnos tienen poca participación en clases.

Variable dependiente los docentes no motivan a sus alumnos a participar.

En cuanto a la justificación en relación a lo esperado con el resultado obtenido a través de los instrumentos de investigación nos hacemos la siguiente pregunta ¿qué se busca con el resultado obtenido con cuestionario de la encuesta aplicado tanto a docentes y alumnos?

Como respuesta a esta cuestión se exponen a manera de bloques las cuestiones hechas en el instrumento de aplicación y el motivo del porqué de estos argumentos.

Las preguntas de inicio del cuestionario aplicado a profesores está dirigida para conocer sus datos particulares tales como edad, sexo, años de servicio (esta pregunta para conocer su experiencia como docente), las características de la escuela donde labora tales como el nombre, grado que atiende y tipo de escuela (unitaria, bidocente o completa).

En el primer bloque de preguntas pretendemos identificar cual es exactamente el origen profesional, y su carrera específica, así como la identificación de cuantos docentes tienen estudio superiores en educación.

Otro conjunto de pregunta, tiene la intención de saber que es lo que el docente considera más importante para el desarrollo del aprendizaje de sus alumnos calificando este resultado con su último curso de preparación como docente.

Otra fracción de preguntas tiene el propósito de conocer, como considera el profesor el aprovechamiento de sus alumnos, así como para conocer, el cómo esta al tanto del aprendizaje y como identifica el aprovechamiento del aprendizaje escolar de los alumnos.

En otro complemento de preguntas deseamos conocer cada cuando evalúa y si toma únicamente los resultados de los exámenes para evaluar.

Otra sección de preguntas tiene la intención de conocer por medio de las respuesta obtenidas, saber si los docentes tienen un criterio uniforme sobre cuales son los propósitos de la evaluación, que rasgos toman para evaluar y que evaluación considera más importante.

Otro apartado de preguntas, pretende conocer si el profesorado sabe elaborar exámenes, que toma en cuenta para la elaboración de los mismos y en que se basa para aplicar el nivel de dificultad de los exámenes.

En otra agrupación de preguntas, encontramos que el objetivo es, el de conocer, de acuerdo al profesor, quien debe ser el responsable en la elaboración de los exámenes y el porqué, tanto como saber que le permiten identificar los resultados de los exámenes aplicados, así como las pruebas específicas que emplea con sus alumnos (esto con la intención de saber si lleva a cabo variedad de exámenes y no únicamente de respuestas escritas).

Con los resultados de otro bloque de preguntas, se procuraba saber en relación al juicio de los profesores, cual es la función primordial de la evaluación, cual es la diferencia entre evaluar y calificar, que actividad realiza (evalúa o califica con sus alumnos), el porque lo considera así, otro punto es, si considera conveniente evaluar sin aplicar examen, tanto como el porqué lo considera conveniente (evaluar o no sin aplicar examen) y para que utiliza los resultados de los exámenes.

Con la sección de otras preguntas deseamos saber si los docentes tuvieron alumnos reprobados o no y el motivo del porque sucedió (el que hayan reprobado o no, si es que considera conocerlo).

El último bloque de preguntas para los profesores, consideramos las respuestas esencial para saber si lleva a cabo el registro de calificaciones, como lo efectúa, los parámetros que utiliza, y como realiza el registro de su evaluación.

Las preguntas de entrada para los alumnos son con relación a sus datos individuales tales como la edad, sexo, grado que cursa y nombre de la escuela (con este dato identificamos si es escuela unitaria, bidocente o completa).

Un bloque de preguntas está enfocado a conocer que tanto sabe el alumno sobre la evaluación, de igual manera si el profesor les informa como los evalúa, y si el alumno identifica los rasgos utiliza el profesor para evaluarlo.

Otro grupo de preguntas tiene como objetivo identificar si el profesor les explica como los califica (que toma para asignarles un número en la boleta) y para que los califica (evaluarlos o para conocer su aprendizaje).

Con los componentes de otras preguntas, se busca identificar como piensa el alumno que es evaluado por el docente y que designio considera el alumno, que el profesor lleva a cabo (evaluar o calificar).

En otro conjunto de preguntas deseamos saber si el profesor les revisa la guía de actividades a diario, y cada cuando les deja tarea, que pasa si no cumplen con las actividades y cuando no presentan la tarea que ocurre.

Otra sección de preguntas tiene el objetivo es conocer como les aplican los exámenes y que tiempo se les da para responder.

Otro grupo de preguntas posee el propósito de saber si el profesor aplica la reevaluación (rasgo característico para evaluar en telesecundaria) cada cuando y con que rasgos se considera evaluado el alumno.

Con otro bloque de preguntas esperamos saber si el alumno es evaluado en el transcurso de clases con su participación, al mismo tiempo si se le aclaran las dudas durante la clase, así como si considera que su profesor se prepara para impartir su clase diaria y como lo identifica.

Con la última sección de preguntas se desea conocer si el alumno esta motivado a participar en clases y motivo de su participación.

Posteriormente se realizó la codificación de la información para poder procesarla en el programa SPSS (este es un programa estadístico que se utiliza para procesar la información obtenida por medio del instrumento de investigación) para de esta manera poder obtener el porcentaje de los datos procesados en relación a cada respuesta obtenida tanto de docentes como de alumnos para en seguida hacer grafica en el programa Excel para cada uno de los resultados obtenidos, para asimismo obtener y ejecutar un análisis de los resultados obtenidos y realizar las conclusiones de los resultados, a la vez elaborar las recomendaciones enfocadas a los docentes de las escuelas telesecundaria principalmente de la zona 04.

La presentación de resultados se muestra en el capítulo VI por medio de graficas y en el capítulo VII se muestran los resultados del análisis de la información obtenida.

CAPÍTULO VI

6.1 PRESENTACIÓN DE GRÁFICAS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Nuestra investigación sobre La evaluación del aprendizaje en el proceso educativo en la modalidad de telesecundaria fue un estudio documental, descriptivo y explicativo.

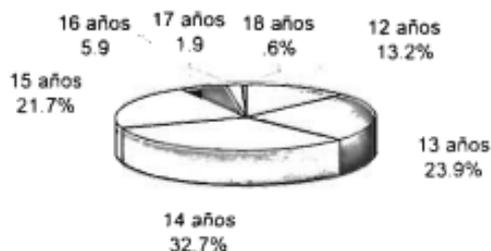
Para valorar los resultados obtenidos por medio de los instrumentos aplicados el cual consistió en la aplicación de una encuesta aplicada a cuarenta y tres docentes con treinta y tres preguntas y otra encuesta aplicada a setecientos ochenta y cinco alumnos con veinticuatro preguntas, en donde una vez capturada y procesada la información (pregunta por pregunta de cada uno de los instrumentos aplicados), por medio del programa estadístico SPSS, para que pudiéramos realizar la presentación de resultados, para lo cual nos basamos de de las respuestas emanadas de los instrumentos aplicado a docentes y alumnos donde buscamos el firme propósito conocer el nivel de conocimiento que tienen los profesores en relación de la evaluación educativa que aplican para realizar el proceso enseñanza aprendizaje y al evaluar a cada uno de los de sus alumnos, si saben diferenciar entre medir y evaluar (uno de los motivos de nuestra investigación), así como saber que tanto conocen los alumnos con respecto a este tema y saber si tienen conocimientos de como son evaluados por su profesor, dicho instrumento se aplico en cada una de las diez y nueve escuelas que integran el sistema de telesecundaria a lo largo y ancho de la zona escolar 04.

De entre los propósitos que nosotros consideramos, esta él de, destacar todas y cada una de las preguntas llevadas a cabo en el instrumento empleado. A continuación presentamos el producto del análisis de cada una de las respuestas obtenida de los instrumentos aplicados, cuyos datos recolectados está a manera de gráficas especificando por medio del titulo y enumerados, lo cual permite identificar a cada una de las preguntas de la encuesta aplicada tanto a docentes como alumnos.

6.2 Gráficas y análisis de alumnos de telesecundaria encuestados pertenecientes a la zona escolar 04 del municipio de Xalisco Nayarit

Con respecto a la edad de los alumnos, esta la encontramos de entre los 12 y los 18 años de edad, observando la distribución de porcentajes de los alumnos como se muestra a continuación: de 12 años con el 13.1% (104 alumnos), 13 años con 23.9% (188 alumnos), 14 años con 32.9% (257 alumnos), 15 años con 21.7% (170 alumnos), 16 años con 5.9% (46 alumnos), 17 años con 1.9% (15 alumnos), y 18 años el .6% (5 alumnos).

Distribución de alumnos encuestados respecto a la edad



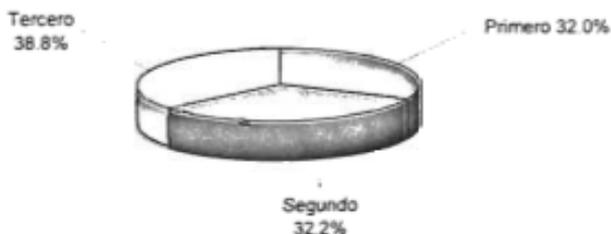
Gráfica 1

Podemos observar que el sexo femenino es más elevado con un 51.8% (407 alumnos), con respecto al sexo masculino que es el 48.2% (378 alumnos).

Relación de alumnos encuestados de acuerdo al sexo

Gráfica 2

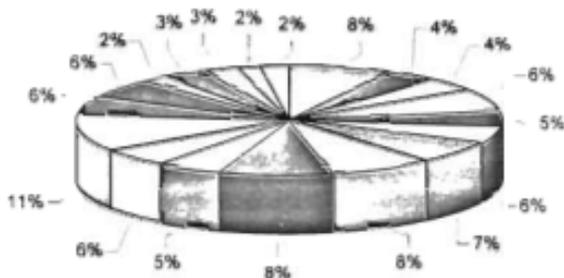
Los alumnos se encuentran distribuidos de acuerdo al grado que estudia de la siguiente forma: encontrando en el primer grado un 32.0% (251 alumno), segundo grado el 32.2% (253 alumnos) y tercer grado un 35.8% (281 alumnos).

Frecuencia de alumnos encuestados de acuerdo al grado que estudia

Gráfica 4

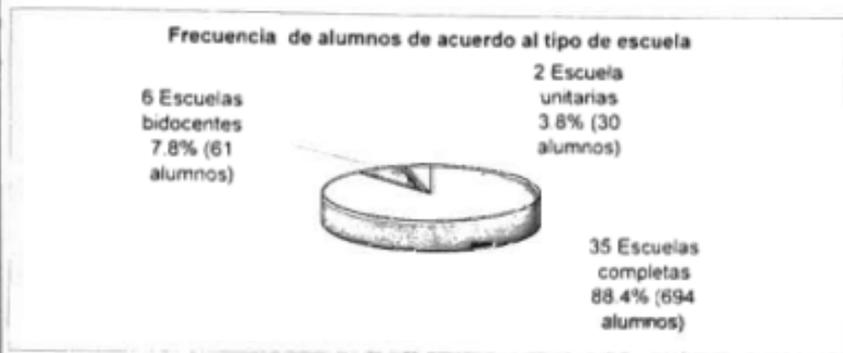
De acuerdo a la cantidad de alumnos encuestados se hallan distribuidos en relación al nombre de las 19 escuelas telesecundaria de la zona escolar 04 del Municipio de Xalisco, Nayarit: Adrián Pulido Robles: 7.8% (61 alumnos), escuela completa, Aurelio García Rodríguez: 3.9% (31 alumnos), escuela completa, Curiano Lizama Solís: 4.1% (32 alumnos), escuela completa, Francisco Bernal Resales: 6.4% (50 alumnos), escuela completa, Jaime Torres bidet: 4.5% (35 alumnos), escuela completa, Lázaro Cárdenas del Río: 5.6% (44 alumnos), escuela completa, Miguel Hidalgo y Costilla: 6.6% (52 alumnos), escuela completa, Miguel Salazar A.: 7.9% (62 alumnos), escuela completa, Pedro Natividad: 8.4% (66 alumnos), escuela completa, Rafael Najar Solota: 5.0% (39 alumnos), escuela completa, Santana López Gonzáles: 5.6% (44 alumnos), escuela completa, Severiano Ocegueda: Peña 11.3% (89 alumnos), escuela completa, Sor Juana Inés de la Cruz: 5.7% (45 alumnos), escuela completa, Viente de Dios Ortega: 5.6% (44 alumnos), escuela completa, Arnulfo García Rodríguez: 1.9% (15 alumnos) escuela bidocente, Emilio Mayorga Isirdia: 3.2% (2 alumnos), escuela bidocente, Francisco González Bocanegra: 2.7% (21 alumnos), escuela bidocente, Candido Mariscal Perea: 1.5% (12 alumnos), escuela unitaria, Prisciliano Sánchez: 2.3% (18 alumnos), escuela unitaria.

Porcentaje de alumnos encuestados por escuela



Gráfica 5

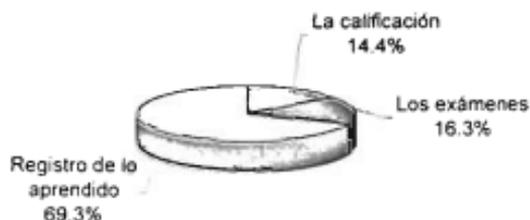
Los tipos de escuela de telesecundaria en esta zona se encuentran de la siguiente manera: observando que las escuelas completas (14 escuelas) tiene la mayor cantidad de alumnos con el 88.4% (693 alumnos), contrastando con una minoría de alumnos en las escuelas bidocentes (3 escuela) siendo el 7.8% (61 alumnos), y tanto como las unitarias (2 escuelas) con el 3.8% (31 alumnos) localizadas dentro de esta zona escolar.



Gráfica 6

Para los alumnos de esta modalidad de telesecundaria y con respecto a la pregunta ¿para ti que es la evaluación?, lo cual según los estudiantes consiste en: el registro de los conocimientos que ellos adquieren dentro de la escuela siendo el 69.3% (544 alumnos), mientras que para otros alumnos, a la evaluación la consideran como los exámenes con el 16.3% (128 alumnos), y siendo para ellos la calificación en un menor porcentaje con el 14.1% (113 alumnos).

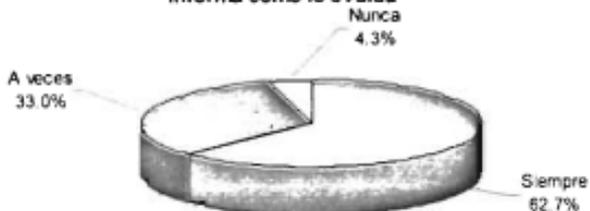
Frecuencias donde los alumnos encuestados cómo consideran a la evaluación



Gráfica 7

Con respecto a la pregunta en cuanto a ¿el profesor informa cómo los va a evaluar?, la podemos considerar que el alumno asegura que: siempre es informado con el 62.7% (492 alumnos), a veces es informado un 33.0% (259 alumnos) y nunca es informado con el 4.3% (34 alumnos).

Frecuencias el alumno donde este considera que el profesor le informa como lo evalúa



Gráfica 8

Con respecto a la pregunta de ¿sabes si el profesor?, tenemos que: prepara exámenes con un 38.5% (302 alumnos), el profesor te evalúa con 26.2% (206 alumnos), los que se sienten calificados el 21.9% (172 alumnos), y siendo revisados el 13.5% (105 alumnos).

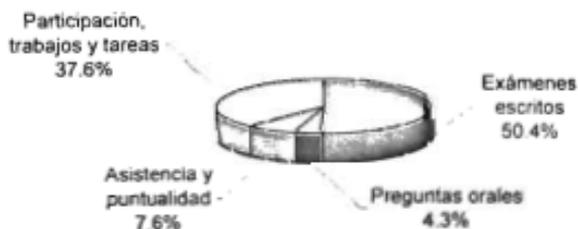
Frecuencias donde el alumno asegura que el profesor lleva a cabo el proceso de



Gráfica 9

Según los estudiantes ¿el profesor para evaluarlo utiliza?, los exámenes escritos un 50.4% (396 alumnos), los rasgos de: participación, trabajos y tareas 37.6% (295 alumnos), los docentes que utilizan los exámenes orales un 4.3% (34 alumnos), y los que utilizan la asistencia y puntualidad 7.6% (60 alumnos).

Frecuencias donde el alumno considera lo que profesor utiliza para evaluarlo



Gráfica 10

De acuerdo a los resultados a esta pregunta los alumnos aseguran que **¿el profesor les explica como los califica y porque tienen esa calificación?**, denuestra que los alumnos siempre están informados con el 51.0% (400 alumnos), los que a veces están informado son el 26.0% (204 alumnos), los que nunca están informados 23.0% (181 alumnos).

Frecuencias donde el alumno afirma que el profesor les explica como los califica y porque tienen dicha calificación



Gráfica 11

Teniendo en cuenta los resultados de esta pregunta y en respuesta de los alumnos, **¿el profesor utiliza las calificaciones para?**, saber si están aprendiendo 74.7% (586 alumnos), para poner un número en la boleta un 14.6% (111 alumnos), porque es obligación del docente calificarlos el 7.4% (58 alumnos) y regañarlos porque no aprenden con el 3.3% (26 alumnos).

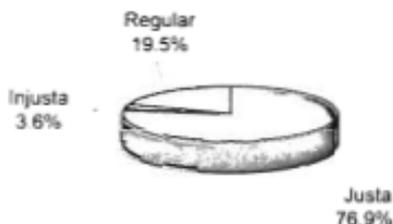
Frecuencias donde el alumno considera que el profesor lo califica para



Gráfica 12

Los alumnos que **¿consideran que el profesor los evalúa?**, los tenemos de la siguiente manera: de una forma justa con el 76.9% (604 alumnos), evaluados de forma regular el 19.5% (153 alumnos), y una minoría lo consideran de forma injusta con 3.6% (28 alumnos).

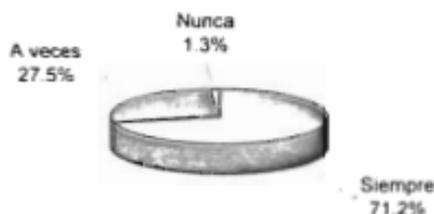
Frecuencias donde el alumno considera que su profesor lo evalúe una forma



Gráfica 13

Para la mayor cantidad de alumnos encuestados, es lo más usual que **¿el profesor les revise la tarea?**, los encontramos de la siguiente forma: siempre con el 71.2% (559 alumnos), así mismo localizamos otros que responden que a veces les revisan la tarea un 27.5% (216 alumnos), pocos alumnos aseguran que nunca les revisan el 1.3% (10 alumnos).

Frecuencias donde el el alumno afirma que el profesor cuando le deja tarea le revisa



Gráfica 14

Según los estudiantes y respecto a la pregunta *¿sabes si tu profesor? (que actividad realiza)*, el profesor realiza la actividad de: evaluar con un 44.8% (352 alumnos), calificar tiene el 45.1% (354 alumnos), y los que no saben que actividad realiza el profesor tiene el 10.1% (79 alumnos).

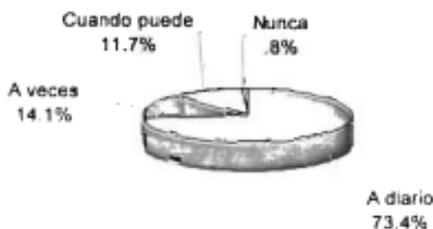
Frecuencias de los alumnos respecto a que actividad cree que realiza el profesor



Gráfica 15

Según los alumnos y tomando la respuesta de la pregunta *¿tu profesor te revisa la guía?*, contestaron que a diario el 73.4% (576 alumnos), a veces le revisan la guía 14.1% (111 alumnos), los que contestaron que le revisan cuando el profesor puede hacerlo el 11.7% (92 alumnos), y los nunca revisan la guía de actividades del alumno un 8% (6 alumnos).

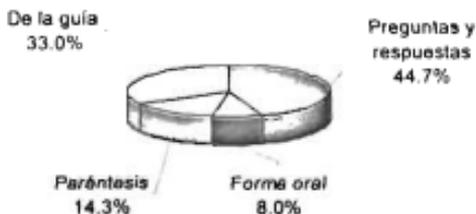
Frecuencias donde el alumno asegura que el profesor le revisa la guía



Gráfica 16

De acuerdo a la pregunta *¿cómo te aplica el profesor los exámenes?*, los alumnos aseguran que el tipo de examen que el profesor les aplica y el más usual, es la utilización de los exámenes de preguntas y respuesta con el 44.7% (351 alumnos), los que aplican exámenes de paréntesis con el 14.3% (112 alumnos), los exámenes orales ocupan el 8.0% (63 alumnos), pero encontramos alumnos que aseguran que los docentes no elaboran exámenes, sino que se basan de los que se presentan en las guías de actividades de los alumnos con el 33.0% (259 alumnos).

Frecuencia de alumnos que aseguran que el profesor les aplica los exámenes a manera de



Gráfica 17

Según los alumnos lo más usual para contestar los exámenes, el profesor les da de tiempo, una hora 88.4% (694 alumnos), para los alumnos más lentos dos horas 9.3% (73 alumnos) y en relación con el nivel de dificultad (en algunas asignaturas), observando que dejan los exámenes de tarea con el 2.3% (18 alumnos), siendo incomprensible ya que de esta forma no se está cumpliendo adecuadamente con la función propia de la evaluación y como docente responsable del proceso enseñanza-aprendizaje, como lo requiere este sistema educativo.

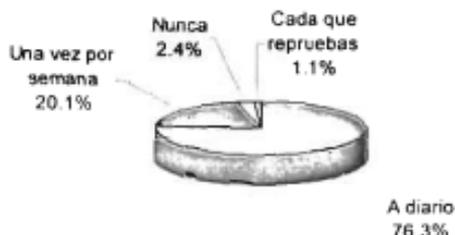
Frecuencia donde el alumno afirma que cuándo hacen exámenes el profesor



Gráfica 18

De acuerdo al resultado obtenido a esta pregunta de ¿cada cuándo te deja tarea el profesor?, según los estudiantes hacen referencia que: a diario un 76.3% (59 alumnos), una vez por semana con el 20.1% (158 alumnos), nunca deja tarea el profesor con 2.4% (19 alumnos) y cada que repruebas el 1.1% (9 alumnos).

Frecuencias donde el alumno declara que el profesor le deja tarea



Gráfica 19

Al responder a la pregunta ¿el profesor lleva a cabo la coevaluación?, donde el educando asegura que el profesor lleva a cabo la coevaluación siempre con el 64.6% (507 alumnos), otros profesores a veces realizan esta actividad con el 31.5% (247 alumnos), los docentes que nunca lo realizan esta actividad son un 3.9% (31 alumnos).

Frecuencias donde el alumno asegura que el profesor lleva a cabo la coevaluación



Gráfica 20

Cuando recurrimos a la pregunta de que si ¿el profesor te pregunta para saber si aprendiste en clases?, los alumnos contestaron que lo más usual es que siempre pregunta con el 63.2% (496 alumnos), encontrado algunos que a veces

pregunta a los alumnos para saber si aprendieron siendo este el 34.0% (267 alumnos), mientras otros alumnos responden que existen pocos profesores que nunca preguntan con un 3.8% (22 alumnos).

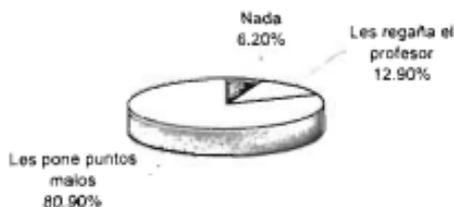
Frecuencias donde el alumno opina con respecto a si el profesor le pregunta para saber si aprendio en clases



Gráfica 21

De acuerdo al resultado de la pregunta ¿si no entregas tareas, qué pasa?, lo más usual es que el profesor te ponga puntos malos por no llevarla con un 80.9% (635 alumnos), los que reciben algún regaño por no entregar su tareas otro 12.9% (101 alumnos), y a los que no les pasa nada por no entregar su tarea el 6.2% (49 alumnos).

Frecuencias de alumnos que aseguran lo que pasa con respecto al profesor si no entregan tarea



Gráfica 22

En cuanto a la respuesta de los alumnos de la pregunta ¿cada cuándo te evalúa el profesor?, los alumnos aseguran que su profesor los evalúa diariamente con un 29.8% (234 alumnos), otros alumnos dice que el profesor lo hace cada semana

siendo un 4.6% (36 alumnos), otros alumnos hacen referencia de que el profesor los evalúa bimestralmente con el 44.2% (347 alumnos) así mismo otros docentes evalúan cada que aplican los exámenes con el 21.4% (168 alumnos).



Gráfica 23

Observando los resultados de esta pregunta **¿qué escoge tu profesor para evaluarte?**, podemos ver que para la mayoría de los alumnos, los docentes toman más en cuenta la asistencia, puntualidad, uniforme, disciplina y los exámenes 57.7% (453 alumnos), y teniendo menos en cuenta la participación, iniciativa, tareas y exámenes 37.2% (292 alumnos), existiendo algunos alumnos que no saben con que los evalúa su profesor 5.1% (40 alumnos).



Gráfica 24

Los alumnos consideran que la respuesta a la pregunta **¿tu profesor te pone puntos buenos o malos durante la clase diaria?**, por lo que la respuesta de

siempre te pone puntos buenos o malos con el 35.5% (279 alumnos), a veces te pone puntos buenos el 56.1% (440 alumnos) y nunca les pone puntos buenos o malos con un 8.4% (66 alumnos).

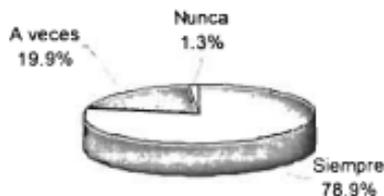
Frecuencias de alumnos donde opina que el profesor les pone puntos buenos o malos durante el transcurso de la clase diaria



Gráfica 25

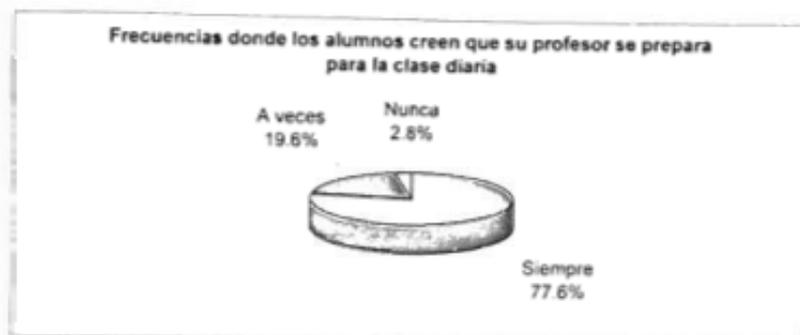
Para la mayoría de los alumnos que respondieron a la pregunta ¿el profesor aclara las dudas que este tiene durante el transcurso de la clases diaria?, según los estudiantes al responder dieron como resultado de que: siempre aclara sus dudas con un 79.0% (620 alumnos), habiendo otros que sienten que a veces se le aclaran las dudas que ellos tienen el 19.7% (155 alumnos) y en muy bajo porcentaje aquellos que nunca se les aclara su duda 1.3% (10 alumnos).

Frecuencias donde el alumno ratifica que el profesor aclara las dudas que tiene durante las clases diarias



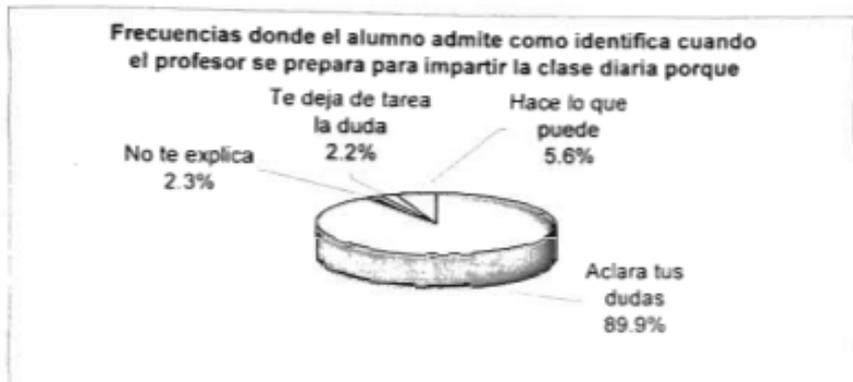
Gráfica 26

Considerando a la pregunta, ¿crees que tu profesor se prepara para dar la clase diaria?, los alumnos piensan que el profesor se prepara siempre con el 77.6% (609 alumnos), en menor cantidad consideran que a veces se prepara con el 19.6% (154 alumnos), y los que consideran que nunca se prepara el profesor son el 2.8% (22 alumnos).



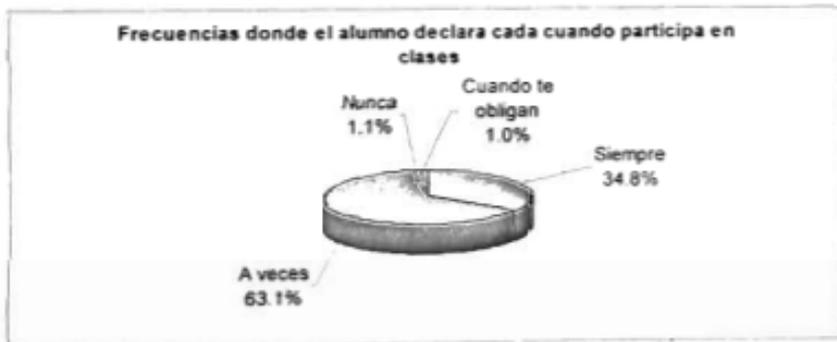
Gráfica 27

Aclarando con su respuesta a la pregunta de ¿de qué manera identificas cuando el profesor se prepara para dar la clase diaria?, siendo que alumnos identifica claramente si el profesor se prepara para dar su clase diaria: porque se le aclaran las dudas es la respuesta de los alumnos encuestados con el 89.9% (706 alumnos), para algunos otros alumnos el profesor hace lo que puede 5.6% (44 alumnos), en muy bajo porcentaje no explica 2.2% (18 alumnos) y les deja de tarea la duda un 2.0% (17 alumnos).



Gráfica 28

Lo más usual para mayoría de los educandos de esta modalidad de telesecundaria y respecto a la pregunta ¿participas en clases?, siendo la respuesta de: a veces participan en clases con el 63.1% (495 alumnos), así como otros alumnos aseguran que siempre con el 34.8% (273 alumnos) tanto como aquellos que nunca lo hacen con el 1.1% (9 alumnos) y otros tanto que se le obliga a realizarlo siendo el 1.0% (8 alumnos).



Gráfica 29

Según los estudiantes que afirman que su participación en clases, esta la hacen ¿porque?, les gusta 39.4% (309 alumnos), otros además porque saben acerca del tema 31.6% (248 alumnos) mientras que otros tantos por ganar puntos para su calificación 22.7% (178 alumnos) y en menor cantidad los son obligados para hacerlo 6.4% (50 alumnos).

Frecuencias donde el alumno admite porque participa en clases



Gráfica 30

6.3 Gráficas y análisis de resultados obtenido de la muestra tomada a 43 profesores de las escuelas telesecundaria de la zona escolar 04 del municipio de Xalisco, Nayarit

La edad de los docente frente a grupo varia de los 26 y 52 años de edad, localizando el mayor porcentaje que esta concentrado en los de 42 años (16.3%, 7 profesores), en segundo lugar los de 41 y 50 años (9.3%, 4 profesores cada uno respectivamente), para posteriormente localizar los de 35, 37 y 45 años (7.0%, 3 profesores cada uno respectivamente), los de 26, 34, 38, 39, 40, 43, 51 y 52 años (4.7%, 2 profesores cada uno), en cuarto lugar para los de 33 y 49 años (2.3%, 1 profesor respectivamente).



Gráfica 31

Dentro de la zona escolar 04 y más con respecto al **sexo**, localizamos que la mayor la cantidad de docentes frente a grupo son del sexo masculino con el 58.1% (25 profesores), los del sexo femenino con el 41.9% (18 profesoras) laborando dentro de este Sistema Educativo.

Distribución de profesores encuestados con respecto al sexo



Gráfica 32

En cuanto a los años de servicio, tenemos a los docentes con 18 años de servicio son el 23.3% (10 profesores), los de 19 años de servicio con el 14.0% (6 profesores), tenemos en el segundo lugar a los docentes de 3, 15 y 17 años de servicio con el 7.0% (3 profesores) respectivamente, los de 4,7,10,13, y 20 años de servicio con el 4.7% (2 profesores), y los de 2, 5, 6, 8, 11, 12, 14 y 16 años de servicio con el 2.3% (1 profesor) cada uno de ellos respectivamente.

Frecuencia de profesores de acuerdo a los años de servicio



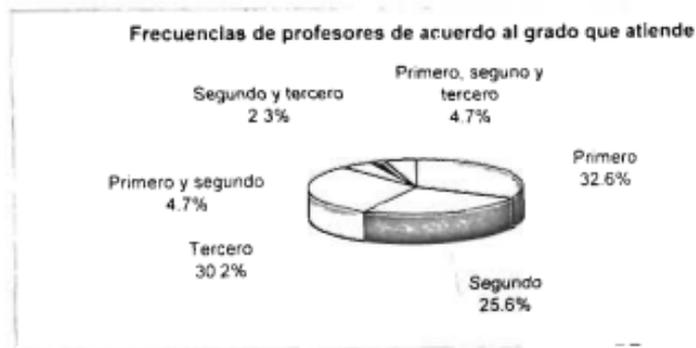
Gráfica 33

Aquí podemos observar la cantidad de docentes que respondieron a la pregunta **¿Nombre de la escuela donde labora?**, localizándolos de la siguiente manera: Adrián Pulido Robles, Severiano Ocegueda Peña y Miguel Salazar A. con 9.3% (4 profesores cada uno respectivamente por escuela), de las escuela con el 7.0% (con 3 profesores cada escuela) son: Aurelio Garcia Rodriguez, Sor Juana Inés de la Cruz, Pedro Natividad, Lázaro Cárdenas de Río y Miguel Hidalgo y Costilla, posteriormente los de 4.7% (2 profesores cada escuela), siendo estos, Francisco Bernal Rosales, Jaime Torres Bodet, Emilio Mayorga Isordia, Francisco González Bocanegra y Arnulfo Garcia Rodríguez, ultimando con los del 2.3% (1 profesor por escuela) siendo estos: Rafael Najar, Vicente de Dios Ortega, Santana López, Cipriano Lizama, Candido Mariscal y Prisiliano Sánchez.



Gráfica 34

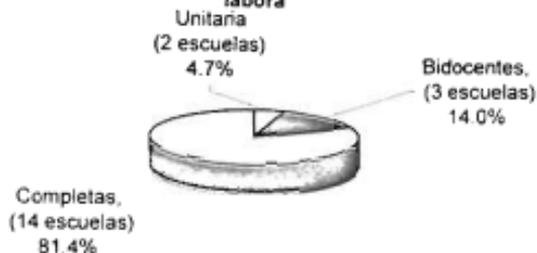
Del 100% de la muestra de los docentes encuestados (43 profesores) y respecto a la pregunta **¿qué grado atiende?**, dando como resultado distribución de la siguiente manera: primer grado 32.6% (14 profesores), segundo grado 25.6% (11 profesores), tercer grado 30.2% (13 profesores) siendo estas escuelas completas, primero y segundo grado 4.7% (2 profesores), segundo y tercero 2.3% (1 profesor) siendo estas escuelas bidocentes, primero, segundo y Tercero 4.7% (2 profesores) siendo estas escuelas unitarias.



Gráfica 35

Los docentes que respondieron al **¿tipo de escuela donde laboran?**, siendo el resultado como sigue: las escuelas de organización completas son las que ocupan el 81.4% (35 profesores), siendo estas 14 escuela, ocupando el segundo lugar las escuelas bidocentes (3 Escuelas) con 14.0% (6 profesores), las escuelas unitarias (2 escuelas) ocupan la menor cantidad con el 4.7% (2 profesores) siendo de esta forma la distribución de escuelas telesecundaria en la zona escolar 04.

Frecuencias de profesores de acuerdo al tipo de escuela donde labora



Gráfica 36

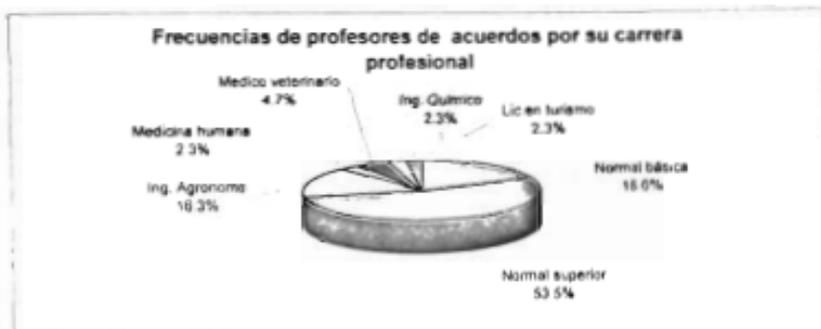
Respecto al resultado de respuesta a la pregunta respecto al ¿origen profesional?, podemos observar que el 65.1% (28 profesores) son egresados de la Normal con el 32.6% (14 profesores), los que tienen origen profesional Universitario y 2.3% (1 profesor) de la Universidad Pedagógica Nacional, de los cuales los de origen profesional Universitario ocupan el segundo lugar dentro de la zona escolar y en cuanto al porcentaje confrontándolos con los egresados de la Normal.

Frecuencia de profesores encuestados de acuerdo a su origen profesional



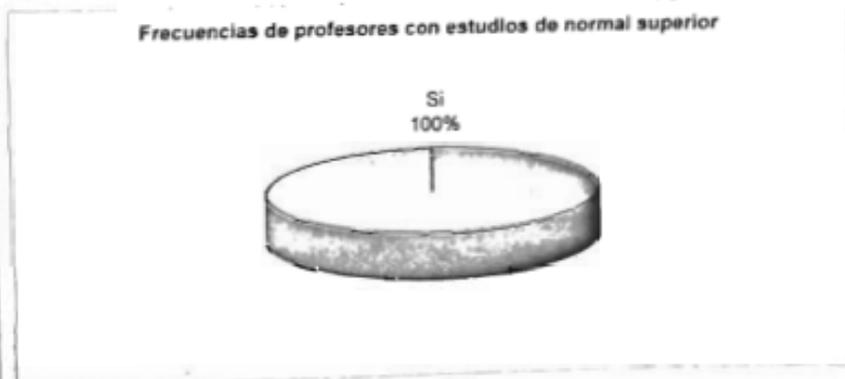
Gráfica 37

De acuerdo al resultado obtenido de los docentes encuestados, aquí podemos observar la variedad de especialidades que tiene los profesores que laboran en el sistema de Telesecundaria y respondiendo a la pregunta *¿especifique su carrera profesional?*, siendo egresados de la Normal Básica con el 18.6% (8 profesores), el 53.5% (23 profesores) de la Normal Superior, Ing. Agrónomo 18.3% (7 profesores), de Medicina Humana 2.3% (1 profesor), Veterinarios 4.7% (2 profesores), Ing. Químico 2.3% (1 profesor), Lic. En Turismo 2.3% (1 profesor).



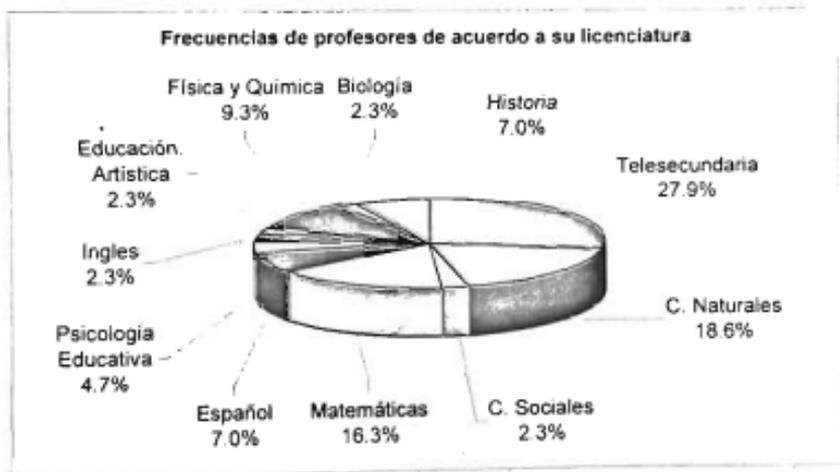
Gráfica 38

El 100% de los docentes de esta zona escolar tienen estudios de normal superior.



Gráfica 39

Considerando el grado de estudios de los docentes y especificando su licenciatura, se señala la variedad de perfiles de docentes que laboran dentro del sistema de telesecundaria siendo de la siguiente manera: de un total de 43 profesores; 12 pertenecen a la Licenciatura de Telesecundaria sumando el 27.9%; 8 pertenecientes a la especialidad en Ciencias Naturales con el 18.6%, de igual forma las licenciaturas de Ciencias Sociales, Inglés, Educación Artísticas y Biología cuentan con un elemento del 2.3% (1 profesor) cada una, en Matemáticas existen 7 elementos con una cifra del 16.3%; 3 son los docentes con licenciatura en Español e Historia cada una, siendo el 7.0% (3 profesores); en Física y Química son 4 profesores con el 9.3%; considerando que de los diferentes perfiles, en este orden de ideas podemos deducir que, razonando que el nivel de Telesecundaria requiere que el docente tenga conocimientos de las diferentes Asignaturas solo el 27.9% reúne este factor y el 72.1% tiene diferente especialidad.



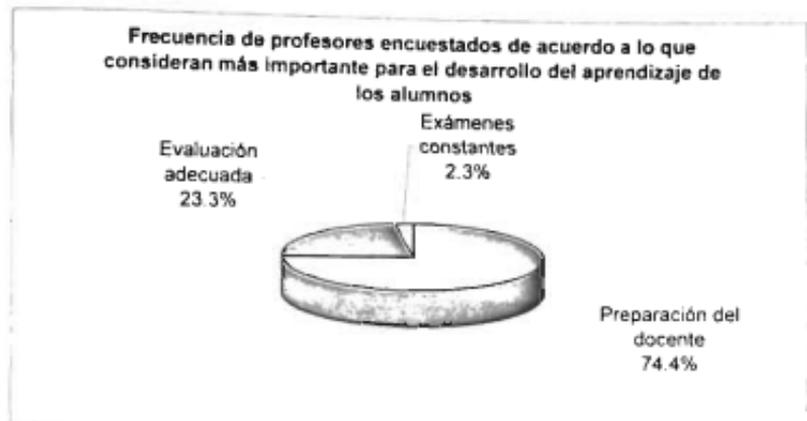
Gráfica 40

Dentro de la superación profesional la muestra de los profesores nos dan una visión que de el 100% (43 profesores) de los encuestados y respondiendo a la pregunta **¿cuenta con grado de educación superior?**, el 48.8% (21 profesores) tienen grado de estudios superior en educación (maestría), y el 51.2% (22 profesores) no cuentan con este grado de estudios los porcentajes se encuentran en un equilibrio cercano lo cual indica una muestra de superación constante por parte de los docentes.



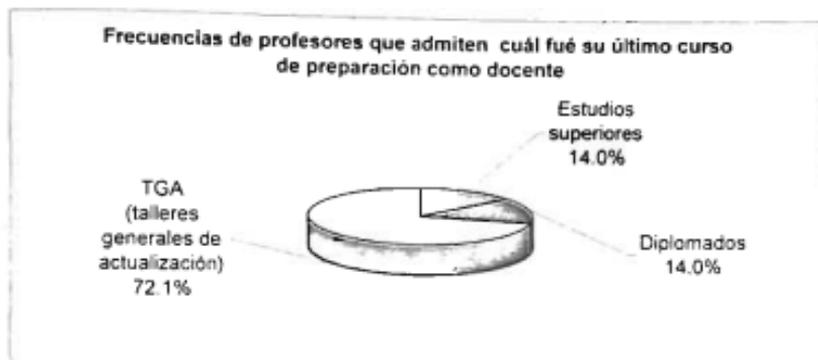
Gráfica 41

Los criterios emitidos por los docentes respecto al aprendizaje significativo de los alumnos es considerable y en base a la pregunta, **¿qué considera más importante para el desarrollo del aprendizaje de sus alumnos?**, obteniendo el resultado de la siguiente forma: el 74.4% (32 de los profesores) concuerdan con la preparación del docente que es el factor principal dentro de el proceso enseñanza-aprendizaje, el 23.3% (10 profesores) le dan el merito a una evaluación adecuada, el 2.3% (1 profesor) considera que los exámenes continuos y constantes son prioridad en el aprendizaje de los alumnos.



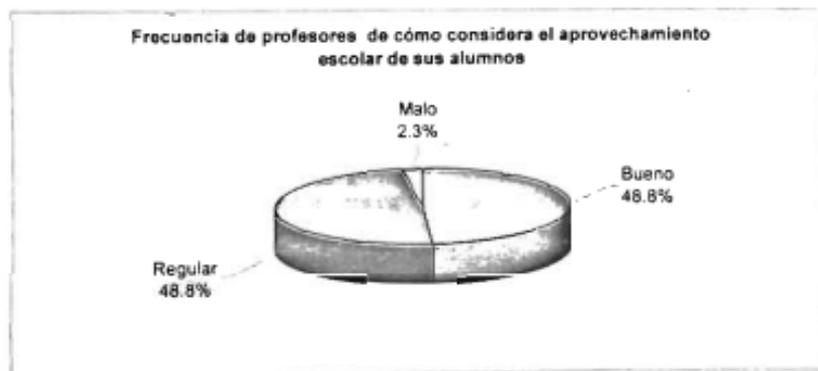
Gráfica 42

La preparación del docente debe ser constante y dinámica ya que la profesión así lo requiere y respondiendo a la pregunta *¿cuál fue su último curso de preparación como docente?*, dando como resultado del 100% (43 docentes) de la siguiente manera: el 14.0% (6 docentes) sus últimos cursos de preparación fueron de estudios superiores (Maestría), 14.0% (6 docentes) cursaron algún diplomado, mientras que el 72.1% (31 docentes) participaron únicamente en los Talleres Generales de Actualización (TGA.) siendo estos obligatorios y ofrecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), al inicio de cada nuevo ciclo escolar.



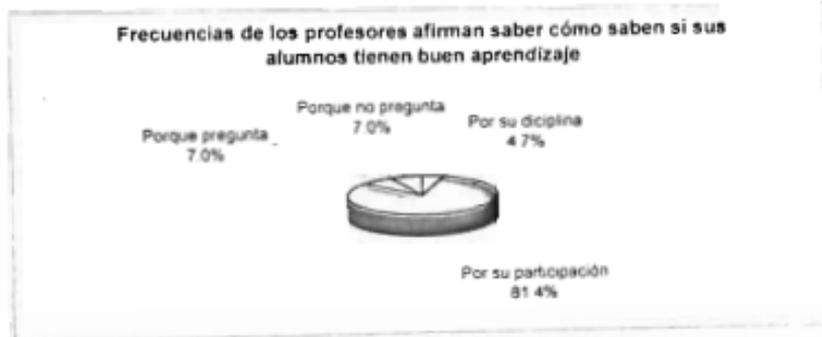
Gráfica 43

Los profesores de telesecundaria encuestados considera que el aprovechamiento escolar de sus alumnos lo encuentran de la siguiente forma: el 48.8% (21 docentes) manifiestan que es bueno, de la misma forma el 48.8% (21 docentes) lo señalan como regular, y un 2.3% (1 docente) lo consideran como malo, encontrando esta incongruencia con respecto al docente que considera malo el aprovechamiento escolar de sus alumnos ya que como docente queda en un muy mal papel ante su tarea de educador.



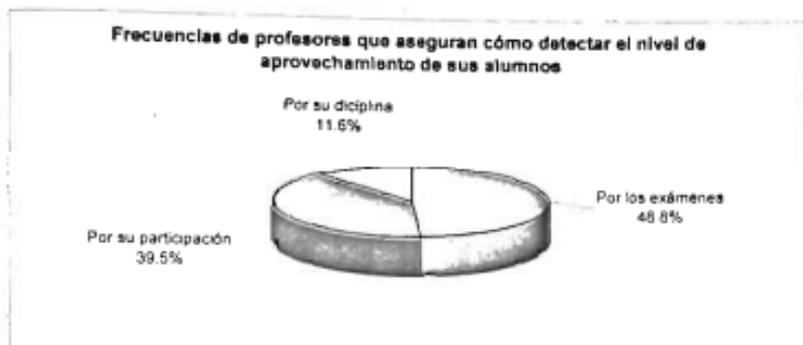
Gráfica 44

La captación del buen aprendizaje y con respecto a la pregunta **¿cómo sabe si los alumnos tienen buen aprendizaje?**, el profesor lo considera de la siguiente forma: el 4.7% (2 profesores) la atribuyen a la disciplina, el 7.0% (3 profesores) se concretan a indicar porque pregunta el alumno, el 7.0% (3 profesores) lo cree porque el alumno no pregunta, y el 81.4% (35 profesores) lo consideran por su participación; por lo que podemos concluir que es obvio que los factores que determinan un buen aprendizaje es mediante el conocimiento e interés de los alumnos a ciertas asignaturas lo que va a comprobar y reflejar **¿que es exactamente lo que aprendió?**



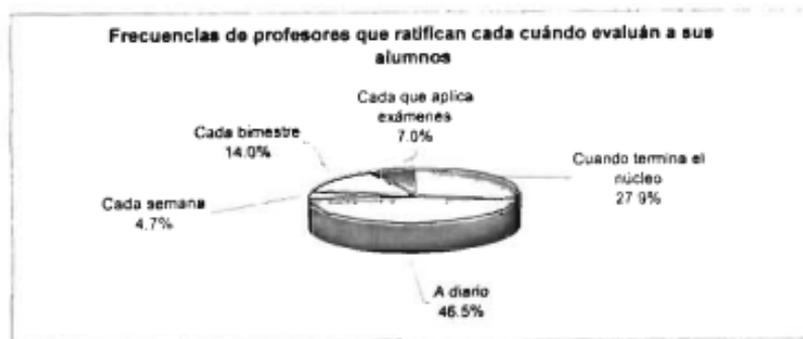
Gráfica 45

Respondiendo a la cuestión **¿cómo detecta el nivel de aprovechamiento escolar de sus alumnos?**, los profesores utilizan parámetros de medición o instrumentos para medir el nivel de aprovechamiento son los que los profesores utilizan o la parte oficial disponga por lo que algunos resultados los podemos ver a continuación: el 48.8% (21 profesores) manifiestan que los exámenes es donde el docente puede detectar el aprovechamiento escolar de sus alumnos, pero sin embargo el 39.5% (17 profesores) creen más en la participación como indicador confiable, otro 11.6% (5 docentes) le dan mérito a la disciplina.



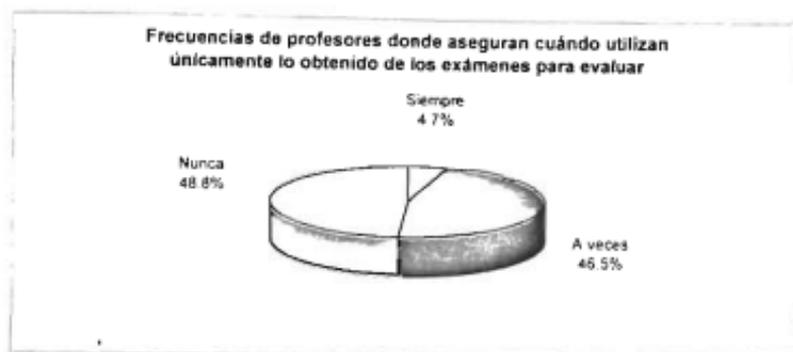
Gráfica 46

La evaluación es un factor primordial para poder asignar una calificación determinada al alumno y debatiendo a la pregunta de *¿cada cuando evalúa?*, para responder a este proceso ya que algunos docentes consideran que la evaluación debe ser continua y para desarrollar este proceso algunos docentes evalúan de la siguiente manera: el 27.9% (12 profesores) evalúan cuando termina un núcleo, el 46.5% (20 profesores) registran a diario su evaluación, 4.7% (2 profesores) cada semana, el 14.0% (6 profesores) cada bimestre y 7.0% (3 profesores) cada que aplican examen.



Gráfica 47

En relación con la presente pregunta se cuestiona a los docentes si *¿al evaluar a sus alumnos toma únicamente lo obtenido en los exámenes?*, para lo cual el 4.7% (2 profesores) contestaron que siempre, de igual manera otro 46.5% (20 profesores) a veces y 48.8% (21 profesores) nunca prefiere tener como única opción para asignar calificaciones, tomando estos últimos profesores otros aspectos para llevar a cabo la evaluación.



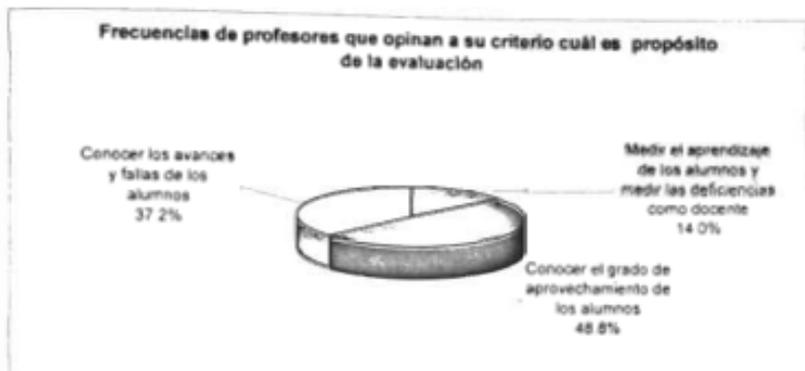
Gráfica 48

Los rasgos que selecciona para evaluar y para determinar una calificación varía de acuerdo al criterio del profesor por lo que un 39.5% (17 profesores) prefieren considerar a la asistencia, puntualidad, uniforme, disciplina y exámenes como primordiales, un 46.5% (20 profesores) a la participación, iniciativa, tareas, investigación, trabajo en equipo e individuales; mientras un 2.3% (1 profesor) no conoce los rasgos para evaluar, un 11.6% (5 profesores) evalúa únicamente conocimiento y habilidades.



Gráfica 49

Considerando el propósito de la evaluación y con respecto a la pregunta *¿cuál cree que es el propósito de la evaluación?*, el 14.0% (6 profesores) la consideran como parámetro de medición del aprendizaje de los alumnos y medir las deficiencias como docente; el 48.8% (21 profesores) para conocer el grado de aprovechamiento de los alumnos; mientras que el 37.2% (16 profesores) como indicador de conocer los avances y fallas de los alumnos; por lo que debemos de reconocer nuestra función como docentes y saber detectar a tiempo los propósitos de esta función de evaluar.



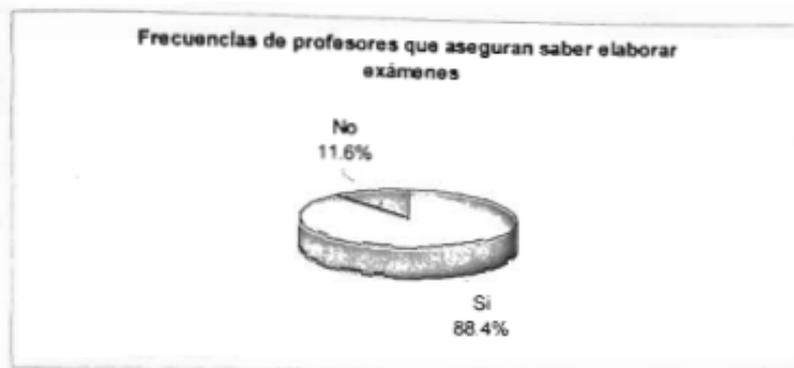
Gráfica 50

En cuanto a la importancia de la evaluación y respondiendo a la pregunta **¿qué evaluación considera más importante?**, el 11.6% (5 profesores) prefieren el diagnóstico, continua y permanente; por otra parte el 30.2% (13 profesores) consideran que la evaluación continua es más importante; el 11.6% (3 profesores) consideran que a través de los exámenes; el 20.9% (9 profesores) dan prioridad a los exámenes orales y escritos y el 25.6% (11 profesores) optan por la evaluación de diagnóstico y permanente.



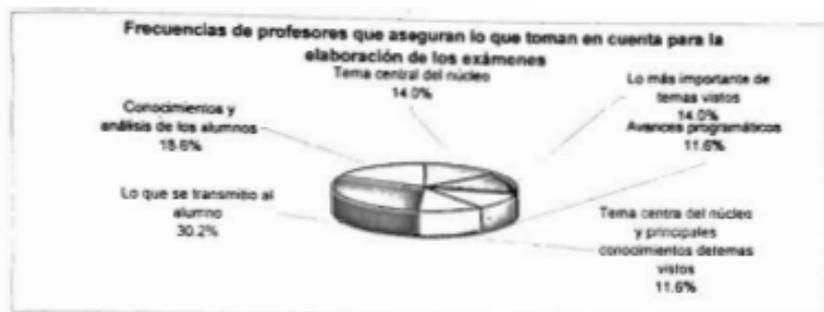
Gráfica 51

Con respecto a esta pregunta *¿sabe usted elaborar exámenes?*, tenemos como resultado de la siguiente forma: el 88.4% (38 profesores) si tienen conocimientos y técnicas de elaboración y un 11.6% (5 profesores) contestaron que no saben elaborar exámenes.



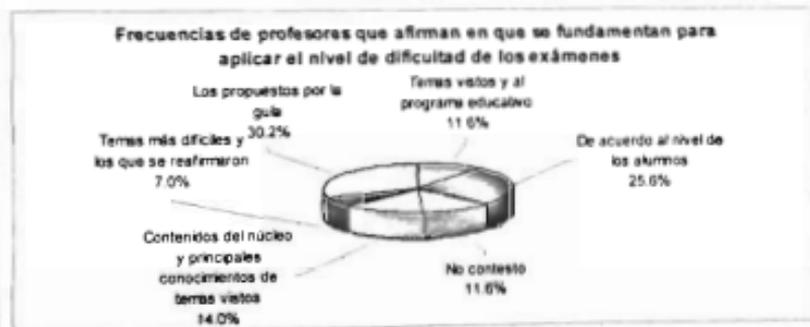
Gráfica 52

En cuanto a la elaboración de los exámenes los docentes consideran tomar en cuenta los siguientes contenidos para utilizarlos como reactivos y respondiendo a la cuestión **¿qué toma en cuenta para la elaboración de los exámenes?**, el 14.0% (6 profesores) consideran el tema central del núcleo como prioridad en los exámenes, otro 14.0% (6 profesores) considera más práctico poner la información más importante de los temas vistos, el 11.6% (5 profesores) los avance programáticos, de igual forma el 11.6% (5 profesores) el tema central del núcleo y principales conocimientos de temas vistos, un 30.2% (13 profesores) prefieren considerar lo que se transmitió al alumno y por último un 18.6% (8 profesores) acerca de los conocimientos y análisis del alumno consideran más efectivos utilizarlos en la creación de exámenes.



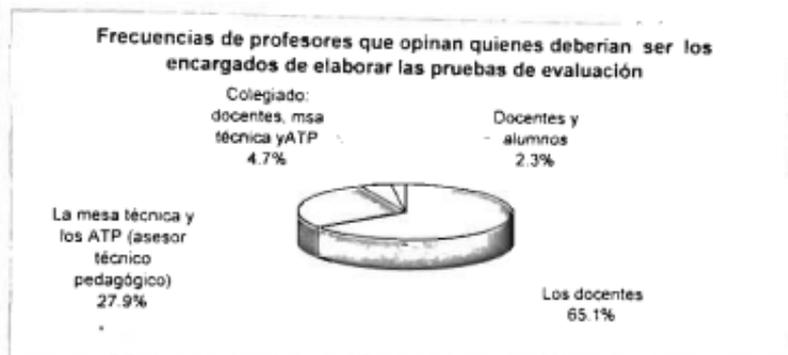
Gráfica 53

Los exámenes tienen un grado de dificultad aplicado por el docente, para que los alumnos reflexionen y contesten de una forma razonable y en cuanto a la pregunta ¿en que se basa para aplicar el nivel de dificultad de los exámenes para sus alumnos?, a continuación advertiremos en que se basan los profesores para ejercerlos la dificultad en los exámenes: el 11.6% (5 profesores) se basan en temas vistos y al programa educativo, un 25.6% (11 profesores) de acuerdo al nivel del alumno, un 11.6% (5 profesores) no contestaron, el 14.0% (6 profesores) de los contenidos del núcleo y principalmente de los conocimientos de temas vistos, un 7.0% (3 profesores) de temas más difíciles y los que se a reafirmado, mientras que un 30.2% (13 profesores) consideran positivo lo propuesto por la guía de aprendizaje.



Gráfica 54

Considerando a la pregunta ¿quién cree usted que debería ser el encargado de construir las pruebas de evaluación?, el 65.1% (28 profesores) consideran que son los docentes los encargados de realizar las pruebas de evaluación mientras que un 27.9% (12 profesores) proponen a la mesa técnica y a los asesores técnico pedagógico (ATP), un 4.7% (2 profesores) mencionan que colegiado (docentes, mesa técnica, y ATP.), y el 2.3% (1 profesor) respondió que entre el docente y el alumno; sabiendo que para realizarlo debe de haber una unificación de criterios entre docentes del mismo grado y para elaborarlos de una forma eficaz y congruente para toda la zona escolar.



Gráfica 55

¿por qué? (cree que deben ser los encargados de elaborar los exámenes) de acuerdo al resultado de la respuesta porqué deben de ser los responsables de la elaboración de las pruebas de evaluación tenemos: el 60.5% (26 profesores) conocen o creen conocer el aprovechamiento de los alumnos a su cargo, el 7.0% (3 profesores) considera optimo tener una batería uniforme de exámenes por zona escolar, el 18.6% (8 profesores) supone que (la mesa técnica y los ATP)son los responsables de elaborar los exámenes y para quitar carga de trabajo a los docentes, otro 2.3% (1 profesor) lo cree conveniente para reafirmar, y un 11.6% (5 profesores) para hacer una comparación con la labor educativa. Sabiendo de antemano que el docente requiere de estar en contacto con la realización de los reactivos aplicado a sus alumnos y conocerlo ya que de otra forma sino existe clave para resolverlo el profesor puede calificar mal.



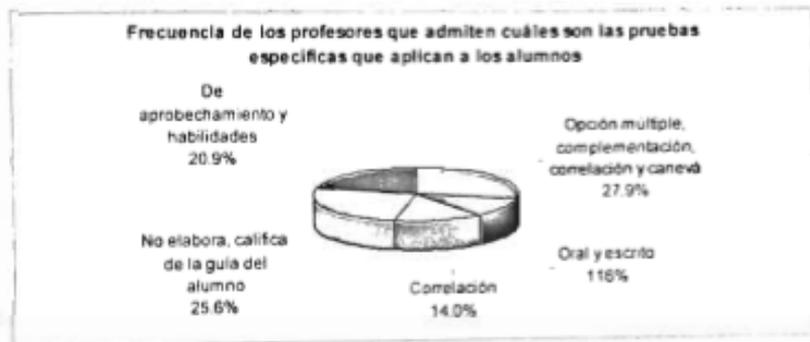
Gráfica 56

Atendiendo a la pregunta *¿qué le permite identificar los resultados de los exámenes aplicados a sus alumnos?*, siendo la respuesta de los profesores y de acuerdo a los resultados para los docentes; los exámenes le permiten identificar: los avances y deficiencias de los alumnos con el 32.6% (14 profesores), el aprovechamiento de los aprendizajes 18.6% (8 profesores), aciertos obtenidos 9.3% (4 profesores), conocer las fallas como docente y retroalimentar a los alumnos 7.0% (3 profesores), saber si el alumnos estudio para el exámenes 32.6% (14 profesores), teniendo esta ultima como respuesta incoherente ya esta no puede demostrar eficientemente si el alumnos estudio o no estudio.



Gráfica 57

En cuanto a la pregunta ¿qué pruebas específicas aplica a sus alumnos?, dado que los docentes encuestados tienen preferencia por los siguientes tipos de pruebas para la aplicación de los exámenes de sus alumnos tenemos que: opción múltiple, complementación, correlación y canevá un 27.9%(12 profesores), oral y escrito con 11.6%(5 profesores), los que llevan de correlación un 14.0% (6 profesores); no elaboran, califican de la guía del alumno 25.6%(11 profesores) que no se molestan por los exámenes; de aprovechamiento y habilidades 20.9% (9 profesores) que así lo consideran más apropiado en la aplicación de los exámenes. Considerando que cada uno de los docentes tienen la opción de aplicar el que más desee pero también requiere de realizar variedad de estilos de aplicación de dichos exámenes.



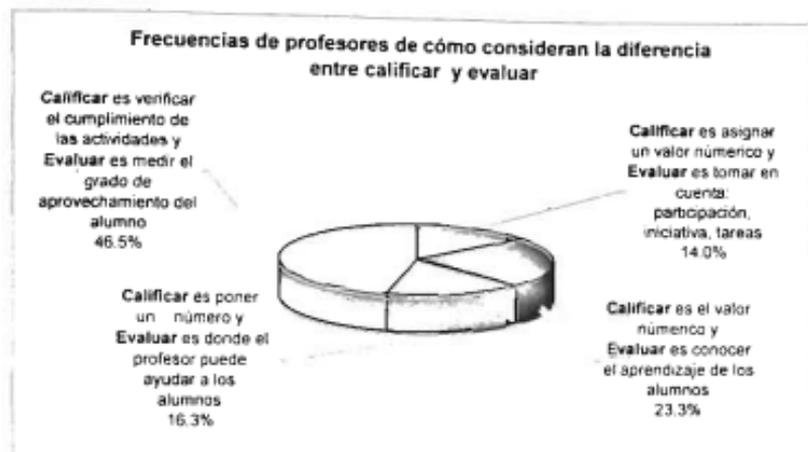
Gráfica 58

Questionando a los docentes ¿de acuerdo con su criterio cuáles son las funciones primordiales de la evaluación?, en cuanto al juicio que tienen los docentes encuestados y referente a las funciones de la evaluación tenemos los siguientes resultados: medir el rendimiento escolar del alumno 55.8% (24 profesores) por lo que los docentes dentro de su criterio la consideran a está una función primordial dentro de la evaluación, calificar 25.6% (11 profesores), creyéndola muy apropiado dentro del proceso de evaluación, conocer el aprovechamiento del alumno y reestructurar el proceso educativo como docente 18.6% (8 profesores), la mayoría de los encuestados no lo consideran este resultado como parte esencial de la evaluación.



Gráfica 59

Para los docentes encuestados de la zona escolar 04 y tocante a la pregunta **¿cuál cree que es la diferencia entre calificar y evaluar?**, el resultado es el siguiente: un 46.5% (20 profesores) lo considera así: calificar: es verificar el cumplimiento de las actividades y evaluar: es medir el grado de aprovechamiento del alumno, para el 23.3% (10 Profesores) calificar: es el valor numérico y evaluar: es conocer el aprendizaje de los alumnos, el 14.0% (6 profesores) piensan que calificar: es asignar un valor numérico y evaluar es tomar en cuenta: participación, iniciativa, tareas y evaluar es tomar en cuenta los rasgos, otro 16.0% (7 profesores) considera que calificar: es poner un número y evaluar: es conocer donde uno puede ayudar a los alumnos. Donde para los docentes de estos porcentajes el valor numérico sería un dígito para la boleta, considerándolos como la evaluación de su labor educativa.



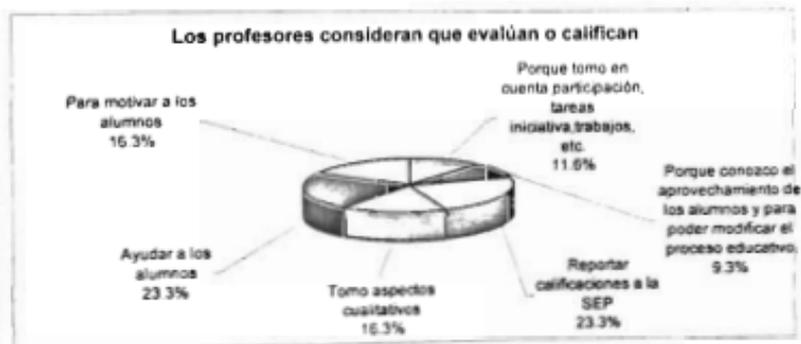
Gráfica 60

A juicio de los docentes encuestado y en respuesta a la pregunta ¿usted evalúa o califica?, el resultado es como sigue: el 46.5% (20 profesores) consideran que dentro de su labor evalúan, el 2.3% (1 profesor) los califica y el 51.2% (22 profesores) lleva a cabo una equivalencia al evaluar. Considerando que la evaluación lleva consigo a la calificación transformada en algún valor numérico representativo.



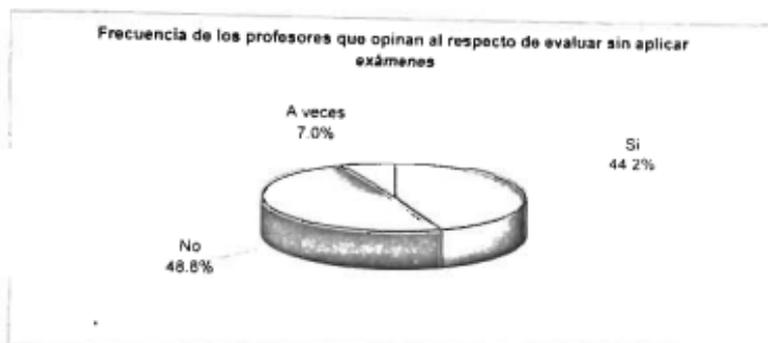
Gráfica 61

Analizando la pregunta ¿por que? (considera que evalúa o califica) donde los docentes creen utilizar adecuados criterios para una ejecución eficaz dentro de la evaluación como lo son: reportar calificación a la SEP. 23.3% (10 profesores) siendo fundamental para estos docentes y estar bien en la supervisión escolar, ayudar a los alumnos 23.3% (10 profesores) sintiendo el paternalismo y la necesidad de ayudar a los alumnos en lugar de explicar más y mejor, para motivar a los alumnos 16.3% (7 profesores), considerando a este porcentaje con poco menos aceptación dentro de la evaluación, ya que el alumno requiera de más atención dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, tomó aspectos cualitativos 16.3% (7 profesores) que podrían ser la asistencia, participación, tareas, investigaciones, tomó en cuenta la participación, tareas, iniciativa, trabajos, un 11.6% (5 profesores) estos pueden ser los criterios adecuados para llevar a cabo la evaluación y transferirlos a calificación, siendo muy pocos docentes los que lo toman en cuenta, otro tanto 9.3%(4 profesores) porque conocen el aprovechamiento de los alumnos y poder modificar el proceso educativo, considerando que así sea.



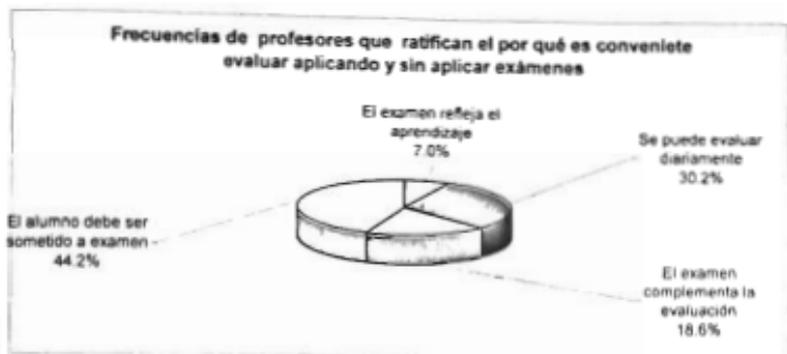
Gráfica 62

Teniendo en cuenta a la pregunta ¿cree conveniente evaluar sin aplicar exámenes?, y teniendo en cuenta que la mayor cantidad de los docentes encuestados no consideran apropiado evaluar sin aplicar exámenes con el 48.8% (21 profesores) existiendo un 44.2% (19 profesores) que si creen adecuado evaluar sin exámenes, y un 7.0% (3 profesores) consideran que a veces es adecuado para llevar a cabo este proceso. Reparando en que el examen no debemos de considerarlo como único requisito de la evaluación escolar ya que existen otros factores que se pueden tomar en cuenta para este proceso.



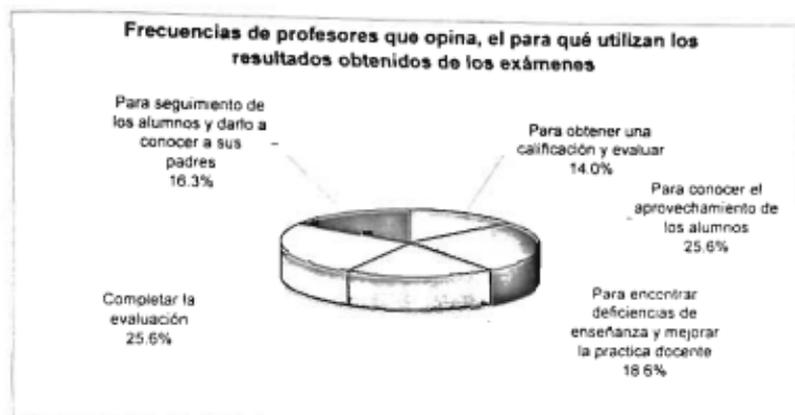
Gráfica 63

Respecto a los docentes encuestados y en cuanto a la pregunta ¿por qué lo cree? (conveniente evaluar sin aplicar examen), tenemos como respuesta que: el 44.2% (19 profesores) no creen conveniente evaluar sin aplicar exámenes ya que consideran esencial someter al alumno a exámenes y poder evaluar, para el 30.2% (13 profesores) si lo consideran conveniente, ya que se puede evaluar diariamente, el 18.6% (8 profesores) sugiere que el examen complementa el proceso de evaluación, el 7.0% (3 profesores) suponen que el examen refleja el aprendizaje obtenido por los alumnos. Como se expreso anteriormente el examen no es el único requisito fundamental para lleva a cabo este proceso educativo a modo es la evaluación, tanto así como evaluar diariamente.



Gráfica 64

Teniendo como referencia la pregunta **¿para qué utiliza los resultados de los exámenes?**, teniendo como respuesta que los resultados obtenidos de los exámenes los docentes encuestados los utilizan para: para conocer el aprovechamiento de los alumnos con el 25.6% (11 profesores) y poder saber que tanto han aprendido los educandos, el 25.6% (11 profesores) lo considera para completar la evaluación dentro del aula, para encontrar deficiencias de enseñanza y mejorar la practica docente 18.6% (8 profesores) considerando a este porcentaje estar más dentro del proceso de evaluación, el 14.0% (6 profesores) son utilizados para obtener una calificación y evaluar al alumnos posiblemente con un valor numérico, el 16.3% (7 profesores) los utiliza para el seguimiento del alumno y darlo a conocer a sus padres teniendo de esta forma informado de la evolución de sus hijos. Considerando que los resultados obtenidos de los exámenes debemos de tomarlos para conocer el aprovechamiento escolar de los alumnos, conocer fallas del proceso educativo para mejorarlo, así como la transformación de esta en calificación.



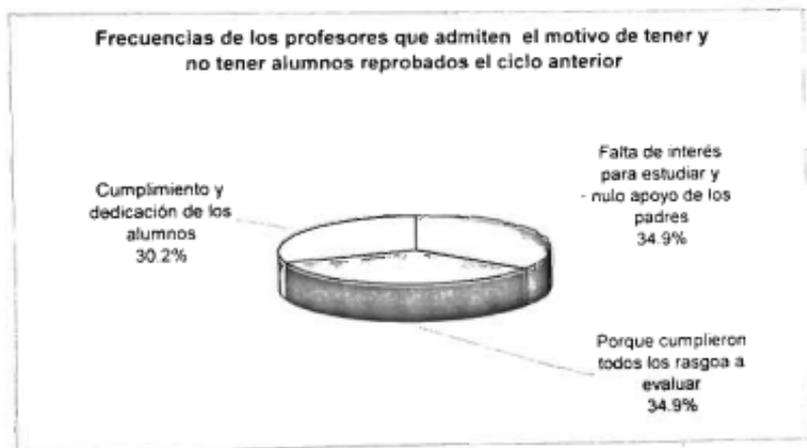
Gráfica 65

Teniendo la cuestión respecto a si **¿tuvo alumnos reprobados el ciclo anterior?**, tenemos como resultado que el: el 58.1% (25 profesores) obtuvieron alumnos reprobados en el escolar anterior, mientras que el 41.9% (18 profesores) no contaron con alumnos reprobados durante el mismo ciclo escolar. Pudiera ser que existan alumnos reprobados en algunas asignaturas pero no todo el ciclo escolar.



Gráfica 66

Así mismo en cuanto a la respuesta de la pregunta *¿cuál crees que es el motivo?* (de tener o no tener alumno reprobados el ciclo anterior), tenemos como resultado: la falta de interés para estudiar y nulo apoyo de los padres 34.9% (15 profesores), porque cumplieron todos los rasgos a evaluar 34.9% (15 profesores), por dar cumplimiento y dedicación de los alumnos 30.2% (13 profesores), así lo consideraron. De hecho el docente requiere de motivar a los alumnos para que estos tengan interés así como estar en contacto con los padres de familia y pedir el apoyo para sus propios hijos.



Gráfica 67

El 100% (43 profesores) de los docentes lleva a cabo un registro de la calificación de cada uno de sus alumnos durante el ciclo escolar. Tal y como requiere esta actividad de los profesores en activo y frente a grupo ya que si lo quiere guardar en la memoria esta puede fallar llegado el momento y no recordar ciertos factores de la evaluación.



Gráfica 68

Recurriendo a la pregunta *¿cómo lleva a cabo su registro?*, (de calificaciones) obtuvimos como resultado a la respuesta de los docentes de la siguiente forma: el 27.9% (12 profesores) registran la calificación cada dos meses en kardex y boletas, mientras el 23.3% (10 profesores) optan por el cuadernillo de registro y por núcleo, otro 23.3% (10 profesores) lo llevan a través de la calificación, el 11.6 (5 profesores) lo realizan sistemáticamente, de forma permanente y continua el 9.3% (4 profesores), y para el 4.7% (2 profesores) la bitácora diaria y/o semanal siendo estos dos últimos porcentajes los más óptimos para llevar a cabo el registro de la evaluación. Siendo lo más usual elaborar formatos y llevar a cabo el registro, para posteriormente plasmarlo donde se requiere (kardex, y boletas)



Gráfica 69

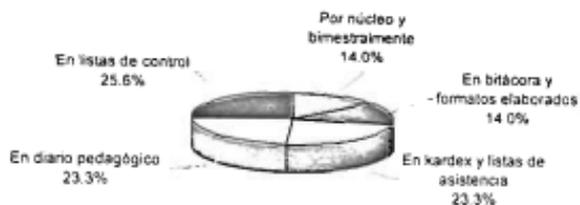
Analizando la pregunta *¿qué parámetros utiliza los profesores para calificar a sus alumnos?*, teniendo como resultado a los parámetros que utilizan los profesores para calificar a sus alumnos son los siguientes: del cinco al diez el 30.2% (13 profesores), teniendo en cuenta que estos son los establecidos por el acuerdo 200 de la Secretaría de Educación Pública, existiendo algunos rasgos para evaluar tales como: puntualidad, asistencia, tareas, examen el 27.9% (12 profesores) los juzgan como parámetro de evaluación, otros docentes el 16.3% (7 profesores) toman el del modelo de telesecundaria como parámetros de evaluación dentro del aula, para el 11.6% (5 profesores) de opinión, los ejercicios y el conocimientos son los parámetros que utilizan para su evaluación, para el 7.0% (3 profesores) utiliza los mismos de la evaluación (?). Los establecidos en el acuerdo 200 son utilizados por el 4.7% (2 profesores) (pensando que los conoce) y el 2.3% no contestó (o no los conoce). Es necesario que todos los docentes tengan a la mano el acuerdo 200 y lo analicen para que lo conozcan y puedan evaluar.



Gráfica 70

Teniendo como pregunta **¿cómo lleva a cabo su registro de evaluación?**, teniendo como respuesta los siguientes datos: el registro se lleva a cabo en listas de control de acuerdo al 25.6% (11 profesores), mientras que el 23.3% (10 profesores) lo llevan a cabo en kadex y listas de asistencia, tanto como otro tanto 23.3% (10 profesores) en diario pedagógico, los que realizan el registro en bitácora y formatos elaborados 14.0% (6 profesores) así como hacerlo por núcleo y bimestralmente 14.0% (6 profesores). Siendo necesario que cada docente cuente con formatos personales para dar seguimiento a la evaluación la cual debemos de considerar como permanente y continua durante todo el ciclo escolar.

Frecuencias de los profesores que admiten en que llevan a cabo el registro de evaluación



Gráfica 71

CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación documental nos permitió conocer con claridad que existen una serie de factores pedagógicos que causan grandes deterioros en el proceso evaluación de los educandos.

Se comprende mediante el análisis cuidadoso de diferentes puntos de vista, que el factor de preparación en los docentes es determinante en el origen y permanencia del aprendizaje, pues sin duda los profesores que no se capacitan presentan poca disposición y animo en el proceso enseñanza aprendizaje y más aun el proceso de evaluar, sin embargo esta no es una regla general porque existen otros educadores en las mismas circunstancias y poseen buena disposición, capacidad y compromiso para desarrollar el proceso enseñanza aprendizaje, más aun al momento de evaluar dicho proceso.

Se confirma que la hipótesis, de que el docente necesita de retomar una actitud positiva y comprometerse más en su labor profesional como educador sin olvidar su preparación diaria para llevar a cabo su labor cotidiana ante los educandos que tiene a su cargo.

Considerando que la mayoría de los profesores encuestados cuentan con más de diez años de servicio laborando dentro de este sistema educativo y el cien por ciento de los docentes cuentan con estudios de la normal superior, de igual modo consideran que la preparación del docente es lo más primordial para el desarrollo del aprendizaje de los alumnos, la mayoría solo toman los cursos de los Talleres Generales de Actualización (TGA) emitidos por la SEP los cuales son obligatorios (aun así encontramos docentes que no asisten a dichos cursos de capacitación refiriendo que no los requieren y es para perder el tiempo teniendo otras ocupaciones de más urgencia para ellos), son pocos los profesores que toman cursos y diplomados de preparación que emiten las diferentes Instituciones educativas durante el año lectivo y durante los recesos vacacionales.

La evaluación como un factor primordial es muy necesaria la cual debemos de llevar a diario sin esperar a que termine un núcleo o culmine el bimestre para realizarlo.

Por lo que se deben de tomar los diferentes rasgos que existen dentro de la labor educativa tales como: tareas, iniciativa, participación, investigaciones, trabajo en equipo e individual y otros más, podemos evaluar con estos rasgos sin necesidad de recurrir obligatoriamente a los exámenes (como lo hace la mayoría de los profesores); siendo preciso que cuando los apliquemos estos sean variados y no únicamente de preguntas y complementación, no se debe de tomar muy a fondo la disciplina, puntualidad, uniforme pudiendo evaluar sin estos "rasgos", ya que los resultados de los exámenes nos permiten identificar las fallas que tenemos como docente, para de este modo mejorarlo a la vez retroalimentar a nuestros alumnos y no para saber si estudiaron o no como lo detectamos en algunas respuestas de los cuestionarios aplicados.

El docente en unión a la mesa técnica y el asesor técnico pedagógico en colegiado son los responsables de elaborar los exámenes que se aplican a los alumnos, de este modo se puede tener una unificación de criterios al elaborar los reactivos de dicho examen.

Así mismo se considera que no deben de existir exámenes difíciles ya que por medio de este detectamos nuestras fallas como docente y las del programa pudiendo hacer las modificaciones necesarias para mejorar nuestro proceso educativo, ala vez de que en ningún documento esta estipulado que el alumno requiere de ser sometido a los exámenes como lo aseveran algunos docentes en el resultado obtenido de la encuesta aplicada.

Así mismo se encontró a profesores que no tienen bien definida la diferencia entre calificar y evaluar, ya que consideran a la evaluación como la medición del aprendizaje del alumno, sin tomar en cuenta el desarrollo de su labor como docente dentro del aula, queriendo inculpar al estudiante de sus carencias y fallas acerca de la evaluación dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

Para lo cual se deben de elaborar formatos especiales para este sistema

educativo, utilizando los parámetros del cinco al diez como lo establece el acuerdo 200 de la Secretaría de Educación Pública. Así mismo todos y cada uno de los profesores debe tener en sus manos dicho acuerdo, para que lo analice y lo conozca a la perfección para poder llevar a cabo este proceso de evaluar y no asigne simplemente una calificación

De acuerdo a los resultados obtenidos con respecto a los alumnos se puede observar que estos tienen más visión respecto a lo que ellos considera a la evaluación que la mayoría de los docentes.

De igual modo identifican los rasgos que utiliza el profesor para evaluarlo así mismo cuando el docente se prepara para dar la clase diaria, los motivos que ellos consideran que son el motivo por lo cual algunos profesores no revisan las guías de actividades, tanto como las tareas cuando este les deja.

Se cree conveniente señalar que los problemas de la evaluación que viven los docentes pueden ser menos graves si reconocemos la importancia como tal conociendo más a fondo todas sus características y funciones específicas en cada momento esencial del proceso enseñanza aprendizaje.

RECOMENDACIONES

Esta investigación deja experiencias y en base al trabajo que se realizó se quiere señalar una serie de recomendaciones para aquellas personas que se interesen para hacer estudios en el ámbito educativo relacionados con el juicio de la evaluación dentro del proceso enseñanza aprendizaje; así como sugerir posibles soluciones a los docentes y autoridades competentes.

Ante las características particulares del profesor se recomienda actualización, constante, asistiendo a cursos o talleres de carácter pedagógico.

Muchas de las ocasiones este no es un problema de capacitación, si no de resolución de la actuación docente retomando el amor a la enseñanza y no al salario que se obtiene por el ejercicio de esta profesión.

Es mucho más importante que los docentes entiendan lo que es verdaderamente la evaluación dentro del proceso enseñanza aprendizaje y no únicamente la imposición de un número en un documento oficial.

Se recomienda implantar una serie de actitudes y compromisos que estimule el interés de los profesores, así como el uso de todos los recursos posibles y el intercambio de conocimientos con otros docentes dentro de este sistema educativo.

Que el docente tome una actitud positiva hacia su preparación individual y no tome únicamente los cursos de los talleres de actualización los cuales son obligatorios, sino que busque otras alternativas de preparación pedagógica enfocados para la superación profesional.

Que la misma SEP se comprometa ante los docentes con la preparación constante de este tema en particular, buscando alternativas y estrategias pedagógicas aplicables a este sistema educativo.

Se considera importante la formación de un departamento de evaluación pedagógica enfocado específicamente a telesecundaria, si ya lo existe que trabaje en conjunto

con los Asesores Técnico Pedagógico de todas las zonas escolares para que de esta manera tener una batería uniforme de los exámenes para todo el sistema educativo del estado, siendo posible intercambiarlos con otras entidades federativas específicamente para telesecundaria.

Al evaluar no tiene que ser directamente con los exámenes cada que termine un núcleo o cada bimestre, sino que se puede realizar diariamente.

Requerimos de formatos especiales para llevar a cabo el proceso de evaluación diaria de cada uno de nuestros alumnos y no esperar a que culmine un núcleo o cuando se nos pide la evaluación bimestralmente.

3. Que cada uno de los docentes analice bien el acuerdo 200 para que sepa como debe de evaluar.

BIBLIOGRAFÍA

Albarran, Agustín Antonio, 1980, Diccionario Pedagógico Siglo Nuevos Editores, México, p. 26,54.

Archivo de la SEP

Ausubel, 1970, Cita por Sacristán, 1992, pp. 46-49.

Ausubel, 1972, Cita por Sacristán, 1992, pp. 62-65.

(Ausubel 1976, Cita por Sacristan, 1992, p. 46,47,49,62-65.

Ausubel 1976, p.57, 72, Cita en Secretaria de Educación Pública, 1996 Bases para dirigir el proceso educativo. Curso para directores y supervisores de Telesecundaria. Educación de calidad, Fundamentos Psicopedagógicos, Conceptos Básicos, pp. 46, 154.

Barnes, D. (1994) De la comunicación al currículo. Editorial. Aprendizaje visor, p.17.

Carreño Huerta Fernando, 1994, Enfoques y principios Teóricos de la Evaluación, (Cursos Básicos para Formación de Profesores), México; Ed. Trillas, ANUIES, pp. 27-32.

Casanova, M. A. 1988 La Evaluación Educativa, SEP, Biblioteca del normalista, México pp. 69-70.

CONALIGTEG, Curso de capacitación para Profesores de Nuevo ingreso. 1997 Pág.15-16

Ezpeleta, J y otros 1994, "Evaluación y acreditación" DIE-CINVESTAV-IPN, pp.135-136.

Fullan, Michel, Hargreaves, Andy, 2001, La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar, México, SEP/Amorrotu, p.191.

González Órnelas Virginia, 1980, "Didáctica General", Mazatlán, Sinaloa, México Siglo Nuevo, Editores; S. A., pp. 54, 61-63, 70.

Jiménez Salazar y otros, 1998, Tesis Profesional, Escuela Normal Superior de Nayarit, p. 18, 32-35.

Lafourcade, Pedro, D., 1969, Evaluación de los Aprendizajes, Biblioteca de Cultura Pedagógica, Argentina, Ed. Kapeluz, p. 17-18.

Ley General de Educación, 2000, Ed. Detma, México. pp. 11-12.

Maier, Henry W., 1976 Tres teorías sobre el desarrollo del niño. Erikson, Piaget y Sears, buenos Aires, Amorroutu, p

Mercer, N. 1997 "la Construcción Guiada del Conocimiento" Ed. Paidós-Buenos Aires, p.19.

Moran Oviedo Porfirio, 1981 La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales, en perfiles educativos. No. 13, México, UNAM/CISE, pp 21-24.

Omás, 2003, desde los Tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. Revista Electrónica de investigación y Evaluación Educativa, v. 9, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm Consultado (18 de sep 2003), p. 3

Pantoja Moran, D., 1980, "síntesis de la potencia que presento el Colegio de ciencias y humanidades en la mesa de trabajo del área correspondiente a la educación media superior", en: Perfiles Educativos No. 8, México, UNAM/CISE, p. 46.

Pozo, Juan Ignacio, 1989, Teorías cognitivas del aprendizaje, Madrid, Ed. Morata, pp. 116-170, 215-221.

Reid R. Martha, y otros. 1976, "Evaluación Continua". Editorial Progreso, S.A. México, DF., pp. 22-24, 31-34.

Saavedra R. Manuel S, 2001 Diccionario de pedagogía. Ed. Pax México pp. 15-16.

Sacristán Gimeno J., Gómez Pérez A. I., 1992, "Comprender y Transformar la Enseñanza", Ed. Morata, Madrid, pp. 46-49, 62-68.

Schmelkes, S., 1995, Hacia una mejor calidad de nuestra escuela, México, SEP-Subsecretaría de Educación Básica, Biblioteca para la Actualización del Maestro, pp. 50-51.

Secretaría de Educación Pública, 1982, "Centro Regional de Tecnología Educativa", p. 87.

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de educación media, Unidad de Telesecundarias, curso de actualización para profesores de Telesecundaria en servicio, "tecnología Educativa" junio 1988, México, DF., p. 32-34, 63, 96, 104.

Secretaría de Educación Pública, 1994 Asignaturas Académicas. Telesecundaria, Guía Didáctica, Unidad de Telesecundaria, México, DF., p. 17-19, 24, 76-80.

Secretaría de Educación Pública, 1995, Subsecretaría de educación media, curso de actualización para profesores en servicio, tecnología educativa, México, DF., pp. 15, 278-279.

Secretaría de Educación Pública, 1996, Bases para dirigir el proceso educativo, Curso para directores y supervisores de Telesecundaria Conceptos Básicos, Marco Jurídico., p. 443, 448, 450-452, 478.

Secretaría de Educación Pública, 1996 Bases para dirigir el proceso educativo, Curso para directores y supervisores de Telesecundaria. Educación de calidad, Fundamentos Psicopedagógicos, Conceptos Básicos, pp. 111-155.

Secretaría de Educación Pública, 2001, "Lecturas de apoyo al quehacer docente en Telesecundaria", México, DF. pp. 45-50, 199-201, 218-219, 300.

Torres, R. M. 1998, "Qué y Cómo Aprender". SEP, México, p. 29-32.

Tecnología Educativa Actualización Docente Órgano de Información de la Sección 49 de SENTE. No7 Enero 1988.

Universidad Pedagógica Nacional, 1988 Criterios de evaluación, México, DF. Segunda edición, pp. 55, 161-163.

Villalpando José Manuel, 1981, Manual de Psicotécnica Pedagógica, Ed. Porrúa, S.A. México, p.16.

APÉNDICE

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIVISIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

ENCUESTA PARA ALUMNOS DEL SISTEMA DE TELESECUNDARIA DE LA ZONA ESCOLAR 04

Edad ____ Sexo ____ Grado que estudia: Primero ____ Segundo ____ Tercero ____
Nombre de la Escuela _____

Joven, la siguiente encuesta no es para juzgar tu nivel de aprovechamiento sino que es parte de una investigación, cuyo objeto es obtener información para mi proyecto de tesis de maestría llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación, te agradezco que contestes a las siguientes preguntas que a continuación se presentan, tus respuestas no van a influir para tu calificación por lo que se te pide que respondas con verdad.

I Instrucciones: de las siguientes preguntas marca con una (X) aquella respuesta que consideres la más adecuada.

1. ¿Para ti que es la evaluación?
la calificación _____ los exámenes _____ registro de lo aprendido _____
2. ¿Tu profesor (a) te informa como te va a evaluar?
siempre _____ a veces _____ nunca _____
3. ¿Sabes si tu profesor(a)?
Te prepara exámenes _____ Te califica _____ Te evalúa _____ Te revisa _____
4. ¿Para evaluarte el profesor (a) utiliza?
Exámenes escritos _____ Preguntas orales _____ Asistencia y puntualidad
Participación, trabajos y tareas _____

6. ¿El profesor (a) te explica como te califica y porque tienes esa calificación?

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

8. ¿Tu profesor (a) te califica para?

Regañarte porque no aprendes _____ Ponerte un número en la boleta _____

Saber si estas aprendiendo _____ Porque es su obligación _____

7. ¿Consideras que tu profesor(a) te evalúa?

De forma _____ Justa Injusta _____ Regular _____

9. Cuando tu profesor(a) te deja tarea ¿te revisa?

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

8. ¿Sabes si tu profesor (a) te?

Evalúa _____ Califica _____ No sabes _____

10. ¿Tu profesor (a) te revisa la Guia?

Diario _____ A veces _____ Cuando puede _____ Nunca _____

1. ¿Cómo te aplica el profesor (a) los exámenes?

Preguntas y respuesta _____ Oral _____ Paréntesis _____ De la Guia _____

2. ¿Cuándo haces exámenes el profesor (a)?

Te da dos horas para terminarlo _____ Dos horas _____ Te lo deja de tarea _____

3. ¿Cada cuando te deja tarea el profesor(a)?

Diario _____ Una vez por semana _____ Nunca _____ Cada que repruebas _____

4. ¿El profesor (a) lleva a cabo la coevaluación?

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

5. ¿Te pregunta el profesor (a) para saber si aprendiste en clases?

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

16. Si no entregas tarea ¿Qué pasa?

Nada _____ Te regaña el profesor (a) _____ Te pone puntos malos _____

17. ¿Cada cuando te evalúa tu profesor (a)?

A diario _____ Cada Semana _____ Bimestralmente _____

Cuando aplica exámenes _____

18. ¿Qué escoge tu profesor (a) para evaluarte?

Asistencia, puntualidad, uniforme, disciplina, examen _____

Participación, iniciativa, tareas exámenes _____ No sabe _____

19. ¿Tu profesor (a) te pone puntos buenos o malos en el transcurso de la clase diaria?

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

20. ¿Tu profesor (a) aclara las dudas que tienes durante las clases?

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

21. ¿Crees que tu Profesor (a) se prepara para dar clases?

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

22. ¿De que manera identificas, cuando tu Profesor (a) se prepara para dar la clase?

aclara tus dudas _____ no te explica _____ te deja la duda de tarea _____

hace lo que puede _____

23. ¿Participas en clases?

siempre _____ a veces _____ nunca _____ cuando te obligan _____

24. cuándo participas en clases lo haces ¿porque?

sabes _____ te gusta _____ te lo exigen _____ por ganar puntos _____

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIVISIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

ENCUESTA A DOCENTE DEL SISTEMA DE TELESECUNDARIA DE LA ZONA ESCOLAR 04

DATOS DEL DOCENTE

Edad _____ Sexo _____ Años de servicio _____

Nombre de la escuela donde labora _____

Tipo de escuela: Unitaria _____ Bidocente _____ Completa _____

Grado (s) que atiende _____

Profesor (a) la siguiente encuesta no es para juzgar su desempeño profesional, sino que es parte de una investigación que tiene como objetivo evaluar la forma o modulo de evaluación del aprendizaje en telesecundaria y forma parte de mi proyecto de tesis para maestría llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación, cuyo tipo de investigación es poco explorado en este nivel educativo, por lo que se le pide de favor su cooperación para responder y que su respuesta sea lo más razonable y honesto posible.

Instrucciones: de las siguientes opciones marque con una (X) aquella respuesta que usted considere la más adecuada.

1 ¿Cuál es su origen profesional?

Universitario _____ Normalista _____ UPN _____ otros (especifique) _____

2 Especifique su carrera profesional _____

3 ¿tiene estudios de normal superior?

sí _____ no _____ otros (especifique) _____

4 Especifique su especialidad _____

5 ¿Cuenta con grado de estudios de educación superior en educación?
maestría _____ doctorado _____ otros (especifique) _____

6 ¿Qué considera más importante para el desarrollo del aprendizaje de sus
alumnos?
preparación del docente _____ evaluación adecuada _____
exámenes constantes _____

7 ¿Cuál fue su último curso de preparación?
estudios superiores _____ diplomados _____ TGA _____
otros (especifique) _____

8 ¿Cómo considera el aprovechamiento escolar de sus alumnos?
excelente _____ bueno _____ regular _____ malo _____

9 ¿Cómo sabe si sus alumnos tienen buen aprendizaje?
por su disciplina _____ por su participación _____ porque pregunta _____
porque no pregunta _____

10 ¿Cómo detecta el nivel de aprovechamiento escolar de sus alumnos?
por los exámenes _____ por su participación _____ por su disciplina _____

11 ¿Cada cuando evalúa?
cuando termina el núcleo _____ a diario _____ cada semana _____
cada bimestre _____ cada que aplican examen _____

12 ¿A evaluar a sus alumnos toma únicamente lo obtenido en los exámenes?
siempre _____ a veces _____ nunca _____

III Contesta las siguientes cuestiones adecuadamente y de forma honesta

13 ¿Qué rasgos selecciona para evaluar? _____

14 ¿Cuál cree que es el propósito de la evaluación? _____

15 ¿Qué evaluación (es) considera más importante? _____

16 ¿Sabe elaborar exámenes? _____

17 ¿Qué toma en cuenta para elaborar exámenes? _____

18 ¿En que se basa para aplicar el nivel de dificultad de los exámenes aplicados a sus alumnos? _____

19 ¿Quién cree usted que debe ser el encargado de construir las pruebas de evaluación? _____

20 ¿Por qué? cree usted que debe ser el encargado de elaborar las pruebas de evaluación. _____

21 ¿Qué le permiten identificar los resultados de los exámenes aplicados a sus alumnos? _____

22 Señale las pruebas específicas que aplica a sus alumnos _____

23 De acuerdo a su criterio ¿Cuáles son las funciones primordiales de la evaluación?

24 ¿Cual cree usted que es la diferencia entre califica y evaluar? _____

25 ¿Usted evalúa o califica? _____

26 ¿Por qué? cree que evalúa o califica. _____

27 ¿cree usted conveniente evaluar sin aplicar exámenes? _____

28 ¿Tuvo alumnos reprobados el ciclo anterior? _____

29 ¿Cuál cree que sea al motivo? _____

30 ¿Lleva a cabo un registro de calificaciones? _____

31 ¿Cómo lo lleva a cabo? _____

32 ¿Qué parámetros utiliza para evaluar _____

33 ¿Cómo lleva a cabo su registro de evaluación? _____