



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGIA NACIONAL
UNIDAD UPN 095 AZCAPOTZALCO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL
MAESTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Componente fundamental para la
mejora de la Escuela Normal de Especialización.**

**Título del Proyecto de Intervención, para obtener el
grado de Maestría en Educación Básica**

**PRESENTA
ELIA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ**

**Director de Tesis
Doctor Sergio Wenceslao Jardón Hernández**

México, D.F.

Mayo 2016

UNIDAD UPN 095 DF. AZCAPOTZALCO
095/183/2016

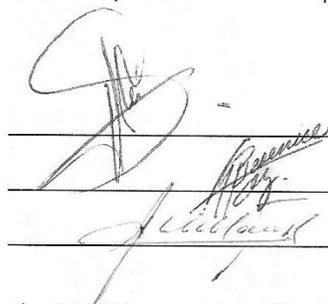
México D. F. a 14 de abril de 2016

DICTAMEN APROBATORIO

Lic. Ericka Alejandra Mejía Carrasco
Subdirectora de Servicios Escolares
Universidad Pedagógica Nacional
Presente

En relación con la tesis de maestría: *La evolución del aprendizaje en la formación inicial del maestro de educación especial: Componente fundamental para la mejora de la Escuela Normal de Especialización*, que presenta **Elia Gutiérrez Hernández** a propuesta del Dr. Wenceslao Sergio Jardón Hernández, los abajo firmantes, miembros del jurado comunicamos que cumple con los requisitos necesarios para presentar el examen de grado correspondiente.

Presidente: Dr. Wenceslao Sergio Jardón Hernández
Secretario Mtra. Margarita Berenice Gutiérrez Hernández
Vocal: Mtra. María del Carmen Villanueva Reyes



El examen está programado para el 03 de mayo del año en curso a las 18:30 hrs. en el Auditorio de esta Unidad.

Atentamente
"Educar para Transformar"


Prof. Manuel Quiles Cruz



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095
D.F. AZCAPOTZALCO

C.c.p. Archivo

MQC/MAVP/mpg

Dedicatoria

Este trabajo es para:

Dios por darme lo necesario para concluir este proyecto, por llevarme de tu mano para no caer en cada tropiezo, por tu grandeza y amor que me demuestras cada día. Gracias Dios.

Mi familia, que es la fuente de amor y apoyo constante e incondicional, para Mariano, mi querido esposo, por tu comprensión, paciencia y apoyo para nunca claudicar, para Valeria y Mariano, mis amados hijos que a su corta edad me enseñan cada día lo importante de la vida y la importancia de concluir cada proyecto que iniciamos. Por los tiempos robados y por ayudarme a disfrutar de lo dulce y amargo de la vida, son mi más grande motivación para continuar aprendiendo a ser mejor persona y mejor maestra. Este trabajo es suyo.

Mi querida hermana Clara, eres una de las mujeres que más quiero y admiro en este mundo, gracias a tu paciente escucha y palabra sabia en momentos críticos, logre entender mis propios pensamientos y calmar mi mente. Muchas gracias.

Mis padres, mis suegros y a toda mi familia que, de una u otra forma ayudaron a que este sueño se realizara, los quiero con todo mi corazón.

Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento:

A la Unidad 095 Azcatpotozalco de Universidad Pedagógica Nacional que, al abrir sus puertas, me dio la oportunidad de enriquecer mi experiencia en un contexto académico de diálogo y reflexión, moderado por excelentes profesionales.

A mi director de tesis, Dr. Sergio W. Jardón Hernández por su esfuerzo, dedicación y generosidad, al permitirme la oportunidad de recurrir a su competencia académica, rigor metodológico y experiencia como investigador que me ofrecieron la posibilidad de una formación integral; en un marco de confianza, amabilidad y respeto, elementos fundamentales para la concreción de este trabajo. Por su persistencia y paciencia, muchas gracias.

A los académicos del Área de Gestión y Procesos Organizacionales en educación Básica, especialmente a las Maestras Margarita Berenice Gutiérrez Hernández, María del Carmen Villanueva Reyes, al Maestro Felipe Bonilla Castillo, quienes, con su lectura crítica y acertada, indudablemente coadyuvaron a la mejora de este trabajo.

Agradezco especialmente a mis queridas amigas Cecilia y Ana María que, desde diferentes miradas profesionales, colaboraron a mejorar y concluir este proyecto.

A las autoridades de la Escuela Normal de Especialización, a mis compañeros, pero sobre todo a todos mis alumnos que han participado en este proyecto, ya que sin ellos nada de esto tendría sentido.

A todos ellos con mi admiración y respeto, eternamente GRACIAS.

Índice

| | |
|---|-----------|
| <i>Introducción.....</i> | 7 |
| <i>Capítulo 1. La evolución de la gestión en las Escuela Normales.....</i> | 11 |
| 1.1 Antecedentes de la gestión en las escuelas normales en México..... | 12 |
| 1.1.1 Aspectos internacionales..... | 13 |
| 1.1.2 Aspectos nacionales..... | 19 |
| 1.2 El momento actual de la gestión en las escuelas normales. Un modelo estratégico situacional para la formación docente..... | 23 |
| | |
| <i>Capítulo 2. La gestión en la Escuela Normal de Especialización.....</i> | 27 |
| 2.1 La gestión educativa y la formación inicial de docentes..... | 28 |
| 2.2 La gestión institucional en las escuelas normales..... | 29 |
| 2.3 La gestión estratégica en la Escuela Normal de Especialización. La gestión escolar..... | 34 |
| 2.4 Una mirada pluridimensional de la escuela. Las dimensiones de la gestión..... | 35 |
| 2.5 Respecto a la dimensión pedagógica: los logros de los estudiantes normalistas..... | 37 |
| 2.6 Calidad, Gestión y evaluación en la ENE..... | 41 |
| | |
| <i>Capítulo 3. La evaluación componente fundamental para la mejora de la Escuela Normal de Especialización.....</i> | 46 |
| 3.1 Evaluación: enfoques y modelos. En cuál concepto de evaluación se sitúa la ENE..... | 47 |
| 3.2 La evaluación interna de la Escuela Normal de Especialización..... | 53 |
| 3.3 La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes normalistas. La didáctica de la evaluación..... | 56 |

| | |
|---|------------|
| Capítulo 4. Evaluación del aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización durante su formación inicial. Metodología..... | 66 |
| 4.1 Metodología..... | 67 |
| 4.2 Ruta metodológica..... | 79 |
| 4.3 Los resultados..... | 85 |
| 4.3.1 Primera fase..... | 85 |
| 4.3.2 Segunda fase..... | 93 |
| 4.3.3 Tercera fase..... | 112 |
| 4.3.4 Cuarta fase..... | 129 |
| 4.4 Continuidad de la investigación después de terminados los resultados de tesis..... | 160 |
| | |
| Conclusiones..... | 163 |
| | |
| Bibliografía..... | 177 |
| | |
| Anexos..... | 182 |

Introducción

La Escuela Normal de Especialización (ENE) es una institución formadora de maestros de educación especial que desde la implementación del Plan de estudios 2004 plantea un perfil de egreso en términos de rasgos deseables de los estudiantes, que de manera general, pretende la adquisición de saberes docentes para aprender con independencia y favorecer procesos de aprendizaje desde un enfoque de atención a la diversidad de los alumnos; dominio disciplinario y pedagógico de las asignaturas; conocimiento de los alumnos de educación básica, identidad con su profesión y sensibilización a las particularidades sociales y culturales del medio en que se desempeñan.

Como escuela normal en la ENE la formación inicial docente persigue el logro del perfil de egreso de los estudiantes, en el discurso oficial la pertinencia de la formación inicial del docente, debe ser prioridad en el diseño de los Planes y programas de estudio de este nivel. Como característica la pertinencia en la formación profesional, significa que el perfil de egreso debe estar articulado con las necesidades que plantea el ámbito laboral y que, en este caso, se traducen en las características que el maestro de educación especial egresado de la ENE, debe mostrar para responder a las necesidades de los servicios. Sin embargo, el perfil de egreso y las funciones del maestro de educación especial coexisten, sin considerarse mutuamente.

Desde esta reflexión se evidencia que existe un vacío importante respecto a la pertinencia en la formación docente de educación especial y las necesidades de un servicio que cambia de manera constante, que se refiere al ámbito de la política educativa, y se agrega otro factor que trastoca la formación inicial del docente, que le corresponde directamente a la forma de gestionar la escuela: la evaluación de los resultados de la práctica educativa que se desarrolla en su interior.

En la práctica, en la ENE no ha existido ninguna aproximación de evaluación institucional (externa o interna) para conocer lo que el propio Plan de Estudios 2004 señala: Los rasgos del perfil son la guía que orienta el diseño del plan de estudios, pero también son fundamentales para que las comunidades educativas normalistas

dispongan de criterios para evaluar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución (SEP, 2004b). Lo que se ha hallado en algunas aproximaciones desde las propias academias en la escuela normal, es que los maestros en la cotidianeidad articulan las asignaturas que trabajan con los rasgos del perfil de egreso.

A lo anterior se agrega, los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en los que están inmersos tanto estudiantes como académicos en la escuela normal se vive de manera fragmentada el Plan de Estudios y el Perfil de Egreso del mismo. En la escuela normal la forma de evaluar los aprendizajes de los alumnos, opera a través de la segmentación del todo en asignaturas, no se evalúa el desarrollo de los cinco campos del perfil de egreso, tampoco existen expresamente indicadores que nos permitan conocer los logros progresivos esperados de esos rasgos.

De esta manera, en la escuela normal, en la práctica cotidiana, se abusa de la autoevaluación o consideramos que la evaluación institucional consiste en conocer la opinión de los usuarios del servicio con respecto a un elemento fragmentado, por ejemplo, el desempeño docente y no se emplean otro instrumento para conocer los resultados de ese desempeño docente evaluado, por ejemplo, el aprendizaje de los estudiantes. La misma Dirección General de Normatividades (SEP, 2004a), explica que, desde el modelo de gestión estratégica, para generar procesos de mejora institucional, resulta fundamental la evaluación institucional integral, es decir, compuesta por evaluaciones externas e internas que permitan obtener un panorama, más amplio de la vida institucional. Por ello es importante, entonces que se vuelva la mirada a estos procesos, para fortalecerlos a través de su sistematización e institucionalización.

Una gestión compleja requiere flexibilidad y capacidad de articular y rearticular momentos constantemente, por ejemplo, en la planificación de calidad basada en la Calidad Total; para que esto ocurra, es fundamental el tema de la viabilidad, los consensos y los acuerdos, los que tampoco pueden ignorar los criterios estratégicos que los definen. Desde esta mirada el gestor, ahora es un líder, capaz de promover,

planificar y coordinar acciones de transformación de la realidad, por ello, la idea que origina este trabajo, es que todo actor educativo puede ser gestor en el contexto en el que está involucrado. Con esta idea de la gestión escolar, surgen los proyectos de trabajo en la ENE con el propósito de impulsar acciones dentro de la escuela para generar el cambio hacia la mejora de los procesos académicos que en ésta se desarrollan.

Este trabajo intenta, poner sobre la mesa en la ENE, las prácticas de evaluación que se desarrollan en su interior, para iniciar un diálogo que pueda conducir hacia la comprensión global de la cultura escolar que subyace a estas prácticas y de esta manera, construir un camino más sólido y menos intuitivo para la mejora de la institución y del servicio educativo que ofrece.

Intenta responder cuestiones que, seguramente otros académicos se han planteado a lo largo de su trabajo, pero que no se han atrevido a indagar de manera sistemática formal, para tener evidencias de lo que muchos suponen de la educación superior en general y de la formación de docentes en particular: ¿Quiénes son nuestros alumnos? ¿Cuáles son las competencias básicas con las que ingresan a la institución? ¿Logran alcanzar los saberes docentes plasmados en el perfil de egreso?

Tiene como objetivo general evaluar el logro del perfil de egreso del Licenciado en Educación Especial que construye a través del proceso formativo que ofrece la ENE para generar información con calidad de juicio que permita la toma de decisiones institucionales orientadas hacia la mejora de la formación docente.

Presenta el recorrido metodológico del proyecto de evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la ENE, el marco de referencia en el que se abordan conceptos clave que lo sostienen, el diseño de la investigación, explicitando la ruta metodológica que se siguió para el logro de los objetivos, y los avances que hasta el momento se tienen.

En el primer capítulo se revisa la evolución de la gestión en las Escuelas Normales, sus antecedentes en las escuelas normales en México y el modelo de la gestión

estratégica situacional, como el marco de referencia que existe actualmente en el contexto del normalismo.

En el segundo capítulo, se realiza el análisis de las formas de gestión de las escuelas normales en general y en particular con la gestión y la cultura escolar de la ENE, así como las distintas dimensiones para la evaluación de las mismas. Se revisa, la importancia de considerar el logro de los estudiantes como un factor fundamental para comprender las condiciones reales y actuales de la escuela, así como también, se plantean conceptos básicos como calidad, gestión y evaluación, para hacer referencia a la forma de comprenderlos desde la escuela donde se realizó este trabajo.

En el tercer capítulo, se explica por qué la evaluación es un componente fundamental para la mejora de la ENE, para lo que se revisan los enfoques y modelos de evaluación y los conceptos de éstos se derivan. Se describe, la forma de aplicar la evaluación interna en dicha institución, desde los lineamientos oficiales, así como el planteamiento del proyecto de evaluación del aprendizaje de los estudiantes normalistas, se explica en qué consiste la didáctica de la evaluación.

Y finalmente en el cuarto capítulo, se describe el diseño, la aplicación, los resultados y el proceso de metaevaluación del proyecto de evaluación que se realizó, durante el ciclo escolar 2011-2012.

Capítulo 1. La evolución de la gestión en las Escuela Normales. Marco contextual.

En México la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015) tienen registradas 449 escuelas normales, de las cuales 188 son privadas, en su conjunto conforman el Subsistema de Educación Normal que, como todas las escuelas a partir de las políticas globales, deben responder con eficiencia y eficacia a las demandas que sobre formación de docentes plantea la sociedad, tanto en cuestiones de cobertura como en la calidad de los servicios.

Esta tarea, se ha desarrollado en apego a las políticas educativas nacionales, las cuales establecen la necesidad de impulsar una formación inicial y continua de los profesores que asegure la congruencia de los contenidos y prácticas educativas con los propósitos de la educación básica, aunque en la práctica sistemáticamente, la vida de las normales se ha mantenido varios pasos atrás de los cambios trascendentes que ha sufrido la educación básica en nuestro país.

En 1984, las Escuelas Normales de todo el país son consideradas en el nivel de educación superior, situación que hace reconsiderar sus funciones básicas. Así, se asumen como proyectos prioritarios, el desarrollo de la docencia, investigación y extensión, realizándose importantes esfuerzos por mejorar su labor y atender al compromiso que les significa en ese momento estar insertas en el nivel de referencia. Estos cambios normativos traen consigo procesos de reforma que en el mismo año hacen que estas instituciones reorienten las tareas, el tiempo de permanencia en las instituciones y los requisitos de ingreso.

Las carreras adquieren la connotación de licenciaturas, su duración es de cuatro años y el requisito fundamental de los solicitantes es contar con el nivel de estudios de bachillerato. Lo anterior, genera, por supuesto, nuevas formas de gestión al interior de estas instituciones.

Para 1996 la educación normal es participe de un nuevo proceso de reforma en aspectos curriculares, sobre actualización y capacitación de los docentes, gestión

institucional y mejoramiento de la infraestructura de las instituciones. Que inicia con la Licenciatura en educación primaria y concluye en el 2004 con la licenciatura en educación especial.

La reforma en la formación inicial del docente, trajo una apreciación diferente acerca de la función de los maestros, su forma de relacionarse y las necesidades de materiales diversos para cumplir su labor, la forma de organizar y administrar los recursos, básicamente, cada transformación ha generado nuevas formas de gestión institucional. Así, por ejemplo, los programas que se han derivado de la reforma, constituyen los proyectos estratégicos (SEP, 2003b, p. 42) que orientan el trabajo de los profesores en las escuelas normales, con la intención de mejorar la calidad de los servicios que se imparten y de esta manera incidir en la formación docente.

1.1 Antecedentes de la gestión en las escuelas normales en México

Históricamente las escuelas normales han logrado la función para la que fueron creadas, la consolidación del sistema educativo nacional, sin embargo, algunas no han logrado evolucionar para dar respuesta a los retos que el país plantea, bajo un régimen globalizante, y tampoco han logrado consolidarse como auténticas instituciones de educación superior. En un intento de autoanálisis, el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (SEP, 2003a, p. 19) indica que el estado actual de las escuelas normales se debe básicamente: a “... dos factores: la falta de políticas educativas específicas para facilitar su renovación, y las inercias que existen al interior de las escuelas, que dificultan su apertura a los cambios e impiden una dinámica de autoexigencia y mejoramiento continuo”, la falta de sistematización en cuanto a la evaluación de los procesos en general y en particular de los académicos dentro de la escuela, impide la construcción de una cultura institucional de mejora continua; la cultura que actualmente existe al interior de la institución, responde más a la autocomplacencia y la simulación de seguir los lineamientos que exigidos desde la normatividad que desde la administración federal se impone.

En un recorrido histórico podemos explicar que la situación académica y organizativa de las escuelas normales está relacionada con eventos internacionales y nacionales que plantean como principio la mejora de la calidad educativa y que para ello los países y sus sistemas educativos han debido iniciar un proceso de transformación profunda, que a continuación se describen:

1.1.1 Aspectos internacionales

En las últimas décadas se ha generado una cruzada internacional por mejorar la calidad educativa en la educación básica, creando compromisos internacionales y nacionales con el propósito de cumplir con lo que desde el paradigma político internacional se entiende por calidad en la educación para todos. Sin embargo, simultáneamente la condición de los maestros se ha deteriorado en muchos sentidos, de la identidad docente, hasta las condiciones laborales y salariales, por lo que la profesión resulta poco atractiva para las nuevas generaciones, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), para 1992, menciona que el contexto laboral de los maestros se encuentra en un punto intolerablemente bajo. de la en donde se reporta que la condición docente estaba erosionándose y como resultado un abandono masivo de docentes calificados y con experiencia. Y a pesar que desde estos reportes se han generados acciones para mejorar tal situación, hasta la fecha, la evidencia indica que las tendencias negativas se están acentuando.

Esta erosión en la condición docente, se manifiesta de igual forma desde la formación inicial, especialmente en las escuelas normales, por otro lado, la tendencia en Latinoamérica ha sido a su desaparición o su reorganización. Esta reorganización se ha expresado de manera concreta en la forma de gestionar los procesos académico-administrativos en su interior. Lo cual ha llevado desde hace ya casi una década, a que las escuelas normales formen parte del nivel de educación superior y hayan dejado de depender del nivel de educación básica, este cambio ha generado una serie de transformaciones en su organización.

Haciendo un poco de historia, podemos decir que desde una revisión del discurso y las principales tendencias que vienen observándose en el campo de la formación docente a nivel global, gira en torno al impulso de los organismos internacionales y del Banco Mundial (BM), que se han concretado en propuestas destinadas a generar la discusión y la acción en torno a la reforma de las políticas y del modelo de formación docente.

El discurso oficial dice que la clave de la reforma educativa, es la formación docente (UNESCO-OREALC, 1996) y ello se ha mantenido como una constante. En general, las reformas en la educación han sido permanentes a lo largo de la historia; sin embargo, adquirieron un protagonismo relevante a partir de la publicación del libro “La crisis mundial de la educación: análisis de los sistemas” de Philip H. Coombs en 1968 (como se citó en Gimeno, 2005), donde examinaba los problemas que enfrentaba la educación en todo el mundo y proponía una serie de acciones para darles respuesta.

A partir de este análisis, se ha realizado una vasta producción de trabajos desde instancias internacionales que tienen la función determinar políticas de desarrollo en sus países afiliados, en el caso que nos atañe, las políticas educativas. Es importante, entonces realizar un breve recorrido por algunos de los trabajos que organizaciones internacionales como la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y nacionales, han realizado para dar el fundamento de lo que hoy es la gestión en la formación inicial del docente.

El papel de los organismos internacionales. En 1972, se publicó el informe *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (Aprender a ser, la educación del futuro), más conocido por “Informe Faure”, promovido por la UNESCO; defendía la educación permanente en una “sociedad en aprendizaje”, proponía como alternativa la “ciudad educativa”, que, partiendo de la escuela, rebasaba las paredes del aula, afirmando la “globalidad” de la educación.

Iniciaba el periodo de apertura a la globalidad con el mundo exterior, de toma de conciencia sobre la necesidad de establecer puentes entre la formación académica y

las realidades sociales, económicas, culturales, laborales. Después de más cuarenta años se sigue reclamando esta necesidad.

Documentos como la **Declaración Universal de Derechos Humanos** (1948); la **Declaración Mundial sobre Educación Para Todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"** (Jomtiem, Tailandia, 1990), el **informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI** (la educación encierra un tesoro, EUA, 1996), la **Declaración del milenio. ONU.** (EUA, 2000), la **XVIII Conferencia Iberoamericanas de Educación** (El Salvador, 2008), el **Informe Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México** (OCDE, 2010) son algunas propuestas que determinan la actual tendencia educativa a nivel internacional.

Respecto a la formación inicial docente, en 1996 se destacan dos informes de gran importancia, uno de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sobre educación, en el que alertaba de los rápidos cambios de la economía y de la técnica, así como de su incidencia en la formación, de manera que la evolución de los conocimientos y la propia transformación de las empresas mostraban que el contenido que se transmitía en los centros académicos era obsoleto, era necesario pensar en un nuevo modelo de enseñanza que capacitara y permitiera al alumnado la adquisición de procedimientos de aprendizaje útiles a lo largo de su vida. El otro informe, de la UNESCO, el "Informe Delors" (1996), presentaba la educación durante toda la vida como una de las llaves de acceso al siglo XXI, pero esta afirmación no era nueva. Proponía cuatro aprendizajes: "aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser", sobre los que tenía que estructurarse la educación.

En respuesta a ello, la Organización de Naciones Unidas (ONU) con sus organismos especializados como Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Consejo de Derechos Humanos, la Organización Internacional del Trabajo OIT, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) así como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la OCDE, el Banco Mundial, generan el documento "La educación como catalizador del progreso" (abril 1998) que afirma que a mayor

educación, mayor desarrollo económico. Cabe señalar que se ha apoyado a la educación con préstamos, engrosando así la deuda externa nacional (Díaz Barriga, 2001, p. 5).

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998), constituye otro pilar importante, aprueba la “*Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*”. En ésta, se pueden destacar el Artículo 13 (UNESCO, 1998, p. 13), que hace referencia explícita a la nueva forma de gestionar los procesos que se generan en las instituciones: incide en la adopción de “... prácticas de gestión con una perspectiva de futuro que responda a las necesidades de sus entorno...” y centra el objetivo de la gestión en “...el cumplimiento óptimo de la misión institucional, asegurando una enseñanza, formación e investigación de gran calidad[...] requiere una dirección que combine la visión social, incluida en la comprensión de los problemas mundiales, con competencias de gestión eficaces”.

En el marco de la UNESCO; periódicamente se realiza la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES), la más reciente es en el año 2009 (UNESCO, 2009), en la se insiste que las instituciones de educación superior deben procurar educar a graduados calificados que sean ciudadanos responsables y proporcionarles oportunidades de aprendizaje. Para la sociedad del tercer milenio, la educación se debe adecuar a los criterios de productividad, eficacia, excelencia y eficiencia.

Las ideas claves y los puntos de coincidencia de estos documentos, se centran en la apuesta del progreso económico y social de los países en los sistemas educativos. Es decir, se determina como prioridad el fortalecimiento de los sistemas educativos; los documentos mencionados se enfocan en las políticas públicas para optimizar la calidad de la enseñanza, el liderazgo, la gestión institucional, eficacia en los procesos, rendición de cuentas y la eficiencia terminal, poniendo en el centro de la atención a los alumnos y maestros como protagonistas de este escenario.

La premisa central de la formación inicial docente, y por tanto de las escuelas normales, es que para mejorar la calidad de la educación es imprescindible optimizar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan. La

construcción del nuevo modelo educativo acorde a las necesidades contextuales del siglo XXI requiere medidas integrales y urgentes destinadas a transformar el perfil profesional y la situación actual del docente.

A nivel Latinoamericano, se han desarrollado una serie de proyectos que definen las acciones en cuanto a los sistemas educativos de los países miembros (UNESCO-OREALC 1991b y 1993b), estas líneas se definen, con respecto a la formación inicial docente, a partir de algunas recomendaciones como las siguientes:

- Modernización de los estilos de planificación y de gestión para una educación de calidad.
- Revisar las bases institucionales del sistema educativo como condición para una reforma efectiva de la formación de los docentes;
- Redefinir el rol docente tanto en relación a los procesos pedagógicos como a un nuevo modelo de gestión institucional;
- Exhortar a las universidades a mejorar la calidad de la formación docente que se ofrece a nivel superior.

De esta forma los acuerdos internacionales, marcan las acciones que países (en vías de desarrollo) deben seguir, por ejemplo, la cobertura (aunque sin recursos). Aun las reformas están marcadas por la estandarización de procesos administrativos y pedagógicos (bajar costos, redefinir gastos y garantizar el control centralizado. La centralidad atribuida a los docentes en los procesos de cambio trae exigencias significativas ya que repercute en sus condiciones de trabajo y su identidad, tienen más funciones y responsabilidades, por el mismo salario. Básicamente todos estos movimientos internacionales se han interesado por la administración escolar estandarizada, lo que ha tomado gran fuerza en la última década como estrategia de los gobiernos para cumplir los objetivos de la Educación para Todos. A través de estos procesos históricos se han construido nuevos modelos de gestión con los que se miran a las organizaciones y los procesos que en ellas se generan. Para Santos Guerra (1997), la gestión escolar es una acción que consiste en aplicar de una forma racional y ordenada los recursos disponibles para la consecución de los objetivos previstos. La gestión escolar se ha definido por distintos modelos que responden a las necesidades

del contexto histórico y social en el que se desarrolla; así, por ejemplo, tenemos que han existido o coexistido distintos modelos de gestión, como lo señala Casassus (2000):

Modelo Normativo: (años 50 y 60), Modelo Prospectivo: (años 70), Modelo Estratégico: (años 80), Modelo Estratégico Situacional: (años 80 y 90), Modelo de Calidad Total: (años 90), Modelo de Reingeniería (años 90) y; Modelo Comunicacional.

Desde el discurso oficial, se plantea la idea de que la realidad (diversa) adquiere el carácter de situación en relación con el individuo y con la acción de éste; considera el análisis y el abordaje de los problemas que se presenten en el trayecto, para lograr el objetivo o el futuro deseado, la estrategia es la planificación, control y la mejora continua. La organización está compuesta por unidades más pequeñas que tiene la competencia de determinar objetivos propios (asignación de recursos); es decir parte de la descentralización. La participación de la comunidad es esencial para la búsqueda de acuerdos y consensos sociales.

Con el modelo estratégico, se da la pauta para la visión de la calidad al interior de la organización. Sus características son la identificación de los usuarios y de sus necesidades, el diseño de normas y de estándares de calidad; el diseño de procesos que conduzcan hacia la calidad, a la mejora continua, compromisos de calidad. Generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad y se concentra en los resultados. Desde este enfoque, considerar el contexto cambiante dentro de un marco de competencia global; requiere optimizar los procesos existentes, con el propósito de lograr mejoras; su premisa son los cambios radicales que se requieren debido a las características y necesidades del contexto.

Para Casassus (2000), la secuencia de estos modelos es un trayecto evolutivo que inician desde una perspectiva normativa y vertical centrada en la organización, hasta la visión de transcendencia de las personas que la conforman y los procesos intangibles que se desarrollan en las organizaciones, como en la gestión del conocimiento.

1.1.2 Aspectos nacionales

Con todo esto, no es aventurado decir que el escenario está hecho, desde el discurso político educativo; sin embargo, en la formación inicial docente, específicamente en las escuelas normales de México, estas transformaciones se han desarrollado a pasos lentos, traduciéndolo en políticas, estrategias y medidas concretas, es decir, ponerlo en práctica, desafortunadamente siempre van dos pasos atrás que en educación básica.

Para una aproximación más clara las implicaciones de estas determinaciones internacionales mencionadas ya, concretando en el ámbito nacional las políticas públicas que de todos estos acuerdos se generan, se concretaron en el Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica que se firmó en 1992. Este acuerdo es una de las principales políticas educativas que se han implementado y de la que se han derivado otras, además de una cantidad considerable de programas, lo más relevante es, que como política educativa se le ha dado continuidad en sus tres principales postulados:

1. La federalización de la educación básica. Política de descentralización educativa; es decir, efectuar la transferencia de los servicios de enseñanza básica a los estados. Favoreció iniciativas estatales respecto, por ejemplo, a estrategias compensatorias, programas para niños migrantes, proyectos complementarios relacionados con la asignatura Formación Cívica y Ética (FCyE), publicaciones propias de los estados, definición de materias optativas en los programas de estudio. Se logró que muchos gobiernos estatales fortalecieran sus equipos técnicos y, sobre todo, que definieran las características de su soberanía educativa.
2. La renovación curricular. Favoreció la conformación de los equipos técnicos en la SEP, la reforma del Plan y los Programas de Educación Primaria, así como la producción de los libros de texto y otros materiales. Aunque se planteaba la reforma curricular de toda la educación básica, el esfuerzo se concentró sólo en la primaria, aplazando por varios años –más de diez– las reformas de la preescolar y la secundaria.

3. Políticas sobre el magisterio:

- a) Reforma de la enseñanza normal. Propuso realizar una serie de diagnósticos de las escuelas normales para explicar sus deficiencias y las razones de su deterioro. Lo que permitiría posteriormente, la reforma curricular de la formación inicial docente, misma que inició en el 1996 y concluyó en 2004.
- b) Actualización. Desde 1992 se inicia esfuerzo por crear programas emergentes (Programa Emergente de Actualización y Programa de Actualización del Maestro), pero tuvieron resultados poco satisfactorios. Surge el Programa Nacional de Actualización del Profesorado (PRONAP) que se trabajó conjuntamente con el SNTE y empezó a operar en 1995; distingue cuatro áreas: nivelación (para obtener la licenciatura), actualización, capacitación y superación profesional (grados académicos y especialidades). Se implementó a nivel nacional, mediante convenios previos con los estados. Comprendió talleres generales, cursos nacionales de actualización, instalación de los Centros de Maestros, evaluación y acreditación de los cursos nacionales de actualización, planeación y evaluación del PRONAP, y otras acciones para ampliar la oferta y la cobertura.
- c) Carrera Magisterial. Como una política de Estado inicia en el año de 1993; lo esencial en ella consiste en cuatro elementos: 1) la aceptación de un sistema de promoción horizontal para el magisterio, 2) el principio de que los maestros serán evaluados, 3) la disponibilidad de sueldos económicos correspondientes a los resultados obtenidos en las evaluaciones, y 4) el concepto de que entre la plaza y los sueldos se integra el “salario profesional” del magisterio.

Las escuelas normales han ocupado un espacio importante en los planes de desarrollo educativo de los últimos tiempos. Al respecto y ante la política educativa nacional de

que éstas funcionen como instituciones de educación superior para la formación de profesionales de la educación, se realizaron reformas profundas, en la formación docente de esta manera, se inician en el año 1978 con la fundación la Universidad Pedagógica Nacional y en 1984 con la reforma de los planes de estudios de la escuelas normales, para dar respuesta a la necesidad imperiosa de profesionalización docente, como lo indicó la Ley General de Educación estableciendo que, desde 1983, los estudios para la formación inicial de docentes de educación básica que se ofrece en las escuelas normales corresponden al nivel de licenciatura. Actualmente, el marco normativo de las formas de trabajo al interior de las escuelas, están sustentados en los siguientes documentos:

El Plan de Desarrollo Nacional de Desarrollo 2007-2012: como parte de la evaluación inicial de la administración, los resultados en cuanto a la educación superior son contundentes: en el eje tres que se refiere a la igualdad de oportunidades, en el punto 3.3 respecto a la transformación educativa indica que la educación superior no tiene suficiente cobertura, que existe un baja matriculación y un alto nivel de deserción, que no existen evaluaciones sistemáticas para medir los logros académicos de los estudiantes, que la formación inicial está desvinculada con las demandas laborales, por lo que, considerando estos resultado y siguiendo lo que a la educación superior se refiere, el Plan de Desarrollo establece los siguientes objetivos:

- Objetivo 9.- Elevar la calidad educativa. Tiene como propósito el fortalecer la evaluación como un instrumento para la rendición de cuentas que permita mejorar de forma objetiva y lograr la calidad educativa
- Objetivo 14.- Ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior. El propósito es convertir a la educación superior en un verdadero motor para alcanzar mejores niveles de vida, con capacidad para transmitir, generar y aplicar conocimientos y lograr una inserción ventajosa en la emergente economía del conocimiento.

El Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2007-2012: da continuidad al Programa Nacional de Educación (2001-2006), de forma coyuntural inicia con una visión distinta en la educación (y en todos los servicios), desde esta perspectiva

promueve la transformación de la organización y el funcionamiento de las escuelas de educación básica, como el camino para la generación de ambientes escolares favorables al logro de los aprendizajes, a través de la participación de todos los actores que intervienen en los procesos.

El PROSEDU está estructurado por 6 objetivos que contemplan indicadores y metas; de éstos se desarrollan las estrategias y líneas de acción. Los objetivos que se refieren a la calidad educativa y la gestión escolar son:

- Objetivo 1 Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.
- Objetivo 6 Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.

De esta forma, el marco internacional y nacional, ofrece un panorama que permite comprender que los cambios vertiginosos en el sistema educativo se inician a partir de la década de los 90's, con determinaciones internacionales, que en este proceso han surgido conceptos importantes, como el de Necesidades Básicas de Aprendizaje, Educación para Todos, como un parte aguas para el diseño de los planes y programas de estudios. Lo que se concreta en nuevas formas de gestionar para las organizaciones educativas que permitan la participación social, el aprendizaje de todas las personas. Otro elemento importante desde esta idea, es que a partir de los conceptos de calidad y mejora se han generado principios básicos para lograrlos: equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia, lo que define las prioridades del sistema educativo, que podemos identificar en todos los niveles educativo de nuestro país, lo que lleva a una transformación de fondo y no sólo de forma, se contempla que la mejora en la calidad educativa implica una reforma desde la formación de los docentes de educación básica, por ello el normalismo cobra especial interés en sus procesos académicos y organizativos, es decir, en sus procesos de gestión escolar.

1.2 El momento actual de la gestión en las escuelas normales. Un modelo estratégico situacional para la formación docente

En su momento, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (actualmente el organigrama de la SEP se ha transformado) implemento el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (desde ahora Programa de Transformación), el cuál realizó un diagnostico profundo sobre el estado actual de las normales en el país, el programa inició sus operaciones en 1997, implementando una serie de acciones con el propósito fundamental de lograr una mayor calidad en la formación inicial de los docentes de educación básica (SEP, 1996), y con ello mejorar la calidad educativa para dar respuesta a las necesidades educativas de los niños y los adolescentes del país. Este programa es el resultado de un proceso histórico en la educación en general y en la formación docente en particular, de tal forma que el subsistema de educación normal, que antes pertenecía al sistema de educación básica, actualmente pertenece y debe responder al de educación superior, a la formación profesional de los docentes para la educación básica y ello genera un compromiso mayor para con los usuarios de estos servicios. Lo anterior ha derivado durante este proceso, formas distintas y diferenciadas en la organización y práctica educativa que se desarrolla en las escuelas normales. Por esta razón, resulta importante comprender, como se ha mencionado ya, la transformación histórica de los modelos con los que se miran a las organizaciones y los procesos que en ellas se generan, a este conjunto de procesos organizativo y académicos se le denomina gestión.

Para Santos Guerra (1997), a la acción consistente en aplicar de una forma racional y ordenada los recursos disponibles a la consecución de los objetivos previstos, se le llama gestión, ésta se ha definido por distintos modelos que responden a las necesidades del contexto histórico y social en el que se desarrolla, así tenemos que han existido o coexistido distintos modelos de gestión, como lo señala Casassus (2000):

Modelo Normativo: (años 50 y 60) parte de una visión de proyección y programación para alcanzar el futuro (único y cierto) desde las acciones del presente; el ámbito

educativo se orienta a los resultados cuantitativos del sistema (cobertura, recursos económicos); parte de una cultura normativa y vertical, no existe la participación de la comunidad.

Modelo Prospectivo: (años 70) su visión es prospectiva, de construcción de escenarios para llegar al futuro (previsible, múltiple e incierto), se orienta a resultados cuantitativos (el recurso económico sigue siendo predominante); no existe participación de la comunidad.

Modelo Estratégico: (años 80) nace de una visión de la acción humana, se sitúa en una perspectiva competitiva, se fundamenta en la noción de estrategia (carácter normativo e instrumental). Se caracteriza por la capacidad de optimizar y articular los recursos que posee una organización y la adopción de una identidad institucional; se basa en la participación de la comunidad.

Modelo Estratégico Situacional: (años 80 y 90) la realidad (diversa) adquiere el carácter de situación en relación con el individuo y con la acción de éste; considera el análisis y el abordaje de los problemas que se presenten en el trayecto, para lograr el objetivo o el futuro deseado, la estrategia es la planificación, control y la mejora continua. La organización está compuesta por unidades más pequeñas que tiene la competencia de determinar objetivos propios (asignación de recursos); es decir parte de la descentralización. La participación de la comunidad es esencial para la búsqueda de acuerdos y consensos sociales.

Modelo de Calidad Total: (años 90) con el enfoque estratégico da la pauta para la visión de la calidad al interior de la organización. Sus características son la identificación de los usuarios y de sus necesidades, el diseño de normas y de estándares de calidad; el diseño de procesos que conduzcan hacia la calidad, a la mejora continua, compromisos de calidad. Generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad y se concentra en los resultados.

Modelo Comunicacional: parte de la idea que los procesos de comunicación facilitan o impiden que ocurran las acciones deseadas; la gestión es concebida como el

desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción; y éstas se obtienen por medio de la capacidad de formular peticiones y obtener promesas.

Para Casassus (2000), la secuencia de estos modelos es un trayecto evolutivo que inician desde una perspectiva normativa y vertical centrada en la organización, hasta la visión de trascendencia de las personas que la conforman y los procesos intangibles que se desarrollan en las organizaciones como en la gestión del conocimiento. Como se mencionó, aunque estos modelos responden a un trayecto histórico y evolutivo, la gestión en las escuelas normales actualmente responde al modelo Estratégico Situacional, como se explica en la propuesta para el mejoramiento de la gestión en las escuelas normales (SEP, 2003c).

La renovación de la gestión institucional supone llevar a las escuelas normales a ser comunidades profesionales de aprendizaje, lo cual significa que prevalezca en todos sus integrantes una intencionalidad común de mejora continua y de ejercicio competente con objeto de ofrecer condiciones óptimas para el aprendizaje de los estudiantes. Ello implica, a la vez, que exista el compromiso y la disposición al cambio de todos los involucrados en este proceso de renovación, principalmente de los formadores de docentes y de los directivos de las escuelas, así como de las autoridades educativas. Para orientar y garantizar la viabilidad de dicha transformación es fundamental que cada escuela, a partir de su realidad específica, reflexione colegiadamente sobre sus prácticas educativas, identifique los aspectos que favorecen u obstaculizan el cumplimiento de su misión y defina su propia ruta de mejoramiento continuo. (SEP, 2003c, p. 6).

La puesta en marcha del Programa de Transformación (SEP, 1996) se desarrolló a partir de líneas rectoras propuestas que planteaban diversas acciones para mejorar los procesos internos en las escuelas normales. Las líneas generales de trabajo son: transformación curricular; actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente; mejoramiento de la gestión institucional; regulación del trabajo académico; evaluación interna y externa; y regulación de los servicios de educación normal. Básicamente de estas líneas se derivan acciones que creen condiciones favorables para el logro de los rasgos del perfil de egreso, es decir, se centran en el aprendizaje de los estudiantes, para lo cual es necesario volver la mirada hacia: los actores y los

contextos, así se focaliza la atención en la realidad como situación y la acción de los actores para su transformación, prioriza los procesos de participación y comunicación.

Focalizando la línea de mejoramiento de la gestión institucional tiene como objetivo fundamental el "...contribuir a la transformación y el fortalecimiento de los procesos clave de la organización y el funcionamiento de las escuelas normales." (SEP, 2003c, p. 5). Lo anterior se pretende lograr a través de: el trabajo colegiado, la planeación y evaluación institucional, el liderazgo de los directivos escolares, el uso del tiempo escolar y el aprovechamiento de los recursos educativos disponibles en las escuelas, entre otros.

De esta forma, se requiere que la gestión a nivel de la institución sea pertinente con las formas de enseñanza y con los aprendizajes a promover en los profesores y alumnos. Por lo anterior cobran especial relevancia en el proceso educativo los actores, los contextos, la participación y la comunicación en la organización gestión al interior de la institución, es decir, el trabajo se realiza con personas, por las personas y para las personas que ahí convergen y no sólo para los productos que demanda la cultura de rendición de cuentas.

Capítulo 2. La gestión en la Escuela Normal de Especialización. Marco referencial.

Como se ha planteado en el capítulo anterior, los cambios sociales que han ocurrido en el mundo y el país en el contexto educativo, la desvinculación entre la educación básica y las normales, así como la necesidad de una mejor profesionalización del docente, todos los factores confluyen en la urgencia de transformar la formación inicial de los docentes. Siempre dentro del mismo sistema, la formación inicial, no puede abstraerse del perfil de gestión educativa, vigente en el país. Estas transformaciones, se han concretado de manera que, al interior de las escuelas, como unidad educativa, se hacen prácticas estas nociones.

Entonces para comprender este recorrido práctico de la gestión para llegar al interior de la escuela, es necesario identificar algunos conceptos, funciones y objetivos de la misma. Como se planteó en renglones anteriores, los modelos de la gestión, se entienden como el conjunto de estrategias, dirigidas a la solución de problemas que deben ser claramente identificados y diferenciados, es el modelo estratégico situacional, el que nos tiene que conducir a la evaluación para la mejora; aunque en el discurso este modelo supone la construcción de una cultura de colaboración entre los actores (SEP, 2010b), quienes actúan de manera deliberada para la transformación de sus propias prácticas para la mejora de los procesos.

Desde este modelo, o desde cualquier otro, el proceso de concreción de la gestión, se inicia con los movimientos educativos que a nivel internacional se han generado y que impactan en el terreno de lo nacional, específicamente en las formas de concebir, organizar, administrar y evaluar a la escuela. Es importante, entonces, primero definir conceptualmente qué es la gestión, así como sus niveles de concreción, para comprender la naturaleza de los procesos que se dan al interior de la escuela, en este caso de la ENE. Entendemos la gestión como:

...el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar y se caracteriza por una visión amplia de las

posibilidades reales [...] para resolver alguna situación o para alcanzar un fin determinado...
(SEP, 2010b, p. 55)

Desde esta idea, la gestión en sí misma, se refiere a las acciones que una organización establece para lograr los fines que se ha propuesto, no importando el nivel y complejidad de la misma, pero con el fin de diferenciar los distintos tipos de gestión que se derivan de un sistema educativo como el nuestro, dependiendo de esta complejidad, tenemos que coexisten las siguientes formas de gestión:

1. La gestión educativa, porque se refiere al sistema educativo
2. La gestión institucional, porque se refiere a los distintos subsistemas
3. La gestión escolar; porque se refiere a la escuela, en particular como unidad educativa.
4. La gestión pedagógica, por que se refiere al aula.

Para comprender la articulación entre estas distintas formas de gestionar, pero sobre todo el impacto que estos tienen en la práctica educativa al interior de la escuela se torna necesario definir las en relación a los procesos formativos de las escuelas normales, específicamente de la Escuela Normal de Especialización.

2.1 La gestión educativa y la formación inicial de docentes.

Según Botero (2009) la gestión educativa se concibe como el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación. Desde esta idea está relacionada con el encargo social de la educación, donde uno de los fines de la gestión educativa deberá encaminarse a transformar a los individuos y a la sociedad. De esta manera, el recorrido internacional y nacional que se ha realizado anteriormente, no permite conocer la forma en que el sistema educativo, como organización encara su tarea fundamental: educar. En esta lógica ningún subsistema educativo, puede quedar fuera de los referentes que se plantean desde estos niveles.

En este caso, la política educativa ha llevado a las normales (incluyendo la ENE) a integrarse a las escuelas de educación superior, además de responder a la Dirección

General de Normales (DGENAM), situación que es compleja por sí misma, por los paradigmas en que una y otra sustentan sus prácticas y normatividades. Estamos en auditorias constantemente, hemos sido evaluados por externos como lo son los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) actualmente se está tratando de enfatizar en los procesos de evaluación, ya que una de las observaciones fuertes que estos organismos señalaron, es que en estas escuelas no existe una cultura de evaluación, por lo que los procesos y resultados pierden validez (CIEES, 2010).

Sin embargo, a partir de la implementación del Programa de Transformación de 1996 se observaron cambios de mejora en todos los aspectos planteados, en el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN, 2002) y a la fecha el Programa Estatal de Fortalecimiento a las Escuelas Normales (PEFEN), aterrizado en el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN), este último a nivel institucional. Desde entonces se han planteado tareas al interior de las escuelas normales como, afianzar el trabajo colaborativo y los procesos de comunicación al interior de las academias, trabajar en forma colegiada e indagar sobre la construcción de los aprendizajes de los estudiantes normalistas.

2.2 La gestión institucional en las escuelas normales

Para Casassus (2002), la gestión institucional representa un gran desafío de las estructuras administrativas para facilitar el desarrollo y el cambio educativo. La gestión institucional educativa se enfoca en la forma de traducir lo establecido en las políticas; se refiere a los subsistemas y a la forma en que agregan al contexto general sus particularidades, estableciendo las líneas de acción de cada una de las instancias administrativas.

De esta forma, la formación docente inicia el proceso de mejora, con el propósito central dar respuesta a las necesidades detectadas a nivel internacional, y de esta manera generar condiciones adecuadas en las escuelas normales para ofrecer una

formación inicial a los futuros docentes de educación básica que respondiera a las exigencias del contexto educativo.

El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales creado en 1996 y que inicia sus operaciones al siguiente año, como el parte aguas en cuanto a la gestión institucional en para las escuelas normales del país, plantea seis líneas de acción que son:

- 1) Consolidación de la reforma de los planes y programas de estudio.
- 2) Formación y actualización del personal docente.
- 3) Mejoramiento de la gestión institucional.
- 4) Regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales.
- 5) Evaluación objetiva y sistemática de la escuela.
- 6) Regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales.

A través de las acciones de dichas líneas se pretendió generar condiciones apropiadas para que las escuelas normales favorecieran el logro del perfil de egreso de los estudiantes, definido en los planes de estudio.

Lo anterior se ha traducido en la operatividad de nuevas formas de trabajo y organización al interior de las escuelas normales, es decir, inició una nueva forma de gestión institucional que platea un trabajo autónomo al interior de las escuelas, sin embargo, desde entonces la administración sigue siendo una dirección general por lo que responde a un sistema normativo centralizado desde la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), esta discrepancia se observa en la práctica ya que los procesos de gestión y organización deben responder a las normas que ésta establece.

Con base en la primera línea de acción (Consolidación de la reforma de los planes y programas de estudio), a partir del año de 1997 las escuelas normales inician su proceso de transformación con una reforma educativa integral promovida por la Secretaría de Educación Pública en la licenciatura en educación primaria, seguida en 1999 en la licenciatura en educación preescolar y secundaria, en 2002 educación física

y en 2004 educación especial, que decretó la implementación de nuevos planes y programas de estudios en las licenciaturas para la formación inicial de docentes. Los nuevos planteamientos curriculares, generaron la necesidad de una nueva forma de organizar y gestionar las escuelas normales; es decir una nueva forma de desarrollo curricular, por lo que la línea tres (Mejoramiento de la gestión institucional) fue la forma en que se organizaría la práctica de los nuevos planes de estudio.

Como se ha mencionado ya en el año 1997 inicia la operación del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales y desde la tercera línea de acción que se refiere a la gestión institucional, se deriva Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas ProMIN, el cual inició su operación en el año 2002 en la totalidad de entidades federativas del país durante esta implementación, necesitó una nueva forma de organizar y gestionar los procesos académicos, por lo que se han desarrollado distintos programas que han tenido la finalidad de ofrecer líneas de orientación para conducir el trabajo en estos centros. Desde 2005, el ProMIN mediante la estrategia de planeación: Plan Estatal de Fortalecimiento a la Educación Normal PEFEN que tiene como propósito, favorecer la integración y consolidación de los sistemas estatales de educación normal para el mejoramiento de la calidad educativa de cada estado de la República.

El PEFEN se organiza a través de un Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (ProGEN) y de Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN). El primero proporciona orientaciones de política para el conjunto del sistema estatal de educación normal, y contribuye con la implementación de proyectos integrales a dar respuesta a problemáticas comunes de las escuelas normales. El segundo lo formula cada escuela normal con la finalidad de consolidar sus fortalezas institucionales y, mediante un proyecto integral articulado, mejorar el desarrollo de las licenciaturas, la formación profesional y el desempeño de sus maestros, así como la organización y el funcionamiento del centro educativo. El ProFEN, a través de indicadores y formatos preestablecidos permite a las Escuelas Normales generar proyectos estratégicos, con la finalidad de mejorar y fortalecer los procesos académicos, la infraestructura, mobiliario, actividades académicas y de

investigación y vinculación, obteniendo para ello financiamiento federal. Desde esta nueva orientación la planeación institucional en las escuelas normales se concibe como un proceso de construcción compartida que hace explícitas las intencionalidades de la comunidad normalista para el cambio y la transformación de su escuela normal.

En específico, la línea tres del Programa de Transformación: mejoramiento de la gestión institucional, se propone contribuir a la transformación y el fortalecimiento de los procesos sustantivos de la organización y el funcionamiento de las escuelas normales, por ejemplo: el trabajo colegiado, la planeación y evaluación institucional, el uso del tiempo escolar, entre otros. De esta forma, se busca que la gestión institucional sea congruente con el tipo de enseñanza y con los aprendizajes que se desea promover en la comunidad educativa.

La organización de las escuelas normales también debe atender al modelo de educación superior, es decir docencia, investigación y difusión cultural como funciones sustantivas y al manejo de recursos humanos, materiales y financieros como funciones adjetivas.

A ello responde que en general de la mayoría de las escuelas normales y en particular la estructura orgánica de la ENE está conformada por una dirección, la unidad de planeación, dos subdirecciones -una académica y otra administrativa- que coordinan las áreas sustantivas de docencia, investigación, posgrado y difusión y extensión educativa, así como las áreas adjetivas como recursos humanos, materiales y financieros.

Por otro lado, la visión de las instituciones conforme a esta nueva forma de planificar el hacer y quehacer de la institución permite vincularse a los procesos de gestión de calidad, a la búsqueda de la certificación de planes y programas de estudio y del personal académico a través de programas promovidos por (CIEES), Consejos Interinstitucionales de evaluación de la educación superior, (COPAES) Comisión para la acreditación de la Educación Superior y Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). En el caso de la ENE, se han certificado procesos administrativos y, como parte importante de este modelo de gestión, es evaluada por estos organismos lo que

permite tener una visión externa sobre los procesos, aunque se sigue centrando en lo administrativo y no en lo académico.

Actualmente, como parte de los procesos de planeación institucional, cada área sustantiva de la institución desarrolla un proyecto en el que se pueden integrar diversos programas que permitan dar cauce a los propósitos del mismo. Aunque la función docente frente a grupos de licenciatura consume la mayor parte del tiempo institucional, dejando poco tiempo para las actividades de posgrado, actualización, investigación y difusión, la mayoría de los maestros estamos integrados a uno de los programas que se generan de los proyectos antes mencionados, esta función se asigna a través de dos criterios, uno es el perfil académico y otro, el más común es el de afinidad e interés personal a los programas o a quienes los coordinan.

Como se observa, a 15 años de iniciar con la reforma en la formación inicial de los maestros de educación básica, continuamos encontrando vacíos y dificultades en su implementación, dada su complejidad, como todo proceso educativo, pero que desde un autoanálisis podemos identificar que son varios factores los que intervienen, que van desde aquellos que se refieren a la indeterminación de las competencias docentes que (no) se establecen en los Planes de estudio, hasta las formas de enseñanza y falta de dominio de las orientaciones y modelos didácticos en cuanto a la formación inicial docente, de los académicos normalistas, pero sobre todo, al desconocimiento de la gestión institucional que se lleva a cabo.

Aunque no existe ningún registro oficial sobre los avances, retroceso o estancamientos productos de este programa, si existen diversas aproximaciones de académicos que acerca de la evaluación de esta reforma iniciada hace ya 15 años, de hecho, la evaluación en sí misma, no forma parte, al menos de manera cotidiana, de la cultura docente; sin embargo, desde el modelo de gestión que se plantea en los documentos normativos actuales, es un componente indispensable para lograr la mejora del sistema educativo en general, y de la escuela en particular.

2.3 La gestión estratégica en la Escuela Normal de Especialización. La gestión escolar.

El modelo de gestión estratégica situacional parte de la concepción de la escuela como unidad educativa única *in situ*, una comunidad de aprendizaje en donde la toma de decisiones juega un papel fundamental. En esta unidad, se implementan las políticas educativas adecuándolas al contexto específico de una comunidad educativa particular.

Pozner define la Gestión Escolar como “el conjunto de acciones, relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad en-con-para la comunidad educativa” (Pozner, 1997, pp. 70-71). El objetivo de la gestión es focalizar el aprendizaje de los alumnos como centro de atención de la unidad educativa, para lo cual requiere dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa. Para el logro de este objetivo la Gestión Escolar debe:

- Intervenir sobre la globalidad de la institución
- Recuperar la intencionalidad pedagógica y educativa
- Incorporar a los sujetos de la acción educativa como protagonistas del cambio educativo
- Construir procesos de calidad para lograr los resultados buscados.

De esta manera la gestión escolar nos permite concretar los objetivos institucionales en las acciones específicas que guían nuestra hacer cotidiano, sin embargo, estas acciones se construyen y deconstruyen de forma cotidiana, pues ahora la participación de los profesionales que ahí convergen, va definiendo las formas en que nos aproximamos al logro de estos objetivos.

Por otro lado, al interior de las escuelas normales, en nuestro caso la ENE se integran los procesos evaluación o diagnostico institucional como parte de la planeación institucional y ésta se desarrolla en dos modalidades: Plan de desarrollo institucional con una mirada a largo plazo (seis años) y que está constituido por proyectos estratégicos; y el Programa Anual de Trabajo con una mirada a mediano plazo y que

se constituye por proyectos específicos, todos ellos susceptibles a ser evaluados, así como sujetos a la rendición de cuentas, lo anterior debería cobrar sentido al ser una propuesta de intervención académica y organizativa para responder a una situación problemática detectada, por medio de la formulación y puesta en marcha de proyectos de mejoramiento; sin embargo, el diagnóstico institucional, la planeación institucional, así como el Plan de Desarrollo y los proyectos estratégicos anuales que de éste se han derivado; no son públicos, para conocerlos es necesario hacer el rastreo por interés individual y tener acceso a estos documentos, lo que trastoca el sentido de compromiso de la comunidad educativa para con el proyecto institucional.

Sin embargo, es importante señalar que la institución vive un momento de transición importante así, por la gestión escolar y a través de ella, el proceso de mejora se comienza a concretar, actualmente, además de lo que ya se ha trabajado por mucho tiempo, pero sin resultados relevantes, está tratando de generar cambios que permitan transformar la práctica en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ahí se desarrollan. Así, el mayor de los obstáculos se deriva de las prácticas que tradicionalmente, se desarrollan en la institución, éstas se ha caracterizado por un trabajo profesional, si, pero individual, es decir, la cultura escolar como lo señala González (2009), es conjunto de creencias y valores, que se han construido socialmente a la ENE, es este trabajo aislado, lo que no permite consolidar procesos académicos que permitan identificar los logros y fracasos de las acciones que se llevan a cabo, con la intención de mejorar la calidad educativa al interior de la escuela.

2.4 Una mirada pluridimensional de la escuela. Las dimensiones de la gestión.

Dentro de la institución, como en todas las escuelas, la dinámica escolar es compleja y se debe analizar, a través de sus múltiples dimensiones (lo que se hace, quienes lo hacen y como se hace), las dimensiones son herramientas para observar, analizar, comprender criticar e interpretar que sucede al interior de la organización y el funcionamiento cotidiano de la escuela en lo individual y lo colectivo (SEP, 2006). El modelo de gestión estratégica situacional, plantea estas dimensiones como

herramientas que permiten, desde una mirada pluridimensional y de un modo operativo, promover cambios que superan la tendencia a la fragmentación institucional que se observa habitualmente en nuestras escuelas (Azzaroni y Harf; s/f). Las dimensiones que plantea la SEP (2003a) en el documento de trabajo “El diagnóstico institucional en las escuelas normales” son: Organizacional, Administrativa, Vinculación con el entorno y; Pedagógico-curricular, las cuales se presentan a continuación:

Dimensión organizacional: Incluye los componentes relacionados con la organización y el funcionamiento de la escuela normal. Parte de la idea que estos componentes ejercen una influencia decisiva en las prácticas de enseñanza de los profesores y en los aprendizajes de los alumnos.

- a) Eje de análisis: la participación en la toma de decisiones y las formas de organización institucional.
- b) Eje de análisis: el funcionamiento del trabajo colegiado.
- c) Eje de análisis: el uso del tiempo escolar.
- d) Eje de análisis: el aprovechamiento de los recursos educativos disponibles.

Dimensión administrativa: En esta dimensión se pueden identificar rubros referidos a la administración de los recursos materiales, financieros y humanos de que dispone la institución.

- a) Eje de análisis: criterios en la asignación de los recursos a las tareas institucionales.
- b) Eje de análisis: regulación laboral.
- c) Eje de análisis: normatividad académica y administrativa.
- d) Eje de análisis: instalaciones y equipamiento.

Dimensión vinculación con el entorno: brindará información respecto al tipo y calidad de la relación de colaboración que se ha generado fuera de la escuela normal.

- a) Eje de análisis: vinculación de la escuela normal con las escuelas de educación básica.

- b) Eje de análisis: intercambio de la escuela normal con otras instituciones formadoras y actualizadoras de docentes.
- c) Eje de análisis: vinculación e intercambio académico con otras instituciones de educación superior y centros de investigación.

Dimensión pedagógico-curricular: Describe los aspectos más importantes de la institución: los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En esta dimensión es posible identificar el desarrollo de las actividades académicas que lleva a cabo la escuela. Es importante profundizar el análisis a nivel del aula y de la escuela: "...las condiciones, circunstancias, medios, instrumentos y recursos, secuencias y tiempos que hacen posible y optimizan en la práctica el logro de los objetivos para el desarrollo curricular y su desarrollo concreto en los centros educativos..."(Gairín, 2004, p. 209). Los ejes de análisis son:

- a) Eje de análisis: aplicación de los planes y programas de estudio.
- b) Eje de análisis: los logros de los estudiantes normalistas.
- c) Eje de análisis: la organización de las actividades académicas en la escuela.
- d) Eje de análisis: las actividades cocurriculares y de formación complementaria que se ofrecen a los estudiantes normalistas.
- e) Eje de análisis: el desempeño profesional del personal docente.

2.5 Respecto a la dimensión pedagógica: los logros de los estudiantes normalistas.

Como se menciona en los planteamientos oficiales, esta dimensión, se refiere al aspecto esencial de la escuela, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que sin duda es la intención básica de todo acto educativo, la unidad didáctica elemental: el contenido que se enseña; el alumno y sus procesos, el maestro y su práctica docente; así mismo, el cómo se organiza las actividades académicas para el logro de las intenciones educativas expresadas en el perfil de egreso de los estudiantes normalistas.

Este trabajo se centra en el eje de análisis de la dimensión pedagógica y en uno de sus indicadores: el logro de los estudiantes, lo que plantea la necesidad de indagar

acerca del desempeño logrado por los estudiantes, respecto a los rasgos del perfil de egreso que indica el Plan de Estudios de la Licenciatura 2004, por ejemplo ¿Cuál es el desempeño académico de los estudiantes?, ¿Todos los estudiantes están logrando el perfil de egreso deseable?, ¿A qué obedece dicha situación?, ¿Cuáles asignaturas representan mayor dificultad para los estudiantes?. Si bien es cierto que este eje de análisis, se considera como un elemento que permite conocer los resultados de las acciones académicas que se desarrollan para tal efecto, es fundamental considerar que su intención, es identificar las posibles causas de estos resultados para mantener o modificar lo necesario y mejorar así, la calidad educativa de la escuela.

Como se ha mencionado ya, la reforma al Plan y programas de estudio de la licenciatura de educación especial se realizó en el año 2004, ha sido el último en este proceso de transformación y cuenta con una estructura curricular semejante a las demás licenciaturas de educación, es en éste donde se plasman los saberes que, desde el planteamiento oficial, el estudiante construirá a lo largo de su formación inicial. El Plan de Estudios de la licenciatura, presenta una orientación socio-crítica, que Asprelli (2010) define como promotora del pensamiento crítico y facilitadora de la transformación social, esta orientación del modelo actual de formación docente que implica concepciones filosóficas, epistemológicas, pedagógicas y sociológicas que le subyacen, así como los distintos componentes de la formación docente, su importancia y valoraciones. En este caso la ENE, como todas las escuelas normales, el modelo es investigación-acción y formación del profesor para la comprensión, que plantea la formación inicial docente a través de una sólida formación académica previa al ejercicio de su profesión y un trabajo de investigación de la propia práctica, es decir, el profesor es un investigador en el aula.

Es por ello, que se valora altamente el carácter formativo de las actividades de acercamiento que realizan los estudiantes a las condiciones reales de trabajo; sin embargo, las actividades escolarizadas, que se desarrollan durante los primeros tres años de formación, es decir, aquellas que debieran garantizar la sólida formación académica de la que se sustenta el modelo, adolece de mecanismos que den cuenta de sus resultados, sin una ruta de evaluación y seguimiento, sigue la gran incógnita de

educación superior: ¿Cómo podemos saber el nivel de logro de los estudiantes con respecto a los rasgos del perfil de egreso?

Sin embargo, como sucede habitualmente, el mero término de evaluación, suele causar controversia, desde planteamientos tan simplistas como ¿Para qué evaluar?, ¿Qué evaluar? ¿Quién será evaluado? ¿Cuándo evaluar?, sobre todo si el modelo de la educación normalista está situado en los rasgos deseables de un perfil de egreso y no en las competencias docentes que el estudiante, deberá dominar al finalizar su formación inicial, lo que resulta en intensiones educativas poco claras y fragmentadas.

La evaluación del desempeño de nuestros alumnos se ha realizado, al menos en los últimos 4 años, por organismos externos como CENEVAL, al inicio y al término de la formación, pero la información de los resultados no se difunde al interior de la institución. Así como menciona el CIEES (2010, p.11) en su informe de evaluación de la institución, en relación a los alumnos “El Departamento de Control Escolar cuenta con el Sistema Automatizado de Control Escolar (SACE) para llevar un registro de la trayectoria de cada estudiante, por lo que se cuenta con un expediente personal.” y continúa “Hay que aclarar que la escuela no tiene acceso libre a la información para la elaboración de datos estadísticos, pues gran parte de los datos se centralizan.” De igual forma en los últimos tres años, en el área de Psicopedagogía se ha intentado sistematizar la información que arroja el examen de ingreso como una herramienta para conocer el perfil de ingreso de nuestros alumnos, pero de igual manera, aun no existen resultados o/y la difusión de éstos. Actualmente con los cambios que al respecto se han realizado a través de la reforma educativa, el INEE evalúa los logros alcanzados en el proceso de formación inicial de los docentes a través del examen de oposición que todos los egresados de las escuelas normal deben presentar para acceder a una plaza e ingresar al sistema educativo público. Este hecho no tiene precedentes y representa la necesidad de transformar lo que sucede en las escuelas normales durante la formación inicial de los docentes, de tal forma que resulte en la mejora real del sistema educativo, es decir, requiere de una transformación de fondo en los procesos de gestión educativa y escolar que respondan a las necesidades actuales de los usuarios del servicio educativo que prestan las escuelas normales y

que a su vez garanticen el cambio para la mejora del campo laborar al que se insertaran una vez concluyan su formación que incida en la mejora de la calidad educativa.

El Plan de estudio de la Licenciatura de Educación Especial 2004 (para conocer el mapa curricular ver anexo 1) plantean un perfil de egreso en términos de rasgos deseables de los futuros docentes, estos rasgos se organizan en 5 campos que, de manera general, pretenden, la adquisición de competencias para aprender con independencia y favorecer procesos de aprendizaje en los alumnos; dominio disciplinario y pedagógico de las asignaturas; mejor conocimiento de los alumnos de educación básica, identidad con su profesión y sensibilización a las particularidades sociales y culturales del medio en que se desempeñan. Los rasgos deseables del perfil de egreso del maestro de educación especial, están organizados en cinco campos, que son:

1. Habilidades intelectuales específicas.
2. Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica.
3. Competencias didácticas.
4. Identidad profesional y ética.
5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

En particular, la formación inicial se ha fortalecido mediante la diferenciación clara y precisa de los tres tipos de actividades sustantivas que realizan los estudiantes: las actividades principalmente escolarizadas, las actividades de acercamiento a la práctica escolar y las actividades de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, estas dos últimas los estudiantes las realizan en las escuelas de educación básica.

Es importante señalar que, a pesar de los planteamientos que se realizan, ya sea en los rasgos del perfil de egreso o en los programas de estudio de cada asignatura, el desempeño de nuestros estudiantes en los servicios de educación especial dista mucho de la definición de la orientación y modelo de formación docente. Lo anterior

resulta más evidente durante el cuarto grado, en el que los estudiantes normalistas se integran a los contextos educativos durante las actividades de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, con el que concluyen la formación inicial.

De los resultados que se observaron en la práctica, después de cuatro generaciones de egresados y de muchas insatisfacciones en el trabajo colegiado, si con muchas quejas, sin tener parámetros válidos y confiables que permita comparar el desempeño académico de los estudiantes con el perfil de egreso, o bien, inclusive, si el perfil de egreso está en relación con las competencias profesionales que en el campo laboral se esperan de un maestro de educación especial. Nace la idea de buscar elementos de juicio para revisar los programas, temas y contenidos de la licenciatura, para definir acciones de actualización de los docentes y mejoramiento de las prácticas educativas, o bien, para la modificación de los programas, para ofrecer a los estudiantes normalistas una formación inicial que coincida con las demandas del campo laboral.

2.6 Calidad, gestión y evaluación en la ENE

Decir que los centros educativos trabajan para que el servicio que ofrece sea de calidad, puede resultar obvio; pero es conveniente aclarar que la calidad es el resultado de un proceso de gestión integral al interior de la institución, que incluye todos y cada uno de los momentos del proceso de generación de un servicio, en este caso educativo y que la calidad tiene fundamento en la satisfacción de las necesidades de sus usuarios internos y externos (Lepeley, 2003), es decir, tanto de quienes hacen uso del servicio, como de quienes lo brindan. De esta manera, el modelo de gestión de calidad se centra en las personas, en los procesos que se desarrollan en la institución (y también fuera de ésta), en los hechos y datos que de estos procesos surgen, en el trabajo colaborativo, en la comunicación efectiva, y en la búsqueda continua de soluciones para la mejora.

Desde esta idea, el modelo de gestión de calidad al que se le apuesta dentro de las escuelas actualmente, implica una ruta de mejora en la que se requiere de muchas tareas, como lo señala Lepeley (2003), entre otras:

- Trazar un trayecto hacia la calidad.
- Informar a la comunidad educativa de la institución sobre los nuevos principios que sustentan la calidad y capacitarlos en el uso de técnicas de gestión para mejorar la calidad.
- Difundir la gestión de calidad en todos los niveles de la institución.
- Focalizar la misión y los objetivos en conocer a los alumnos y sus necesidades.
- Promover creatividad, innovación y experimentación con procesos dirigidos a aumentar la calidad.
- Reconocer y recompensar los logros de calidad.
- Evaluar permanentemente con el propósito de lograr la mejora constante.

Sin embargo, mucho se ha estudiado sobre los procesos de gestión y evaluación en la escuela (Santos, 1994, 1995, 1998, 2003; Gairin, 1994, 2004, 2009; Camilloni, 1998; Castillo, 2002; Rosales, 2002), lo cierto es que los planteamientos que se han desarrollado en este recorrido, actualmente sigue vigente:

Los Centros escolares viven independientemente de su éxito. Es más, sin necesidad de conocer y definir en qué consiste precisamente el éxito. Toda la evaluación que se realiza en su seno tiene como único objeto el aprendizaje de los alumnos. Aun así, esta evaluación requeriría una ampliación del objetivo ya que una parte sustancial del trabajo de los alumnos depende de la organización, de los medios, de la intervención coordinada y del clima de la institución donde lo realizan. (Santos Guerra 1994, p. 293)

Con base en ello, se convierte en una imperiosa necesidad, construir modelos de gestión que respondan a la demanda de mejorar la calidad de los procesos de la institución, por lo que el modelo de gestión de calidad se convierte en una opción sustentable para dicho propósito; según Lepeley (2003) sus principios consideran elementos básicos acerca de: la calidad como base de la organización en su conjunto, donde el usuario es el eje articulador para la toma de decisiones responsable y compartida por el (los) equipo (s) de trabajo; cada integrante de estos equipos son “clientes internos”, por lo que la organización se responsabiliza de su bienestar. El cumplimiento de metas a mediano y largo plazo garantiza el mejoramiento integral, para lo que la comunicación de hechos y datos es vital para encontrar soluciones

viables. Los costos de la falta de calidad son muy altos para cualquier organización, en el ámbito educativo se traduce principalmente en un deterioro de la imagen institucional, aumento de tensión laboral y pérdida del prestigio personal.

El círculo de calidad, como proceso de mejoramiento es un continuo de las organizaciones, la forma de operar este círculo es diseñando a partir de cinco elementos: Idear-Planear-Realizar-Evaluar-Mejorar (IPREM). Desde esta perspectiva los procesos de comunicación se consideran como factor indispensable para que el proceso de generación de conocimiento fluya de manera efectiva. Se da por hecho que no todas las personas cuentan con las competencias necesarias para comunicarse de manera efectiva.

Sin embargo, el proceso de cambio para la gestión de calidad, implica una serie de rupturas y resistencias al cambio que tienen que ver con la disposición de los sujetos implicados en los procesos, ante las nuevas formas que toma la organización, y la evaluación para la comprensión es justamente un proceso decisivo dentro de cualquier institución, ya que debe dar a conocer de manera tangible, las condiciones actuales y reales del centro que permitan identificar lo que es necesario modificar para una mejor práctica, ello exige un mayor compromiso y un gran reto para toda la comunidad.

Al continuar ignorando la necesidad de una evaluación interna seria y sistemática como componente sustancial de la gestión para la calidad, se corre el riesgo “de cambiar algo para que no se cambie nada” (Aguerrondo, 2002, p. 13) ya que, esta misma autora indica “intervenir de manera eficaz en los procesos de cambio y dirigirlos adecuadamente demanda una reflexión profunda y pertinente acerca de las bases desde donde se decidirán...”. De tal forma, la evaluación en su concepto más simple es entendida como un juicio sobre el valor de algo y se expresa mediante la opinión de que ese algo es significativo. La evaluación permite comprender una parte de la realidad y tomar decisiones de manera responsable e informada, de los procesos que se desarrollan dentro de los distintos ámbitos de la labor educativa, de esta forma, se puede definir:

...la evaluación [educativa] se la concibe como una actividad indispensable y previa a toda acción conducente a elevar el nivel de la calidad de la educación. La evaluación así formulada constituye un momento de la planeación, entendida ésta como una acción racional dotada de propósito. Se identifica a la evaluación con la última etapa del proceso natural del conocimiento que concluye con la emisión de juicios informados, proceso que antecede a las decisiones y a la acción humana. (Garza de la, 2004, p. 807)

Con esa idea, el área de Docencia de la ENE, inició en el ciclo escolar 2011-2012, el Proyecto Estratégico de Evaluación Institucional Interna que tiene, a su vez 5 programas:

- El desempeño docente.
- El desempeño docente de los estudiantes normalista:
 - Actividades de acercamiento a la práctica (1° - 6° semestres).
 - Trabajo docente en condiciones reales de trabajo (7° y 8° semestres).
- Articulación de trabajo colegiado (colegios de grado de Primer a tercer Grado).
- La evaluación de los aprendizajes de los alumnos.
- Evaluación del aprendizaje de los estudiantes normalistas en los tres primeros años de formación inicial.

Este último, que inicia desde una inquietud profesional pero individual, se propuso como un Programa Institucional, con la idea de generar líneas de acción para la mejora de los procesos académicos de la escuela, sin embargo, surgió como un proyecto con sus propias características didácticas, que se reconstruyó a través de su propia evaluación, del "...análisis del proceso de evaluación llamado metaevaluación (o proceso de evaluación de las evaluaciones)." (Santos Guerra 1998, p. 18).

El proyecto "Evaluación del aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización durante su formación inicial", pretendió iniciar la evaluación entendida "... como un proceso de diálogo, comprensión y mejora. De diálogo como discusión y reflexión compartida de todos los que están implicados en la actividad evaluada..." (Santos Guerra, 1993, p. 33) que permita conocer, compartir y contrastar la

información con los programas que se desarrollan simultáneamente, y obtener una visión panorámica de lo que sucede académicamente en la escuela.

Desde esta idea, la evaluación se convierte en una herramienta para la comprensión de la escuela, y aunque posee su propia estructura didáctica, forma parte también de los procesos, académicos, pedagógicos y curriculares de la misma escuela. Por tal razón, es un elemento fundamental del círculo de calidad, con ella se inician y con ella se cierran distintos momentos del proceso, lo cual permite establecer una continuidad tendiente hacia la mejora de la calidad. Por todo lo anterior, es importante establecer que hablar de la evaluación es indagar sobre un proceso complejo que demanda mirarla como un crisol con diferentes aristas y que si bien uno de los resultados que pueden ser contundentes del proceso formativo es el aprendizaje de los estudiantes, de manera impostergable lleva a cuestionar sobre la evaluación institucional, el desempeño docente, los programas de estudio, por ejemplo; como posibles causas de tales resultados, es mirar estructuras altamente complejas a las escuelas normales, que no pueden ser evaluadas con esquemas sencillos.

Capítulo 3. La evaluación componente fundamental para la mejora de la Escuela Normal de Especialización.

En capítulos anteriores se ha señalado que, desde el modelo de gestión de calidad, el IPREM o círculo de calidad requiere de cinco elementos para establecer el proceso de mejoramiento continuo, uno de éstos es justamente la evaluación que permite monitorear los avances en las metas, actividades y procesos y verificarlos con los usuarios, en este caso con la comunidad educativa en general, que a su vez conduce al aumento de la calidad del proceso educativo.

En la vida escolar y educativa la evaluación ha cobrado una definitiva presencia y asume altas responsabilidades políticas y sociales; así, la evaluación sigue siendo actualidad, uno de sus grandes compromisos es la contribución a la mejora de la educación, la enseñanza y el aprendizaje, que son en su conjunto, el meollo en cuestión del acto educativo.

La evaluación requiere de ética, compromiso, transparencia, legitimidad es, en síntesis, una tarea compleja y que actualmente debe ser explícita y manifiesta; sin embargo, en palabras de Santos Guerra (1994, p. 52) existe una "...patología de la evaluación educativa, haciendo patentes los problemas de las limitaciones, las desviaciones y las manipulaciones de las que puede ser objeto." Otros autores (Gairin, 1994; Pérez, 1994; Castillo, 2002) consideran que las prácticas evaluadoras responden a una cultura de la evaluación que, si bien es cierto, dependen de las políticas generadas al respecto, éstas desencadenan práctica y costumbres, a veces muy lejanas de lo que se pretende en el discurso, en palabras de Pérez señala que:

... el primer problema de la evaluación es la resistencia que genera en una sociedad donde el ocultamiento, la opacidad, la complacencia, la mentira o la corrupción, han configurado las estructuras de poder. (Pérez, 1994, p. 245).

Para Santos Guerra (1994), en definitiva, el primer antídoto para estas patologías, es: el dialogo; así, debatir, conversar, poner en sobre la mesa, los conflictos y tensiones

que genera la evaluación, refiere de manera inevitable a una comprensión sobre los discursos que se estructuran alrededor de ella y que develan su sentido más básico: una reflexión ética-política respecto a derechos, legitimidad y poder, y un razonamiento técnico concerniente a formas, procedimientos e instrumentos.

Ambos planteamientos son necesarios en conjunto, al caracterizar la evaluación como un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad, que atiende al contexto, que considera íntegra y cualitativamente las situaciones, que atiende tanto lo explícito como lo implícito y sus efectos secundarios y que se guía por principios de utilidad, participación y ética; es decir, comprender la evaluación como propuesta de diálogo y herramienta de transformación.

De esta manera los instrumentos y los procedimientos por sí mismos no representan el problema, todos puede ser de gran utilidad, si subyace a ellos una intención formativa, si expresan los elementos básicos que han de servir para comprender, si logran poner de relieve un conjunto de criterios que permitan, a cada integrante de la comunidad, leer el estado de los procesos y cotejarlos con las intenciones institucionales, que se plantearon inicialmente; si nada de esto está presente, estamos contraponiendo su significado y su sentido por el de control y competitividad. Por ello resulta conveniente, iniciar la comprensión del concepto de evaluación en el que se sitúa el proceso educativo actualmente.

3.1 Evaluación: enfoques y modelos. En cuál concepto de evaluación se sitúa la ENE.

Desde hace hay varias décadas, la evaluación se ha convertido en un elemento central del proceso educativo en general y en particular en la didáctica; después de un largo periodo de conceptualizarla como un elemento exclusivamente técnico, que permitía la verificación de resultados (el logro de los objetivos) actualmente se construyen nuevos planteamientos en los que se manifiesta un lugar fundamental el quehacer educativo, ya que se le considera un requisito para la mejora de la calidad educativa. Es necesario entonces, comenzar por definir de manera muy breve, el concepto de

calidad educativa que subyace al de evaluación, ya que, desde los planteamientos ya señalados, ambos tienen una correlación directa.

En los procesos de transformación de la formación de docentes en general y en particular en la vida de las escuelas normales, actualmente el tema de la calidad ocupa un lugar prioritario, es parte de la cultura y forma de vida en su interior. En una lectura rápida de los documentos rectores de la vida escolar, se afirma que la evaluación de la calidad es el eje de las políticas de la educación superior.

La definición textual que cita el diccionario de la Real Academia Española (2012) es que Calidad es la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten juzgar su valor”. Desde esta idea, el concepto de calidad es relativo, apreciar o valorar la calidad de “algo” está en función de ciertas normas o estándares preestablecidos que permitan juzgar su mayor o menor ajuste a la referencia. Así mismo, dentro de éste está implícito el de apreciar, juzgar o evaluar, por lo que ambos conceptos se incluyen uno a otro. La calidad educativa, es entonces un concepto complejo, que se construye respecto a múltiples referencias, que evoluciona simultáneamente con las necesidades educativas de una sociedad que se transforma vertiginosamente.

En cuanto a la educación superior, estas necesidades son evaluadas a través de uno de sus elementos fundamentales: la pertinencia, es decir, la respuesta que este nivel educativo ofrece a la necesidad social de profesionistas. Es por ello que, para autores como Simón Schwartzmann:

La cuestión de calidad [...] surge como problema socialmente significativo cuando los resultados o productos que se obtienen de las instituciones de educación superior dejan de responder a las expectativas de los sectores que participan de ellas, [la calidad educativa] es el juicio que los usuarios (estudiantes, padres de familia, el estado, la sociedad) tienen sobre un producto o servicio. (como se citó en Tünnermann, 2006, p. 8).

Es necesario resaltar que, aunque los resultados invariablemente son el foco de atención, la calidad como proceso, centra su atención también hacia los procesos, no sólo a los resultados. Así toma mucha fuerza, volver la mirada a la gestión eficaz y

transparente, la pertinencia, la fidelidad a la misión y visión de la escuela, procesos trascendentes para lograr la mejora de la escuela. A partir de estas ideas, se entiende que la calidad educativa:

- a) Se refiere a los proceso y a los productos de la labor educativa, es decir, si bien es cierto que la calidad de la educación se realiza en los aprendizajes cualitativamente relevantes (está en lo que se aprende) son fundamentales los componentes que son capaces de construir este tipo de aprendizajes: la participación de los actores en el proceso, la gestión moderna, la calidad de la institución, la formación y perfeccionamiento de los formadores, así como sus condiciones de trabajo, el currículo contextualizado y;
- b) Se vincula invariablemente con la evaluación educativa, ya que la calidad del hecho educativo, se juzga en relación a normas o estándares preestablecidos y a la satisfacción de los usuarios del servicio, por lo que es necesario un proceso de evaluación que es diverso y simultáneo.

El concepto de evaluación se ha transformado a lo largo del tiempo, en este proceso se pone de manifiesto su imprecisión e inconsistencia, para Rodríguez (2001) la variedad de funciones y finalidades que se han incorporado a la evaluación hace que aumente su complejidad, lo que exige que antes de abordar algún tema relativo a ésta, se señale claramente la delimitación conceptual de la cual partirá el estudio. En este caso, se dejará a un lado la evolución histórica del concepto y las distintas aportaciones al ámbito educativo (Tyler, 1945; Crombach, 1963; Scriven, 1967; Stake, 1975), así como el debate sobre los distintos modelos cuantitativos, cualitativos, etnográficos, ecologistas, etc., en este trabajo se aborda de manera somera las acepciones de mayor relevancia que del termino evaluación se han realizado (Tabla 2), para posteriormente ubicarse en los planteamientos actuales que se realizan desde la Ley General de Educación (2014) y los lineamientos que de ésta se derivan.

Según Ahumada (2001) la mayoría de autores que han escrito sobre evaluación educativa consideran al menos cinco acepciones del término evaluación:

Tabla 1
Significado del término Evaluación (evolución histórica)

| Entendida como: | Definición |
|--|---|
| Juicio Hasta finales del siglo XIX | Supone que evaluar es el proceso por medio del cual se juzga el valor de un hecho educativo. La ventaja de esta definición residía en la facilidad para calificar. Las principales críticas surgen por la subjetividad del juicio y la falta de justicia en este tipo de evaluaciones. |
| Como medición Principios del siglo XX | La medición es un concepto que se extrae de las Ciencias físicas que consiste en "la asignación de números que permiten expresar en términos cuantitativos el grado en que el alumno posee una determinada característica". Su éxito residió en el carácter científico y en su objetividad, sus detractores argumentaron que "no todo es susceptible a ser medido en las ciencias de la conducta" y que no todos los instrumentos son siempre apropiados para efectuar observaciones directas. Este concepto se comienza a cuestionar con la aparición de los modelos basados en objetivos. |
| Congruencia Década de los 30 siglo XX | Se refiere a que las pruebas construidas por el docente deben interesarse por medir los cambios producidos por los medios educativos. El énfasis que dio esta acepción de la evaluación, significó que era primordial realizar una prueba en dos o más períodos a cada estudiante para determinar el cambio de conducta. La evaluación debía estar claramente definida por los objetivos. Esta acepción ha sido criticada en cuanto a que favorece la evaluación de productos más que de procesos. |
| Fuente de información para las decisiones Década de los 70 siglo XX | Surge luego la posición de tomar la evaluación como fuente para la toma de decisiones, es decir que propone que toda evaluación, está dirigida a producir mejoramientos, renovaciones y cambios en la práctica habitual en un sistema educacional. Al igual que las anteriores acepciones mencionadas, ésta ha motivado críticas, entre las principales se destaca el papel aparentemente administrativo que cumple el profesor en relación con la evaluación. |
| Proceso de razonamiento de la evidencia Año 2004 | Desde un contexto de evaluación con distintos propósitos amplios: apoyar el aprendizaje, medir el logro individual y evaluar programas. El propósito de una evaluación determina prioridades, y el contexto de uso, tanto de aula como masivos impone restricciones al diseño. Uno de sus principales rasgos es el papel central de un modelo de cognición y aprendizaje. |

Nota: Adaptada de Ahumada (2001) y Sampieri, M (2008).

Actualmente en México la Ley General de Educación (LGE) en sus artículos 12 fracciones I y XIV, 47, fracción IV y último párrafo, 50 y 60, define básicamente tres funciones de la evaluación las cuales son: a) la medición en lo particular de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio; b) la evaluación permanente y sistemática permite el ajuste de los procedimientos educativos, aporta elementos para decidir la promoción de los educandos, permite el diseño y actualización de planes y programas y, en general, conduce a una mejor planeación en todos los niveles de gestión, y c) permite al docente orientar a los alumnos durante el proceso de

aprendizaje, además, asignar calificaciones parciales y finales conforme a su aprovechamiento, en relación con los propósitos de los programas de estudio. A lo largo del proceso de su creación y de sus reformas (Tabla 2), la LGE (1993, 2000, 2002-2014) ha afianzando el sentido formativo de la evaluación en educación básica, así como en la formación docente, una visión histórica de este proceso en México, se puede representar el siguiente esquema:

Tabla 2

Publicación de Acuerdos Secretariales que regulan los procesos de evaluación en educación básica y normal en el periodo de 1994-2014.

| <u>Fecha de publicación*</u> | <u>Número de Acuerdo secretarial/ Propósito</u> | <u>Evaluación</u> |
|------------------------------|---|---|
| 19 de septiembre de 1994 | 200. Establecer Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal. | Medición individual de logros. Permanente y sistemática. Orientar durante el proceso educativo. |
| 1 de octubre de 1999 | 261. Establecer criterios y normas de Evaluación del aprendizaje de los estudios de licenciatura para la Formación de profesores de educación básica. | Función formativa. Sistemática, continua e integral. Valorar efectivamente el aprendizaje de los estudiantes y la calidad del desempeño docente. |
| 17 de agosto de 2012 | 648. Establecer normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica. | Se basará en la valoración del desempeño de los alumnos en relación con el logro de los aprendizajes esperados y las competencias que éstos favorecen, en congruencia con los programas de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria. Tomará en cuenta las características de pluralidad social, lingüística y cultural, necesidades, intereses, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Debe conducir al mejoramiento del aprendizaje, así como a detectar y atender las fortalezas y debilidades en el proceso educativo de cada alumno. |
| 8 de abril de 2013 | 685. Modificar el diverso número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica | Se modifica el artículo 5° del Acuerdo 648, en relación a la acreditación y certificación en el nivel de preescolar. |
| 11 de septiembre de 2013 | 696. Establecer normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica. | Modelo que considere lo cualitativo y lo cuantitativo. Define la evaluación como. Acciones que realiza el docente durante las actividades de estudio o en otros |

| | | |
|---------------------|---|--|
| | | momentos, para recabar información que le permita emitir juicios sobre el desempeño de los alumnos y tomar decisiones para mejorar el aprendizaje. |
| 22 de mayo del 2014 | 04/05/14. Establecer criterios y lineamientos de evaluación y acreditación del aprendizaje para las licenciaturas de formación de maestros de educación preescolar, preescolar intercultural bilingüe, primaria y primaria intercultural bilingüe, Plan de Estudios 2012. | Funciones básicas: formativa y sumativa. Implica la definición de evidencias integradoras, así como de los criterios de desempeño que permitirán determinar el nivel de logro. El proceso de evaluación forma parte del aprendizaje. |

Nota: Existen Acuerdos Secretariales que son publicados y otros que son vigentes, pero no publicados. Los primeros se publican sin excepción en el Diario Oficial de la Nación y entran en vigor un día después de su publicación.

De acuerdo con la tabla 2, antes de 1999, se observó una similitud entre los procesos de evaluación desarrollados en educación básica y en la formación de docentes, a partir de 1996 con el Programa de Transformación, la formación de docentes en las escuelas normales públicas, inicia el proceso para formar parte de Educación superior y ya no de la Educación Básica, lo que conlleva a transformar casi todos los procesos de gestión que en estas escuelas se desarrolla, incluyendo por supuesto el de evaluación del aprendizaje. Para 1999 se publica el Acuerdo 261 en el que se entiende que para la mejora de la calidad educativa es necesario actualizar los procedimientos de evaluación y su propósito como lo cita textualmente el acuerdo es:

...lograr que las estrategias, las formas y los instrumentos que utilicen los profesores de educación normal en esta actividad permitan valorar adecuadamente los conocimientos, habilidades, actitudes y valores establecidos en los planes y programas de estudio para la formación de profesores de educación básica [para con ello lograr que] en su formación, los alumnos normalistas serán evaluados conforme a criterios y estrategias congruentes con los que utilizarán durante su desempeño como profesores... (SEP, 1999, p. 1).

Esta transformación pretendió en su momento, garantizar el cambio en las prácticas educativas desde los procesos formativos en las escuelas normales, sin embargo, este proceso ha sido paulatino, y como se puede observar en la misma tabla, aunque en educación básica los cambios han sido vertiginosos en la última década, la formación de docente ha logrado, desde entonces una reforma hasta 2014 (Acuerdo 04/05/14), en el que se amplía el marco teórico-metodológico de la evaluación, sólo en la

formación de maestros de educación preescolar, preescolar intercultural bilingüe, primaria y primaria intercultural bilingüe, y se publica dos años después de haberse reformado los planes de estudio de estas mismas licenciaturas. Sin embargo, este Acuerdo (SEP, 2014, p. 3) indica en su artículo tercero transitorio, a la letra que: “La evaluación y acreditación de estudiantes que cursen estudios de licenciatura para la formación de maestros de educación básica con sujeción a planes de estudio anteriores a 2012, se realizarán de conformidad con lo dispuesto en el Acuerdo número 261.” Por lo tanto, la Licenciatura de Educación Especial, en cuanto a la evaluación del aprendizaje sigue rigiéndose con el Acuerdo 261 de 1999.

Este proceso inicia con el fundamento de abogar por una evaluación transformadora, orientada a mejorar la calidad y la pertinencia social de las instituciones y sistemas de educación superior, que tenga un carácter formativo y se apoye en la cooperación interinstitucional. La evaluación se considera desde la gestión y los procesos organizativos de las escuelas normales públicas, como una estrategia de mejoramiento y transformación.

3.2 La evaluación interna de la Escuela Normal de Especialización

Desde las ideas anteriores, la evaluación de la calidad de una escuela de educación superior, es mucho más diversa que la de otros niveles educativos, pues la educación superior es multifuncional y esas funciones trascienden las de una organización educativa de enseñanza básica o media. Esta evaluación comprende la valoración de los productos de cada proceso y de los procesos mismos.

En cualquier contexto de educación superior, existen tres procesos básicos: docencia, investigación y extensión. Existe igualmente un proceso general que permea a todos los anteriores y que es su hilo conductor: el proceso de gestión. A la pregunta ¿qué evaluar?, no es posible dejar fuera ninguno de los aspectos siguientes:

- ✓ La institución en su conjunto.
- ✓ Las unidades académicas.
- ✓ Los programas de estudios.

- ✓ La investigación.
- ✓ La extensión.
- ✓ Los académicos.
- ✓ Los alumnos y egresados.
- ✓ Los servicios.

Cada aspecto puede ser evaluado-investigado a profundidad, de manera que convenga a la comprensión de la escuela y de sus propios procesos; sin embargo, es menester, que cada centro identifique sus prioridades según las necesidades detectadas en un momento de evaluación diagnóstica, la cual es eje rector de las acciones a desarrollar en cada ámbito. En lo que respecta a las escuelas normales formadoras de maestros, existen lineamientos que organizan y dirigen tanto los procesos como su posible evaluación, de esta forma, en la serie documentos de evaluación interna que emite la Dirección General de Normatividad (DGENAM), indica que:

La evaluación interna en las escuelas normales debe constituirse como un conjunto de procesos, acciones y mecanismos cuyo propósito fundamental sea la búsqueda de información que permita el mejoramiento progresivo de los distintos ámbitos de vida de la escuela, que asegure el cumplimiento de su misión y el logro efectivo de los propósitos de la formación inicial de los docentes. (SEP, 2004a, p. 11).

Esta entidad propone la evaluación interna en tres ámbitos en los que se organizan los elementos antes mencionados: la práctica docente, los estudiantes y la escuela. Como todo proceso de evaluación e investigación, la intención de focalizar el punto de encuentro es que los resultados sean más fiables, el presente trabajo se centra en los estudiantes, en sus procesos y en sus resultados. En relación a los estudiantes, los lineamientos para la evaluación interna sugieren considerar los siguientes aspectos:

- a) Nivel de logro de los rasgos del perfil de egreso.
- b) Estrategias habituales de estudio.
- c) Intereses y estilos de aprendizaje.
- d) Relación entre formas de estudio y resultados de aprendizaje.
- e) Retos de su trabajo con alumnos de educación básica.

Como se puede suponer, cada uno de estos aspectos *per se*, genera un proceso de evaluación-investigación y resulta evidente, también que en general, la mayoría de los contextos educativo y en particular en la ENE no se cuenta con los recursos humanos y materiales para que cada una de estas investigaciones se realice, por ello es necesario delimitar cuál de estos elementos a investigar puede ofrecer mayores recursos para comprender la vida académica en la ENE en sus procesos y en sus productos. Por lo anterior este trabajo parte del supuesto que la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es una herramienta fundamental para la comprensión de los procesos académicos al interior de la escuela y sus resultados serán un criterio para la regulación de la gestión y los procesos organizativos de la institución.

Para autores como Camilloni (1998) y Castillo (2010) el cambio en los paradigmas sobre la evaluación, ha sido paulatino, pero ha permitido situarla como un proceso profundo, superando la consideración de ser un elemento más entre otro de la acción didáctica, es decir, actualmente se puede hablar de una “didáctica de la evaluación” (Castillo, 2010, p. 14) que debe responder a preguntas como: *el qué, el para qué, el cómo, el a quién, el cuándo*, etc. Evaluar.

La evaluación del aprendizaje ha pasado de estar centrada en el control del que aprende, a una evaluación “...cuyo potencial está en su capacidad de dinamizar y regular la actividad educativa.” Castillo (2010, p. 11), desde esta idea, en todo proceso de evaluación del aprendizaje, independientemente de su propósito, para su estructuración se debe apoyar en tres pilares: un modelo de cómo los estudiantes representan su saber y desarrollan su competencia en su área (cognición); tareas o situaciones que permiten observar el desempeño de los estudiantes (observación); y un método de interpretación para hacer inferencias a partir de la evidencia del desempeño que, de esta manera, se ha obtenido (interpretación). A estos tres elementos básicos que debe considerar la acción didáctica de la evaluación, se le conoce como el “triángulo de la evaluación”, que deben diseñarse y conectarse explícitamente como un todo coordinado, para con ello lograr una verdadera significación de los resultados de la evaluación que permitan trazar una ruta hacia la mejora de los procesos evaluados.

Al igual que la enseñanza, la evaluación requiere de una planeación y un diseño sistemático para su ejecución, que garanticen el logro de los objetivos planteados, este diseño permitirá proyectar con fundamento y seguridad, una acción evaluadora organizada e intencional que en su desarrollo didáctico se simultaneo y acompañe a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para Castillo (2010, p. 18) el diseño "...en definitiva, es la previsión, organización, estructuración y adecuación del proceso de evaluación...". La estructura de este diseño implica una serie de acciones que se suceden a lo largo del tiempo con una secuencia o fases determinadas que tienen intenciones formativas claras desde su inicio. En los siguientes capítulos, se describen, tanto el triángulo de evaluación y sus tres vertientes desde el proceso de formación docente, así como el diseño didáctico de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes de la ENE.

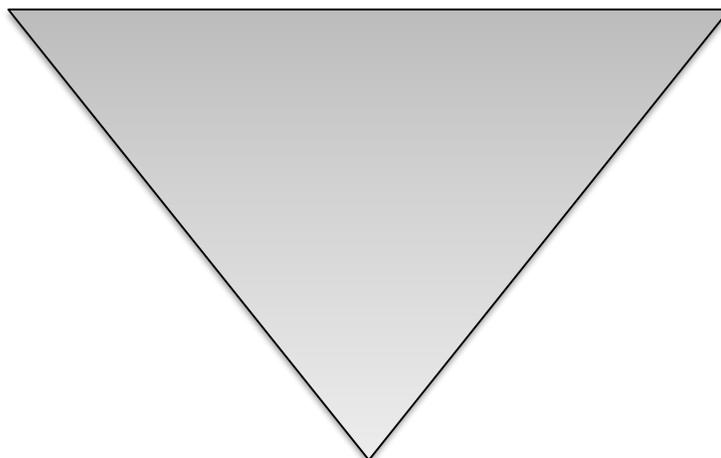
3.3 La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes normalistas. La didáctica de la evaluación.

Como se ha mencionado en líneas anteriores, como didáctica aplicada, la didáctica de la evaluación también tiene sus contenidos, sus actividades, su metodología, sus recursos, sus instrumentos, etc., un proceso de evaluación no puede ser diseñado e implementado sin la consideración de alguno de los tres elementos que conforman el triángulo de evaluación: Un modelo de la cognición del estudiante y su dominio de conocimiento, un conjunto de observaciones que brindarán evidencia del aprendizaje de los estudiantes y un proceso de interpretación para dar sentido a la evidencia. Es por ello que para responder a las necesidades del contexto de la ENE y los factores externos que influyen en su acción académica, es necesario definir el enfoque de cada uno de estos elementos que permitan integrar un todo coherente y congruente que sea la base fundamental del diseño de la evaluación que aquí se propone. Los elementos antes citados conforman un triángulo llamado por Pellegrino (2001) "Triangulo de Evaluación", que se representa de la siguiente forma:

Esquema 1. Triángulo de evaluación. Modelo de evaluación del aprendizaje de los estudiantes normalistas.

Observación: Respuestas de opción múltiple.

Interpretación: Modelo mixto.



Cognición: Modelo de especificaciones de la prueba.

Figura 1. Esta representación triangular responde al hecho de que sus vértices están conectados entre sí y muestran que cada uno de ellos depende de los otros dos. Para sus autores la utilidad pedagógica del triángulo de evaluación se refleja en que es equilátero, es decir, sus elementos deben ser congruentes y equilibrados entre sí. Adaptado de Pelligrino J., et al. (2004).

Intentando explicar un poco más estas ideas y su importancia para la construcción de un modelo de evaluación que permita el diseño y la aplicación del proceso, es conveniente definir los elementos que constituyen dicho triángulo, desde la mirada de este trabajo.

Cognición

El elemento cognitivo del triángulo describe la teoría o el conjunto de conocimientos que explica cómo el estudiante representa el conocimiento y desarrolla competencia en un dominio específico, en este caso en los saberes docentes. Para cualquier tipo de evaluación, independientemente de su función y propósito, es necesario contar con un marco teórico sobre el aprendizaje en el dominio para identificar el conjunto de

conocimiento y habilidades que son importantes medir para la tarea que se va a realizar.

Las teorías del aprendizaje del estudiante y su comprensión pueden ser tomadas de diferentes perspectivas y utilizar diversos tipos de representación del conocimiento. Incluyendo componentes sociales y contextuales. En el caso de la formación docente, es necesario considerar los elementos curriculares que son uno de los pilares de los procesos de enseñanza, aprendizaje y, por supuesto de evaluación.

Con la intención de situar este punto del triángulo: la cognición, es necesario delimitar 1) lo que se estable como deber ser en la formación docente: lo que deben aprender los estudiantes normalistas y, 2) sus formas de representación del conocimiento, como aprenden

Por lo que resulta necesario revisar de manera formar, cuáles son las intenciones educativas que persigue la formación docente en el marco del trabajo de las escuelas normales. Las intenciones de la formación inicial docentes es que los estudiantes construyan a lo largo de esta trayectoria, una serie de saberes docentes que les permitan responder a necesidades de distinta naturaleza en el trabajo docente. Desde el planteamiento de Tardif (2008), se entiende por saberes docentes un entramado de desempeños que se llevan a cabo en contextos determinados. Para este autor “Se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional [o pedagógicos] y disciplinarios, curriculares y experienciales.” (Tardif, 2008, p. 29).

Los saberes pedagógicos se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones racionales y normativas sobre la práctica educativa, que permitan representar y orientan a la actividad educativa. A través de estos saberes, se construye un armazón ideológico y metodológico.

Los saberes disciplinarios son sociales, definidos y seleccionados por la institución formadora. Son sociales porque surgen de la tradición cultural y de los grupos sociales

que producen el saber y que corresponden a los distintos campos de conocimiento (disciplinas).

Los saberes curriculares son aquellos que derivados del deber ser educativo, sus discursos, objetivos, contenidos y métodos, se presentan en forma de Plan y programas de Estudios del nivel educativo al que se dedicara, su diseño y su aplicación.

Los saberes experienciales, llamados también prácticos, son aquellos que se desarrollan en el trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio, se incorpora a la experiencia individual y colectiva como hábitos y habilidades de saber hacer y saber ser.

En el plan de estudios de la LEE (SEP, 2004b), estos saberes docentes se expresan en los rasgos deseables del perfil de egreso que son estándares de desempeño y que para Hawes (2010), se conciben como la declaración formal que una institución hace frente a la sociedad y frente a sí misma. Es el compromiso de formar profesionales con una identidad propia, señalando con claridad los compromisos formativos que constituyen el carácter identitario de la profesión al interior de la institución, al mismo tiempo que especifica los principales ámbitos de acción. Los rasgos del perfil de egreso, se agrupan en cinco grandes campos de saberes docentes que se espera, los estudiantes logran al final de su formación:

- 1) Habilidades intelectuales específicas.
- 2) Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica.
- 3) Competencias didácticas.
- 4) Identidad profesional y ética.
- 5) Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Por otro lado, se encuentran las formas en que el estudiante representa el conocimiento, para lo cual es posible emplear las taxonomías que algunos autores han construido y que se derivan de la forma de comprender como se aprende (Bloom,

1956; Marzano y Kendall, 2001; Anderson y Wilson, 2001; Churches 2008, González y Castañeda, 2006), lo que permite definir los objetivos de aprendizaje y también de evaluación. En este trabajo se inicia con base en la Taxonomía de Bloom, y es a través del análisis y reflexión de los resultados que se modifica el referente a la propuesta de González y Castañeda (ver capítulo 4). Estos autores plantean tres niveles taxonómicos: 1) Comprender y organizar lo aprendido, 2) Aplicar lo aprendido y 3) Resolver problemas, cada uno de estos niveles, requiere un gran abanico de conocimientos de distintos tipos, pero que se emplean en conjunto y de forma estratégica.

Ahora bien, como evaluar el desempeño de los estudiantes, para Artavia (2013, p. 170) el modelo cognitivo "...en la evaluación educativa es una descripción simplificada de la resolución de problemas en tareas, que se hace con grado de detalle para facilitar la explicación y la predicción del desempeño, incluyendo sus fortalezas y debilidades." El modelo cognitivo que se pueden utilizar para describir el aprendizaje en este ámbito educativo, ya que responde a la naturaleza de los elementos anteriores (lo que un estudiante normalista debe aprender y las formas en que éste representa el conocimiento), es el modelo de especificaciones de la prueba, lo que se relaciona directamente con el siguiente vértice del triángulo de evaluación.

Observación

Este vértice del triángulo se refiere a un conjunto de situaciones o tareas a través de las cuales el estudiante podrá decir, hacer o crear algo que demuestre elementos de sus conocimientos y habilidades. Estas tareas de evaluación no pueden ser arbitrarias, deben estar diseñadas con todo cuidado para ofrecer evidencia de estar ligadas al modelo cognitivo de aprendizaje, de tal forma que apoye a los tipos de inferencias y decisiones que se generaran de los resultados de la evaluación.

En el caso de este estudio, las tareas que se han propuesto para observar el desempeño, se han modificado a través del análisis y resultados de las distintas fases del proceso de evaluación. Se han empleado como instrumentos un examen criterial, cuestionarios y encuestas, como se podrá observar en el capítulo 4, algunos de estos

instrumentos se han desechado y otros se han modificado para lograr mayor fiabilidad del proceso. Los resultados han llevado a esta transformación ya que la interpretación de los mismos, requería de mayor precisión y congruencia.

Interpretación

Así como en los vértices anteriores, para la interpretación de la evidencia que se recolecta de las observaciones, es necesario definir un modelo. La punta de interpretación del triángulo representa todos los métodos y herramientas usadas para razonar sobre las observaciones. Expresan la evidencia acerca del conocimiento y las habilidades que están siendo evaluadas, no sólo es el resultado del conjunto de tareas que constituyen la evaluación, sino su razonamiento.

Como en todo análisis de datos, existen distintos modelos para realizar esta tarea, el modelo estadístico, caracteriza patrones es un que se espera observar en los datos, permita diseñar escalas; su mayor uso se realiza en evaluaciones masivas. En el otro extremo se encuentran el modelo intuitivo o cualitativo, que pareciera menos formal, es el modelo que se emplea habitualmente dentro del contexto áulico.

Ahora bien, actualmente se propone modelo mixto, que considere el modelo cualitativo, pero con recursos mejorados, asistidos por el modelo cuantitativo que ofrezca evidencias racionales para enriquecer la interpretación de los resultados. En el presente trabajo, el modelo de interpretación es mixto, en el que se emplean evidencias de distinta índole que permitan un análisis a profundizan de los resultados, pero sobre todo de las posibles causas de éstos

Las fases de la evaluación

Como se ha mencionado ya, el triángulo de evaluación, permite iniciar con la estructura del diseño didáctico de la evaluación, a través de esta construcción tríadica se establecen bases sólidas para el diseño posterior. Este diseño didáctico de la evaluación “trata de dar sentido de unidad a una acción evaluadora que se desarrolla en el tiempo de manera procesual...” (Castillo, 2010, p. 18), este proceso se organiza y estructura, considerando factores de logística como, tiempo, recursos, espacios, etc.

Algunos autores como Camilloni (1998), Bolívar (2001) y Castillo (2010), coinciden en las siguientes fases:

- 1) **Fase conceptual** (conceptivo-constructiva). El primer paso pareciera obvio: decidir qué se quiere evaluar. En principio esto parece sencillo: queremos evaluar el desempeño de los estudiantes; sin embargo, esta expresión, como cualquier otra, involucra aspectos de la realidad cuyo significado puede ser definido de diversas maneras. A la construcción conceptual de la realidad a evaluar se la denomina “referente”. El “referente” siempre tiene una connotación valorativa, porque expresa lo deseable o lo que se desea alcanzar. Elaborar y explicitar el “referente” es la primera tarea central de toda evaluación. Esta fase es constitutiva, ya que se define el marco conceptual que servirá de guía para todo el proceso.
- 2) **Fase esquemática** (anticipativo-previsora). En ésta se anticipa intencionalmente qué y cómo se realizará la actuación evaluadora. Se definen propósitos, criterios, estrategias, instrumentos, tiempos, recursos y consecuencias del proceso. De tal forma que se garantice el rigor y la concordancia entre el marco conceptual y la ejecución en la práctica concreta y contextual.
- 3) **Fase de diálogo** (organizativo-procedimental) Una vez delimitado el marco desde que se desarrollara la acción evaluadora, se lleva a la práctica comenzado por explicitar en el plan de trabajo institucional de cada escuela, lo que permite mayor compromiso por los actores involucrados (evaluadores, evaluados). Se dan a conocer los propósitos, los criterios, la determinación de los procedimientos a emplear, las sesiones de que se dispondrán, los espacios, etc. Lo que ayudará a tomar conciencia de lo que el proceso de evaluación para cada actor.
- 4) **Fase de aplicación** (ejecutivo-operativa). Esta es la fase tiene tres finalidades, la primera: la de producción de la evidencia empírica, la ejecución de los instrumentos contruidos para tal fin. Cuanto más variada sea la diversidad de fuentes de información que se utilice en una evaluación, más sólida será la misma. La segunda finalidad es el razonamiento de esa evidencia empírica, la

interpretación de los resultados. Considerando que la esencia de la evaluación es establecer un juicio de valor, este surge principalmente de contrastar la evidencia empírica con el referente para formular valoraciones sobre la realidad así, se comprende que lo más importante en una evaluación no son los datos en sí mismos, sino la valoración de la realidad que es objeto de evaluación. Y por último la tercera finalidad es la toma de decisiones, en esta función cobra verdadero sentido didáctico-educativo la intencionalidad del proceso evaluador: la toma de decisiones para definir acciones que modifiquen la realidad. Una evaluación no tiene razón de ser, si no pretende tener algún tipo de consecuencia, al menos una nueva comprensión de la realidad que ayude a los actores a pensar en nuevas formas de actuar.

- 5) **Fase de evaluación de la evaluación** (reflexivo-metaevaluativa). Para Santos Guerra (1998) la metaevaluación en términos simples es la evaluación de la evaluación, cuando iniciamos un proceso de esta naturaleza, es necesario primero comprender el papel del evaluador; el mismo autor plantea que la función del evaluador es social en el sentido de ser imparcial, ajeno a todo interés individual, totalmente comprometido con el proceso evaluado, que puede ser desde la evaluación del aprendizaje de nuestros alumnos, hasta la evaluación de un sistema educativo, es necesario responder la siguiente pregunta ¿es fiable el conocimiento extraído de la evaluación o es fruto de la arbitrariedad, de los intereses y de la torpeza?. Es reflexionar sobre la propia práctica evaluadora, asumiendo la responsabilidad de reconducir o de mejorar el desarrollo y los resultados de un proceso en el que se ha sido un actor fundamental.

Como se puede observar, la evaluación es uno de los puntos más complejos en el proceso educativo; implica analizar simultáneamente múltiples factores de distinta naturaleza, para lograr definir un modelo de evaluación que de manera efectiva valore proceso y resultados, así como las posibles causas que los originan. La evaluación desde el modelo formativo se caracteriza por ser un proceso continuo, sistemático y basado en evidencias; por lo que se deben precisar las relaciones entre saberes y

evaluación del desempeño, visto éste como los recursos que pone en juego un individuo para actuar de manera efectiva.

De estas ideas, nace la necesidad de conocer los Niveles de logro de los estudiantes de la ENE, en relación al perfil de egreso, con la intención, a mediano plazo, de mejorar los procesos formativos académicos al interior de la institución, lo que podrá coadyuvar en la mejora de la calidad de los servicios que se ofrecen en la ENE como institución formadora de docentes.

La investigación que se realizó fue propiamente centrada en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de la licenciatura en educación especial, en la ENE, nace de la inquietud de conocer la construcción de saberes docentes que los estudiantes logran a lo largo de la formación inicial, contrastado con los rasgos del perfil de egreso que se establecen en el Plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial.

Por ello, en el ciclo escolar 2011-2012 se inició un proyecto de investigación aplicada, con la intención de desarrollar soluciones a problemas prácticos. Esta investigación centra su atención en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y sus aproximaciones al logro de los rasgos del perfil de egreso de la licenciatura de educación especial durante sus primeros años de formación, que permita generar líneas de acción para la mejora de la institución formadora.

Se puede ubicar dicho proyecto en un marco referencial de la evaluación basada en teoría, es objetivista, cualitativa y pretende ser holística. Es basada en teoría porque, se considera para su diseño, la teoría de la evaluación de programas, definida por Chen (1990) como una especificación “de lo que debe ser hecho para alcanzar la meta deseada. Que otros importantes impactos pueden ser anticipados y cómo esos objetivos e impactos podrían ser generados.” (Citado por Ligeró Lasa, 2013, p. 19)

Es objetivista porque parte de la idea que los rasgos del perfil de egreso son características reales, que se puede conocer los niveles de logro de los estudiantes a

través de la implementación de instrumentos específicos y diseñados para obtener información de diversa naturaleza que dé cuenta de dichos niveles.

Es cualitativa, aunque se base en datos “duros” que deviene de un proceso de obtención estadística de datos, éstos se analizan a la luz de la complejidad de la realidad del contexto en donde se desarrolla el proceso evaluado. Es decir el trabajo se centra en la descripción de los niveles de logro de los estudiantes normalistas, para identificar aquellos rasgos que estén representando un problema de vacío en el proceso de formación. Debido, entonces a la complejidad del proceso mismo de formación, no se pretende generalizar los resultados a otros contextos que pudieran parecer similares.

Pretende ser Holística, porque se inicia del entendido que la formación docente inicial esta permeada por múltiples factores que es necesario considerar para comprender de manera integral el logro del perfil de egreso de los estudiantes normalistas. En el siguiente capítulo se describen las fases de diseño del proyecto de evaluación, su construcción, aplicación e interpretación.

Capítulo 4. Proyecto: Evaluación del aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización durante su formación inicial. Metodología.

Después de varios cambios importantes en la vida de la escuela (reacomodos político-administrativos respecto a la formación de docentes) un equipo de académicos, inicio con un proyecto con el ánimo de trascender en la institución. El proyecto fue de evaluación institucional desde el área sustantiva de docencia, este proyecto tuvo como propósito la mejora en los procesos académicos, por ejemplo: la planeación de los docentes, el aprendizaje de los alumnos, la tutoría, los colegios de grado, y las prácticas pedagógicas. Sin embargo, una situación que se detectó en el proceso, fue el trasfondo político de la evaluación, que se mostró en un aparente desinterés de las autoridades por los resultados de la evaluación, sin embargo, por su propia naturaleza, la evaluación de programas o de instituciones tiene una fuerte connotación política, que el evaluador debe considerar como parte del proceso mismo de evaluación.

Considerando que la evaluación es un tipo de indagación disciplinada, especialmente aplicada, que se lleva a cabo para determinar el valor (mérito y/o valía) de alguna entidad (tratamiento, programa, recursos o actuación) de forma que se mejore o refine el evaluando (evaluación formativa) o se valore su impacto (evaluación sumativa), es fundamental conocer el contexto político específico donde se desarrolla, mismo que define el escenario de acción y que por todo ello necesita el reconocimiento político. Evaluar el aprendizaje de los estudiantes cobra sentido a ofrecer elementos con calidad de valor (utilidad) para la toma de decisiones enfocadas a la mejora de los procesos académicos de la ENE y por ello debe ser pertinente (temporalmente adecuada), de aquí la importancia de definir claramente el marco conceptual, y una vez que éste se ha construido, diseñar la metodología, entendiéndola como el razonamiento lógico que vincula la información que se recopila al conocimiento general, por lo que es necesario definir las fases en las que se desarrollara la

aplicación, con la intención de garantizar su utilidad y pertinencia del proyecto de evaluación.

El planteamiento del problema

La educación es un derecho fundamental para todos los seres humanos y en nuestro país el Artículo 3° de la Constitución Mexicana lo garantiza. A nivel internacional, se han venido generando, políticas educativas que no solo trabajan esta garantía, sino que establecen formas educativas para la mejora de la población. En este sentido la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe propone “una primera aproximación de lo que es calidad de la educación. La concibe como un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal, ya que gracias a ella crece y se fortalece como persona y como especie que contribuye al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura.” (UNESCO, 2008, p. 6)

La evaluación desde este enfoque, requiere conocer y valorar cómo se desarrolla la educación en las escuelas, los resultados que se generan, conocer cómo trabajan los diferentes componentes de las instituciones educativas, determinar el funcionamiento de la estructura, organización y financiamiento de cada escuela; saber cómo se desarrolla el currículum, conocer el desempeño de los docentes y lo que aprenden los estudiantes en el aula y sus consecuencias en el acceso a oportunidades. Estos elementos pueden, desde una perspectiva, apoyar la toma de decisiones dirigida a la mejora de los niveles de calidad y equidad de la educación.

Los paradigmas que se van oficializando nos invitan a pensar en las formas de evaluar en la ENE, las políticas van creando compromisos que involucran a los diferentes actores educativos, de tal manera que, el desafío para los educadores consiste en construir y fortalecer sistemas de evaluación que abarquen diferentes ámbitos de los sistemas educativos y generen información significativa que permita identificar aquellos aspectos que están limitando el aprendizaje y la participación de los estudiantes y el desarrollo de la ENE como institución educativa.

Tradicionalmente en la formación docente, específicamente en la ENE, no existe la cultura de evaluación diagnóstica de manera formal e institucional; sin embargo, muchos maestros, en esfuerzos aislados, implementan de manera informal una evaluación diagnóstica, aunque ello no tiene un impacto institucional y sistemático que permita la toma de decisiones de manera colegiada en beneficio de los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de la escuela.

En la ENE se busca una evaluación que sirva para proporcionar los recursos y apoyos que requiere para atender adecuadamente las necesidades de los estudiantes y orientar el diseño de políticas que atiendan las necesidades de formación docente.

La reforma en educación básica y las propuestas para evaluación del magisterio llevan a reconsiderar aspectos de la formación docente en la ENE, conocer la función de los maestros en los servicios de educación especial, las forma de relacionarse con padres, alumnos y maestros, así como, las necesidades de materiales diversos que requieren nuestros alumnos para cumplir su labor futura; las formas de organizar y administrar los recursos y las nuevas formas de concebir la gestión institucional, nos hacen cuestionar el trabajo que se ha venido generando en nuestros espacios de formación.

Por lo anterior, una parte importante de la comunidad educativa de la ENE se cuestiona si los estudiantes logran los rasgos deseables del perfil de egreso, si realmente cuentan con los saberes básicos que un docente requiere para integrarse en el campo laboral, además de observar que se han generado cursos para que los alumnos de las normales se nivelen y logren mejores resultados en los exámenes de concurso.

A lo largo de trayecto formativo de la licenciatura en educación especial (Plan de estudios 2004), se plantean diferentes tipos de actividades que se van complejizando a medida en que los estudiantes construyen los saberes propios del área en la que se especializan, de esta manera, en el Mapa Curricular del Plan de Estudios (ver anexo 1) se plantean básicamente tres áreas de actividades en los cuatro años de la formación inicial, estas son:

- a) Actividades principalmente escolarizadas. Consta de 36 cursos, de duración semestral, distribuidos a lo largo de los primeros seis semestres. Los cursos se desarrollan básicamente en las instalaciones de la escuela normal.
- b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Está formada por 6 cursos, distribuidos del primer al sexto semestre. Estas actividades promueven la familiarización de los estudiantes al ámbito de la educación especial, combinan la realización de las jornadas de práctica docente en distintos servicios educativos y actividades que se llevan a cabo en la escuela normal.
- c) Actividades de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Consta de dos periodos de trabajo docente en un servicio de educación especial, que se realizan en los dos últimos semestres de la licenciatura. Simultáneamente, se desarrollan dos cursos al interior de la escuela normal, que son espacios académicos diseñados para preparar, poner en práctica, evaluar las actividades didácticas y analizar las experiencias de la práctica intensiva

Debido a la estructura curricular del plan de estudios 2004, en la formación inicial del docente de educación especial, una gran parte de los saberes docentes planteados en los rasgos del perfil de egreso, tienen lugar durante los tres primeros años de formación (seis semestres) y es durante el cuarto año, en la práctica intensiva que hacen uso, construyen y reconstruyen los saberes docentes que en esos primeros tres años, a través de 42 programas de estudio formaron a los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización.

Pero, sucede que es durante el cuarto año, que los estudiantes muestran, a través de su desempeño en los servicios de educación especial y de los trabajos con los que finalizan su estancia en los servicios donde desarrollaron la práctica intensiva (y que funge como documento recepcional) que existen rasgos del perfil de egreso que no son consolidados; sin embargo, históricamente al interior de la ENE, no existe ningún ejercicio serio de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, que dé cuenta de dicha situación, en donde también, se evalué a manera de corte para conocer y comprender lo que sucede durante los tres primeros años de formación, para con ello

comprender también el proceso y el resultado de la práctica intensiva durante el cuarto año. Así con esto surge un cuestionamiento central:

¿Cuál es el logro del perfil de egreso durante los tres primeros años de formación del Licenciado en Educación Especial con el proceso que se da al interior de la Escuela Normal de Especialización?

Pregunta de la cual se desprenden los siguientes cuestionamientos más específicos que le dan organización a la investigación:

¿Cuál es el nivel de logro del perfil de egreso de los estudiantes al final del tercer año de formación?

¿Cuáles son las posibles causas del nivel de logro del perfil de egreso que demuestran los estudiantes de sexto semestre?

¿Cuáles son los campos de formación que representan mayor dificultad para los estudiantes?

¿Cuál es el impacto de la evaluación del logro del perfil de egreso de los estudiantes, en la toma de decisiones institucionales y en la regulación de los procesos académicos?

El conocimiento de los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes, a través de la evaluación, es un pilar fundamental para la comprensión de los procesos académicos y resulta un criterio para su regulación como parte de la gestión dentro de la escuela.

Con lo anterior se propone un trabajo que desde el modelo de gestión estratégica, señalado en capítulos anteriores, se pretende que el proyecto de “Evaluación del aprendizaje de los estudiantes normalistas”, logre iniciar un proceso de evaluación institucional interna que permita comprender, conocer, compartir y contrastar la información y obtener una visión panorámica de lo que sucede académicamente en la escuela, con la intención de que la toma de decisiones sea informada y responsable

para mejorar los procesos académicos en el marco de la Escuela Normal de Especialización.

Al contar con bases de información sobre lo que sucede en la escuela permite apoyar la toma de decisiones para mejorar la calidad de los servicios educativos que se ofrecen. En este sentido, se pretende utilizar la evaluación como una oportunidad de aprendizaje; así como una herramienta de reflexión individual y colectiva para establecer acciones de innovación y mejoramiento y lograr que ésta sea una práctica intencional, organizada y sistemática; la cual conceda importancia tanto a los resultados como a los procesos. En este sentido, la evaluación institucional interna y externa sistemáticas son fundamentales para establecer una cultura de la evaluación.

Por lo anterior este trabajo parte del supuesto que el conocimiento que la institución obtenga de los estudiantes permitirá identificar el logro del perfil de egreso y proponer un proyecto de mejora que implique el trabajo participativo entre académicos y estudiantes normalistas. Por lo anterior, se definen los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Evaluar el logro del perfil de egreso del Licenciado en Educación Especial que los estudiantes construyen a través del proceso formativo que ofrece la Escuela Normal de Especialización, para generar información con calidad de juicio que permita la toma de decisiones institucionales orientadas hacia la mejora de la formación docente.

Objetivos Específicos:

- Describir el nivel de logro del perfil de egreso de los estudiantes al final del sexto semestre de formación.
- Definir algunas de las causas del nivel de logro del perfil de egreso de los estudiantes normalistas de sexto semestre.
- Identificar los campos de formación que representan mayor dificultad para los estudiantes.

- Conocer el impacto de la evaluación del logro del perfil de egreso de los estudiantes, en la toma de decisiones institucionales y en la regulación de los procesos académicos.

Población

Los estudiantes de la normal de especialización, son egresados del nivel medio superior, por lo que, a su ingreso, cuentan con un perfil general de este nivel educativo, de esta manera se observa que en los primeros años de formación logran avanzar sistemáticamente en los rasgos del perfil de egreso. El sexto semestre es el momento en el que los estudiantes logran acceder, a través de las actividades escolarizadas, a la mayoría de los saberes docentes que conforman el plan de estudios de la licenciatura, ya que en el séptimo semestre inician con un trabajo docente en condiciones reales de trabajo, es decir, la mayoría de sus actividades son en los servicios de educación especial y no en la ENE. Por ello se considera que el contexto idóneo para conocer los logros de los estudiantes en relación al plan de estudios, es el sexto semestre de la licenciatura.

En el proyecto se plantea la población de sexto semestre de la escuela del turno matutino, que inicia el proceso de académico para el siguiente ciclo escolar: la selección de servicios de educación especial en los que desarrollarán el trabajo docente (servicio social) durante séptimo y octavo semestres, así como a los académicos que fungirán como asesores durante ese proceso. Son un total de 114 estudiantes de la generación 2010-2014, distribuidos en 6 grupos de las áreas de visual (único), motriz (único), Auditiva y de lenguaje (A y B), Intelectual (A y B) considerando aquellos que se den de alta o baja en la matrícula de la escuela.

Contexto

La Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal, tiene como propósito fundamental la formación de docentes de educación especial, tiene origen en el año de 1943, cuando se legitima la formación del docente en educación especial. Sin embargo, sus antecedentes se remontan al año de 1925, cuando se establece el

Departamento de psicopedagogía e higiene escolar, que nace de la preocupación del Estado por atender de manera separada y específica a aquellos niños que resultaran diferenciados con alguna deficiencia física o/y mental.

En 1935 se creó el Instituto Médico pedagógico conocido como Parque Lira, como centro de atención de “anormales mentales” y de formación de docentes, y después como Escuela Anexa de la Escuela Normal de Especialización, hasta 1962. Paulatinamente la ENE ha incrementado la oferta en la formación de docentes:

En 1945, se crearon las carreras de Maestro Especialista en educación de ciegos y la de Maestro Especialista en la Educación de Sordo-Mudos.

En 1955, se incorporaron la de Maestro Especialista en la Educación de Lisiados del aparato locomotor y la de Maestro Especialista en la Educación de débiles Visuales (de la cual egresó solo una generación).

En 1964, se separaron las carreras de Maestro en la educación de Deficientes Mentales y la de Educación de inadaptados e infractores.

Durante ese período (casi 20 años) las especialidades tenían una duración de dos años y estaban dirigidas a profesores de educación primaria en servicio con dos años de experiencia en el campo, el plan de estudios no presentó cambios sustanciales (SEP, 2004a).

En 1972, se inició la carrera de Maestro Especialista en Problemas de Aprendizaje.

Gracias a la reforma educativa de 1971, en 1974 la Escuela Normal de Especialización ofreció estudios con duración de cuatro años, para dar respuesta y cobertura a los servicios de educación especial en ese momento creados, con seis áreas: Licenciatura en educación especial en el área de:

- Audición y Lenguaje
- Ceguera y Debilidad Visual
- Deficiencia Mental

- Infracción e Inadaptación Social
- Problemas de Aprendizaje
- Trastornos Neuromotores

Existían dos modalidades de inscripción y en los perfiles de ingreso y egreso. El aspirante podía optar por ser estudiante regular (con título de maestro normalista o equivalente) o por ser estudiante especial (acreditando el bachillerato o una carrera técnica).

Para 1985 como requisito para el ingreso a las escuelas normales fue el bachillerato concluido, por la política de profesionalización del magisterio. Desde 2004 hasta el día de hoy, las licenciaturas que se ofertan en la formación del docente de educación especial es la Licenciatura de Educación Especial en el área de:

- Auditiva y de Lenguaje
- Intelectual
- Motriz
- Visual

Su visión es: Ser una institución de educación superior formadora de docentes competentes en educación especial, que contribuyen a satisfacer las necesidades y retos de la educación básica en el D.F., con calidad, equidad, sentido social y ético, a través de una gestión que promueve la capacidad, la competitividad, la innovación académica y la rendición de cuentas para una realidad dinámica y compleja.

Su Misión es: Ofrecer una formación inicial y permanente de profesionales docentes en educación especial en la intervención educativa dirigida a personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad; que posean competencias didácticas, intelectuales y una identidad personal, profesional e institucional con alto compromiso social, tolerancia, responsabilidad y equidad.

Actualmente la formación docente de los maestros de la licenciatura en educación especial está conformada por una serie de prácticas académicas las cuales requieren

del trabajo teórico y analítico dentro de las aulas, así como de observación, práctica y trabajo docente en instituciones de educación especial. En el marco político que se ha desarrollado en los últimos años respecto a la formación docente, se vive un entorno quizá, de incertidumbre para todos los actores de este proceso, pero sobre todo para los estudiantes de las escuelas normales. Ante el contexto político adverso, donde los profesores se viven evaluados, por el sistema y la sociedad -en la mayoría de los casos sin criterios de validez- es necesario reconstruir la formación docente que le permita al estudiante iniciar con experiencias de evaluación más rigurosas para ser consciente de sus propios saberes lo que coadyuvara en la seguridad con la que enfrente esta nueva cultura del magisterio y de su evaluación, dicho sea de paso, desde el inicio de su práctica profesional serán sujetos de evaluación permanente.

El presente trabajo, se realizó en las instalaciones de la Escuela Normal de Especialización de Distrito Federal, ubicada en la Colonia Polanco en la Calle de Campos Elíseos No. 497, con la población estudiantil de sexto semestre el plan de estudios de la licenciatura de educación especial 2004.

Temporalidad.

El proyecto de evaluación del aprendizaje de los estudiantes se diseñó para el ciclo escolar 2012-2013, se propuso su continuidad la cual estuvo en función de los ajustes que pueda hacer a éste, a partir de los resultados obtenidos, así como las condiciones laborales del personal adscrito a las actividades docentes frente a grupo. El proyecto se implementó en las etapas que se describen en el siguiente apartado.

Método

En un primer momento, el proyecto nació con la idea de un diseño de corte cualitativo, con un método de investigación-acción, para contar con información que guiará la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora en mi propia practica; sin embargo, los cambios en la política, en la gestión y en la administración al interior de la ENE, favoreció que se consolidaran una serie de proyectos de naturaleza evaluadora de algunos de los procesos académicos de la escuela, por lo que fue

necesario ajustar el diseño de manera que facilitara el trabajo con un mayor número de alumnos, y así equilibrar el sentido y prioridad de la información que los instrumentos aplicados arrojaran, para su análisis e interpretación que permitiera la toma de decisiones a nivel institucional.

Para autores como Sandín (2003) la evaluación como investigación o la investigación evaluativa, es fundamental para la toma de decisiones, centrada en determinar la eficacia de organizaciones y programas educativos. La misma autora, enfatiza que este término se emplea con la finalidad de precisar que determinar unos juicios de valor acerca de los fenomenos educativos, exige un proceso sistemático y riguroso que aporte evidencias basadas en dicho proceso y no construidas desde la intuición, esta última prevaleciente en la tradición de la ENE. La investigación evaluativa tiene como característica principal que se desarrolla en la misma acción (durante el proceso de intervención), por lo que se debe considerar como una importante herramienta de investigación sobre los procesos educativos.

Los enfoques metodológicos de la investigación evaluativa, responden a los mismos principios y medidas que en todas las ciencias sociales, y aparece inevitablemente la polémica: evaluación cuantitativa vs. evaluación cualitativa. Sin embargo, históricamente se ha venido construyendo una superación de esta dicotomía y se aboga, como en la investigación educativa, por la complementariedad de métodos y perspectivas. Greene (1994) presenta cuatro enfoques fundamentales en la investigación evaluativa, basándose en en criterios filosóficos, epistemológicos y políticos, y su derivación práctica en los planteamientos metodológicos de cada enfoque, lo anterior se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 3
Enfoques en la investigación evaluativa según Green (1994)

| ENFOQUES FUNDAMENTALES | PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS |
|------------------------|------------------------------|
| Pospositivista | Cuantitativo |
| Pragmático | Ecléctico, mixto |
| Interpretativo | Cualitativo |
| Critico | Participativo |

Nota: Citado por Sandín, 2010, p. 178.

Los tres últimos enfoques señalados en la tabla anterior constituyen en marco en el que se sitúan la mayoría de los modelos evaluativos actuales, su naturaleza y uso responden a las características y propósitos de los procesos de evaluación que se desarrollan en cada contexto y momento histórico en el que son diseñados. Este trabajo se sitúa desde el enfoque pragmático, ya que "...las metodologías que surgen de esta perspectiva se orientan hacia la toma de decisiones y administración de los programas..." (Sandín, 2003, p. 178), otras características de este enfoque son: genera información válida, tiene una base práctica y pragmática, su postura metodológica es ecléctica.

Para Hernández Plaza (2004), el pragmático es un enfoque alternativo a la incompatibilidad y separación de los dos paradigmas que han prevalecido históricamente en la investigación (el positivista y el fenomenológico-constructivista). Frente a estas posturas radicales, surge como alternativa la que rechaza la creencia en la superioridad de unas sobre otras, y oponiéndose a la necesidad de elegir, como dos opciones contrapuestas e incompatibles. El siguiente cuadro presenta los elementos que definen el enfoque pragmático.

Tabla 4
Características del enfoque pragmático

| ELEMENTOS | <i>ENFOQUE PRAGMÁTICO</i> |
|------------------------------|---|
| Objetivo | Intenta dar respuesta a las cuestiones de investigación, teniendo en cuenta los propósitos del estudio y los recursos disponibles |
| Ontología | Existe una realidad externa. Se eligen las explicaciones que permiten alcanzar los resultados deseados |
| Epistemología | Punto de vista tanto objetivo como subjetivo. |
| Axiología | Los valores juegan un importante papel en la investigación |
| Generalización | Las posibilidades de generalización dependen de las condiciones particulares de cada investigación |
| Relaciones causales | Pueden existir relaciones causales, pero no son plenamente accesibles al investigador. |
| Lógica | Inductiva y deductiva. |
| Enfoque | Orientado al proceso y a los resultados. |
| Metodología | Cuantitativa y cualitativa. |
| Características de los datos | Fiabes y válidos |

Nota: Tomado de Hernández, S. (2010) Aproximación multimétodo en evaluación de necesidades.

Los investigadores pragmáticos brindan el mismo estatus a los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto. Aceptan cualquier posibilidad, señalan que es el planteamiento del problema y las circunstancias los que “dictan” el método (Hernández Sampieri, 2010).

Por lo anterior el diseño mixto responde a las necesidades de la evaluación educativa en general y en particular de la evaluación del aprendizaje, Hernández (2010, p. 546) señala que “...los métodos mixtos representan un intento por legitimar la utilización de múltiples enfoques para resolver los planteamientos de problemas de investigación, más que restringir las elecciones de los(as) investigadores(as)...”. Algunas ventajas de los métodos mixtos según el mismo autor son, entre otras:

- Una visión holística para obtener un abordaje más completo e integral del fenómeno estudiado usando información cuantitativa y cualitativa (ya que la visión completa es más significativa).
- En el desarrollo de la investigación, el uso de un método puede ayudar a desplegar o informar al otro método en diversas cuestiones, como el muestreo. Los procedimientos, un enfoque puede proveerle al otro de hipótesis o soporte empírico.

Con base en lo anterior, se decidió para esta investigación, emplear un método mixto, con un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) que según el Hernández Sampieri (2010), se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de datos cualitativos. Por lo que permitirá obtener datos “duros” respecto a lo que saben los estudiantes (examen criterial), para continuar con implementar instrumentos que permitan obtener datos de tipo cualitativo (encuesta, cuestionarios).

En la siguiente tabla (5), se describe con mayor detalle, las fases y las diferentes tareas que componen el proyecto de trabajo.

Ruta metodológica

En páginas anteriores se explica la importancia de construir el diseño didáctico de la evaluación, con la intención de establecer bases sólidas para el proceso evaluativo. Este diseño da sentido de unidad a una acción evaluadora que se desarrolla cíclicamente en el tiempo, este proceso se organiza y estructura, considerando factores de logística como, tiempo, recursos, espacios, para efectos de esta investigación se establecen las siguientes fases:

- a. Fase conceptual (conceptivo-constructiva). Decidir qué se quiere evaluar, es decir es el momento de la construcción conceptual de la realidad a evaluar o referente, constituye la primera tarea central de toda evaluación, ya que se define el marco conceptual que servirá de guía para todo el proceso.
- b. Fase esquemática (anticipativo-previsora). Anticipar intencionalmente qué y cómo se realizará la actuación evaluadora. Se definen propósitos, criterios, estrategias, instrumentos, tiempos, recursos y consecuencias del proceso, garantiza la concordancia entre el marco conceptual y la ejecución.
- c. Fase de diálogo (organizativo-procedimental) Explicitar en el plan de trabajo institucional de la escuela, se dan a conocer los propósitos, los criterios, la determinación de los procedimientos a emplear, las sesiones de que se dispondrán, los espacios, etc.
- d. Fase de aplicación (ejecutivo-operativa). Está constituida por tres momentos: Ejecución de los instrumentos construidos; Interpretación de los resultados; Tomar de decisiones, en esta función cobra verdadero sentido didáctico-educativo la intencionalidad del proceso evaluador: la toma de decisiones para definir acciones que modifiquen la realidad.
- e. Fase de evaluación de la evaluación (reflexivo-metaevaluativa). Evaluar la evaluación, es necesario responder la siguiente pregunta ¿es fiable el conocimiento extraído de la evaluación o es fruto de la arbitrariedad, de los intereses y de la torpeza?

Para lograr definir un modelo de evaluación que de manera efectiva valore proceso y resultados, así como las posibles causas que los originan, es necesario analizar simultáneamente múltiples factores de distinta naturaleza, del objeto a evaluar.

En la siguiente tabla (5) se describen con mayor detalle, el diseño del proceso de evaluación, con base en las fases anteriores.

Tabla 5
Ruta metodológica del Proyecto de Evaluación del aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización.

| FASES | OBJETIVO | TAREAS | PERIODO/ RECURSOS | PRODUCTOS |
|--|---|---|--|--|
| Fase conceptual (conceptivo-constructiva) . Construcción marco teórico-conceptual y metodológico, a través de la indagación teórica y diseño de la batería de evaluación. | Diseñar un modelo de evaluación del aprendizaje de los estudiantes en relación con el perfil de egreso. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Formación equipos de trabajo integrados por los colaboradores del programa un proyecto de trabajo que permita que identificar los conocimientos y habilidades de los docentes en formación por grupo, así como la detección de casos específicos. 2. Identificación las expectativas y necesidades relacionadas con este proceso manifestadas por el personal académico. 3. Elaboración de la batería de evaluación, con base en la construcción de las categorías a investigar. | <p>Asignación de recursos humanos por parte del área de docencia.</p> <p>Reproducción de los instrumentos</p> <p>Agosto/ septiembre de 2011.</p> | <p>Equipos de trabajo, minutas de reuniones.</p> <p>Elaboración de instrumentos (examen criterial y encuesta de opinión) que conformen la batería de evaluación.</p> |
| Fase esquemática (anticipativo-previsora) . Construcción del proyecto y cronograma de actividades de las siguientes fases, cuidando la concordancia entre el marco conceptual y la ejecución en la | Formular un proyecto de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar el marco contextual donde se aplicará el proyecto de evaluación. 2. Definición de propósitos, criterios, estrategias, instrumentos, tiempos, recursos y consecuencias del proceso. 3. Elaborar el proyecto y el cronograma de actividades. | <p>Octubre- Noviembre 2011</p> | <p>Proyecto de evaluación y cronograma de actividades.</p> |

práctica
concreta y
contextual.

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| <p>Fase de dialogo (organizativo-procedimental).</p> | <p>Explicitar en el plan de trabajo institucional de la escuela, lo que permite mayor compromiso por los actores involucrados (evaluadores -evaluados).</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Dar a conocer los propósitos, los criterios, la determinación de los procedimientos a emplear, las sesiones de que se dispondrán, los espacios, etc. a los catedráticos de la escuela. 2. Dar a conocer los propósitos, los criterios, la determinación de los procedimientos a emplear, las sesiones de que se dispondrán, los espacios, etc. a los estudiantes del sexto semestre de todas las áreas de atención. | <p>Noviembre 2011</p> | <p>Reuniones de trabajo. Minutas.</p> |
| <p>Fase de aplicación (ejecutivo-operativa). Aplicación de la batería en los grupos piloto: Seis grupos de quinto semestre de las cuatro áreas de atención (Auditiva y de Lenguaje, Intelectual, Motriz y Visual) del ciclo escolar 2011-2012, análisis cuantitativo y cualitativo de datos individuales, grupales y globales; divulgación de la información a los diferentes grupos y espacios académicos de la institución.</p> | <p>Aplicar la batería de evaluación a la totalidad de los estudiantes normalistas del tercer grado del ciclo escolar 2011-2012, para obtener información e integrar un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicación de la batería dirigida a los grupos piloto que tiene como propósito describir desde la visión de estos grupos las necesidades y ajustes a los instrumentos que la conforman diseñados para la evaluación. 2. Análisis de la información obtenida a través de la batería en los grupos piloto y descripción de los datos obtenidos a partir de la elaboración del informe correspondiente 3. Identificación de estándares de desempeño en relación de los rasgos del perfil de egreso, con base en los proyectos de curso de cada asignatura, (entendidos estos estándares como aquellas evidencias que den cuenta de la naturaleza los aprendizajes de los estudiantes, así como la calidad de su desempeño). 4. Construcción de vínculos correspondientes con los programas del área de docencia (Tutoría, Evaluación del desempeño docente, Planeación didáctica, Colegios académicos) para triangular la información obtenida. | <p>Septiembre/ octubre de 2011</p> | <p>Datos estadísticos, tablas de contenido, gráficas, análisis cualitativo. Informe por grupo y grado</p> |
| | | | <p>Noviembre- diciembre de 2011</p> | <p>Definición de los estándares de desempeño.</p> |
| | | | <p>Enero de 2012-</p> | <p>Niveles de logro</p> |
| | | | <p>Enero- febrero de 2012</p> | <p>Presentaciones en PPS, para el trabajo con el equipo del área de docencia.</p> |

| | | | | |
|---|---|---|----------------------------|--|
| <p>Fase de evaluación de la evaluación (reflexivo-metaevaluativa). Revisión de la pertinencia, viabilidad, y confiabilidad de los instrumentos seleccionados para la evaluación.</p> | <p>Identificar las fortalezas y debilidades del programa y de los instrumentos empleados en el proceso, para definir los ajustes necesarios.</p> | <p>1. Reconocer la pertinencia, confiabilidad y viabilidad de los instrumentos de evaluación y el uso de la información obtenida por la comunidad académica.</p> <p>2. Metaevaluación del programa de evaluación y seguimiento de los aprendizajes por parte del equipo docente. Es la evaluación de la implementación y del desarrollo del proyecto. Responde a las preguntas: ¿Se ha llevado a la práctica tal y como se diseñó? ¿Cómo ha sido la puesta en marcha?</p> <p>3. Evaluación interna. Será realizada por la autoridad responsable del área de docencia.</p> | <p>Febrero de 2012</p> | <p>Informe de trabajo.</p> |
| | | | <p>Marzo-abril de 2012</p> | <p>Reporte de evaluación.</p> <p>Devolución de datos por parte del área de docencia.</p> |
| | | | <p>Abril de 2012</p> | |
| <p>Fase de aplicación (ejecutivo-operativa). Aplicación de la batería en la totalidad de grupos: Seis grupos de quinto semestre de las cuatro áreas de atención (Auditiva y de Lenguaje, Intelectual, Motriz y Visual) del ciclo escolar 2012-2013, para realizar el análisis cuantitativo y cualitativo de datos por grupo, divulgación de la información a los diferentes grupos y</p> | <p>Aplicar la batería de evaluación a la totalidad de los estudiantes normalistas del tercer grado del ciclo escolar 2012-2013, para obtener información e integrar un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados.</p> | <p>1. Análisis de la información obtenida a través de la batería en los grupos evaluados.</p> <p>2. Descripción los datos obtenidos en el informe correspondiente.</p> <p>3. Integración de la información obtenida en los programas del área de docencia (Tutoría, Evaluación del desempeño docente, Planeación didáctica, Colegios académicos) generar perfiles grupales.</p> <p>4. Devolución de los resultados a los estudiantes y presentación de los mismos a los grupos y espacios académicos de la institución.</p> | <p>Mayo de 2012</p> | <p>Datos estadísticos, tablas de contenido, gráficas, análisis cualitativo.</p> |
| | | | | <p>Informe de trabajo</p> |
| | | | | <p>Carpeta de grupo.</p> |

espacios académicos de la institución.

| | | | | |
|--|--|---|---------------------|-----------------------|
| Fase de evaluación de la evaluación (reflexivo-metaevaluativa) . Evaluación y seguimiento de programa. | Difundir los resultados del programa y el impacto de este en el trayecto formativo de los estudiantes de la ENE. | 1. Revisión de los instrumentos, categorización de la información. 2. Diseñar y aplicar instrumentos para conocer la opinión de los estudiantes normalistas y de la comunidad docente de la institución para conocer su percepción acerca del programa y su impacto en el proceso de formación. 3. Organizar el encuentro académico para la presentación de los resultados del programa a la comunidad de la ENE. | Junio-julio de 2012 | Memoria del encuentro |
| Organización de un encuentro académico en la ENE para la presentación de los productos obtenidos. | | | | |

Nota: Se considera que la ruta metodológica permite identificar la forma, los momentos y los procedimientos para el razonamiento de la información a obtener, su organización en las 5 fases del diseño didáctico que propone Castillo (2010) facilita con mucho, definir con claridad dicha ruta metodológica.

Resultados

Primera fase.

Construcción del programa, a través de la indagación teórica y diseño de la batería de evaluación.

Proceso de Elaboración de la Batería de Evaluación

Con el ánimo de evaluar de manera integral a los alumnos, se consideró conveniente incluir instrumentos que evaluaran tanto los conocimientos, las habilidades sociales y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, para lograr una visión lo más integral posible, de tal manera que explique el desempeño de nuestros estudiantes al interior de los servicios de educación especial.

Para lo cual se han seleccionado y creado algunos instrumentos de distinta naturaleza y propósitos para crear una batería de evaluación, que dé cuenta de las características de los grupos de atención dentro de la ENE. De esta manera se considera necesario conocer acerca de los estudiantes con respecto a: conocimientos generales respecto a su campo de formación (educación especial), las habilidades sociales y la autorregulación, por último, los estilos de aprendizaje y de enseñanza, además la relación entre ambos. A continuación, se describen de manera general los instrumentos señalados.

1) Prueba Inicial de Conocimientos

Se diseña en relación con el examen de oposición de Alianza, estableciendo las categorías en las que se agrupan los conocimientos que, según el perfil de egreso de la licenciatura, los estudiantes deben haber construido al término de quinto semestre. El instrumento está conformado por 40 reactivos, se divide en 5 áreas y evalúa 6 tipos de habilidades cognitivas. La primera parte del instrumento consta de 33 reactivos de diferentes tipos, por ejemplo: de cuestionamiento directo, jerarquización u ordenamiento, etc. Estos reactivos se refieren a conocimientos básicos que se perfilan durante el trayecto formativo de la licenciatura en los tres primeros años de formación.

Los siguientes 7 reactivos, se refieren a la opinión de los estudiantes en relación a la competencia social y su desempeño en los servicios de educación especial a partir de las experiencias en las prácticas escolares.

La primera parte de este instrumento (Anexo 2), se organiza de la siguiente forma:

Especificación por áreas de conocimiento

- a) **Dominio de los contenidos curriculares:** Se refiere a los propósitos, enfoques, contenidos y niveles de educación básica, a las finalidades de la educación inicial y capacitación laboral; al sustento legal y organizativo de los servicios de la educación especial, y al conocimiento de los procesos del aprendizaje y del desarrollo evolutivo, así como sus alteraciones. El área está en relación directa con los Campos del Perfil de Egreso: **Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica y Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.**

- b) **Competencias didácticas:** Se refiere a las funciones que realiza un docente en los servicios de educación especial, a los elementos de la evaluación psicopedagógica, el contexto del aula y de la escuela, al contexto social y familiar, el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses y motivación para aprender y su nivel de competencia curricular, a los instrumentos formales e informales que se utilizan para identificar y determinar las necesidades educativas especiales con o sin discapacidad; así como a la presentación de la información contenida en la evaluación donde se precisa las necesidades educativas especiales de los alumnos y los recursos para lograr los propósitos educativos. Asimismo, participación del docente en la elaboración del proyecto escolar y en el diseño e implementación de la propuesta curricular adaptada (grupal e individual). El área está en relación directa con el Campo del Perfil de Egreso: **Competencias didácticas.**

- c) **Habilidades intelectuales específicas:** Se refiere a la capacidad de localizar, seleccionar, sistematizar e interpretar información de diversas fuentes, a fin de realizar una reflexión crítica sobre su práctica docente y los resultados de su labor

educativa También al análisis y resolución de problemas y desafíos intelectuales de su práctica profesional para generar respuestas propias (toma de decisiones) a partir de sus conocimientos y experiencias enriqueciendo el proyecto escolar y consejo técnico. El área está en relación directa con el Campo del Perfil de Egreso: **Habilidades intelectuales específicas.**

d) **Normatividad y gestión:** Se refiere a los principios éticos que el docente incorpora en función de las bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano para ofrecer una educación de calidad, el funcionamiento de las escuelas, la estructura organizativa, los elementos que conforman el clima y la cultura escolar, así como la toma de decisiones para el logro de metas educativas compartidas. El área está en relación directa con los Campos del Perfil de Egreso: **Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica e Identidad profesional y ética.**

e) **Opinión del uso de las habilidades sociales al interior de la escuela:** Se refiere a las habilidades sociales que el docente emplea para establecer los procesos de comunicación e interacción al interior de los servicios de educativos que atiende, el liderazgo que práctica y asume, así como la asertividad con la que se maneja. La competencia social se entiende como un conjunto de habilidades que el sujeto pone en juego con cierto grado de eficiencia general, al enfrentarse en situaciones interpersonales. De esta forma, las habilidades sociales son aquellos comportamientos, ya más concretos y específicos, que se dan en un contexto interpersonal y tienen como fin interpretar y orientar la relación, con el fin de llevar a cabo una interacción provechosa. Aunque no se encuentra relacionada directamente con algún campo del perfil de egreso, se logra identificar en algunos rasgos, habilidades sociales como Asertividad, Comunicación, Autoestima Y Toma de decisiones.

Especificación por habilidades de pensamiento

Considerando la clasificación de objetivos educativos de B. Bloom (1956), en la que se propone un sistema de tres aspectos de aprendizaje: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor, conocida como la Taxonomía de Bloom. La idea central de esta clasificación es aquello que los alumnos deben saber. Tienen una estructura jerárquica que va de lo más simple a lo más complejo o elaborado, hasta llegar al de evaluación. Para la programación los docentes, generalmente toman en cuenta estos niveles, y a través de la intervención, la idea es avanzar de nivel hasta conseguir los niveles más altos, lo que conduce a definir con base en estos elementos, el que evaluar. En un inicio, esta propuesta pudiera usarse como un marco teórico que facilitara la investigación sobre la evaluación en general, y a la evaluación de los aprendizajes en particular. En general, la Taxonomía de dominios de aprendizaje, puede entenderse como “Los Objetivos del Proceso de Aprendizaje”. Esto quiere decir que, después de realizar un proceso de aprendizaje, el estudiante debe haber adquirido nuevas habilidades y conocimientos. Los dominios de aprendizaje que plantea la taxonomía son: el Cognitivo y el Afectivo, este trabajo, se centra en el primero, ya que responde a la necesidad de conocer lo que los estudiantes saben. De manera general las habilidades de pensamiento que se plantean desde la Taxonomía de Bloom (1956), son:

- a) **Conocimiento:** Se refiere a la capacidad de recordar hechos específicos y universales, métodos y procesos, esquemas, estructuras o marcos de referencia sin elaboración de ninguna especie, puesto que cualquier cambio ya implica un proceso de nivel superior. Requiere que el estudiante sea capaz de recordar información anteriormente aprendida. Reconoce informaciones, ideas, hechos, fechas, nombres, símbolos, definiciones, etc., de una forma aproximada a cómo las ha aprendido; dominio de la materia. Recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente en misma forma en que los aprendió.
- b) **Comprensión:** Se refiere a la capacidad de comprender o aprehender; en donde el estudiante sabe qué se le está comunicando y hace uso de los materiales o ideas que se le presentan, sin tener que relacionarlos con otros materiales o percibir la totalidad de sus implicaciones. El material requiere de un proceso de transferencia

y generalización, lo que demanda una mayor capacidad de pensamiento abstracto. Requiere que el estudiante explique las relaciones entre los datos o los principios que rigen las clasificaciones, dimensiones o arreglos en una determinada materia, conocimiento de los criterios fundamentales que rigen la evaluación de hechos o principios, y conocimientos de la metodología, principios y generalizaciones. El estudiante entiende "aprehende" aquello que ha aprendido y esto lo demuestra cuando es capaz de presentar la información de otra manera, cuando la transforma, cuando encuentra relaciones con otra información, cuando se asocia a otro hecho, cuando se saben decir las posibles causas y consecuencias. Entiende la información; capta el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas predecir las consecuencias.

- c) **Aplicación:** Se refiere a los mismos principios de la comprensión y la única diferencia perceptible es la cantidad de elementos novedosos en la tarea por realizar. Requiere el uso de abstracciones en situaciones particulares y concretas. Pueden presentarse en forma de ideas generales, reglas de procedimiento o métodos generalizados y pueden ser también principios, ideas y teorías que deben recordarse de memoria y aplicarse. El estudiante es capaz de seleccionar y utilizar aquello que ha aprendido. Cuando aplica las destrezas adquiridas a nuevas situaciones que se le presenten. Cuando utiliza la información recibida en situaciones nuevas y concretas para resolver problemas; es decir, hace uso de la información; utiliza métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; soluciona problemas usando habilidades o conocimientos.
- d) **Análisis:** Se refiere a la descomposición un problema dado en sus partes y descubrir las relaciones existentes entre ellas. En general, la eventual solución se desprende de las relaciones que se descubren entre los elementos constituyentes. Implica el fraccionamiento de una comunicación en sus elementos constitutivos de tal modo, que aparezca claramente la jerarquía relativa de las ideas y se exprese explícitamente la relación existente entre éstas. Cuando el estudiante es capaz de descomponer el todo en sus partes y puede solucionar problemas a partir del

conocimiento adquirido. Intenta entender la estructura de la organización del material informativo examinando las partes de las cuáles se compone. Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes.

- e) **Síntesis:** Se refiere al proceso de trabajar con fragmentos, partes, elementos, organizarlos, ordenarlos y combinarlos para formar un todo, un esquema o estructura que antes no estaba presente de manera clara. Requiere la reunión de los elementos y las partes para formar un todo. Se expresa cuando el estudiante es capaz de crear, integrar, combinar ideas, planear y proponer nuevas maneras de hacer. Crear aplicando el conocimiento y habilidades anteriores para producir alguna cosa nueva u original. Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas persas; predecir conclusiones derivadas.
- f) **Evaluación:** Se refiere a la capacidad para evaluar; se mide a través de los procesos de análisis y síntesis. Requiere formular juicios sobre el valor de materiales y métodos, de acuerdo con determinados propósitos. Incluye los juicios cuantitativos y cualitativos de acuerdo a los criterios que se sugieran (los cuales son asignados). El estudiante emite juicios respecto al valor de un producto según opiniones personales a partir de unos objetivos dados. Logra comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad.

Con la intención de responder a las necesidades de este trabajo, se consideraron para la evaluación de los estudiantes de tercer grado, las cuatro primeras habilidades. Ya que la evaluación de los dos últimos niveles, se torna complicado para estructuración de los reactivos de un instrumento de esta naturaleza; sobre todo, para reconstruir, combinar, reordenar; para hacer juicios y experimentar.

Tabla 6
Tabla de especificaciones

| ÁREAS | HABILIDADES INTELLECTUALES Y DESTREZAS (Número de ítem) | | | | | | TOTAL REACTIVOS |
|---------------------------------------|--|-------------------|------------|------------|----------|--------------------|-----------------|
| | CONOCIMIENTO | COMPRENSIÓN | APLICACIÓN | ANÁLISIS | SÍNTESIS | EVALUACIÓN | |
| Dominio de contenidos curriculares | 2, 3, 4, 5, 8 | 1 | 6 | 7 | --- | ----- | (1-8) 8 |
| Competencias didácticas | 14, 15 | 9, 10, 16, 17, 18 | 11, 12, 13 | ----- | ----- | ----- | (9-18) 10 |
| Habilidades intelectuales específicas | 21, 23 | 20, 22, 24 | 19 | ----- | ----- | ----- | (19-24) 6 |
| Gestión escolar y ética docente | 25, 28 | 27 | ----- | 26, 29, 30 | ----- | ----- | (25-30) 6 |
| Competencias sociales | 31 | 33 | 32 | ----- | 37, 38 | 34, 35, 36, 39, 40 | (31-40) 10 |
| Total de ítems | 12 | 11 | 6 | 4 | 2 | 5 | 40 |

Nota: Diseño de las especificaciones elaborado en relación a los campos de formación y los niveles de conocimiento de Bloom (1963). Elaboración propia.

Debido a que los ítems de integración del proyecto fueron 10, de los cuales en los últimos 7 se solicitaba la opinión del estudiante, no se consideraron para el análisis de datos, por lo que para su análisis sólo se consideran 33 reactivos.

Cabe mencionar que se implementó a manera de pilotaje con un grupo diferente con el que se va intervenir, reconociéndose algunos elementos a modificar (en redacción o en orden) con la intención de incrementar la confiabilidad del instrumento.

Cuestionario de estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza desde el modelo de cuadrantes cerebrales

Con base en el modelo de Ned Herrmann (1978), fundamentado en los conocimientos del funcionamiento cerebral, lo describe a partir de cuatro puntos cardinales. La concepción que este autor tiene sobre el estilo de aprendizaje indica: “el estilo de pensamiento [aprendizaje] es la manera particular de cada individuo para percibir al mundo, pensar, crear y aprender. Hay una íntima relación entre la dominancia cerebral y las preferencias de estilo de pensamiento” (Rojas, 2006, pp. 55). A partir de esta idea representa una esfera dividida en cuatro cuadrantes, que resultan del entrecruzamiento del hemisferio izquierdo con derecho del modelo Sperry, y de los

cerebros cortical y límbico del modelo McLean. Los cuatro cuadrantes representan cuatro formas distintas de operar, de pensar, de crear, de aprender y, en suma, de convivir con el mundo. Los cuatro cuadrantes son:

1. Cortical Izquierdo (CI)
2. Límbico Izquierdo (LI)
3. Límbico Derecho (LD)
4. Cortical Derecho (CD)

Este modelo mantiene que los seres humanos tenemos cuatro marcas o señales que nos hacen únicos: las huellas digitales, la planta de los pies, el iris de los ojos y el desarrollo de la corteza cerebral. Ninguna persona tiene una corteza cerebral idéntica a otra, porque los procesos de evolución y desarrollo son diferentes en cada individuo. Esto quiere decir que los seres humanos nacemos también con una huella digital en el cerebro, que nos hace únicos e irrepetibles. El desarrollo de la corteza cerebral estimula uno de los cuatro cuadrantes de manera predominante, generando que los individuos tiendan a tener gustos, preferencias, procesamiento mental y esquematización de la personalidad particulares; y como no es heredable, nos hace únicos dentro de un esquema de los cuatro cuadrantes.

Este modelo responde a este proyecto porque, además de lo ya explicado, describe los estilos de aprendizaje de manera detallada, así como también los de enseñanza, la intención es identificar cuáles son las coincidencias y discrepancias entre un rol y otro.

El modelo de cuadrantes cerebrales, se eligió por la pertinencia de los dos cuestionarios que propone (ver anexo 3), para alumnos y para maestros, con la intención de conocer la influencia del estilo de aprendizaje en el estilo de enseñanza y su relación con el desempeño docente.

A manera de cierre

En respuesta a las necesidades técnico operativas que exige la formación inicial de los maestros de educación especial, se puede decir que la presente propuesta de evaluación diagnóstica, proporciona los elementos que requieren los docentes formadores y que está al frente de grupo y que afronta situaciones de ineficacia en la implementación de estrategias de enseñanza.

Los estudiantes experimentaron la evaluación en dos vertientes, la primera como una apreciación confiable de los elementos que es necesario favorecer para mejor su labor docente, con la idea de contar con mayor sustento teórico práctico para identificar, afrontar, negociar y dar respuesta a diversas situaciones que requieren el uso de sus competencias docentes; y el segundo como un modelo para la evaluación diagnóstica de sus grupos de atención, como un recurso.

Los estudios de licenciatura han de considerar en la profesionalización el uso de más elementos técnicos operativos para intervenir psicopedagógicamente en los contextos escolares y también el participar con ello en la mejora de los estilos de vida del profesorado que se forma en estos espacios curriculares, en la formación inicial de los maestros de educación especial.

Por lo tanto, la evaluación y seguimiento del aprendizaje académico de los estudiantes de la ENE es un proceso de actuación planificada vinculada al proyecto institucional concebida para la mejora continua y acorde a los objetivos de la institución. Así, este proceso está orientado a conocer en qué medida se han conseguido alcanzar los rasgos del perfil de egreso y en consecuencia la toma de decisiones orientada a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Segunda fase

Aplicación de la batería en los grupos piloto: Seis grupos de quinto semestre de las cuatro áreas de atención (Auditiva y de Lenguaje, Intelectual, Motriz y Visual) del ciclo escolar 2011-2012, análisis cuantitativo y cualitativo de datos individuales, grupales y

globales; divulgación de la información a los diferentes grupos y espacios académicos de la institución.

La evaluación se realizó a una población de 115 alumnos de tercer grado a través de cuatro instrumentos:

- 1) **Prueba Inicial de Conocimientos** (Dominio de contenidos curriculares, competencias didácticas, habilidades intelectuales específicas, gestión escolar y ética docente, competencias sociales).
- 2) **Cuestionario de Habilidades Sociales** (Asertividad, comunicación, autoestima y toma de decisiones).
- 3) **Estilos de Aprendizaje** (Modelo de Cuadrantes Cerebrales, como alumno y como docente).

1) Prueba Inicial de Conocimientos

El instrumento está conformado por 40 reactivos, se divide en 5 áreas y evalúa 6 tipos de habilidades cognitivas. La primera parte del instrumento consta de 33 reactivos de diferentes tipos, por ejemplo: de cuestionamiento directo, jerarquización u ordenamiento, etc. Estos reactivos se refieren a conocimientos básicos que se perfilan durante el trayecto formativo de la licenciatura en los tres primeros años de formación. Los siguientes 7 reactivos, se refieren a la opinión de los estudiantes en relación a la competencia social y su desempeño en los servicios de educación especial a partir de las experiencias en las prácticas escolares.

Resultados de la prueba inicial

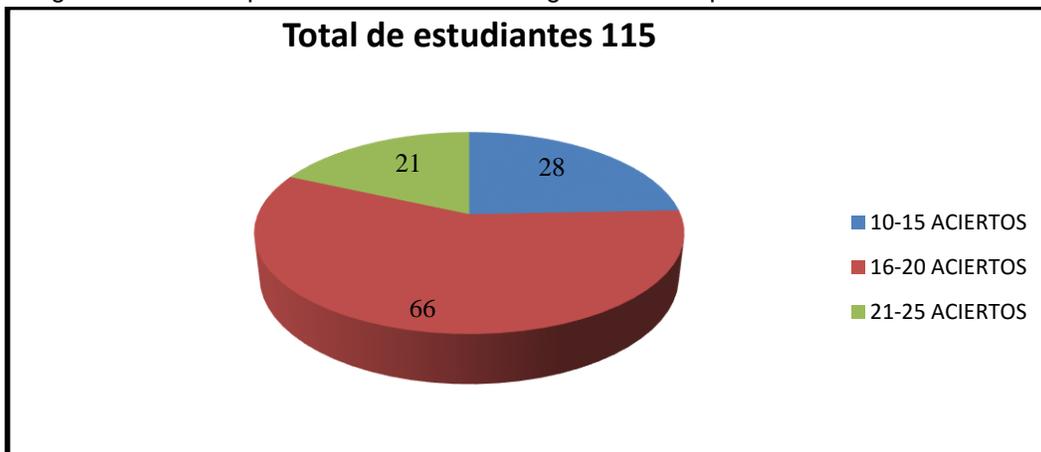
Desempeño global

Los resultados de este instrumento se obtuvieron en un primer momento, de manera individual por grupo, para después establecer promedio general, enseguida se presentan los resultados generales de los grupos de tercer grado. Para presentar el resultado del desempeño general se establecieron tres rangos de acierto, con base en

el resultado que los estudiantes lograron, menor (10 aciertos) y el mayor (25 aciertos) y los resultados fueron los siguientes:

Gráfica 1

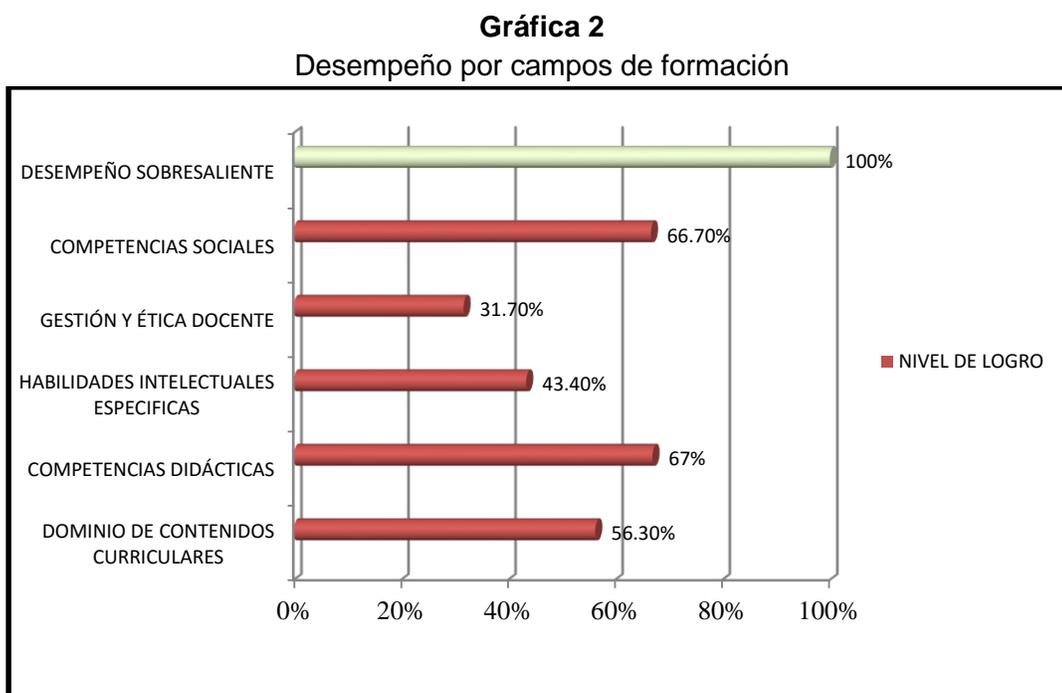
Rangos de aciertos que los 115 estudiantes lograron en la aplicación del examen criterial.



Los elementos que se evalúan se refieren al conocimiento general que los estudiantes han construido hasta el quinto semestre, en relación al perfil de egreso, al plan de estudios y al mapa curricular de la licenciatura de educación especial del campo de formación común del maestro de educación especial. Considerando que el instrumento consta de 33 reactivos, quiere decir que el 57.4% de los estudiantes alcanzaron el 75.8% del total del 100% reactivos aplicados. Mientras que el 24.4% de los estudiantes evaluados, lograron entre 30.4% y el 45.5% del 100% de reactivos. Estos datos muestran que, aunque es mayoría por ser un poco más de la mitad de los estudiantes que se evaluaron con este instrumentos, es un dato que alarma ya que la puntuación más alta que se muestra en la gráfica es de 25 de 33 aciertos, por lo que es necesario revisar cuáles reactivos y a qué campo de formación pertenecen, para definir dos elementos importantes: a) la tendencia al error y al acierto y b) las condiciones en las que, cada grupo ha logrado construir (o no) dichos saberes, con lo que se puede empezar a definir las posibles causas y por supuesto las posibles rutas de mejora.

Desempeño por áreas

Como se ha mencionado, las áreas en la que se organiza el instrumento responden a las mismas en que se organiza el examen de oposición de alianza, por ser el referente inmediato de este tipo de evaluación (examen criterial). El desempeño se presenta en función de los aciertos logrados por área en contraste con el total de reactivos por cada una de las áreas. Los resultados son los que se presentan en la siguiente gráfica.

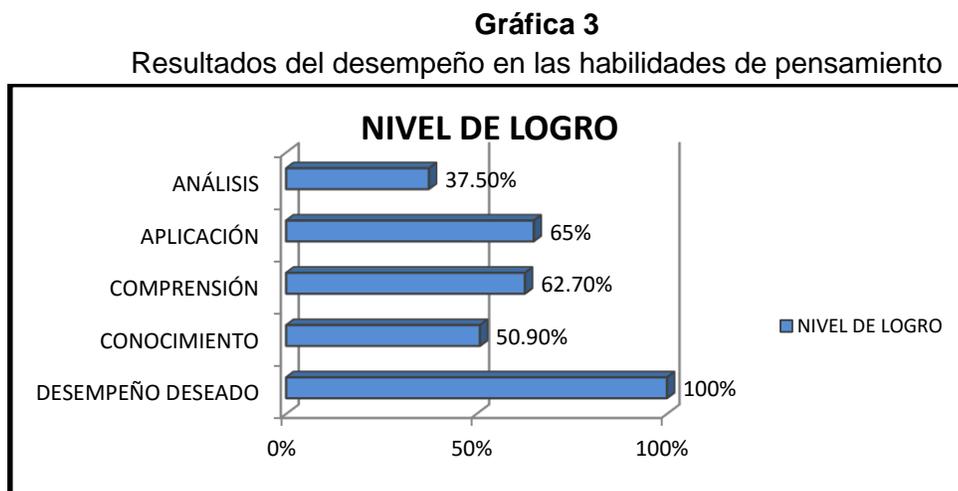


Considerando que el nivel de desempeño deseable es el de 100%, se hace el contraste en relación a éste, por lo que se observa en la gráfica que una de las áreas donde los estudiantes presentan un mayor nivel de logro, aunque sin alcanzar el deseado, es el de competencias didácticas, mientras que en el área de dominio de contenidos curriculares, apenas rebasan el 50%, lo que resulta en un dato significativo, ya que la primera tiene que ver con los casos prácticos que se plantean en el instrumento, y la segunda se refiere a elementos más teóricos, que los estudiantes revisan en las distintas asignaturas. En el área de habilidades intelectuales específicas básicamente son evaluadas habilidades cognitivas y lingüísticas, por lo que resulta muy significativo que el desempeño sea de 43%, este dato se puede complementar con la información de los párrafos siguientes, con los resultados por habilidades de pensamiento, ya que

es posible triangular la información de tal forma que permitan un análisis acerca de los campos de formación y las habilidades de pensamiento que se desarrollan (o no) a través de éstos, cabe preguntar, si estos resultados son congruentes con objetivos de aprendizaje que cada académico establece en su planeación didáctica.

Desempeño por habilidades de pensamiento

Con la intención de responder a las necesidades de este trabajo, se consideran para la evaluación de los estudiantes de tercer grado, las cuatro primeras habilidades. Ya que la evaluación de los dos últimos niveles, se torna complicado para la estructuración de los reactivos de un instrumento de esta naturaleza; sobre todo, para reconstruir, combinar, reordenar; para hacer juicios y experimentar.



Como se muestra en la gráfica anterior, las habilidades de pensamiento que sobresalen en el porcentaje de aciertos, respecto al número de reactivos, son comprensión y aplicación, por lo que no coinciden con los planteamientos de la Taxonomía empleada para diseñar las especificaciones de la prueba, ya que su autor plantea que estas habilidades son jerárquicas, por lo que al no haber conocimiento, no puede lograrse la comprensión y por ende, la aplicación y el análisis tiene menor probabilidad de logro, por lo que estos datos representan un sesgo que se puede corregir al revisar los datos desde otro marco teórico referencial. Sin embargo, se pueden identificar elementos importantes para el análisis.

Por ejemplo, que ninguna de las habilidades se acerca al 100% de logro, por lo que resulta significativo, que los estudiantes, aun logrando un nivel del 50% de conocimientos, es decir, de los 12 reactivos relacionados con esta habilidad, la mayoría de los estudiantes logro mínimo 6 aciertos o más, no lograr emplear ese conocimiento de manera estratégica, que les permita la aplicación y el análisis de los problemas presentados. Otro ejemplo de este sesgo es que, al contrastar la información, tenemos que la habilidad de *comprensión*, es la que mayor nivel de logro presenta y la de *análisis* la de menor nivel. Lo que lleva a plantearse interrogantes, por supuesto sobre la validez del instrumento, pero también sobre las estrategias que los estudiantes emplean para resolver problemas, más allá de lo que aparentemente demuestran: poca capacidad de análisis.

Resultados parciales

- a) De un total de 33 reactivos, (ver anexo 1) se identificaron 3 rangos de aciertos, que oscila del alumno que obtuvo 12 aciertos al que logró 24.
- b) La mayoría de los alumnos (56) obtuvieron de 16 a 20 aciertos.
- c) En cuanto a las competencias didácticas, los reactivos relacionados con las habilidades de conocimiento y comprensión tienen una tendencia significativa al acierto, no así los que se refieren al análisis y la aplicación.
- d) Contrastando el área de habilidades intelectuales específicas con las habilidades evaluadas (conocimiento y comprensión) en ambos casos se identifican resultados de entre el 50% y el 60% de aciertos.
- e) Respecto al área de gestión escolar y ética docente, se presenta el 33.4% de aciertos.
- f) Los reactivos de aplicación (de todas las áreas) se plantearon en forma de casos, se presenta un dominio arriba de la media, sobre todo en aquellos referentes a las competencias didácticas.

Enseguida se presenta la segunda parte de este instrumento, en forma de frecuencias, ya que lo que se intenta conocer es la perspectiva (expresada en opinión) de los estudiantes normalistas, respecto al uso de la competencia social en los servicios de prácticas. Las categorías que se consideran son:

- 1) **Trabajo docente.** Este tema que ha sido motivo de análisis es el relativo al compromiso y al grado de preparación que manifiestan tener los estudiantes. Normalmente, el esquema tradicional indica que los maestros están más comprometidos con la docencia frente a los que cursan alguna licenciatura, por el hecho de haber elegido inicialmente una carrera relacionada de forma directa con la educación.
- 2) **Relación con otros actores:** Se refiere al aspecto más afectivo, relacional de la profesión docente. Concretamente, la intención es conocer qué sentimientos son los que los estudiantes opinan que les van a ser más y los menos gratificantes en su trabajo como maestro, en relación con los alumnos y con los padres de los alumnos.
- 3) **Disposición hacia la docencia.** Se considera interesante estudiar las valoraciones y emociones de los estudiantes, con la intención de analizar la evolución que se da en sus actitudes y motivaciones a lo largo del tiempo, con el objetivo de conocer la valoración que hacen de la preparación que están recibiendo, qué actitudes tienen ante la que será su profesión, así como el grado de compromiso que muestran.

Se presentan los reactivos y la frecuencia con la que los 115 estudiantes respondieron, donde cada una de las opciones representa una categoría a analizar.

Reactivo 34.- Hechos insatisfactorios en el trabajo docente.

| Categorías | Frecuencia |
|--------------------------------|------------|
| Conflictos | 31 |
| Aislamiento | 45 |
| Falta de reconocimiento | 13 |
| Criticas | 15 |
| No contestó | 11 |
| Total | 115 |

Como muestran las frecuencias en el recuadro, la mayoría de los estudiantes indican que el hecho más insatisfactorio en el trabajo docente es el aislamiento y los conflictos, por lo que se infiere que para ellos son importantes las relaciones afectivas y el trabajo en conjunto.

Reactivo 35.- Hechos satisfactorios en relación con los alumnos.

| Categorías | Frecuencia |
|--|------------|
| Reconocimiento como profesor | 16 |
| Buenas relaciones | 24 |
| Éxito de los alumnos con dificultades | 70 |
| Reconocimiento como persona | 0 |
| No contestó | 5 |
| Total | 115 |

En cuanto a los factores que pueden considerar como satisfactorios en relación con los alumnos, sobresale (70 estudiantes así lo creen) el éxito de los alumnos con dificultades, lo que se puede deducir por la naturaleza de su formación en educación especial, más allá de ser reconocido como persona o profesor, la

satisfacción la relacionan directamente con los logros de sus estudiantes.

Reactivo 36.- Hechos insatisfactorios en relación con los alumnos.

| Categorías | Frecuencia |
|--------------------------------|------------|
| Falta de respeto | 12 |
| Falta de reconocimiento | 5 |
| Relaciones frías | 18 |
| Fracaso en interesarlos | 76 |
| No contestó | 5 |
| Total | 115 |

En cuanto a los hechos insatisfactorios en relación al trabajo con los alumnos, la gran mayoría de los estudiantes normalistas piensan que el factor detonante reside en su propia práctica, ya que señalan que un hecho

insatisfactorio es el fracaso al interesar a sus alumnos en la clase y el trabajo en general, se puede inferir que esta respuesta es gracias a la formación en la reflexión sobre su práctica docente.

Reactivo 37.- ¿Por qué ser maestro?

| Categorías | Frecuencia |
|--------------------------------------|------------|
| Trabajo acorde a mi formación | 27 |
| No tuve otras oportunidades | 7 |
| Me gusta enseñar | 38 |
| Tengo vocación | 31 |
| No contestó | 12 |
| Total | 115 |

Como se puede observar, la mayoría de los estudiantes piensan que quieren ser maestros porque les gusta enseñar o porque consideran que tienen vocación (en suma, son 69 estudiantes), lo que es congruente de alguna forma con los

reactivos anteriores, en donde sus respuestas se centran en la intervención educativa de la que son responsables, así como en los resultados de esta intervención con sus alumnos.

Reactivo 38.- ¿Qué es enseñar?

| Categorías | Frecuencia |
|-----------------------------|------------|
| Trabajo | 11 |
| Profesión | 28 |
| Arte | 48 |
| Actividad Científica | 21 |
| No contestó | 7 |
| Total | 115 |

Es interesante el resultado de este reactivo, ya que la mayoría de los estudiantes consideran que la enseñanza es un arte, un oficio que se puede aprender y en menor proporción la consideran una profesión o una actividad científica, cuando la mayoría

de los materiales de apoyo, que se revisan durante la formación, analizan la práctica docente como una actividad profesional y en una relación directa con la ciencia. La interrogante que surge aquí es ¿Cuáles son las formas de transmisión cultural y académica que, los docentes de la escuela utilizamos en el cotidiano de nuestro trabajo para que los estudiantes logren construir su identidad profesional?

Reactivo 39.- Hechos satisfactorios en relación con otros maestros.

| Categorías | Frecuencia |
|--------------------------------------|------------|
| Reconocimiento como maestro | 34 |
| Buenas relaciones | 51 |
| Empatía con maestro "difícil" | 16 |
| Reconocimiento como persona | 3 |
| No contestó | 11 |
| Total | 115 |

Ahora bien, en cuanto a las relaciones interpersonales con otros maestros, los estudiantes consideran satisfactorio establecer buenas relaciones con otros, además de obtener reconocimiento de los otros maestros, en menor proporción ser empático o el reconocimiento como persona, para ellos es importante la

relación que establezcan en general con los profesionales de su entorno.

Reactivo 40.- Hechos insatisfactorios en relación con otros maestros.

| Categorías | Frecuencia |
|-------------------------|------------|
| Falta de respeto | 52 |
| Falta de reconocimiento | 19 |
| Relaciones frías | 25 |
| Fracaso en interesarlos | 16 |
| No contestó | 2 |
| Total | 115 |

Como se indica en la frecuencia, los estudiantes consideran que un elemento insatisfactorio es la falta de respeto de otros profesores, se lo relacionamos con el reactivo anterior, el respeto es un factor que puede determinar el tipo de relaciones que establezca en general con otros

profesionales de entorno.

Resultados parciales

La mayoría de los estudiantes evaluados consideran que: en la relación con los alumnos, lo que más valorarán los estudiantes es el éxito de sus estudiantes ante los aprendizajes, así como el éxito de sus propuestas pedagógicas para el trabajo con sus alumnos, dejando a un lado la necesidad de ser considerado buen profesor y percibir agradecimiento de los estudiantes cuando dejan la escuela. La falta de respeto, el fracaso en interesar a los alumnos, así como el aislamiento en el trabajo son los aspectos más mencionados como insatisfactorios por los estudiantes. En cuanto a la relación con otros maestros, consideran satisfactorio lograr establecer relaciones interpersonales adecuadas y efectivas; e insatisfactorio la falta de respeto en lo personal y lo profesional. Por lo que se deduce que hay dos elementos que preocupan a los estudiantes de la normal: a) las relaciones interpersonales con otros profesionales de la educación, sobre todo por la naturaleza del trabajo a desarrollar como docente de educación especial en el contexto de educación regular y; b) el éxito o fracaso del diseño de su intervención educativa, en los resultados de aprendizaje de sus alumnos y en el manejo de las situaciones didácticas de la misma intervención.

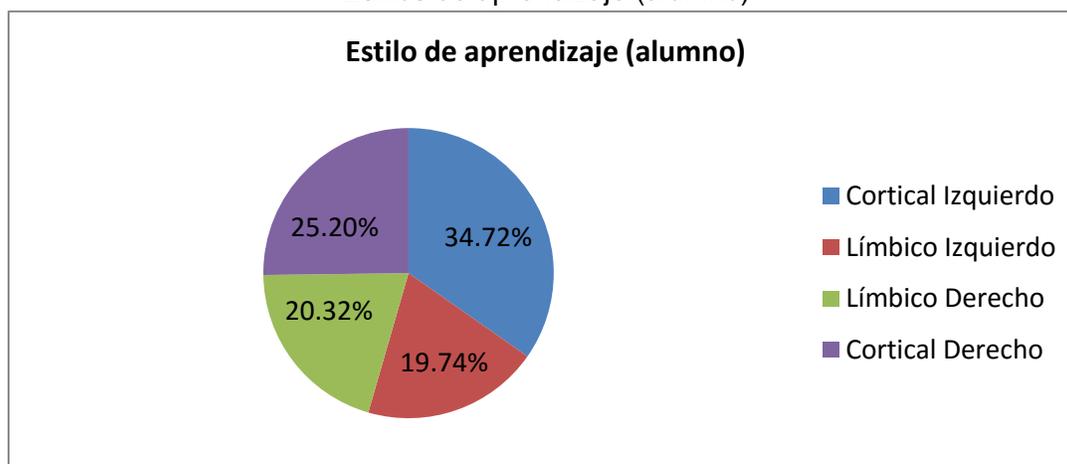
2) CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE. Modelo de cuadrantes cerebrales

El modelo de cuadrantes cerebrales, propone cuatro estilos diferentes de aprender y enseñar, consta de dos cuestionarios, uno para alumnos y otro para maestros. Se implementa con la intención de conocer si existe influencia del estilo de aprendizaje sobre el estilo de enseñanza y su relación con el desempeño docente. (Ver anexo 2)
Los estilos son:

- Cortical Izquierdo (CI)
- Límbico Izquierdo (LI)
- Límbico Derecho (LD)
- Cortical Derecho (CD)

Gráfica 4

Estilos de aprendizaje (alumno)



Como se puede observar en la gráfica, el estilo que con un mayor porcentaje es el Cortical Izquierdo, cabe señalar que no es predominante, ya que los otros tres estilos presentan rangos similares. Por ello es importante mencionar las características principales de los cuatro estilos desde el Modelo de los Cuadrantes Cerebrales de Hermann, que se muestran en la siguiente tabla (7). La importancia reside en conocer los estilos de aprendizaje que los estudiantes presentan para comparar si responde al estilo de enseñanza que con el siguiente instrumento se identificó.

Tabla 7

Estilo de aprendizaje y sus principales características según Hermann (1996)

| Estilos | Características principales | | |
|-------------------------------------|--|--|---|
| | <i>Comportamiento</i> | <i>Procesos</i> | <i>Competencias</i> |
| Cortical Izquierdo 34.72% | Frío, distante; pocos gestos; voz elaborada; intelectualmente brillante; evalúa, critica; irónico; le gustan las citas; competitivo; individualista. | Análisis; razonamiento; lógica; Rigor, claridad; le gustan los modelos y las teorías; colecciona hechos; procede por hipótesis; le gusta la palabra precisa. | Abstracción; matemático; cuantitativo; finanzas; técnico; resolución de problemas. |
| Límbico Izquierdo 19.74% | Introvertido; emotivo, controlado; minucioso, maniático; monologa; le gustan las fórmulas; conservador, fiel; defiende su territorio; ligado a la experiencia, ama el poder. | Planifica; formaliza; estructura; define los procedimientos; secuencial; verificador; ritualista; metódico. | Administración; organización; realización, puesta en marcha; conductor de hombres; orador; trabajador consagrado. |
| Límbico Derecho 20.32% | Extravertido; emotivo; espontáneo; gesticulador; lúdico; hablador; idealista, espiritual; busca aquiescencia; reacciona mal a las críticas. | Integra por la experiencia; se mueve por el principio de placer; fuerte implicación afectiva; trabaja con sentimientos; escucha; pregunta; necesidad de compartir; necesidad de armonía; evalúa los comportamientos. | Relacional; contactos humanos; diálogo; enseñanza; trabajo en equipo; expresión oral y escrita. |
| Cortical derecho 25.20% | Original; humor; gusto por el riesgo; espacial; simultáneo; le gustan las discusiones; futurista; salta de un tema a otro; discurso brillante; independiente. | Conceptualización; síntesis; globalización; imaginación; intuición; visualización; actúa por asociaciones; integra por medio de imágenes y metáforas. | Creación; innovación; espíritu de empresa; artista; investigación; visión de futuro. |

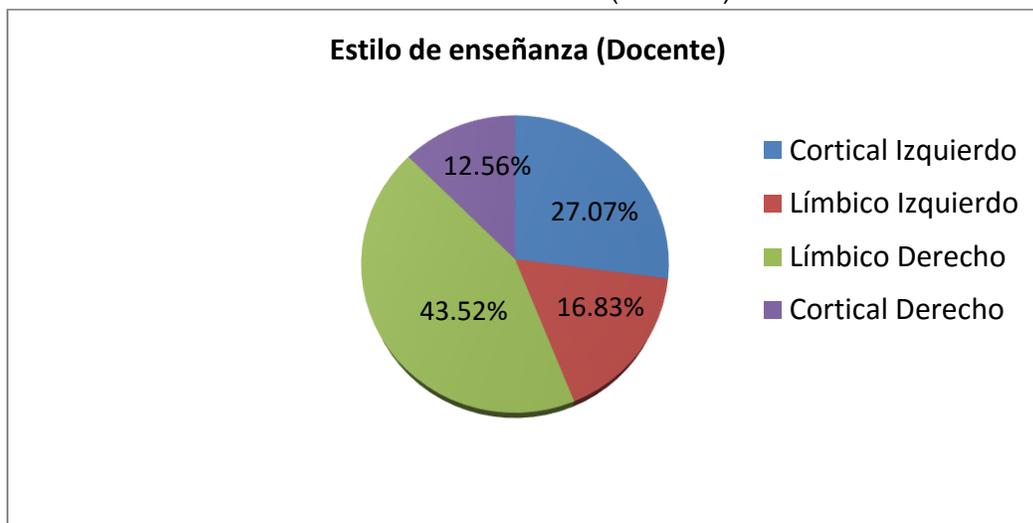
Nota: Información adaptada de SEP (2004) Manual de estilos de aprendizaje Dirección General de Bachillerato. Dirección de Coordinación Académica. México. Elaboración propia.

Se señala con un color azul el estilo aprendizaje CI que se describe con mayor porcentaje en la figura anterior que predominó en las respuestas de los estudiantes de la normal.

Los datos que la tabla anterior muestran, sobre todo en el área de procesos, puede ser utilizada para el diseño de estrategias que los académicos necesitamos realizar cotidianamente en el trabajo con los estudiantes, ya que los dos estilos que predominan, tienen que ver con un trabajo más abstracto y teórico a diferencia de lo que se cree tradicionalmente, que el estudiante adulto también prefiere las actividades lúdicas (como los niños) para el trabajo cotidiano.

Los resultados que se muestran a continuación, se refieren a los estilos de enseñanza que muestran los mismos estudiantes encuestados con el instrumento anterior, lo que se puede esperar es que el resultado con mayor porcentaje, tenga que ver con el estilo CI como se mostró en la figura anterior, sin embargo, no es así; la siguiente figura indica el porcentaje que se obtuvo en cada uno de los estilos de enseñanza.

Gráfica 5
Estilos de enseñanza (docente)



Como se puede observar, el estilo que predomina con el 43.52% es el Límbico Derecho; sin embargo, es importante caracterizar los cuatro estilos, para identificar las diferencias y semejanzas con el estilo de aprendizaje que se identificó anteriormente. En este aspecto, a diferencia de los datos sobre el estilo de aprendizaje, el estilo de enseñanza límbico Derecho se expresa con mayor predominancia, sin embargo, es necesario describir los cuatro estilos de enseñanza, así como los de aprendizaje para comprender con mayor profundidad las relaciones que se establecen entre ambos estilos en un mismo grupo de personas, sobre todo si existe algún factor que pueda demostrarse en relación a lo que tradicionalmente se expresa “el maestro enseña como aprendió” o en palabras de Andrea Alliaud (1998, p. 3) “su forma [de los maestros] se basa también en sus orígenes, sus biografías, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser”.

Tabla 8

Características de docentes y alumnos según cada cuadrante

| CUADRANTES | DOCENTE | ALUMNO |
|--|---|--|
| Cortical Izquierdo Tienen necesidad de hechos. Dan prioridad al contenido | 27.07% Profundiza en su asignatura, acumula el saber necesario, demuestra las hipótesis e insiste en la prueba. Le molesta la imprecisión, y da gran importancia a la palabra correcta. | 34.72% Le gustan las clases sólidas, argumentadas, apoyadas en los hechos las pruebas. Va a clase a aprender, tomar apuntes, avanzar en el programa para conocerlo bien al final del curso. Es buen alumno a condición de que se le dé "materia". |
| Límbico Izquierdo Se atienen a la forma y a la organización | 16.83% Prepara una clase muy estructurada, un plan sin fisuras donde el punto II va detrás del I. Presenta el programa previsto sin interrupciones y lo termina en el tiempo previsto. Sabe acelerar en un punto preciso para evitar ser tomado por sorpresa y no terminar el programa. Da más importancia a la forma que al fondo. | 19.74% Metódico, organizado, y frecuentemente meticuloso; lo desborda la toma de apuntes porque intenta ser claro y limpio. Llega a copiar de nuevo un cuaderno o una lección por encontrarlo confuso o sucio. Le gusta que la clase se desarrolle según una liturgia conocida y rutinaria. |
| Límbico Derecho Se atienen a la comunicación y a la relación. Funcionan por el sentimiento e instinto. Aprecian las pequeñas astucias de la pedagogía. | 43.52% Se inquieta por los conocimientos que debe impartir y por la forma en que serán recibidos. Cuando piensa que el grupo no está preparado para asimilar una lección dura, pone en marcha un juego, debate o trabajo en equipo que permitirán aprender con buen humor. Pregunta de vez en cuando si las cosas van o no van. Se ingenia para establecer un buen ambiente en la clase. | 20.32% Trabaja si el profesor es de su gusto; se bloquea y despista fácilmente si no se consideran sus progresos o dificultades. No soporta críticas severas. Le gustan algunas materias, detesta otras y lo demuestra. Aprecia las salidas, videos, juegos y todo aquello que no se parezca a una clase. |
| Cortical Derecho Necesitan apertura y visión de futuro a largo plazo. | 12.56% Presenta su clase avanzando globalmente; se sale a menudo del ámbito de ésta para avanzar en alguna noción. Tiene inspiración, le gusta filosofar y a veces levanta vuelo lejos de la escuela. Con él parece que las paredes de la clase se derrumban. Se siente con frecuencia oprimido y encerrado si tiene que repetir la misma lección. | 25.20% Es intuitivo y animoso. Toma pocas notas porque sabe seleccionar lo esencial. A veces impresiona como un soñador, o de estar desconectado, pero otras sorprende con observaciones inesperadas y proyectos originales. |

Nota: Tomado de Chalvin, (1995). Citado por SEP (2004c). Se muestra con color azul el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje predominantes en las encuestas.

Resultados parciales

Con base en los resultados anteriores, se puede inferir que a la mayoría de los estudiantes son responsables en sus clases, prefieren que los académicos responsables de los cursos presenten una planeación didáctica estructurada y que la sigan. En el trabajo docente, la mayoría de los estudiantes plantean que prefiere el trabajo organizado con sus alumnos, se preocupa por el contenido que va a enseñar y se prepara para ello. Es decir, existe una congruencia entre sus formas de aprender y las formas de enseñar. Sin embargo, es muy importante que este tema tenga continuidad ya que ofrecer información relevante para la institución y los académicos responsables de los cursos de formación, de tal forma que se mejore la práctica docente en la ENE y por ende los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, es necesario que los estudiantes conozcan su propio estilo de aprendizaje y también de enseñanza que les permita construir una base para el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje en el trabajo cotidiano con sus alumnos. Eso les permitirá considerar otros estilos de aprendizaje diferentes al preferido por él mismo, así como mejorar su estilo de enseñanza particular y complementarlo con otros.

Recomendaciones.

Los estudiantes presentan un mayor nivel de logro en el área de Competencias Didácticas (se presentaron casos prácticos), por lo que es importante que el trabajo de aula cotidiano sea a través del estudio de casos como estrategia pedagógica, así como favorecer la formación continua (de los académicos) en la metodología de enseñanza situada, aprendizaje basado en problemas, aprender mediante el servicio, proyectos, etc. Y sobre todo favorecer el trabajo de programas internos como el de tutoría que permita el trabajo entre pares y el acompañamiento académico.

En el caso del desempeño en el área de Dominios Curriculares que se refiere a elementos más teóricos que los estudiantes revisan en las distintas asignaturas, apenas rebasa el 50%, es importante profundizar en las causas de estos resultados,

cuáles son los saberes pedagógicos y disciplinares que representan mayores desafíos, que significado tienen los estudiantes acerca de este tipo de conocimientos, si representa una ruptura entre teoría y práctica, en la práctica cotidiana en las aulas es muy común escuchar comentarios “eso dice la teoría, pero en la práctica es diferente”, sería interesante profundizar en el estudio de este fenómeno. Es importante la vinculación con el programa de Planeación Didáctica para conocer las estrategias pedagógicas que se plantean para trabajar este tipo de saberes, así como las estrategias y criterios de evaluación que los académicos proponen en su trabajo cotidiano.

El área de habilidades intelectuales específicas está relacionada con las habilidades de pensamiento que se evalúan con el instrumento, las primeras se refieren a habilidades de tipo cognitivo y lingüístico, los estudiantes presentan un desempeño del 43%, al complementar esta información los datos sobre habilidades de pensamiento en el que los estudiantes manifiestan mejores desempeños en las habilidades de comprensión y aplicación, es necesario revisar los factores que los originan ya que, es significativo que las habilidades de conocimiento y análisis presenten un nivel bajo de desempeño. Es necesario considerar las habilidades de pensamiento y lingüísticas que los estudiantes emplean para resolver problemas, así como aquellas que los académicos plantean como objeto de trabajo en su práctica docente cotidiana.

Respecto a las habilidades sociales, los estudiantes manifiestan que son factores importantes para su desarrollo profesional, dos elementos: las relaciones interpersonales con otros profesionales de la educación, sobre todo por la naturaleza del trabajo a desarrollar como docente de educación especial en el contexto de educación regular y; el éxito o fracaso del diseño de su intervención educativa, en los resultados de aprendizaje de sus alumnos y en el manejo de las situaciones didácticas de la misma intervención. Ello implica que es necesario perfeccionar el trabajo académico y sistemático antes, durante y después de las prácticas escolares y del trabajo docente, de tal forma que los estudiantes se sientan seguros de su formación y preparación para el trabajo docente, así como del acompañamiento que le ofrezca la ENE.

En cuanto a los estilos de aprendizaje y de enseñanza, los datos que se obtienen, puede emplearse para el diseño de estrategias que los académicos necesitan realizar cotidianamente en el trabajo con los estudiantes, ya que los dos estilos que predominan, tienen que ver con un trabajo más abstracto y teórico, la mayoría de los estudiantes son responsables en el trabajo escolar, prefieren que los académicos lo sean también, que presenten una planeación didáctica estructurada y que la apliquen. En el trabajo docente, en los servicios de educación especial, la mayoría de los estudiantes normalistas, prefiere el trabajo organizado con sus alumnos, se preocupa por el contenido que va a enseñar y se prepara para ello. Con base en estos resultados, se consideran dos sugerencias 1) garantizar que los académicos presenten y den continuidad a su planeación didáctica y, 2) Enfatizar el trabajo para las prácticas escolares y el trabajo docente, en su diseño, aplicación y evaluación.

Se recomienda que los académicos desarrollen estilos de enseñanza variados para diseñar y aplicar estrategias destinadas a responder a todos los alumnos, sea cual sea sus estilos de aprendizaje. Por supuesto no se trata de enseñar exclusivamente de la forma preferida de los estudiantes, porque esto impediría que éstos desarrollen destrezas de otros estilos. El académico (y en su momento los estudiantes) debe animar a los alumnos a desarrollar un rango más amplio de estilos de aprendizaje empleado variedad de estrategias.

Evaluación del Proyecto de Evaluación (Metaevaluación)

En cuanto a las tareas realizadas durante esta primera fase, fueron:

- ✓ Aplicación de la batería dirigida a los grupos piloto que tiene como propósito describir desde la visión de estos grupos las necesidades y ajustes a los instrumentos que la conforman diseñados para la evaluación sumativa.
- ✓ Identificar las expectativas y necesidades relacionadas con este proceso manifestadas por el personal académico.

- ✓ Análisis de la información obtenida a través de la batería en los grupos piloto, así como la descripción de los datos obtenidos a partir de la elaboración del informe correspondiente.

En cuanto a los logros del proyecto alcanzados se identifican:

- ✓ Se diseñó la batería de evaluación que consta de:
 - Prueba inicial
 - Inventario de estilos de aprendizaje
 - Se aplicó la batería a los grupos de sexto semestre.
 - Organización del equipo de trabajo (tres profesores como colaboradores y la coordinadora).

De manera general, algunas fortalezas identificadas durante esta primera fase del proyecto es que:

- Existe el programa y la batería de evaluación, se estableció el equipo de trabajo.
- Se aplicó la batería a los grupos de tercer grado.
- Existe dentro del programa el procedimiento para la decodificación de datos.

Se identificaron como debilidades:

- Falta distribución de responsabilidades al interior del equipo
- Falta establecer cronograma de actividades al interior del equipo como parte del programa.
- Los procedimientos para la decodificación de datos requieren de muchos recursos humanos.

Se consideran como áreas de oportunidad:

- Reestructuración del programa.
- Identificación de las áreas sustanciales en la formación del maestro de educación especial.

- Líneas formativas

Respecto al instrumento “Prueba inicial”, es necesaria su revisión para reestructurar de manera formal y que responda a aquellos reactivos que se han identificado con alguna tendencia.

Replantear el marco teórico referencial de las habilidades del pensamiento que impactan en el concepto de aprendizaje y enseñanza que subyace al trabajo docente. La Taxonomía de Bloom, tiene limitantes que crean tendencias en el análisis de datos, por lo que es necesario revisar otras propuestas que sean acordes al enfoque del plan de estudios de la licenciatura de educación especial.

Contrastar este instrumento con el que fue aplicado en el ciclo escolar 2007-2008 a los grupos de tercer grado, mismo que se aplicó a partir de un taller nacional impartido por la DGENAM, que tuvo como resultado un cuestionario, que se diseñó con el propósito de conocer la opinión de los estudiantes acerca de sus logros en relación al perfil de egreso de la licenciatura. Se implementó desde el área de investigación, sin embargo, no tuvo mayor impacto que la presentación de los resultados a la comunidad de la ENE.

Conocer los resultados de la aplicación de dicho instrumento como un antecedente significativo a este programa.

En cuanto a los instrumentos que se refieren a las habilidades sociales y a los estilos de aprendizaje, es importante que se comparta la información obtenida, ya sea para el programa de tutoría o/y al colegio de cuarto grado.

Se debe valorar la pertinencia de estos instrumentos en cuanto a la viabilidad ya que uno de los principales obstáculos para el logro de esta primera fase del programa, fue la decodificación de datos.

Se requiere la revisión de los propósitos del programa, así como de las líneas metodológicas que permitan el logro de estos, por lo que es necesario reformularlo en su totalidad, considerando:

- La población a quien va dirigido
- La temporalidad
- Los recursos
- Los actores que intervienen

Es necesario focalizar los rasgos del perfil de egreso que se evaluarán en la siguiente fase, definir el o los campos de formación que se han de considerar para caracterizar al maestro de educación especial en general.

Tercera fase.

Evaluación del programa “Evaluación del aprendizaje de los estudiantes de la ENE”, revisión de la pertinencia, viabilidad, y confiabilidad de los instrumentos seleccionados para la evaluación (Reconstrucción del programa).

Como se ha mencionado en páginas anteriores, quinta fase del diseño didáctico de la evaluación, es justamente, la evaluación de la evaluación (Castillo, 2010) la fase reflexivo-metaevaluativa, que implica la reflexión de los resultados, y la eficacia de los instrumentos empleado, por lo que implica una reconstrucción de una parte del diseño o de todo el diseño. En el caso de este trabajo, se considera la reconstrucción del programa de evaluación.

Proceso de Reconstrucción de los Instrumentos de Evaluación

Con el ánimo de evaluar de manera integral a los alumnos, se consideró conveniente incluir instrumentos que evaluarán tanto las áreas de conocimiento que se establecen en el perfil de egreso, como los estilos de aprendizaje de los estudiantes, para lograr una visión lo más integral posible, de tal manera que explique el desempeño de nuestros estudiantes al interior de los servicios de educación especial.

Para lo cual se han seleccionado y creado algunos instrumentos de distinta naturaleza y propósitos para crear una batería de evaluación (ver Anexos 2 y 3, 4 y 6), que dé cuenta de las características de los grupos de atención dentro de la ENE. De esta manera se considera necesario conocer acerca de los estudiantes con respecto a: conocimientos generales respecto a su campo de formación (educación especial), lo que los estudiantes opinan de sí mismos y sus logros respecto a los rasgos del perfil de egreso y, por último, los estilos de aprendizaje y de enseñanza, además la relación entre ambos. A continuación, se describen de manera general los instrumentos señalados.

1) Prueba Inicial de Conocimientos

Con base en la aplicación y el análisis de la Fase inicial, se identificaron algunos errores metodológicos que generaron sesgos en la información generada en esa fase. Por lo que se considera la necesidad de ajustar todos los instrumentos de evaluación. Así, por ejemplo, la prueba inicial se modificó de forma y fondo.

La reestructuración consistió en lo siguiente (anexo 4):

- a) Las áreas en las que se organiza el contenido son en relación directa con los campos del perfil de egreso.
- b) El marco referencias de las habilidades de pensamiento se cambia, ya que una de las principales observaciones que el grupo de académico generó cuando se presentaron los datos, fue en relación a ello. Por lo anterior, en esta fase se considera los tres niveles taxonómicos que plantean González y Castañeda (2006): 1) Comprender y organizar lo aprendido, 2) Aplicar lo aprendido y 3) Resolver problemas.
- c) A través de un proceso de validación de expertos en metodología de la evaluación y de investigación, se definió que el examen criterial se complementara a 43 reactivos (la prueba que se aplicó en la segunda fase, generaba un sesgo, porque existían siete reactivos que no correspondía a la evaluación de conocimientos generales., sino a la percepción de los estudiantes

en relación con las competencias sociales). El instrumento es ahora de 43 reactivos, que tienen el mismo fin y la misma nomenclatura.

La reorganización se plantea de la siguiente forma: se establecen las categorías en las que se agrupan los conocimientos que, según el perfil de egreso de la licenciatura, los estudiantes deben haber construido al término de quinto semestre. Esta organización por áreas de conocimiento se genera con base en los mismos campos de rasgos del perfil de egreso. El instrumento está conformado por 43 reactivos, se divide en 5 áreas y evalúa 3 niveles de pensamiento que incluyen el uso de diversas habilidades de pensamiento.

Características técnicas del examen

El diseño y la elaboración de la prueba se basan en la ponderación de los conocimientos y habilidades esenciales establecidos en los Rasgos del Perfil de egreso que se expresan en el Plan y programas de estudio 2004 de la Licenciatura en Educación Especial. El examen mide el dominio que los estudiantes tienen de los contenidos y habilidades, en términos de su capacidad de identificar, comprender, aplicar y resolver problemas.

Es un examen:

- a) **De opción múltiple:** estructurado con preguntas de cuatro opciones de respuesta, de las cuales sólo una es correcta.
- b) **De diagnóstico:** aporta elementos para valorar los aprendizajes de los estudiantes.
- c) **De bajo impacto:** su resultado no determina la trayectoria académica del estudiante, pero ofrece elementos relevantes para mejorar los procesos académicos de la institución.

La elección de este tipo de examen obedece a:

- a) **La flexibilidad:** los reactivos de opción múltiple pueden medir 1) la comprensión de las nociones fundamentales, 2) la habilidad del estudiante para razonar, 3) la

aplicación de lo aprendido y la resolución de problemas propios de su quehacer docente a partir de respuestas con diversos grados de dificultad.

b) **La claridad:** los reactivos de opción múltiple establecen con precisión y sin ambigüedad lo que se está evaluando.

c) **La facilidad de calificación:** puede aplicarse a grupos numerosos y ser calificado de manera rápida y exacta.

Es un examen que identifica el **nivel de logro** de los estudiantes con respecto a estándares de desempeño que se establecen a partir de los rasgos de perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Especial, considerando cada uno de los conocimientos y habilidades implicados en este perfil referencial. Se entiende como nivel de logro descripciones del desempeño de los alumnos, que se elaboran contrastando el desempeño real de los alumnos con los niveles descritos en los rasgos deseables del perfil de egreso. Los Niveles de Logro describen el aprendizaje demostrado por los alumnos al finalizar un ciclo de aprendizaje, por ejemplo, cuarto semestre de la licenciatura. Se busca responder a ¿Qué tan adecuado es el desempeño de los estudiantes al finalizar un ciclo de aprendizaje? Estos niveles de logro se describen en el apartado de “¿Cómo se califica?”, con mayor precisión.

Qué evalúa el examen

Desde el modelo educativo basado en competencias, se comprende la concepción de la cognición que destaca que en el abordaje del aprendizaje se debe considerar la naturaleza del contenido y otorga importancia a la naturaleza del conocimiento según sea declarativo, procedimental o valoral (para algunos autores, este último es condicional), pero sobre todo comprender al estudiante como un ser activo que construye sus propios conocimientos y el papel del profesor es ayudarlo a comprender. Desde esta concepción, se entiende que el estudiante aprende a partir de los conocimientos que ya posee, es decir, previos.

Respecto a los contenidos de aprendizaje, COLL (1997), indica que estos contenidos pueden categorizarse en tres grandes grupos, en los que un **concepto** designa un conjunto de objetos, sucesos, situaciones o símbolos que tienen ciertas características comunes; un **principio** es un enunciado que, generalmente, describe relaciones de causa/efecto, pero pueden describir también otras relaciones de covariación; un **procedimiento** es un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas a la consecución de una meta; un **valor** es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas, en cualquier momento y circunstancia; los valores se materializan, en **normas** que son reglas de conducta que deben respetar las personas en determinadas situaciones y; una **actitud** es una tendencia a comportarse de una forma consistente y persistente ante determinadas situaciones (los últimos tres tipos de contenidos forman un continuo, ya que las actitudes son la correlación comportamental de los valores y normas). Siguiendo esta clasificación, en una revisión somera de los rasgos deseables del perfil de egreso en el Plan de estudios de la Licenciatura en educación especial, se logran identificar conocimientos, es decir los contenidos de aprendizaje que se propone favorecer.

De esta forma, la prueba está compuesta por algunos de los contenidos de aprendizaje básicos que un maestro de educación especial debe lograr a lo largo de su formación inicial.

Especificación por áreas de conocimiento

Para aclarar en qué consisten cada una de las áreas que conforman el examen, se incluyen sus respectivas descripciones, a partir de los contenidos que agrupan.

- 1) **Habilidades intelectuales específicas:** Se refiere a la capacidad de localizar, seleccionar, sistematizar e interpretar información de diversas fuentes, a fin de realizar una reflexión crítica sobre su práctica docente y los resultados de su labor educativa También al análisis y resolución de problemas y desafíos intelectuales de su práctica profesional para generar respuestas propias (toma de decisiones) a partir de sus conocimientos y experiencias enriqueciendo el proyecto escolar y consejo técnico.

- 2) **Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica:** Se refiere a los propósitos, enfoques, contenidos y niveles de educación básica, a las finalidades de la educación básica, la educación inicial y la capacitación laboral. El estudiante será capaz de identificar la organización curricular del plan y los programas de estudios de educación básica, así como de conocer orientaciones para la enseñanza de las asignaturas y finalidades de la educación básica para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos.
- 3) **Competencias didácticas:** Se refiere a las funciones que realiza un docente en los servicios de educación especial, a los elementos de la evaluación psicopedagógica, el contexto del aula y de la escuela, al contexto social y familiar, el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses y motivación para aprender y su nivel de competencia curricular, a los instrumentos formales e informales que se utilizan para identificar y determinar las necesidades educativas especiales con o sin discapacidad; así como a la presentación de la información contenida en la evaluación donde se precisa las necesidades educativas especiales de los alumnos y los recursos para lograr los propósitos educativos. Asimismo, participación del docente en la elaboración del proyecto escolar y en el diseño e implementación de la propuesta curricular adaptada (grupal e individual).
- 4) **Identidad profesional y ética:** Se refiere a los principios éticos que el docente incorpora en función de las bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano para ofrecer una educación de calidad, el funcionamiento de las escuelas, la estructura organizativa, los elementos que conforman el clima y la cultura escolar, la toma de decisiones para el logro de metas educativas compartidas. Así como al significado social del trabajo docente y la tradición educativa mexicana.
- 5) **Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.** Se refiere al reconocimiento de la escuela como parte de

la comunidad, identificación de problemas comunes y búsqueda de soluciones conjuntas. Se pueden identificar dos aspectos esenciales, el alumno será capaz de reconocer las diferencias sociales, económicas, culturales, étnicas y regionales de los alumnos para ofrecer atención pedagógica con equidad. Así como favorecer las relaciones que se establecen entre los diferentes actores del proceso educativo, sus expectativas, las actividades que realizan y el papel de la escuela en la promoción del desarrollo sustentable.

Taxonomía de evaluación

Especificación por habilidades de pensamiento

En lo que respecta a los procesos de evaluación existen diversos planteamientos que permiten una aproximación más formal al *qué evaluar*. Estas propuestas se expresan en diferentes taxonomías para establecer el qué aprender y evaluar (Bloom, 1965; Marzano, R. J. 1997; Castañeda, S. 2006)

Por otra parte, el Comité Técnico del CENEVAL establece una taxonomía de evaluación, que incluye tres niveles de especificación para varias carreras (incluidas las de educación). Los niveles son:

- 1) Comprender y organizar lo aprendido
- 2) Aplicar lo aprendido
- 3) Resolver problema

Según González Lomelí (2009) los niveles taxonómicos se relacionan con las principales habilidades de pensamiento que involucra. Esta taxonomía se compone por tres categorías de operaciones cognitivas Cada categoría está compuesta por un grupo de habilidades cognitivas que operan las demandas particulares de un problema. Las categorías son las siguientes y se componen como lo muestra la tabla 9:

- 1) Comprender y organizar el conocimiento.
- 2) Aplicar conocimientos a situaciones cotidianas.
- 3) Resolver problemas.

Tabla 9

Niveles taxonómicos y las habilidades de pensamiento que le subyacen

| Nivel taxonómico | Habilidades de pensamiento |
|--|--|
| <p>1.- Comprender y organizar lo aprendido. Es el nivel mínimo requerido en el que el estudiante puede mostrar su dominio sobre los contenidos a ser evaluados. Incluye evaluar su capacidad para identificar, clasificar, ordenar y jerarquizar.</p> | <p>Habilidades memorísticas. Reconocer y recordar. El alumno demuestra su capacidad para recordar hechos, conceptos, procedimientos; al evocar, repetir, identificar, identificar, clasificar, ordenar, organizar. Se incluye el subnivel de reconocer.</p> |
| <p>2.- Aplicar lo aprendido. Es el nivel intermedio requerido en el que el estudiante puede demostrar su dominio y pericia en la utilización de contenidos. Incluye evaluar su capacidad para utilizar adecuadamente conceptos, principios, procedimientos, técnicas, rutinas e instrumentación, acordes al nivel científico en que se les reconoce. En general, se evalúa la capacidad del estudiante para integrar la teoría con las habilidades técnicas en la práctica profesional.</p> | <p>Habilidades de comprensión. Elaboración de conceptos y organización del conocimiento específico. El alumno muestra capacidad para comprender los contenidos escolares; elaborar conceptos; caracterizar, expresar funciones; hacer deducciones; inferencias; generalizaciones; discriminaciones; predecir tendencias; explicar, transferir a otras situaciones parecidas; traducir en lenguajes simbólicos y en el lenguaje usado cotidianamente; por los alumnos; elaborar y organizar conceptos. Hacer cálculos que no lleguen a ser mecanizaciones pero que no impliquen un problema. Aplicación de conceptos y principios. Aplicación de procedimientos.</p> |
| <p>3.- Resolver problemas. Es el de mayor nivel de complejidad requerido en el que el estudiante puede mostrar su dominio y pericia en la utilización de los contenidos para resolver situaciones y problemas específicos. Incluye evaluar su capacidad para analizar, sintetizar y evaluar conceptos, principios, métodos, técnicas, procedimientos, estructuras de tarea y planes de acción en función de los principios de adecuación, organización y valores profesionales requeridos ante situaciones diversas, novedosas o rutinarias; así como para identificar y corregir errores importantes.</p> | <p>Habilidades de indagación y resolución de problemas; pensamiento crítico y pensamiento creativo. El alumno muestra su capacidad para analizar datos, resultados, gráficas, patrones; elabora planes de trabajo para probar hipótesis; elabora conclusiones; propone mejoras; analiza y organiza resultados; distingue hipótesis de teorías; conclusiones de resultados; resuelve problemas; analiza críticamente. Analiza las demandas contextuales y de integración de datos para la resolución de problemas específicos; asegurando la calidad de las técnicas utilizadas; así como la predicción de efectos derivados. Aplicar conceptos principios, teorías, métodos, técnicas y procedimientos para identificar y corregir errores importantes ante casos y problemas; así como para la argumentación teórica del curso de acción.</p> |

Nota: Información tomada de González Lomelí, D., et al (2009) Estrategias referidas al aprendizaje, la instrucción y la evaluación. Editorial Pearson Educación, México. Pp. 41-18. Elaboración propia.

Con la intención de responder a las necesidades de este trabajo, se consideran para la evaluación de los estudiantes de tercer grado, con esta propuesta taxonómica. Cabe mencionar que la evaluación del último nivel, se torna complicado para estructuración de los reactivos de un instrumento de esta naturaleza; sobre todo, para reconstruir, combinar, reordenar; para hacer juicios y experimentar.

Tabla de Especificaciones

La tabla de especificaciones es una herramienta que nos permite tener en cuenta los objetivos pretendidos y los conocimientos o contenidos a evaluar; así como determinar la importancia relativa de cada objetivo y área para darles en el examen una extensión proporcional a su importancia.

Permite también seleccionar el tipo de prueba más adecuada a la situación, calcular el número de preguntas que corresponden a cada objetivo y área, y determinar el grado de dificultad de las preguntas, con ello se construye un esquema general del examen. De esta forma tenemos que la tabla de especificaciones para este instrumento queda de la siguiente manera:

Tabla 10
Niveles y Habilidades de Pensamiento (numeral del reactivo)

| NIVELES Y HABILIDADES DE PENSAMIENTO (numeral del reactivo) | | | | |
|--|--|---------------------------|-------------------------|--------------------|
| ÁREAS | 1.- Comprender y organizar lo aprendido. | 2.- Aplicar lo aprendido. | 3.- Resolver problemas. | TOTAL DE REACTIVOS |
| Habilidades intelectuales específicas. | 2, 3 | 1, 8 | 4, 5, 6, 7 | 8 |
| Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica. | 10, 11, 13, 14 | 12, 15, 16 | 9 | 8 |
| Competencias didácticas. | 18, 20, 21, 22, 26 | 17, 19, 23, 25 | 24, 27 | 11 |
| Identidad profesional y ética. | 30, 35 | 28, 29, 31, 34 | 32, 33 | 8 |
| Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela. | 42 | 36, 37, 41 | 38, 39, 40, 43 | 8 |
| Total de reactivos | 14 | 16 | 13 | 43 |

Nota: La presente tabla de especificaciones, es un constructo elaborado por los dos momentos anteriores del proyecto de evaluación. Elaboración propia.

Cómo se califica

La calificación de este instrumento se sitúa en un modelo compensatorio, ya que como mencione en otro apartado, esta prueba es de bajo impacto, es decir que su resultado no determina la trayectoria académica del estudiante, pero ofrece elementos relevantes para mejorar los procesos académicos de la institución. El objetivo de esta prueba es diagnosticar las fortalezas o debilidades de los estudiantes; por ello el modelo compensatorio será el adecuado en este caso.

El modelo compensatorio, según Herrera Ortiz (2009) es una forma de calificar al estudiante sumando el número de reactivos correctos de cada área para obtener un puntaje global y ubicarlo en su nivel de desempeño correspondiente.

Para la calificación, entonces, se define el número total de aciertos por área de conocimiento (6) y por habilidad de pensamiento (3), lo que en promedio determina el resultado global de aciertos, de esta manera se definen los niveles de desempeño, individuales, grupales y por grado de los alumnos evaluados.

Una vez elegido el modelo de calificación, deben crearse los niveles de logro o desempeño. Estos son un aspecto sustancial en el establecimiento de estándares, ya que señalan de manera cualitativa lo que significa que un sustentante obtenga un puntaje determinado en un examen. Esta descripción representa una ventaja muy importante, pues permite comunicar a los estudiantes y a la comunidad escolar en general lo que significa que un estudiante se encuentre ubicado en una categoría específica.

Los niveles de logro se estructuran en tres categorías de desempeño: **Sobresaliente**, **Satisfactorio**, **Elemental**. Estas categorías son inclusivas, es decir, el Nivel sobresaliente requiere de los aprendizajes descritos en el Nivel suficiente. Para definir el nivel de logro, se obtienen los puntajes parciales por área evaluada y la global para cada estudiante, grupo y grado.

Tabla 11

Descripción de los niveles de logro para los estudiantes normalistas en general

| NIVEL DE LOGRO | DESCRIPCIÓN GUÍA |
|----------------------|---|
| Elemental | Indica el dominio mínimo de conocimientos y habilidades para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia. El estudiante es capaz de identificar procedimientos, hechos y conceptos y puede establecer relaciones básicas entre esos elementos. |
| Satisfactorio | Indica un dominio adecuado de conocimientos y habilidades, que pone de manifiesto un buen aprovechamiento de lo previsto en el currículo. El estudiante es capaz de organizar su conocimiento, estableciendo relaciones causales, de asociación o jerárquicas entre los procedimientos, hechos y conceptos, a partir de lo cual puede extraer inferencias o conclusiones. |
| Sobresaliente | Indica un dominio óptimo o superior de conocimientos y habilidades que refleja el aprovechamiento máximo de lo previsto en el currículo. El estudiante es capaz de generalizar y aplicar los procedimientos y conceptos en distintos contextos. Es capaz de argumentar o evaluar procedimientos o interpretaciones. |

De la puntación

El puntaje en el examen se construye con los siguientes valores:

- reactivo contestado correctamente = 1 punto
- reactivo contestado incorrectamente = 0 puntos

Tabla 12

Puntuación por campo de formación y global:

| Área | Total de reactivos | Rango1 Nivel Elemental | Rango 2 Nivel Satisfactorio | Rango 3 Nivel Sobresaliente |
|--|--------------------|---------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Habilidades intelectuales específicas. | 8 | 0-2 | 3-5 | 6-8 |
| Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica. | 8 | 0-2 | 3-5 | 6-8 |
| Competencias didácticas. | 11 | 0-4 | 5-8 | 8-11 |
| Identidad profesional y ética. | 8 | 0-2 | 3-5 | 6-8 |
| Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela. | 8 | 0-2 | 3-5 | 6-8 |
| Global | 43 | 0-12 | 13-29 | 30-43 |

Tabla 13
Puntuación por niveles taxonómicos

| Niveles de pensamiento | Total de reactivos | Rango1 Nivel Elemental | Rango 2 Nivel Satisfactorio | Rango 3 Nivel Sobresaliente |
|-------------------------------------|--------------------|---------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Comprender y organizar lo aprendido | 14 | 0-4 | 5-9 | 10-14 |
| Aplicar lo aprendido | 16 | 0-4 | 5-10 | 11-16 |
| Resolver problemas | 13 | 0-4 | 5-9 | 10-13 |
| Global | 43 | 0-12 | 13-29 | 30-43 |

La validez del Instrumento

El problema de la validez de una prueba debe abordarse al iniciar su elaboración y durante todo el proceso de aplicación, corrección e interpretación de los resultados.

Para Santos Guerra (1998) la evaluación debe responder a criterio de rigor que dé cuenta de la fiabilidad del conocimiento que de la misma evaluación se obtiene, es decir, la validez como una cualidad de merecer reconocimiento. El concepto de validez depende del paradigma epistemológico desde el cual generemos el modelo de evaluación, así, entonces, para House (1994) se identifican ocho modelos o tipos de evaluación: cuatro que se califican como objetivistas, parten de criterios explícitos, producen información fiable, datos puros, duros y neutrales. Por otro lado, los otros cuatro modelos son calificados como subjetivistas; que perciben la información de manera integradora, tratando siempre de establecer relaciones entre los diferentes datos elaborando de esta forma sus juicios.

En lo que se refiere a la validez, desde este paradigma los métodos que se derivan tiene algunas de estas características:

- Funda su presunta validez en la apelación a la experiencia.

- Suponen que el saber es tácito
- Priorizan la significación y la interpretación
- Cada participante elabora sus propias conclusiones.
- Respeta la diversidad de posturas
- La exactitud de la descripción y la utilidad para los destinatarios son conceptos fundamentales.

Para House (Santos Guerra, 1998) la validez depende de que sea a la vez creíble y correcta desde el punto de vista normativo. Cuanto más se corresponda la situación de evaluación con las premisas de un enfoque determinado, más probable será su validez.

Para efecto de conocer la validez de este instrumento se empleará dos de las cinco propuestas que plantea Santos Guerra (1998) para responder al rigor epistemológico y metodológico de la evaluación, uno es emplear los criterios de rigor: validez, fiabilidad y credibilidad. La validez radica en demostrar que la información que se obtiene y analiza corresponde a lo que se pretende registrar y evaluar. Por otro lado, la fiabilidad consiste en evitar las fluctuaciones aleatorias en la información que se obtiene. En cuanto a la credibilidad, aunque no existen criterios absolutos (Guba, 1981) que garanticen el rigor, pero si algunos indicadores de su presencia.

Tipos de Fiabilidad y Validez Empleados

Fiabilidad intrajueces: Se refiere a la consistencia de las observaciones del mismo evaluador en distintas ocasiones.

Validez de contenido. Revisar si los datos que se obtienen abarquen todos los aspectos pertinentes de la cuestión de que se trate, en este caso el logro del perfil de egreso.

Validez referida a criterio: alude a la concordancia entre las puntuaciones de una prueba y algún otro criterio, en este caso, las puntuaciones del examen y las estimaciones de

los propios estudiantes con respecto a sus propios logros (cuestionario de percepción del logro).

Validez conceptual o de constructo. Determina el grado en que una prueba mide un determinado rasgo o característica.

Validez de una calificación

La validez de una puntuación se definirá ahora como la precisión con que las puntuaciones de la prueba se pueden utilizar para lograr un objetivo establecido. La validez se refiere a las puntuaciones y no a la prueba misma.

La validez ahora supone analizar la correspondencia entre los reactivos y sus objetivos, la representatividad de las muestras de reactivos en relación con las especificaciones del dominio. Las bases de apoyo para la toma de decisiones, lo que supone fijar estándares o puntos de corte

Una tarea pendiente:

Los niveles de desempeño como he mencionado, se definen *como* nivel mínimo de conocimientos y habilidades que deben demostrar los estudiantes para que su desempeño sea ubicado en una categoría. El nivel de logro representa la conceptualización del punto de corte.

Un método para determinar el rigor

Creo que es conveniente que emplee el establecer la corroboración o coherencia estructural, que básicamente consiste en explicar las discrepancias y contradicciones descubiertas, lo que para Patton (1980) son casos negativos o atípicos ofrecen sentido u una visión coherente de la realidad, por lo que no deben ser eliminados sino explicados.

Cuestionario de estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza desde el modelo de cuadrantes cerebrales

A partir de la aplicación de este instrumento (ver anexo 3), en la fase anterior, se realizan hallazgos que tienen que ver con los estilos de enseñanza, los modelos educativos y la racionalidad de los estudiantes de la ENE, por lo que se continúa considerando los dos cuestionarios para esta tercera fase.

Encuesta de opinión estudiantil sobre el nivel de logro de los Rasgos del Perfil de Egreso

En esta fase, se integra a la batería de evaluación, esta encuesta, instrumento que se aplicó a la primera generación (2004-2008) del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial, la aplicación y el análisis de datos se llevaron a cabo en el ciclo escolar 2007-2008 cuando los alumnos de dicha generación cursaban sexto semestre. Por razones que se mencionan explícitamente en el informe de esta aplicación, no se logró impactar en ninguna área académica con los resultados de este instrumento.

Este instrumento fue un producto del “Taller de Evaluación Institucional” convocado por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), realizado entre el 14 de marzo y el 13 de junio de 2008, en las instalaciones de la dependencia mencionada. En dicho espacio académico, asistieron maestros de las normales (públicas y privadas) en el Distrito Federal. Su construcción se realizó como parte del trabajo que el área de Investigación en ese momento.

Se señala que este instrumento tiene un objeto de estudio pertinente (percepciones estudiantiles expresadas a través de su opinión), una unidad de análisis precisa (nivel de logro de los rasgos del perfil de egreso), un instrumento de recopilación de información adecuado a los propósitos de la investigación y criterios de interpretación de la información que resultan útiles para la toma de decisiones institucionales y para la autoevaluación de los involucrados en el proceso académico de la ENE.

Es por ello que decido considerarlo para esta fase, ya que complementa desde la percepción de los alumnos, sus propios niveles de logro, con fin de triangular la información que se obtenga de la aplicación de los otros instrumentos.

Los reactivos del cuestionario (anexo 5) para captar la opinión de los estudiantes sobre su propio nivel de logro respecto de los rasgos del Perfil de egreso, se agrupan de la siguiente manera:

- a) **Cualidades estudiantiles básicas:** preguntas 1 a 13;
- b) **Habilidades intelectuales específicas:** preguntas 14 a 21;
- c) **Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica:** preguntas 22 a 27;
- d) **Competencias didácticas:** preguntas 28 a 33;
- e) **Identidad profesional y ética:** preguntas 34 a 40, y
- f) **Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela:** preguntas 41 a 45.

Es pertinente recordar que, para el análisis e interpretación de resultados, los niveles de la escala de respuesta fueron calificados de la siguiente manera:

Tabla 14
Escala de respuestas Encuesta de Opinión

| Nivel de respuesta | Nivel de interpretación | Nivel de logro |
|--------------------|-------------------------|----------------|
| 1 | No | Nulo |
| 2 | Poco | Bajo |
| 3 | Medianamente | Mediano |
| 4 | Mucho | Alto |
| 5 | Totalmente | Total |

Por lo anterior, las interpretaciones que se presentan de aquí en adelante pueden manejar, los términos del nivel de interpretación o bien del nivel de logro.

La lista de habilidades sociales, se elimina de la batería, ya que no concuerda con lo que se plantea como propósito de la evaluación, Conocer los niveles de logro de todos los alumnos del tercer grado, quinto semestre.

A manera de cierre

En inicio de esta fase de revisión, replantear la intención primaria del programa de evaluación, ya que como se mencionó, al difundir la información que se obtuvo de las fases anteriores, no se logró impactar de manera que movilizara de alguna forma la dinámica académica de la institución.

A partir de la forma de aplicar la segunda fase (de aplicación de la primera batería), se identificó la existencia de algunos errores metodológicos en el diseño y elección de los instrumentos. Aunque se presentó la información de manera directa a los docentes que en ese momento fungían como asesores de cuarto año, con el propósito de emplear la información que se compartió, para el beneficio del proceso formativo que acompañan, sólo uno de los 10 asesores, se acercó para solicitar de manera directa los resultados.

Sin embargo, con la presentación de la tercera fase, en la que se revisa y reorientan los instrumentos, comienza a despertar interés en el colegiado, por lo que los docentes se están involucrando en la aplicación e interpretación de los datos.

Actualmente, este proyecto que se sitúa en el marco de una autoevaluación de la misma institución, conlleva encuentros y desencuentros entre el mismo cuerpo de académicos, ya que se enfrenta a la idea de aprender a escuchar sus propias voces y presentarlas ante el otro como una oportunidad de devolver la perspectiva con el filtro y la supervisión epistémica que ofrece la mirada del otro, acordar desde que posición teórica se construye y guía el hacer, ha implicado una búsqueda exhaustiva para conceptualizar, llegar a acuerdos y crear una ruta metodológica para lograr la concreción de una idea, primero individual, y hoy institucional.

El re-pensar el “ser maestro” y el “hacer docente”, desde la reflexión, implica enfrentarse a sí mismo, a través de la acción, este trabajo implica un reajuste en los usos y costumbres, llegar o tratar de llegar más allá del discurso anquilosado de la inercia del sistema y reconocer en la inercia de los propios pensamientos y razonamiento ¿Qué hace falta para atreverse a mirar-se, pensar-se diferente a uno

mismo? La gestión de calidad permite integrar a la vida institucional y académica de la escuela, propiciar la responsabilidad y compromiso de los involucrados, lo que implica promover el proceso de calidad y mejora que, aun invisible, que, muchas escuelas viven.

Los hallazgos de la tercera fase permitieron ofrecer elementos para la discusión a los colectivos académicos y la posibilidad de articular esfuerzos conjuntos para generar un acompañamiento entre los mismos y con ello, ofrecer recursos no solo de índole metodológica, sino también de formación académica al colectivo mismo y a los estudiantes. De manera tal que los espacios de academia, tengan una razón y propósito, el de toda comunidad de aprendizaje, el aprendizaje de todos los involucrados en el proceso.

Cuarta fase.

Esta fase es una nueva aplicación de los instrumentos reestructurados: Seis grupos de quinto semestre de las cuatro áreas de atención (Auditiva y de Lenguaje, Intelectual, Motriz y Visual) del ciclo escolar 2012-2013, para realizar el análisis cuantitativo y cualitativo de datos por grupo, divulgación de la información a los diferentes grupos y espacios académicos de la institución.

Proceso de Evaluación: Aplicación de Instrumentos y Análisis de Datos

La evaluación se realizó a una población de 114 alumnos de tercer grado a través de tres instrumentos:

- ***Prueba Inicial de Conocimientos:*** (Áreas: Habilidades Intelectuales Específicas, Conocimiento de los Propósitos y Contenidos de Educación Básica, Competencias Didácticas, Identidad Profesional y Ética, Capacidad de Percepción y Respuesta). Tipo de instrumento: Examen criterial, consiste en 40 reactivos de opción múltiple (Ver Anexo 5).

- **Estilos de Aprendizaje:** (Modelo de Cuadrantes Cerebrales, como alumno y como docente). Tipo de instrumento: Cuestionario, consiste en 22 reactivos de opción múltiple (Ver Anexos 3 y 4).
- **Encuesta de Opinión Estudiantil Sobre el Nivel de Logro de los Rasgos del Perfil de Egreso:** (percepciones estudiantiles expresadas a través de su opinión, con los mismos campos de conocimiento de la prueba inicial). Tipo de instrumento: Cuestionario, consiste en 45 reactivos de opinión (Ver Anexo 6).

1.- Prueba Inicial de Conocimientos

El instrumento está conformado por 40 reactivos, se divide en cinco áreas y evalúa tres niveles de habilidades de pensamiento. Los reactivos se refieren a conocimientos básicos que se perfilan durante el trayecto formativo de la licenciatura en los tres primeros años de formación.

Resultados de la prueba inicial

Los resultados de este instrumento se obtuvieron en un primer momento, de manera individual por grupo, para después establecer los resultados generales por grado, para finalizar con un análisis de tendencia, con el propósito de mejorar el instrumento para aplicaciones futuras. Por razones de privacidad, no es conveniente presentar estos resultados de manera individual, solo se consideran aquellos resultados cuyo análisis logre identificar la tendencia al error y al acierto, es decir aquellos reactivos en los que se identifica una tendencia a la comprensión e incomprensión, para con iniciar en su explicación. Enseguida se presentan los resultados por grupo y reactivo.

Resultados por grupo-reactivo.

En la tabla 15 se presentan los resultados de los cinco campos de formación, por grupo y reactivo, se muestran el número de reactivos por áreas que cada grupo obtuvo:

Tabla 15

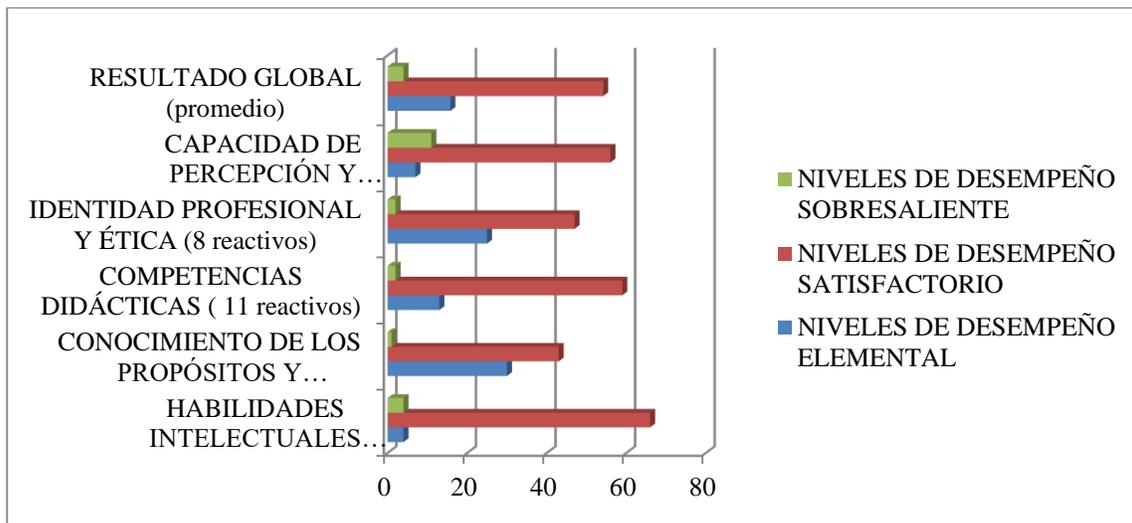
Resultados por grupo-Campos de formación:

| GRUPO | Habilidades intelectuales específicas (puntos posibles: 8) | Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educ. Bas. (puntos posibles: 8) | Competencias didácticas (puntos posibles: 11) | Identidad profesional y ética (puntos posibles: 8) | Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos (puntos posibles: 8) |
|-------------------------------|--|---|---|--|--|
| MOTRIZ (25 alumnos) | 4 | 3 | 6 | 3 | 3 |
| VISUAL (14 alumnos) | 3 | 4 | 6 | 3 | 3 |
| A Y L "A" (18 alumnos) | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 |
| A Y L "B" (20 alumnos) | 3 | 4 | 6 | 3 | 4 |
| INTELLECTUAL "A" (18 alumnos) | 4 | 4 | 6 | 3 | 3 |
| INTELLECTUAL "B" (19 alumnos) | 4 | 3 | 6 | 3 | 4 |
| TOTAL (114 alumnos) | 4.3 | 4.3 | 5.8 | 3 | 3.3 |
| NIVEL DE DESEMPEÑO | Satisfactorio | Satisfactorio | Satisfactorio | Satisfactorio | Satisfactorio |

Al observar la tabla anterior, en el campo de formación “Conocimiento de los propósitos, enfoques y...” por grupo se identifican en el porcentaje de aciertos que, en todos lo grupo logran el nivel de desempeño satisfactorio (limite bajo), de la misma manera que en el campo de “Identidad profesional y...” en tres grupos se representa un nivel satisfactorio de desempeño (limite bajo). Solo en el campo de “Competencias didácticas” cinco de los seis grupos presenta un nivel de desempeño sobresaliente (aunque en el límite bajo).

Gráfica 8

Campos de formación. Resultados promedio general



Los resultados por grado, es decir, la suma de los alumnos de todos los grupos, se identifican con el porcentaje de alumnos que contestaron acertadamente, la tendencia es que más del 80% de los estudiantes que respondieron el examen criterial, presenta un nivel satisfactorio de desempeño, sin embargo, es importante señalar que el puntaje logrado es el mínimo para alcanzar el nivel.

Para explicar ambos resultados, es necesario, considerar las condiciones en las que se ha realizado la evaluación, es decir, la experiencia de los estudiantes en el uso de las TIC, la información que se les ofreció en relación a la evaluación y el propósito de ésta, así como la sensibilización previa, entre equipo evaluador y evaluados.

Por otro lado, algunos reactivos se refieren exclusivamente a las actualizaciones en cuanto al contenido que se han realizado por los cambios en el planteamiento oficial de la educación básica, por ejemplo, el reactivo 6 (tópico: barreras para el aprendizaje y la participación) en el que más del 97% de los estudiantes acertó en su respuesta, y el reactivo 11 (tópico. Propósitos de la enseñanza de la lengua) en el que más del 53% de los estudiantes acertaron en su respuesta, hace suponer que algunos de los catedráticos realizan algunas adecuaciones para responder a las tendencias en la educación básica, para incluir estos conocimientos en el trabajo cotidiano con los estudiantes.

Otro elemento notable, es que el reactivo 13 (tópico: concepto de educación especial), solo el 13.33% de los estudiantes acertaron en su respuesta, por lo que se deduce que no existe en alguno de los programas de asignatura el estudio de este concepto, por lo que queda pendiente la vinculación con el programa de planeación didáctica la verificación de este planteamiento. De la misma manera, se observa en los resultados que, en el campo "Identidad profesional y ética" que consiste en 8 reactivos, sólo en un reactivo, el 70% de los estudiantes acertaron en su respuesta y en los 7 reactivos restantes el porcentaje de aciertos fue menor al 49% de los estudiantes, es por ello que en las gráficas que se muestra en varios grupos, el nivel de logro es elemental.

Es importante señalar que, aunque en promedio la mayoría de los grupos presenta un nivel de desempeño satisfactorio, el número de aciertos es bajo, es decir, es igual al mínimo indispensable de aciertos necesario para obtener este nivel de logro.

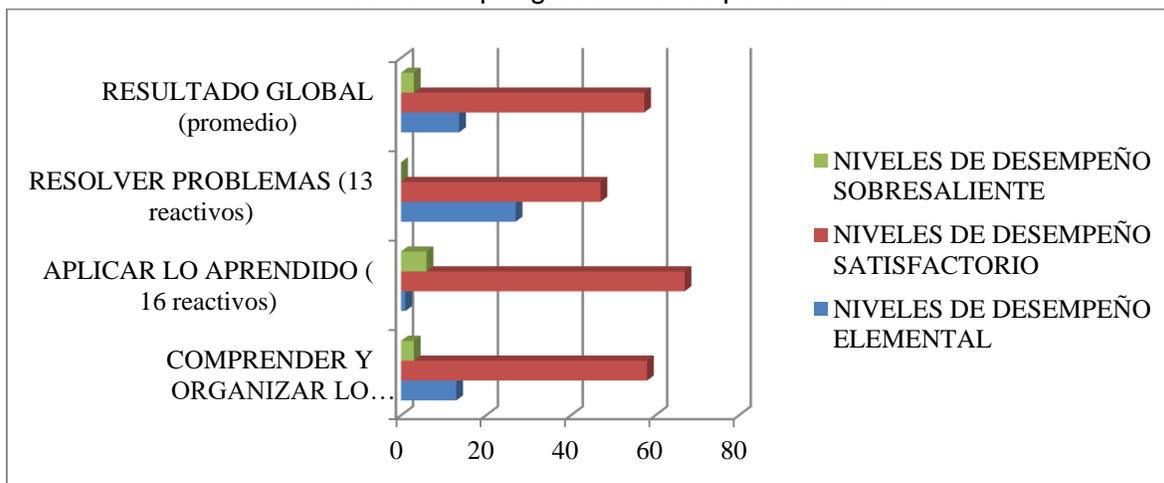
Tabla 16
Resultados por grupo-nivel de pensamiento.

| <i>GRUPO</i> | <i>NIVEL DE PENSAMIENTO</i> | Nivel 1. Comprender y organizar lo aprendido (puntos posibles: 14) | Aplicar lo aprendido. (puntos posibles: 16) | Resolver problemas (puntos posibles: 13) | <i>Nivel de desempeño</i> |
|-------------------------------------|-----------------------------|--|---|--|---------------------------|
| <i>MOTRIZ (25 alumnos)</i> | | 5.7 | 10.1 | 5.9 | <i>SATISFACTORIO</i> |
| <i>VISUAL (14 alumnos)</i> | | 8.5 | 7.8 | 4.8 | <i>SATISFACTORIO</i> |
| <i>A Y L "A" (18 alumnos)</i> | | 5.9 | 5.6 | 5 | <i>SATISFACTORIO</i> |
| <i>A Y L "B" (20 alumnos)</i> | | 6.6 | 8.2 | 5.4 | <i>SATISFACTORIO</i> |
| <i>INTELECTUAL "A" (18 alumnos)</i> | | 5.5 | 7.7 | 5.3 | <i>SATISFACTORIO</i> |
| <i>INTELECTUAL "B" (19 alumnos)</i> | | 5.4 | 8.4 | 5 | <i>SATISFACTORIO</i> |
| <i>TOTAL (114 alumnos)</i> | | 6.38 | 8.08 | 5.38 | <i>SATISFACTORIO</i> |
| <i>Nivel de desempeño</i> | | <i>SATISFACTORIO</i> | <i>SATISFACTORIO</i> | <i>SATISFACTORIO</i> | |

Al observar la tabla anterior, en los resultados por grupo respecto a los niveles de pensamiento, se identifican con que en la mayoría de los grupos logran la mitad o menos, de los puntos posibles de cada nivel, y en el caso de un grupo alcanzan un nivel elemental en el nivel 3 de resolver problemas (marcado en amarillo) por lo que es conveniente, considerar que, en su mayoría logran un nivel de desempeño satisfactorio, pero bajo. El nivel de desempeño satisfactorio, Indica un dominio adecuado de conocimientos y habilidades, que pone de manifiesto un buen aprovechamiento de lo previsto en el currículo. El estudiante es capaz de organizar su conocimiento, estableciendo relaciones causales, de asociación o jerárquicas entre los procedimientos, hechos y conceptos, a partir de lo cual puede extraer inferencias o conclusiones, por lo que se infiere que, en el grupo evaluado, presenta un avance significativo en el logro del perfil de egreso, pero sin duda, aun bajo.

Gráfica 9

Resultados por grado-nivel de pensamiento.



Como se indicado ya, los niveles de pensamiento son inclusivos, es decir, para lograr el último nivel, la resolución de problemas, es necesario haber logrado los niveles anteriores, es por ello que resulta significativo que en los tres niveles de pensamiento la mayoría de los estudiantes presenten un nivel de desempeño satisfactorio, ya que muestran la constante de un buen aprovechamiento del planteamiento curricular, pero cabe mencionar que el puntaje con el cual logran este nivel de desempeño es el mínimo indispensable, por lo que es necesario continuar con la vinculación entre los programas para conocer la relación entre el nivel de desempeño académico de los estudiantes y el desempeño docente de los académicos responsables de los cursos

Aunque los niveles de pensamiento, presentan cierta complejidad para ser medidos a través de un examen criterial, se logra obtener información de cada uno de los niveles con base en las habilidades cognitivas que éstos implican. A por ejemplo, en el caso del primer nivel de pensamiento: Comprender y organizar lo aprendido; está compuesto por las habilidades de identificar, clasificar, ordenar y jerarquizar, el estudiante muestra su dominio de los contenidos a ser evaluados e incluye el *reconocer* como subnivel de pensamiento.

En el caso del segundo nivel de pensamiento: Aplicar lo aprendido, está integrado por habilidades como: elaborar y organizar conceptos; caracterizar, expresar funciones, hacer deducciones, inferencias, generalizaciones, discriminaciones, predecir

tendencias, explicar, transferir a otras situaciones parecidas, traducir en lenguajes simbólicos y en el lenguaje usado cotidianamente. En general, se evalúa la capacidad del estudiante para integrar la teoría con la práctica profesional.

Por último, el nivel más complejo, es Resolver problemas: en este implica que los estudiantes demuestren las habilidades requeridas para la indagación, el pensamiento crítico y creativo. Está compuesto por la capacidad para analizar datos resultados, gráficas, patrones, elabora planes de trabajo para probar hipótesis, elabora conclusiones, propone mejoras, analiza y organiza resultados, distingue hipótesis de teorías, conclusiones de resultados, resuelve problemas, analiza críticamente., además considera las demandas contextuales y de integración de datos para la resolución de problemas específicos.

Estos elementos son importantes de considerar el momento de elegir las estrategias pedagógicas y de evaluación que se emplean para el trabajo cotidiano. Una estrategia de la evaluación que se utilizó en el instrumento es la presentación de algunos casos, de los que se derivan los reactivos para lograr conocer las habilidades de pensamiento, los resultados como se ha mostrado anteriormente, aunque satisfactorios son relativamente bajos, por ello es necesario diferenciar las dificultades en la comprensión lectora, de aquellas que se derivan específicamente de la resolución de problemas. Por lo anterior, es esencial que los estudiantes se familiaricen de manera previa y sistemática, con el estudio de casos para favorecer el tipo de habilidades necesarias para este nivel de pensamiento.

Identificación de la tendencia al error y al acierto en el instrumento prueba inicial

Tabla 17

Áreas de conocimiento: Habilidades Intelectuales Específicas y Conocimiento de los propósitos y Contenidos de la Educación Básica.

| GRUPO \ REACTIVO | HABILIDADES INTELLECTUALES ESPECÍFICAS (6 reactivos) | | | | | | CONOCIMIENTO DE LOS PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DE E. B. (6 reactivos) | | | | | |
|-------------------------------|---|----------------|----------------|--------------|--------------|--------------|---|-------------|----------------|-----------------|-----------------|--------------|
| | 1 (aplicar) | 2 (comprender) | 3 (comprender) | 4 (resolver) | 5 (resolver) | 6 (resolver) | 7 (resolver) | 8 (aplicar) | 9 (comprender) | 10 (comprender) | 11 (comprender) | 12 (aplicar) |
| MOTRIZ (25 alumnos) | 2 | 10 | 11 | 15 | 3 | 25 | 14 | 5 | 16 | 10 | 5 | 11 |
| VISUAL (14 alumnos) | 3 | 2 | 10 | 6 | 0 | 12 | 8 | 1 | 8 | 3 | 5 | 11 |
| A Y L "A" (18 alumnos) | 2 | 3 | 6 | 13 | 4 | 18 | 10 | 8 | 12 | 4 | 6 | 14 |
| A Y L "B" (20 alumnos) | 1 | 3 | 13 | 12 | 1 | 17 | 14 | 8 | 11 | 8 | 3 | 7 |
| INTELLECTUAL "A" (18 alumnos) | 5 | 10 | 10 | 13 | 3 | 18 | 11 | 8 | 17 | 7 | 2 | 11 |
| INTELLECTUAL "B" (19 alumnos) | 1 | 7 | 11 | 11 | 13 | 19 | 10 | 9 | 7 | 5 | 3 | 11 |
| TOTAL (114 alumnos) | 14 | 35 | 61 | 70 | 24 | 109 | 67 | 39 | 71 | 37 | 24 | 65 |
| Porcentaje (%) | 12.28 | 30.70 | 53.50 | 61.40 | 21.05 | 95.61 | 58.77 | 34.21 | 62.28 | 32.45 | 21.05 | 57.01 |

Al observar la tabla anterior, en el área de Habilidades Intelectuales Específicas, por grupo se identifican con una suma directa del número de alumnos que contestaron acertadamente, dos tendencias, la tendencia al error que señalan dos reactivos: 1 y 5 (marcados con color amarillo) y la tendencia al acierto en el reactivo 6 (marcados en color verde).

Por grado, es decir, la suma de los alumnos de todos los grupos, se identifican con el porcentaje de alumnos que contestaron acertadamente, la tendencia al error en el reactivo 1, y la tendencia al acierto que mantienen el reactivo 6, los cuales se refieren a los siguientes tópicos:

Tendencia al error:

- 1.- Desarrollo del niño y del adolescente
- 5.- Planeación y organización de la enseñanza.

Tendencia al acierto:

6.- Barreras para el aprendizaje y la participación social.

Para explicar ambas tendencias, es necesario considerar las condiciones en de los grupos evaluados, es decir, los programas de las asignaturas, los docentes, los estudiantes, y la estructura del reactivo, así por ejemplo, la tendencia al error, presenta una diferencia entre el resultado por grupo y el global; en el primero se observan dos reactivos diferentes, cuatro grupos presentan el reactivo 1 (tópico: áreas de desarrollo del niño y del adolescente), y dos grupos el reactivo 5 (tópico: planeación educativa), lo que cambia en el resultado general en el que se mantiene el reactivo 1. Por otro lado, la tendencia al acierto, se mantiene en el reactivo 6 (tópico: barreras para el aprendizaje y la participación social).

En la misma tabla, en el área de Conocimiento de los Propósitos y Contenidos de Educación Básica, se observa con mayores variaciones, así por ejemplo tenemos que la tendencia al error se expresa en reactivos diferentes en los distintos grupos, tres reactivos 8, 10 y 11, en el análisis grupal, se mantiene en el reactivo 11. Lo que respecta a la tendencia al acierto son los reactivos 7, 9 y 12 y en el análisis grupal el reactivo 9 se mantiene, los cuales se refieren a los siguientes tópicos:

Tendencia al error:

- 8.- Barreras para el aprendizaje y la participación social.
- 10.- Enfoque didáctico de la asignatura del Plan de estudios de Educación Básica.
- 11.- Concepto de educación especial.

Tendencia al acierto:

- 7.- Desarrollo del niño y del adolescente.
- 9.- Propósitos de la educación básica.
- 12.- Política educativa en el marco internacional.

Para explicar la tendencia al error, presenta una diferencia entre el resultado por grupo y el global; en el primero se observan tres reactivos diferentes, dos grupos presentan el reactivo 8 (tópico: áreas de desarrollo del niño y del adolescente), y un grupo el reactivo 10 (tópico: planeación educativa), y tres el reactivo 11 (tópico: educación especial), lo que cambia en el resultado general en el que se mantiene el reactivo 11.

Por otro lado, la tendencia al acierto, tampoco es estable en todos los grupos, así tenemos que un grupo la presenta en el reactivo 7 (tópico: desarrollo del niño y del adolescente), dos grupos en el reactivo 9 (tópico: enfoques didácticos) y tres grupos en el reactivo 12 (tópico: política educativa), en lo general la tendencia al acierto por grado se mantienen en el reactivo 9. Sin embargo, es necesario conocer más elementos que expliquen la diferencia entre los resultados de cada grupo y los resultados por grado.

Resultados por grupo-reactivo.

Tabla 18
Área de conocimiento: Competencia Didáctica

| REACTIVO GRUPO | COMPETENCIAS DIDÁCTICAS (18 reactivos) | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|--|-----------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------------|---------------|--------------|-----------------|---------------|--------------|--------------|-----------------|
| | 13 (comprender) | 14 (comprender) | 15 (aplicar) | 16 (aplicar) | 17 (aplicar) | 18 (comprender) | 19 (aplicar) | 20 (comprender) | 21 (comprender) | 22 (comprender) | 23 (aplicar) | 24 (resolver) | 25 (aplicar) | 26 (comprender) | 27 (resolver) | 28 (aplicar) | 29 (aplicar) | 30 (comprender) |
| MOTRIZ (25 alumnos) | 14 | 12 | 20 | 9 | 13 | 21 | 15 | 11 | 16 | 12 | 10 | 15 | 9 | 8 | 9 | 2 | 19 | 23 |
| VISUAL (14 alumnos) | 2 | 5 | 12 | 2 | 6 | 11 | 12 | 11 | 14 | 6 | 7 | 5 | 6 | 5 | 8 | 0 | 8 | 13 |
| A Y L "A" (18 alumnos) | 6 | 11 | 13 | 2 | 12 | 16 | 12 | 12 | 13 | 6 | 8 | 10 | 6 | 4 | 11 | 5 | 8 | 14 |
| A Y L "B" (20 alumnos) | 15 | 13 | 17 | 3 | 13 | 18 | 15 | 16 | 15 | 13 | 11 | 5 | 7 | 7 | 10 | 2 | 12 | 15 |
| INTELLECTUAL "A" (18 alumnos) | 4 | 2 | 15 | 6 | 10 | 15 | 12 | 12 | 13 | 8 | 13 | 10 | 7 | 0 | 7 | 5 | 7 | 17 |
| INTELLECTUAL "B" (19 alumnos) | 2 | 10 | 11 | 4 | 14 | 17 | 16 | 17 | 17 | 12 | 8 | 4 | 6 | 1 | 11 | 4 | 6 | 18 |
| TOTAL (114 alumnos) | 43 | 53 | 88 | 26 | 68 | 98 | 82 | 68 | 88 | 57 | 57 | 49 | 41 | 25 | 56 | 14 | 60 | 83 |
| Promedio (%) | 38.77 | 46.21 | 77.19 | 22.80 | 59.64 | 85.96 | 71.92 | 59.64 | 77.19 | 50 | 50 | 42.98 | 35.96 | 21.92 | 46.12 | 12.28 | 52.63 | 72.80 |

Al observar la tabla anterior, en el área de Competencia Didáctica, por grupo se identifican con una suma directa del número de alumnos que contestaron acertadamente, dos tendencias, la tendencia al error que señalan tres reactivos: 16, 26 y 28 (marcados con color amarillo) y la tendencia al acierto en los reactivos 18, 21 y 30 (marcados en color verde).

Por grado, es decir, la suma de los alumnos de todos los grupos, se identifican con el porcentaje de alumnos que contestaron acertadamente, la tendencia al error en el reactivo 28, y la tendencia al acierto que mantienen el reactivo 18, los cuales se refieren a los siguientes tópicos:

Tendencia al error:

16.- Estrategias de enseñanza.

26.- Modelos didácticos.

28.- Estrategias de enseñanza.

Tendencia al acierto:

18.- Evaluación psicopedagógica

21.- Evaluación psicopedagógica

30.- Planeación y organización de la enseñanza

Para explicar la tendencia al error, presenta una diferencia entre el resultado por grupo y el global; en el primero se observan tres reactivos diferentes, un grupo presentan el reactivo 16 (tópico: estrategias de enseñanza), dos grupos el reactivo 26 (tópico: modelos didácticos), y tres el reactivo 28 (tópico: planeación y organización de la enseñanza), lo que cambia en el resultado general en el que se mantiene el reactivo 28. Por otro lado, la tendencia al acierto, tampoco es estable en todos los grupos, así tenemos que dos grupos la presenta en el reactivo 18 (tópico: evaluación psicopedagógica), un grupo en el reactivo 21 (tópico: evaluación psicopedagógica) y tres grupos en el reactivo 30 (tópico: planeación y organización de la enseñanza), en lo general la tendencia al acierto por grado se mantienen en el reactivo 18. Es necesario profundizar en elementos que pueden explicar estas tendencias, por ejemplo: los programas, los docentes que permitan el análisis de la congruencia curricular entre programas de estudio de la licenciatura y rasgos del perfil de egreso o bien; las formas y estilos de enseñanza.

Resultados por grupo-reactivo.

Tabla 19

Área de conocimiento: Identidad Profesional y Ética y Capacidad de Percepción de las condiciones sociales.

| REACTIVO GRUPO | IDENTIDAD PROFESIONAL Y ÉTICA (5 reactivos) | | | | | CAPACIDAD DE PERCEPCIÓN DE LAS CONDICIONES SOCIALES (5 reactivos) | | | | |
|-------------------------------|---|---------------|---------------|--------------|-----------------|---|--------------|---------------|---------------|---------------|
| | 31 (aplicar) | 32 (resolver) | 33 (resolver) | 34 (aplicar) | 35 (comprender) | 36 (aplicar) | 37 (aplicar) | 38 (resolver) | 39 (resolver) | 40 (resolver) |
| MOTRIZ (25 alumnos) | 11 | 7 | 3 | 15 | 24 | 20 | 5 | 7 | 14 | 13 |
| VISUAL (14 alumnos) | 6 | 1 | 1 | 4 | 10 | 11 | 0 | 2 | 4 | 3 |
| A Y L "A" (18 alumnos) | 9 | 6 | 1 | 10 | 15 | 18 | 2 | 5 | 3 | 10 |
| A Y L "B" (20 alumnos) | 12 | 7 | 2 | 7 | 18 | 14 | 7 | 7 | 5 | 8 |
| INTELLECTUAL "A" (18 alumnos) | 8 | 6 | 0 | 10 | 16 | 14 | 9 | 4 | 12 | 11 |
| INTELLECTUAL "B" (19 alumnos) | 11 | 6 | 1 | 5 | 17 | 18 | 12 | 5 | 7 | 7 |
| TOTAL (114 alumnos) | 57 | 33 | 8 | 51 | 100 | 95 | 35 | 30 | 45 | 52 |
| Promedio (%) | 50 | 28.94 | 7.01 | 44.73 | 87.71 | 83.33 | 30.70 | 27.19 | 39.47 | 44.73 |

Al observar la tabla anterior, en el área de identidad profesional y ética, por grupo se identifican con una suma directa del número de alumnos que contestaron acertadamente, dos tendencias, la tendencia al error que señalan dos reactivos: 32 y 33 (marcados con color amarillo) y la tendencia al acierto en el reactivo 35 (marcados en color verde).

En la misma tabla, se observa en la totalidad de alumnos, que se puede considerar una generación de egresados, se identifican un porcentaje de alumnos que contestaron acertadamente, la tendencia al error en el reactivo 33, y la tendencia al acierto que mantienen el reactivo 35, los cuales se refieren a los siguientes tópicos:

Tendencia al error:

32.- Fundamento legal del Sistema Educativo Mexicano.

33- Estructura organizativa del Sistema Educativo Mexicano.

Tendencia al acierto:

35.- Características de la Educación Básica.

Como se ha considerado en ambas tendencias, comprender las condiciones de los grupos evaluados, es decir, los programas de las asignaturas, los docentes, los estudiantes, y la estructura del reactivo, así por ejemplo, la tendencia al error, presenta una diferencia entre el resultado por grupo y el global; en el primero se observan dos reactivos diferentes, un grupo presentan el reactivo 32 (tópico: Fundamento legal del SEM), y cinco grupos el reactivo 33 (tópico: Estructura organizativa del SEM), lo que cambia en el resultado general en el que se mantiene el reactivo 33. Por otro lado, la tendencia al acierto, en ambos casos se mantiene en el reactivo 35 (tópico: Características de la Educación Básica).

En la misma tabla, en el área de Capacidad de Percepción y Respuesta, se observa con mayores variaciones; por ejemplo, se observa que la tendencia al error se expresa en reactivos diferentes en los distintos grupos, tres reactivos 37, 38 y 39, en el análisis grupal, se mantiene en el reactivo 38. Lo que respecta a la tendencia al acierto se mantiene estable el reactivo 36, en los dos niveles de análisis: grupo y grado. Los reactivos señalados se refieren a los siguientes tópicos:

Tendencia al error:

37.- Modelo de atención de la educación especial.

38.- Concepto de Integración educativa

39.- Familia y proceso educativo

Tendencia al acierto:

36.- Características de los servicios de educación especial

Para explicar la tendencia al error, presenta una diferencia entre el resultado por grupo y el global; en el primero se observan tres reactivos diferentes, tres grupos presentan el reactivo 37 (tópico: Modelo de atención de la educación especial), y dos grupos el

reactivo 38 (tópico: concepto de integración educativa), y uno el reactivo 39 (tópico: Familia y procesos educativo), lo que cambia en el resultado general en el que se mantiene el reactivo 38. Por otro lado, la tendencia al acierto es estable en todos los grupos, así tenemos que un grupo la presenta en el reactivo 36 (tópico: Características de los servicios de educación especial), en lo general la tendencia al acierto por grado se mantienen en el reactivo 36. Sin embargo, es necesario conocer más elementos que expliquen la diferencia entre los resultados de cada grupo y los resultados por grado.

Es necesario, más allá de analizar la estructura y coherencia de los reactivos que se observan con alguna tendencia, por el instrumento mismo, el siguiente paso es identificar los factores que pueden influir en esas tendencias, como los estilos de enseñanza, los programas, el tipo planeación didáctica que se diseña y el que se lleva a cabo, pero sobre todo las formas de evaluación del aprendizaje que los docentes desarrollamos en el cotidiano, en su congruencia con los procesos de enseñanza.

Tabla 20
Resultados por grupo-Campos de formación:

| GRUPO / CAMPO DE FORMACIÓN | Habilidades intelectuales específicas (puntos posibles: 8) | Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educ. Bas. (puntos posibles: 7) | Competencias didácticas (puntos posibles: 11) | Identidad profesional y ética (puntos posibles: 8) | Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos (puntos posibles: 8) | Nivel de desempeño |
|-------------------------------|--|---|---|--|--|--------------------|
| MOTRIZ (25 alumnos) | 3.9 | 4.1 | 5.8 | 3.6 | 4.6 | Satisfactorio |
| VISUAL (14 alumnos) | 5 | 3.5 | 5.5 | 3.5 | 3.5 | Satisfactorio |
| A y L "A" (18 alumnos) | 3.88 | 2.53 | 5.64 | 2.88 | 4.47 | Satisfactorio |
| A y L "B" (20 alumnos) | 4.37 | 3.05 | 5.78 | 2.57 | 4.21 | Satisfactorio |
| INTELLECTUAL "A" (18 alumnos) | 3.64 | 2.55 | 5.36 | 3 | 4.63 | Satisfactorio |
| INTELLECTUAL "B" (19 alumnos) | 4 | 2.4 | 5 | 3.6 | 3.8 | Satisfactorio |
| TOTAL (114 alumnos) | 4 | 3.05 | 5.78 | 3.09 | 3.57 | Satisfactorio |
| Nivel de desempeño | SATISFACTORIO | SATISFACTORIO | SATISFACTORIO | SATISFACTORIO | SATISFACTORIO | |

Resultados generales (prueba de conocimientos)

Los resultados por grado, es decir, la suma de los alumnos de todos los grupos, se identifican con el porcentaje de alumnos que contestaron acertadamente, la tendencia es que más del 50% de los estudiantes que respondieron el examen criterial, presenta un nivel satisfactorio de desempeño, sin embargo, es importante señalar que el puntaje logrado es el mínimo para alcanzar el nivel.

En la prueba se incluyeron algunos reactivos referentes a actualizaciones de los contenidos necesarios, a partir de los cambios en el planteamiento oficial de la educación básica, por ejemplo, Barreras para el aprendizaje y la participación o los Propósitos de la enseñanza de la lengua, los resultados de estos reactivos son que, la mayoría de los estudiantes conocen estos cambios y utilizan está información para los resolver problemas que se les plantean, lo hace suponer que algunos de los catedráticos realizan algunas adecuaciones en los programas de asignatura para responder a dichos cambios en el campos laboral de los estudiantes.

De la misma manera que se descubren aspectos positivos en los resultados de la prueba, también se evidencian algunas insuficiencias dentro del diseño y/o del desarrollo curricular, un ejemplo es el concepto de educación especial, en el que solo algunos los estudiantes conocen su definición, lo que denota que se debe revisar el diseño de las asignaturas que en sus propósitos aparezca el conocimiento de este concepto, o bien su planeación e implementación de los catedráticos de dichos programas. por lo que queda pendiente la vinculación con el programa de planeación didáctica la verificación de este planteamiento.

Es importante señalar que, aunque en promedio la mayoría de los grupos presenta un nivel de desempeño satisfactorio, el número de aciertos es bajo, es decir, es igual al mínimo indispensable de aciertos necesario para obtener este nivel de logro.

2.- Resultados del cuestionario de estilos de aprendizaje y de enseñanza.

Como ya he señalado, el modelo de cuadrantes cerebrales, propone cuatro estilos diferentes de aprender y enseñar, consta de dos cuestionarios, uno para alumnos y

otro para maestros. Su implementación ha permitido conocer la influencia entre el estilo de aprendizaje de los estudiantes normalistas y el estilo de enseñanza que manifiestan en su experiencia en el trabajo docente, estos estilos son:

- Cortical Izquierdo (CI)
- Límbico Izquierdo (LI)
- Límbico Derecho (LD)
- Cortical Derecho (CD)

En como resultado de la segunda fase de este programa se obtuvieron como resultados que la mayoría de los estudiantes manifestaban un estilo de aprendizaje **cortical izquierdo**, y como estilo de enseñanza predominante era el estilo **límbico derecho**; ambos estilos aunque a simple vista son polos opuestos, en un sentido más profundo algunas características de los estilos de aprendizaje, son respuesta a los estilos de enseñanza que viven en los cotidianos en la escuela normal, así por ejemplo una característica es que son sistemáticos y racionales por el modelo academicista bajo el cual actuamos muchos docentes. En el caso de los estilos de enseñanza aparece como la forma en que los estudiantes se sienten más abiertos al trabajo con sus alumnos en los servicios de educación especial, lo que corresponde a la información que vierten los servicios respecto a su desempeño docente durante las jornadas de prácticas (en algunos casos se emplean listas de cotejo del trabajo docente). En esta tercera etapa los resultados se muestran en la siguiente gráfica:

Tabla 21

Resultados generales del cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje, Modelo de Cuadrantes Cerebrales

| AREA | # ESTUDIANTES REGISTRADOS | # ESTUDIANTES EVALUADOS | COMO ALUMNO | | | | COMO DOCENTE | | | |
|---------------------|---------------------------|-------------------------|-------------|--------|--------|--------|--------------|-------|--------|-------|
| | | | CI | LI | LD | CD | CI | LI | LD | CD |
| Motriz grupo único | 26 | 25 | 12 | 4 | 2 | 7 | 11 | 1 | 13 | 2 |
| Visual grupo único | 14 | 14 | 8 | 1 | 2 | 6 | 2 | 1 | 11 | 1 |
| A y L grupo A | 19 | 19 | 10 | 4 | 1 | 5 | 6 | 4 | 12 | 1 |
| A y L grupo B | 20 | 20 | 12 | 2 | 4 | 6 | 5 | 1 | 16 | 0 |
| Intelectual grupo a | 22 | 22 | 10 | 4 | 1 | 5 | 6 | 4 | 12 | 1 |
| Intelectual grupo b | 23 | 16 | 8 | 1 | 4 | 9 | 6 | 0 | 15 | 2 |
| Totales: 6 grupos | 124 | 112 | 61 | 16 | 16 | 40 | 36 | 9 | 81 | 7 |
| 100% | 100% | 90.33% | 54.46% | 14.28% | 14.28% | 35.71% | 32.14% | 8.03% | 72.32% | 6.25% |

Como se puede observar, los resultados no cambian de manera radical, presentándose las mismas tendencias; en cuanto a los estilos de aprendizaje el **Cortical Izquierdo** prevalece y a los estilos de enseñanza el **Límbico Derecho** se presenta con mayor proporción. A continuación, se presentan algunas características de ambos:

Tabla 22

Características de alumnos y docentes según los cuadrantes identificados.

| ESTILO CORTICAL IZQUIERDO (APRENDIZAJE) | ESTILO LIMBICO DERECHO (ENSEÑANZA) |
|---|---|
| <p>Características generales: Le gustan las clases sólidas, argumentadas, apoyadas en los hechos y las pruebas. Va a clase a aprender, tomar apuntes, avanzar en el programa para conocerlo bien al final del curso. Es buen alumno a condición de que se le dé la "materia".</p> | <p>Características generales: Se inquieta por los conocimientos que debe impartir y por la forma en que serán recibidos. Cuando piensa que la clase no está preparada para asimilar una lección dura, pone en marcha un juego, debate o trabajo en equipo que permitirán aprender con buen humor. Pregunta de vez en cuando si las cosas van o no van. Se ingenia para establecer un buen ambiente en la clase</p> |
| <p>Cómo aprenden: La teoría. Tiene dificultades para integrar conocimientos a partir de experiencias informales. Prefiere conocer la teoría, comprender la ley, el funcionamiento de las cosas antes de pasar a la experimentación. Una buena explicación teórica, abstracta, acompañada por un esquema técnico, son para él previos a cualquier adquisición sólida</p> | <p>Cómo evalúan: La apreciación, ante todo. Pone notas de manera aproximativa. Se adapta a la costumbre de evaluar con números, pero esas notas tienen menos importancia que la evaluación escrita en su boletín (frecuentemente circunstancial). Insiste mucho en el saber estar, la integración del alumno en el grupo y sus intervenciones orales. Anota los progresos, incluso los más mínimos, para señalarlos puede subir algo la calificación.</p> |

Nota: Tabla resumen adaptada de: de la Parra, 2004.

Los resultados indican que no existe cambio en cuanto a las tendencias, son dos generaciones de estudiantes que se han evaluado con estos instrumentos, lo que indica que, aunque los programas de la licenciatura nos llevan a la intervención centrada en los aprendizajes, hasta el momento continuamos generando las mismas prácticas academicistas en las que el protagonista es el catedrático y no generamos una participación más directa de los estudiantes normalistas. Sin embargo, en el trabajo docente, los estudiantes manifiestan que se preocupan y trabajan por el aprendizaje y bienestar de sus alumnos, por lo que se ocupan de utilizar estrategias más acordes a las necesidades de sus alumnos.

3.- Resultados del cuestionario de opinión estudiantil sobre el nivel de logro de los rasgos del perfil de egreso.

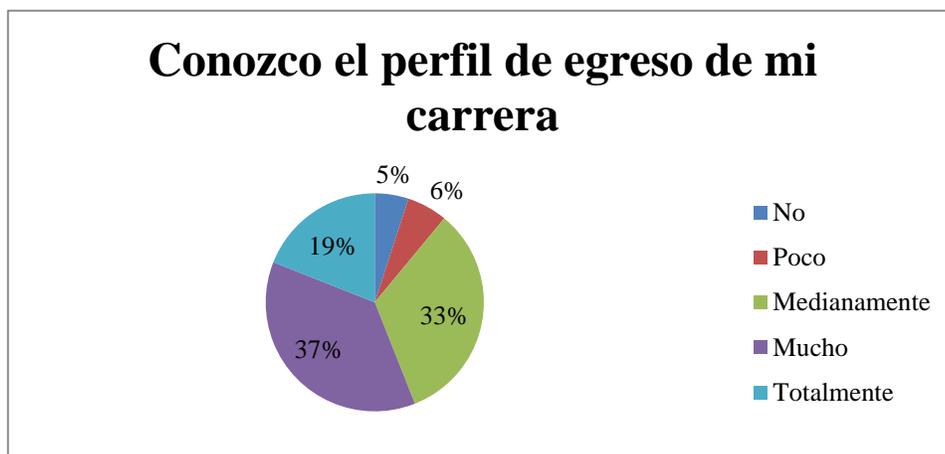
Los reactivos del cuestionario para captar la opinión de los estudiantes sobre su propio nivel de logro respecto de los rasgos del Perfil de egreso, se agrupan en los siguientes campos:

- a) **Cualidades estudiantiles básicas:** preguntas 1 a 13
- b) **Habilidades intelectuales específicas:** preguntas 14 a 21;
- c) **Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica:** preguntas 22 a 27;
- d) **Competencias didácticas:** preguntas 28 a 33;
- e) **Identidad profesional y ética:** preguntas 34 a 40, y
- f) **Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela:** preguntas 41 a 45.

Cualidades estudiantiles básicas.

Esta área está compuesta por distintos tipos de conocimiento, como por ejemplo el conocimiento del perfil de egreso, dominio de habilidades lingüísticas básicas (leer y escribir).

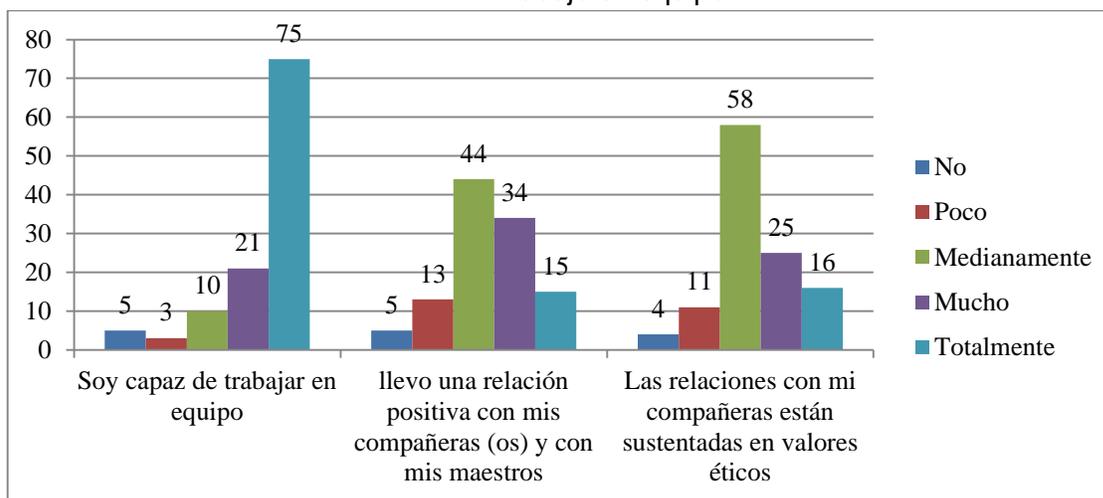
Gráfica 10
Conocimiento del Perfil de egreso



Uno de los propósitos del plan de estudios consiste en que los alumnos tengan un conocimiento pleno del Perfil. Sin embargo, el conocimiento del Perfil de egreso que los estudiantes declaran no es el deseable, ya que la mayoría de los alumnos encuestados considera conocerlo “mucho” y “medianamente”; a pesar de hay un pequeño porcentaje de alumnos que consideran conocerlo poco o, incluso, no conocerlo, no deja de ser preocupante el hecho.

El campo de cualidades estudiantiles básicas se compone de conocimientos, capacidades, habilidades y dominios esenciales en el trabajo académico, como el estudio, la investigación, la redacción, la expresión oral y el manejo de la información. Aunque este campo no es parte explícita del perfil de egreso, son elementos inherentes al desarrollo de gran parte de los rasgos que se plantean en éste. Este campo, en relación con los otros cuatro que componen el perfil, es el que tiene menor nivel de logro entre los estudiantes. Lo anterior, obliga a indagar sobre las razones de esta preocupante situación.

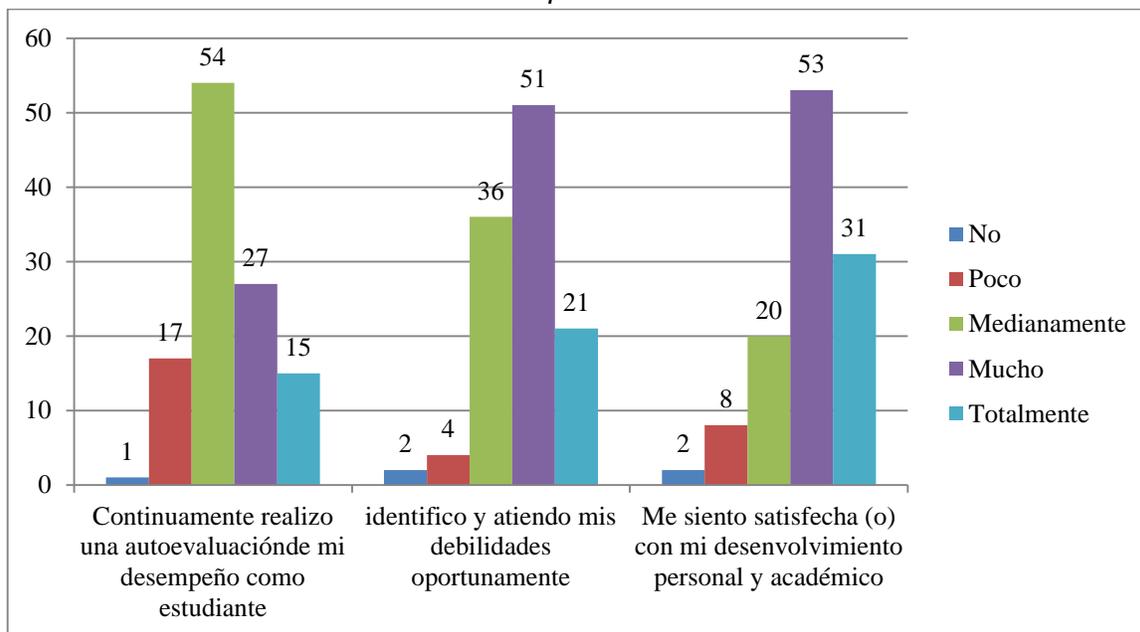
Gráfica 11
Trabajo en equipo



Es significativo también el hecho de que los estudiantes reconozcan tener una alta capacidad de trabajar en equipo, una relación medianamente positiva con maestros y

compañeros, y también manifiestan que estas relaciones están basadas en valores éticos, existen un porcentaje importante que manifiesta lo contrario.

Gráfica 12
Desempeño académico



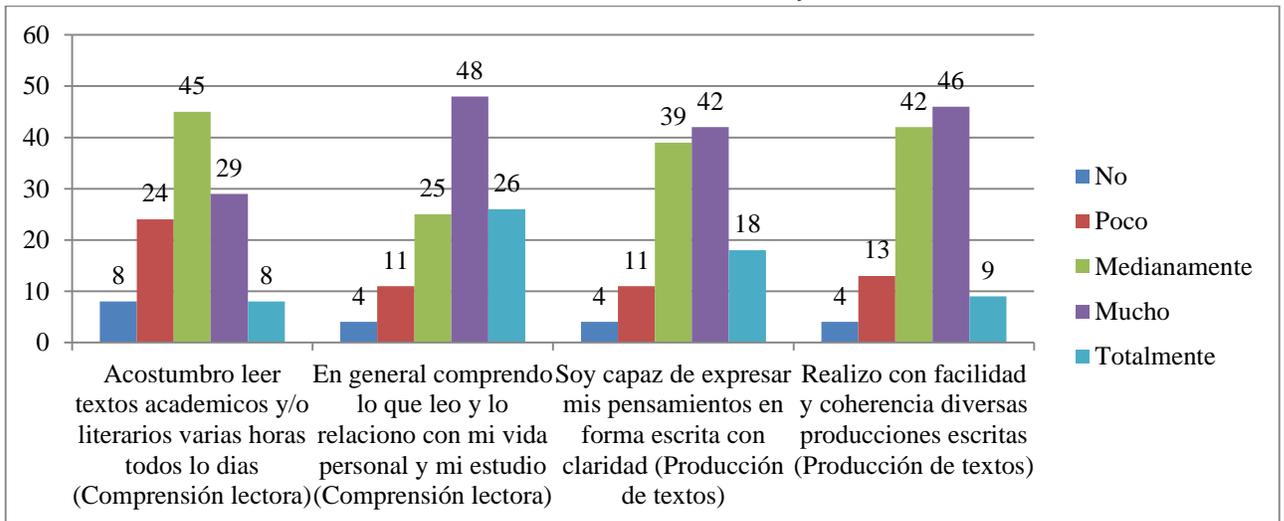
En el desempeño académico, algunos de los estudiantes manifiestan no se autoevalúan de manera continua, pero que identifican y atienden sus debilidades, y la gran mayoría está satisfecha (o) con su desenvolvimiento personal y académico; es decir, presentan algunas incongruencias en las respuestas, ya que, para los dos últimos reactivos, es indispensable la autoevaluación permanente.

Habilidades intelectuales específicas.

Resulta preocupante que los resultados más bajos de la encuesta correspondan a los rasgos relacionados con los hábitos de lectura y la capacidad de expresión escrita con propósitos académicos. La mayor parte de las opiniones del estudiantado acerca de su costumbre de leer se ubican en un nivel medio; al mismo tiempo, los niveles correspondientes a los extremos de la escala (“no” y “totalmente”) tienen frecuencias similares. No hay que olvidar que estos resultados son una expresión de lo que los alumnos asumen con respecto a ellos mismos, lo que pone de manifiesto que, en este

punto específico, existe un grave problema que requiere de inmediata atención por parte de la institución.

Gráfica 13
Resultados sobre el dominio de la lectura y la escritura

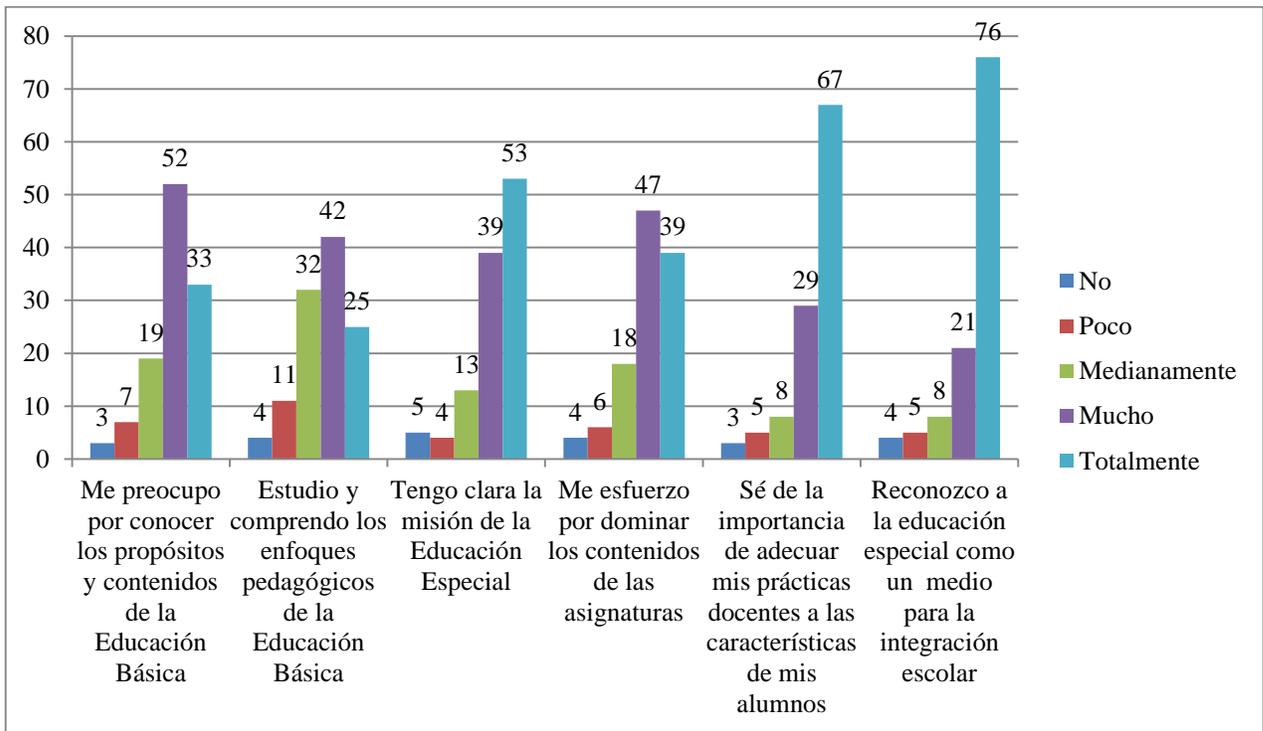


Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la Educación Básica

Al observar los indicadores relativos al conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica, se detecta que el nivel de logro aumenta conforme se definen aspectos más específicos de la educación especial. El conocimiento del campo de la educación básica es alto, pero el de la educación especial es total. Sin embargo, llama la atención el hecho de que uno de los propósitos de educación especial es vincular a los educandos al currículo de la educación básica, por lo que el conocimiento de éste debe plantearse al nivel del de la educación especial.

Gráfica 14

Resultados sobre el dominio de los conocimientos de los propósitos, enfoques y contenidos de la Educación Básica



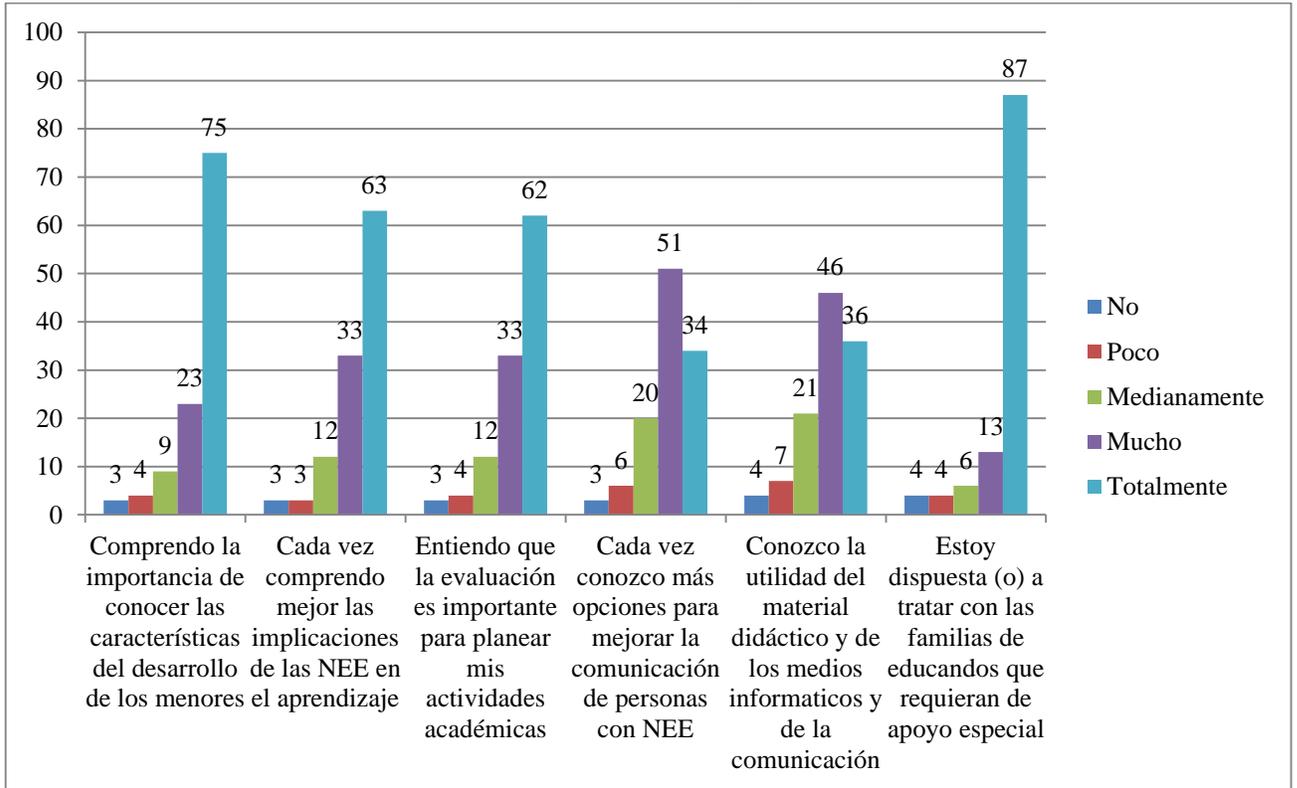
Competencia Didáctica

Existen tres rasgos del Perfil de Egreso, claramente vinculados con la actividad propia de la educación especial, en los que, de acuerdo a lo expresado por los alumnos, parece no encontrarse mayor problema; las “Competencias didácticas”, la “Identidad Profesional y Ética” y la “Capacidad de Percepción de las Condiciones Sociales y del Entorno de la Escuela”, ya que predomina el nivel *totalmente* en sus respuestas.

Los tópicos que se plantean en este campo son: las características de desarrollo de los niños y jóvenes, el aprendizaje y las Necesidades Educativas Especiales, la planeación didáctica, los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, las TIC y el trabajo con las familias de los alumnos, por ello es importante que en un segundo nivel de análisis se comparen estos resultados con los que arroja el examen criterial respecto a los mismos tópicos.

Gráfica 15

Resultados sobre el dominio de la competencia didáctica



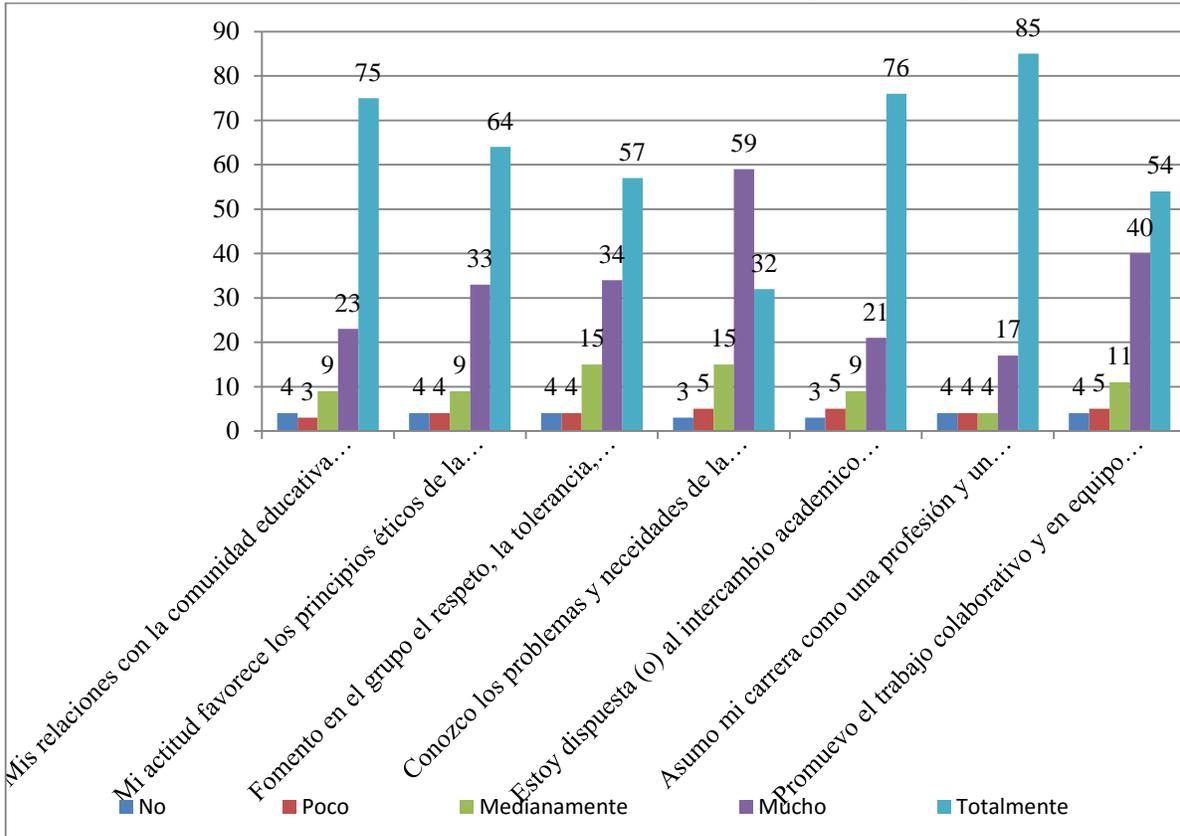
Identidad profesional y ética

Los tópicos que se plantean son: trabajo en equipo, relaciones con la comunidad educativa y valores universales. Los estudiantes se perciben con actitud positiva el trabajo en equipo, al respeto hacia el otro y a la formación como maestro de educación especial como parte de su proyecto de vida. Aquí resulta necesario, indagar y trabajar en la construcción y reconstrucción del proyecto de vida de los estudiantes como un factor que puede favorecer en la baja de los niveles de reprobación y deserción que se plantean como meta en el proyecto integral de la institución.

Como se observa en los resultados, prevalecen los niveles de interpretación “Mucho” y “Totalmente”, que se relacionan directamente con la construcción de la identidad profesional y ética, en las áreas: trabajo en equipo, desempeño académico y habilidades intelectuales específicas, aunque en éstos la tendencia es mesurada y se perciben como medianamente construidas.

Gráfica 16

Resultados sobre la construcción de la Identidad profesional y ética

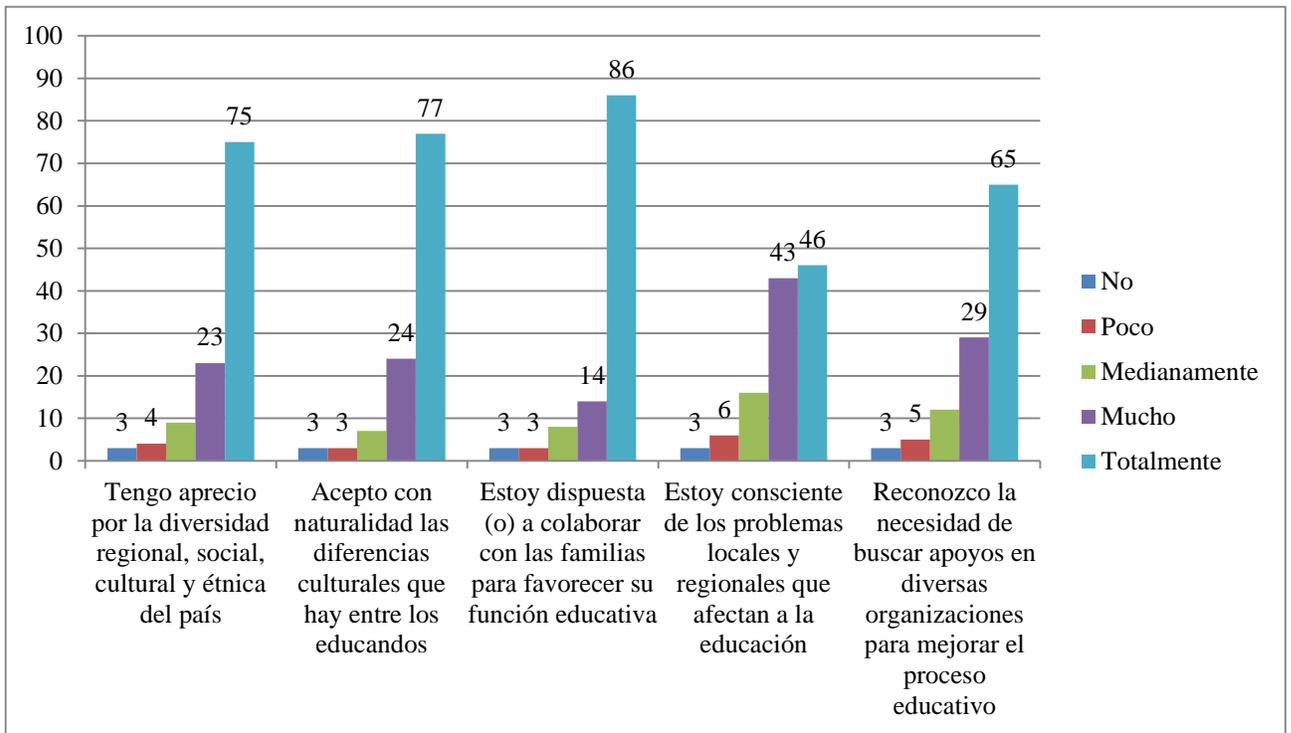


Capacidad de percepción de las condiciones sociales y del entorno de la escuela

En este campo, se observa que hay una tendencia importante a la consciencia disposición de los estudiantes a la diversidad cultural, social, étnica de la población que atiende, un reconocimiento a la importancia de las familias en el proceso educativo de sus alumnos y la disposición franca al trabajo con la familia en beneficio del proceso educativo.

Gráfica 17

Resultados sobre la capacidad de percepción de las condiciones sociales y del entorno de la escuela.



En la gráfica anterior se observa que los estudiantes reconocen elementos fundamentales para la educación especial como la multiculturalidad, la influencia de la política educativa en el quehacer docente y el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación especial, la familia y las instituciones que ofrecen apoyo a los alumnos con discapacidad; es decir, el proceso formativo ha permitido que los estudiantes construyan como parte de su identidad profesional la capacidad de percibir las condiciones sociales y culturales del entorno al que pertenece la comunidad educativa que atenderán, los que se considera como una fortaleza en la formación inicial docente, por ello es importante, profundizar como una línea de investigación, el conocimiento que los estudiantes construyen respecto a la intervención socioeducativa, como el enfoque de atención que permea el Plan de estudios de la licenciatura en educación especial 2004.

Recomendaciones.

Se observa que, de manera permanente, aunque no sistemática, los académicos realizan ajustes a los programas con el ánimo de responder a los cambios en la política educativa y en los elementos teórico - metodológicos respecto a la educación básica en general y en particular en la educación especial.

Existe un bajo nivel de desempeño en el 37.5% de los grupos evaluados en los campos de “Conocimiento de los propósitos, enfoques...” e “Identidad profesional y ética”, con menos de tres aciertos de los ocho posibles en esta área del examen, sin embargo, en los resultados de encuesta, arrojan que los estudiantes se perciben a sí mismos con un alto conocimiento de los propósitos y enfoques de la educación básica y particularmente en los propósitos de la educación especial.

Los estudiantes manifiestan que las habilidades lingüísticas básicas como la producción de texto y la comprensión lectora no han logrado desarrollarlas totalmente, como se observa en los resultados de los dos instrumentos, por lo que se plantea como un grave problema que requiere de inmediata atención por parte de la institución, en lo que se refiere a la alfabetización académica, y la formación inicial de profesores lectores y escritores.

Se identifican debilidades en tópicos como: concepto de educación especial, propósitos, enfoques y contenidos de la educación, básica, conocimiento de los niveles de educación básica. En el caso del primer tópico mencionado, se considera muy conveniente revisar si se enfatiza a lo largo de la formación el concepto de educación especial su enfoque y la relación con la educación básica ya que, en la opinión de los estudiantes, pueden conocer los principios básicos de la educación especial, sin el conocimiento elemental de la educación básica.

En promedio el nivel de logro que los estudiantes manifiestan, es satisfactorio; es decir, dominan adecuadamente los conocimientos y habilidades, que manifiesta un buen aprovechamiento de lo establecido en el currículo; es capaz de organizar su conocimiento, lo cual puede permitir extraer inferencias o conclusiones, de una

información dada. Sin embargo, el puntaje con el cual logran este nivel de desempeño es el mínimo indispensable. Se considera necesario continuar con la vinculación entre los programas para conocer la relación entre el nivel de desempeño académico de los estudiantes y el desempeño docente de los académicos responsables de los cursos.

Con la finalidad de lograr conocer los niveles de pensamiento que plantea la taxonomía de base, se empleó como estrategia para el diseño de los reactivos, el planteamiento de casos (o problemas) para que posterior a su lectura, los estudiantes contestaran las preguntas y, ante la cantidad de puntaje obtenido en la mayoría de los campos del instrumento, es necesario diferenciar las dificultades en la comprensión lectora, de aquellas que se derivan específicamente del conocimiento del contenido para la resolución de problemas. Por lo anterior, es esencial que los estudiantes se familiaricen de manera previa y sistemática, con el estudio de casos para favorecer el tipo de habilidades necesarias para avanzar en los niveles de pensamiento.

Como fortalezas encontramos que cerca del 73% de los estudiantes conocen totalmente el conjunto de rasgos que conforman el perfil de egreso, lo que permite identifiquen de manera profunda las fortalezas y debilidades en su formación inicial.

Los estudiantes realizan una autoevaluación permanente, aunque no consiente y sistemática de su proceso formativo, ya que manifiestan que identifican sus debilidades y fortalezas y las atienden, aunque no lo asumen como parte de una autoevaluación, por lo que es necesario trabajar de manera sistemática la evaluación desde un enfoque formativo que incluya distintos tipos de evaluación como la autoevaluación.

Otra fortaleza es que los estudiantes asumen la formación inicial como maestro de educación especial como parte de su proyecto de vida de los estudiantes, que es un factor que puede coadyuvar en la baja de los niveles de reprobación y deserción que se plantean como meta en el proyecto integral de la institución

Los estudiantes reconocen elementos fundamentales para la educación especial como la multiculturalidad, la influencia de la política educativa en el quehacer docente y el

trabajo colaborativo entre profesionales de la educación especial, la familia y las instituciones que ofrecen apoyo a los alumnos con discapacidad; lo que se considera como una fortaleza en la formación inicial docente; es necesario fortalecer el trabajo con respecto a las características de la educación especial y al enfoque de intervención sociopedagógica.

Es necesario comparar estos resultados con el desempeño docente de los académicos que, cotidianamente trabajan con los estudiantes, para hallar formas de intervención más oportuna, por lo que urge la articulación entre los diversos programas que constituyen el proyecto de docencia, así como en las distintas áreas sustantivas de la escuela, de tal forma que permita la toma de decisiones para la mejora de la calidad de los procesos institucionales.

Es importante profundizar en el conocimiento de los estilos de aprendizaje y de enseñanza que prefieren los estudiantes, sobre todo de aquellos estudiantes que han obtenido niveles de desempeño sobresaliente, para generar de esta manera un proyecto de acompañamiento entre pares, así como otro que promueva y motive a los estudiantes talentosos.

Evaluación del Proyecto de Evaluación (Metaevaluación)

Las tareas realizadas durante esta cuarta fase, fueron:

- ✓ Aplicación de los instrumentos de evaluación dirigida a los grupos de tercer grado de las seis áreas, con el propósito describir desde una visión integradora las necesidades de los grupos evaluados, así como los ajustes a los instrumentos señalados que han sido diseñados para la evaluación diagnóstica.
- ✓ Identificar las expectativas y necesidades relacionadas con este proceso manifestadas por el personal académico e involucrar al colegio de tercer grado en las tareas de este programa.

- ✓ Análisis de la información obtenida a través de los instrumentos en los grupos evaluados, así como la descripción de los datos obtenidos a partir de la elaboración del informe correspondiente.

En cuanto a los logros alcanzados se identifican:

- ✓ Se aplicó el conjunto de instrumentos de evaluación que consta de: Prueba inicial, Inventario de estilos de aprendizaje y de enseñanza, Cuestionario sobre la opinión de los estudiantes en sus logros respecto al perfil de egreso.
- ✓ Se aplicó el conjunto de instrumentos a los grupos de tercer grado.
- ✓ Se desintegró el equipo de trabajo, quedando para realizar las tareas la coordinadora del programa.

Difusión de los resultados y de su análisis en un informe correspondiente.

- ✓ Es necesario mejorar el proceso de decodificación de datos.
- ✓ Se informó en tiempo y forma a las autoridades inmediatas superiores con la elaboración del informe correspondiente.

De manera general, algunas fortalezas identificadas durante esta cuarta fase del proyecto es que:

Existe el programa y los instrumentos de evaluación, mejorando los procesos de aplicación, en su logística.

Se aplicó la batería a los grupos de tercer grado.

- ✓ Existe dentro del programa el procedimiento para la decodificación de datos.
- ✓ Se definen líneas cada vez más claras de investigación.
- ✓ Se aplicó el cuestionario de opinión para los estudiantes, lo que permite triangular la información.
- ✓ Se modificó
la taxonomía, considerando alguna que si responde a al enfoque del plan de estudios.

Se identificaron como debilidades:

- ✓ Falta del equipo
- ✓ Falta establecer cronograma de actividades como parte del programa.
- ✓ Los procedimientos para la decodificación de datos requieren de muchos recursos humanos.

Se consideran como áreas de oportunidad:

- ✓ Reestructuración del programa.
- ✓ Identificación de las áreas sustanciales en la formación del maestro de educación especial.
- ✓ Líneas formativas

Respecto al instrumento “Prueba inicial”, es necesaria su revisión para validarlo de manera formal y que responda a aquellos reactivos que se han identificado con tendencia al error y al acierto.

Replantear el marco teórico referencial de las habilidades del pensamiento que impactan en el concepto de aprendizaje y enseñanza que subyace al trabajo docente. En el análisis de la relación entre formación y perfil de egreso se desmitifican algunas ideas preexistentes, se refiere a los resultados de los estudiantes de manera específica, es decir cuántos y cuáles estudiantes han sido evaluados y cuáles son sus resultados, para establecer un trabajo colegiado más articulado y con un mayor impacto en los estudiantes. Con las primeras fases, se inicia la ruptura en lo que a evaluación se refiere, identificando elementos de su formación, y explicar cuáles son los factores que den cuenta del desempeño de los estudiantes.

Queda pendiente contrastar ambos instrumentos para conocer y explicar las relaciones que se encuentren entre lo que piensan las estudiantes y lo que saben en relación siempre del plan y los programas de estudio.

Se debe valorar la pertinencia de estos instrumentos en cuanto a la viabilidad ya que uno de los principales obstáculos para el logro de esta primera fase del programa, fue la decodificación de datos.

Es necesario focalizar los rasgos del perfil de egreso que se evaluarán en la siguiente fase, definir el o los campos de formación que se han de considerar para caracterizar al maestro de educación especial en general.

Resulta imperioso que continúe el proceso de mejora de los instrumentos (validez: identificar y eliminar tendencias a la comprensión o no comprensión de reactivos, reconstrucción). a través del rigor metodológico y de los criterios para ello: validez, fiabilidad y credibilidad. Lo cual implica un trabajo a profundidad, para explicar las tendencias que se manifiestan en todos los reactivos, en el caso del instrumento de evaluación inicial, pero también en el caso del cuestionario de opinión es necesaria su validación; sin embargo, por ser un documento institucional (se diseñó en y para la institución), es necesario conocer los procedimientos para su validación.

Es importante establecer con las autoridades de la escuela una línea de comunicación más formal, con el ánimo de generar condiciones favorables para el aprendizaje de los estudiantes, y para la transformación de nuestra propia práctica.

Dentro de la institución se observa resistencia al cambio, trabajo desarticulado, y que los resultados de evaluación no tienen efectos prácticos. La palabra “evaluación” culturalmente infunde temor y resistencia, puede ser sinónimo de control o, bien de conocimiento y transformación, lo cual genera determinadas dinámicas en los centros escolares. Para implementar el programa de evaluación, no seguí el procedimiento que abriría puertas, es decir, en palabras de Santos Guerra (2000) no cuide de manera puntual los contextos de evaluación, por lo que se generaron una serie de eventos desafortunados en el transcurso del último semestre que la dirección de la escuela desconoció el proyecto de docencia, al cual pertenecía este programa, por lo que los resultados no se dan a conocer, con el propósito de origen: contar con un marco que nos permitiera tomar acciones desde el trabajo colegiado, que se debería llevar en las escuelas normales.

Continuidad de la Investigación Después de los Resultados.

Actualmente, el Proyecto “Evaluación del aprendizaje de los estudiantes de la ENE, está ubicado como una tarea institucional dentro del Proyecto Integral Anual de la escuela, lo que permite dar continuidad con el proyecto. Se ha iniciado una fase de reestructuración del proyecto, que ahora está con un mayor compromiso de responder a la institución, sobre todo a la comunidad de estudiantes y académicos de tal forma que sea de utilidad para la comunidad en su conjunto.

Previo a la aplicación de los instrumentos de evaluación se realizó el diseño y revisión de los instrumentos para aplicar, tanto del Examen Criterial de Conocimientos, como de la Encuesta de opinión “Aproximación al Logro de los Rasgos del Perfil de Egreso”, se elimina el cuestionario de Estilos de aprendizaje y de enseñanza, por solicitud de las autoridades de la institución, ya que es un tema que el programa de tutoría debe trabajar.

La aplicación de los instrumentos se realizó con ocho grupos de sexto semestre de las cuatro áreas de atención (Auditiva y de Lenguaje, Intelectual, Motriz y Visual) de los turnos matutino y vespertino del ciclo escolar 2013-2014, para realizar el análisis cuantitativo y cualitativo de datos por grupo.

Los resultados obtenidos se presentaron en varios escenarios (juntas a nivel directivo, reuniones generales con la planta docente, reuniones de colegio de los diferentes grados) con el fin de coadyuvar en la toma de decisiones en los diferentes espacios académicos de la institución; sin embargo, aún no se logra integrar la información que ofrece la evaluación como punto de partida en los proyectos de trabajo en las diferentes instancias de la escuela.

Una vez revisado el diseño de los instrumentos que componen la batería de evaluación se procedió a la Indagación de recursos tecnológicos para aplicar los instrumentos en línea, con la finalidad de economizar en los recursos materiales (al abatir los costos del papel y la impresión de los instrumentos) y en el tiempo que se invierte para parte del análisis cuantitativo, ya que algunas aplicaciones de almacenamiento en línea, emplean una serie de herramientas lo que permite mayor facilidad de crear bases de

datos y, posteriormente su análisis cuantitativo. Dicha revisión implicó considerar las características de los dos instrumentos en cuanto a la estructura y objetivos, considerando que la mejor opción es la aplicación de Google Drive, ya que permite el diseño de diversos tipos de instrumentos de investigación como lo es el examen (que implica una calificación por puntaje) y de la encuesta; por lo que se procedió a la digitalización de los mismos y establecer comunicación con los estudiantes para que conocieran los instrumentos.

Por primera vez, se logró trabajar con la población de los turnos matutino y vespertino de la institución. La población total es de 124 estudiantes de sexto semestre. 8 grupos de las áreas de visual (1), motriz (1), Auditiva y de lenguaje (3), Intelectual (3). De este universo, se logró obtener la respuesta de 74 estudiantes en el examen criterial y 67 estudiantes en la encuesta de opinión, por lo que es necesario considerar los factores que influyeron en el número de estudiantes que participaron. Por ejemplo, la sensibilización de toda la población, previo a la aplicación de los instrumentos, la capacitación de los estudiantes en el uso de la plataforma y la actualización de la base de datos con las direcciones electrónicas de los usuarios.

En cuanto a los logros del programa de evaluación, se identifican:

Implementación de las TIC para la aplicación de los instrumentos y el análisis parcial de cuantitativo de los resultados.

- ✓ Aplicación del conjunto de instrumentos de evaluación que se encuentran en la plataforma, consta de:
 - Examen criterial y Cuestionario sobre la opinión de los estudiantes en sus logros respecto al perfil de egreso.
 - Se aplicó la batería devaluación a los grupos de tercer grado.
 - Se desintegró el equipo de trabajo, por la falta de disponibilidad de tiempo, quedando para realizar las tareas la coordinadora del programa.

Difusión de los resultados y de su análisis en un informe correspondiente.

- ✓ Se informó en tiempo y forma a las autoridades inmediatas superiores con la elaboración del informe parcial de los resultados correspondientes.
- ✓ Se presentó la información de los resultados en diferentes instancias de la escuela.

De manera general, algunas fortalezas identificadas durante esta fase del programa es que:

- ✓ Continúa el programa y los instrumentos de evaluación, mejorando los procesos de aplicación, en su logística, a través del uso de las TIC.
- ✓ Se aplicó la batería digital a los grupos de sexto semestre de ambos turnos matutino y vespertino de la institución. La población total es de 124 estudiantes de sexto semestre. 8 grupos de las áreas de visual (1), motriz (1), Auditiva y de lenguaje (3), Intelectual (3). De este universo, se logro obtener la respuesta de 74 estudiantes en el examen criterial y 67 estudiantes en la encuesta de opinión.
- ✓ El uso de las TIC, economiza los recursos empleados para el programa, así como el tiempo para el análisis de los datos a nivel cuantitativo.
- ✓ Se definen líneas cada vez más claras de investigación.
- ✓ El uso de instrumentos diferentes para obtener información diferenciada con el mismo propósito, permite vincular la información y enriquecer los resultados.
- ✓ La taxonomía de aprendizaje, que se emplea responde al enfoque del plan de estudios, lo que permite que los niveles de desempeño que se identifican durante el proceso, sea de mayor relevancia para la evaluación curricular.

Como se puede apreciar, el Proyecto “Evaluación del aprendizaje de los estudiantes de la ENE, a lo largo del proceso de implementación ha cobrado importancia, por ello su continuidad, la anterior responde a la necesidad institucional y académica de conocer los resultados del trabajo que se realiza para la formación docente, actualmente es imperativo que se realicen este tipo de aproximaciones evaluadoras sobre lo que realmente aprenden los estudiantes en los contextos de las escuelas normales del país.

Conclusiones

La evolución de la gestión en la escuela normalista se ha desarrollado en apego a las políticas educativas nacionales, las cuales establecen la necesidad de impulsar una formación docente

inicial y continua que garantice la consecución de los contenidos y prácticas educativas de la educación básica.

Desde hace casi cuatro décadas la formación docente que imparten las escuelas normales de todo el país son consideradas en el nivel de educación superior, situación que hace reconsiderar sus funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión), las cuales deben garantizar el desarrollo de tareas tendientes a la mejora de los procesos de formación docente, y por ello son susceptibles a ser evaluadas.

El análisis de la educación superior y su pertinencia social se ha iniciado desde la década de los 60', donde examinaba los problemas que enfrentaba la educación en todo el mundo y proponía una serie de acciones para darles respuesta. Lo anterior ha generado una cruzada internacional por mejorar la calidad educativa en la educación básica, creando compromisos internacionales y nacionales con el propósito de cumplir con lo que desde el paradigma político internacional se entiende por calidad en la educación para todos.

Los acuerdos internacionales, marcan las acciones que países como México, deben seguir: estandarización de procesos administrativos y pedagógicos (bajar costos, redefinir gastos y garantizar el control centralizado), ofrecer un servicio pertinente, con cobertura y de calidad.

Las instituciones de educación superior deben formar profesionales calificados que sean ciudadanos responsables y proporcionarles oportunidades de aprendizaje. La formación profesional se debe adecuar a los criterios de productividad, eficacia, excelencia y eficiencia.

La reforma curricular que sufre la formación docente en las escuelas normales en 1996, trajo consigo una nueva apreciación de la función de la escuela, transformación que ha generado nuevas formas de gestión institucional. De esta manera surge el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, del cual se derivan los proyectos estratégicos que orientan el trabajo para mejorar la calidad de los servicios.

El marco político internacional y nacional, ofrece un panorama que permite comprender que los cambios en el sistema educativo se inician a partir de la década de los 90's, los cuales se concretan en nuevas formas de gestionar para las organizaciones educativas que permitan la participación social, el aprendizaje de todas las personas, así como el énfasis en la de calidad y mejora del sistema educativo en general y de la escuela en lo particular.

Se requiere una aplicación diferente, racional y ordenada los recursos disponibles para el logro de los objetivos anunciados en la planeación estratégica, es decir, se requiere la construcción de nuevos modelos de gestión escolar.

Se entiende como gestión educativa como al conjunto de procesos teórico-prácticos integrados y relacionados, tanto horizontal como verticalmente, dentro del sistema educativo para atender y cumplir las demandas sociales realizadas a la educación. La gestión escolar, es en este contexto, el conjunto de acciones realizadas por los actores escolares para dar respuesta a la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: construir las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme los fines de la educación.

Desde el modelo estratégico se busca la identificación de los usuarios y de sus necesidades, el diseño de normas y de estándares de calidad; el diseño de procesos que conduzcan hacia la calidad, a la mejora continua y a compromisos de calidad para lo que se requiere optimizar, medir y evaluar los procesos existentes.

El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales realizó un diagnóstico profundo sobre el estado actual de las normales en el

país, el programa inició sus operaciones en 1997, implementando una serie de acciones con el propósito fundamental de lograr una mayor calidad en la formación inicial de los docentes, se enfatiza en el uso de un modelo estratégico para la gestión escolar.

El Modelo Estratégico Situacional surge en los años 80's y 90's, tiene como principios: la realidad diversa adquiere un carácter de situación en relación con el individuo y con la acción de éste; parte de la descentralización y la participación de la comunidad es esencial para la búsqueda de acuerdos y consensos sociales. Hace énfasis en el análisis y el abordaje de los problemas que se presenten en el trayecto, para lograr el objetivo planteado. La estrategia es la planificación, el control y la mejora continua.

El Programa de Transformación se desarrolló a partir de líneas rectoras propuestas que plantearon diversas acciones generales de trabajo y son: transformación curricular; actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente; mejoramiento de la gestión institucional; regulación del trabajo académico; evaluación interna y externa; y regulación de los servicios de educación normal.

En el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal ProFEN se plasma los objetivos educativos que pretende la escuela, para el logro de éstos, la escuela se plantea tareas como afianzar el trabajo colaborativo y los procesos de comunicación al interior de las academias, trabajar en forma colegiada e indagar sobre la construcción de los aprendizajes de los estudiantes normalistas.

En la ENE se integran los procesos evaluación o diagnóstico institucional como parte de la planeación institucional que se desarrolla en dos modalidades: Plan de desarrollo institucional con una mirada a largo plazo (seis años) y que está constituido por proyectos estratégicos; y el Programa Anual de Trabajo con una mirada a mediano plazo y que se constituye por proyectos específicos, todos ellos susceptibles a ser evaluados, un obstáculo que impide el logro de los propósitos institucionales plasmados en los anteriores niveles de planeación es que, no son públicos, lo que trastoca el sentido de compromiso de la comunidad educativa para con el proyecto institucional.

Al interior de la ENE, en respuesta a los procesos de gestión institucional, las áreas sustantivas de la escuela (Docencia, Investigación y Extensión), desarrollan proyectos internos que consisten en diversos programas que permiten dar curso a los propósitos del Proyecto Integral Anual. Sin embargo, para que se operen dichos programas se requieren recursos, tanto humanos, como económicos y materiales.

La función docente frente a grupo, consume la mayor parte del tiempo institucional, por lo que las actividades que se derivan de las tareas institucionales se cubren de manera poco sistemática, no existen recursos suficientes para dar continuidad a dichas tareas y actividades.

A quince años de iniciar las reformas en la formación inicial de docentes, continúa encontrando dificultades para su operación, desde aquellas que se refieren a la indeterminación de las competencias docentes que den respuesta a las necesidades sociales que debe cubrir un maestro de educación especial, que se manifiesta en el plan de estudios sin pertinencia a la realidad laboral (el qué enseñar), hasta las formas poco efectivas de comunicación entre el equipo directivo y la comunidad docente.

Dentro del contexto institucional, la evaluación en sí misma, no forma parte, al menos de manera cotidiana, de la cultura docente; aunque se plantea la necesidad de implementar procesos evaluativos más formales y sistemáticos desde los documentos normativos actuales, que la enfatizan como componente indispensable para lograr la mejora del sistema educativo en general, y de la escuela en particular.

Aunado a la comunicación ineficaz, el trabajo aislado, es otro obstáculo lo que no permite consolidar procesos académicos que permitan identificar los logros y fracasos de las acciones que se llevan a cabo, con la intención de mejorar la calidad educativa al interior de la escuela, a pesar de los intentos de trabajo en colegio que se han procurado por algunos catedráticos, pero que se obstaculizan por no lograr ser autogestivos.

Para lograr una organización articulada, la gestión escolar analiza la realidad escolar a través de sus múltiples dimensiones (lo que se hace, quienes lo hacen y como se

hace), éstas son herramientas para observar, analizar, comprender criticar e interpretar que sucede al interior de la organización y el funcionamiento cotidiano de la escuela en lo individual y lo colectivo. Para el modelo de gestión estratégica situacional estas dimensiones son herramientas que permiten, desde una mirada pluridimensional y de un modo operativo, promover cambios que superan la tendencia a la fragmentación institucional que se observa habitualmente en las escuelas.

Las dimensiones que se emplean para el diagnóstico institucional de las escuelas normales son: Organizacional, Administrativa, Vinculación con el entorno y; Pedagógico-curricular. Es esta última, la que los académicos de la escuela pueden emplear información relevante para su práctica cotidiana, por supuesto contextualizándola a través de las tres dimensiones anteriores, pero es esta dimensión en la que la práctica docente tiene mayor injerencia.

La dimensión pedagógica curricular, describe el aspecto esencial de la escuela, los procesos de enseñanza y aprendizaje, que sin duda es la intención básica de todo acto educativo, la unidad didáctica elemental: el contenido que se enseña; el alumno y sus procesos, el maestro y su práctica docente; así mismo, el cómo se organiza las actividades académicas para el logro de las intenciones educativas expresadas en el perfil de egreso de los estudiantes normalistas.

Uno de los ejes de análisis de la dimensión pedagógica es el logro de los estudiantes, lo que plantea la necesidad de indagar acerca del desempeño logrado por los estudiantes, respecto a los rasgos del perfil de egreso que indica el Plan de Estudios de la Licenciatura 2004. Este eje de análisis es un elemento que permite conocer los resultados de las acciones académicas que se desarrollan, tiene como propósito identificar las posibles causas de estos resultados para mantener o modificar lo necesario y mejorar así, la calidad educativa de la escuela.

El Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Especial 2004, plantea para el logro de las intenciones educativas el desarrollo de tres tipos de actividades: de escolarizadas, acercamiento a la práctica y trabajo docente. Tradicionalmente se han priorizado las actividades de acercamiento a la práctica y de trabajo docente, por las

implicaciones que tienen los estudiantes en otros contextos, con algunos intentos de evaluación.

Las actividades escolarizadas, que se desarrollan durante los primeros tres años de formación, son aquellas que debieran garantizar la sólida formación académica en la que se sustenta el modelo, pero adolece de mecanismos que den cuenta de sus resultados.

A lo largo de los años que se ha implementado el Plan de Estudios 2004, se han realizado algunos ejercicios de evaluación del desempeño de los estudiantes, por organismos externos como CENEVAL al inicio y al término de la formación, pero la información de los resultados no se difunde al interior de la institución.

Tradicionalmente en la ENE las acciones se planifican y se implementan, pero no llegan a ser evaluadas, lo que no permite mejorar los servicios que se ofrecen a los estudiantes. Una forma de operar el modelo de gestión estratégica situacional, es el Círculo de Calidad o IPREM (Idear-Planear-Realizar-Evaluar-Mejorar), construir la planeación estratégica desde esta idea, garantiza lo mejora de la calidad del servicio que se ofrece en la ENE.

La gestión de calidad implica un proceso de cambio, una serie de rupturas y resistencias que tienen que ver con la disposición de los actores implicados en el acto educativo ante las nuevas formas de organización escolar y el paradigma que subyace a la evaluación, implican mirar de frente las condiciones actuales y reales de la escuela, para lograr identificar lo que es necesario modificar, por lo que exige un mayor compromiso de toda la comunidad.

La evaluación en su concepción más simple, es entendida como un juicio sobre el valor de algo y se expresa mediante la opinión de que ese algo es significativo. La evaluación permite comprender una parte de la realidad y tomar decisiones de manera responsable e informada, respecto a los procesos que se desarrollan dentro de los distintos ámbitos educativos.

En el ciclo escolar 2011-2012, el Proyecto Estratégico de Evaluación Institucional Interna que tiene, a su vez 5 programas, uno de ellos referente a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes de la normal. Se propuso como un programa Institucional, con la idea de generar líneas de acción para la mejora de los procesos académicos de la escuela, surge como un proyecto con sus propias características didácticas, que se reconstruyó a través de un proceso de metaevaluación sistemático y permanente.

El proyecto “Evaluación del aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización”, pretendió iniciar la evaluación sistemática de tan solo uno de los factores que se deben considerar para la evaluación institucional interna: el logro de los estudiantes en relación al perfil de egreso.

Es también una herramienta para conocer, compartir y contrastar la información entre los diferentes actores educativos, y que permite la comprensión de la escuela para tomar decisiones informadas y responsables que permitan mejorar los procesos académicos de la ENE

La evaluación se caracteriza como un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad, que: atiende al contexto, considera íntegra y cualitativamente las situaciones, atiende tanto lo explícito como lo implícito y sus efectos secundarios y; guiada por principios de utilidad, participación y ética. Por ellos se comprende la evaluación como propuesta de diálogo y herramienta de transformación.

Se conceptualiza la evaluación, más allá de un elemento técnico de la didáctica, como un elemento central del proceso educativo porque es un requisito para la mejora de la calidad educativa. Esta última es el eje rector de las políticas actuales de la educación superior.

En el concepto de calidad, subyace el de evaluación, ya que la primera es el conjunto de propiedad inherentes al hecho educativo (procesos y resultados) que permiten juzgar su valor, siempre en relación a un ideal que se transcribe en las normas o

estándares preestablecidos, que permiten juzgar si su mayor o menor ajuste a la referencia.

En la educación superior, estos estándares de referencia se manifiestan en un elemento fundamental de este nivel educativo: la pertinencia, la respuesta que ofrece a la necesidad social de profesionistas, y en caso de la normal este elemento se ve muy comprometido, ya que la imagen de los maestros normalistas sigue deteriorándose, por lo que no está bien vista la respuesta que las escuelas normalistas ofrece a la necesidad social del maestro.

Actualmente en México la normatividad define básicamente tres funciones de la evaluación en general las cuales son: a) la medición de las competencias en relación al plan de estudios; b) el ajuste de los procedimientos educativos, y c) permite la retroalimentación para orientar a los alumnos durante el proceso de aprendizaje. Por ello, la función de la evaluación es formativa.

En el subsistema de normales, los lineamientos que orientan las funciones de la evaluación en estas escuelas, a partir de 1999 se indican en el Acuerdo Secretarial 200, que tiene como propósito Establecer criterios y normas de Evaluación del aprendizaje de los estudios de licenciatura para la Formación de profesores de educación básica., y que conceptualiza la evaluación con una función formativa, que debe ser sistemática, continua e integral, así como permitir valorar efectivamente el aprendizaje de los estudiantes y la calidad del desempeño docente.

La evaluación de la calidad de una escuela de educación superior comprende la valoración de los productos de cada proceso y de los procesos mismos., es mucho más diversa que la de otros niveles educativos, pues la educación superior es multifuncional y esas funciones trascienden las de una organización educativa de enseñanza básica o media.

En la ENE, como en cualquier escuela de educación superior, existen tres actividades sustantivas a ser evaluadas: docencia, investigación y extensión, la gestión escolar es el hilo conductor de estas actividades. Algunos elementos a evaluar son: las unidades

académicas, los productos de investigación, los programas de estudio, así como los alumnos y egresados.

Las escuelas normales tienen lineamientos que organizar y dirigen tanto los procesos como su posible evaluación, se comprende la evaluación interna como un conjunto de procesos, acciones y mecanismo, cuyo objetivo sea la búsqueda de información que permita la mejora continua de los tres ámbitos de la escuela: la práctica docente, los estudiantes y la escuela.

Con respecto a los estudiantes, los lineamientos para la evaluación interna sugieren considerar aspectos como: Nivel de logro de los rasgos del perfil de egreso, estrategias habituales de estudio, intereses y estilos de aprendizaje, relación entre formas de estudio y resultados de aprendizaje y retos de su trabajo con alumnos de educación básica. Sin embargo, pocas escuelas cuentan con los recursos suficientes (humanos, materiales y financieros) para generar un proceso de evaluación de cada uno de los elementos antes mencionados, por lo que es evidente que se requiere priorizar las necesidades identificadas.

Una vez que se identifica el objeto a evaluar, en este caso el aprendizaje de los estudiantes, es necesario comprender el *cómo* de la evaluación. Actualmente se puede hablar de una “didáctica de la evaluación” que debe responder a preguntas como: *el qué, el para qué, el cómo, el a quién, el cuándo* evaluar.

En todo proceso de evaluación del aprendizaje, independientemente de su propósito, para su estructuración se debe apoyar en tres pilares también llamado triángulo de la evaluación, que en sus vértices describa: un modelo de cómo los estudiantes representan su saber y desarrollan su competencia en su área (cognición); tareas o situaciones que permiten observar el desempeño de los estudiantes (observación); y un método de interpretación para hacer inferencias a partir de la evidencia del desempeño que, de esta manera, se ha obtenido (interpretación).

Todo proceso de evaluación requiere definir aspectos básicos descritos en el triángulo de evaluación, lo que permite identificar la propia estructura de la evaluación; en las

cinco fases en las que se organiza la estructura, es necesario que se consideren los siguientes elementos: propósitos, usos que se darán a sus resultados, población a la que se dirige, usuarios de la información que derive de su aplicación, tipo de instrumentos, modalidad de administración y método de interpretación.

La evaluación requiere de una planeación y un diseño sistemático para su ejecución, que garanticen el logro de los objetivos planteados, este diseño permitirá proyectar con fundamento y seguridad, una acción evaluadora organizada e intencional que en su desarrollo didáctico acompañe a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La estructura del diseño de evaluación implica una serie de acciones que se suceden a lo largo del tiempo con una secuencia o fases determinadas que tienen intenciones formativas claras desde su inicio. Básicamente son cinco las fases que se plantean: *Fase conceptual* (conceptivo-constructiva); *Fase esquemática* (anticipativo-previsora); *Fase de diálogo* (organizativo-procedimental); *Fase de aplicación* (ejecutivo-operativa); *Fase de evaluación de la evaluación* (reflexivo-metaevaluativa).

Después de la aplicación de los instrumentos es necesario que se informe sobre los resultados de la interpretación, este informe deberá resumir los aspectos sustantivos documentados de cada una de las fases del proceso de desarrollo de los instrumentos de evaluación. Además, deberá contener recomendaciones para mejorar la calidad técnica del instrumento de evaluación.

En cuanto a la implementación el proyecto de evaluación, en el proceso didáctico del proyecto de evaluación de los aprendizajes de la Escuela Normal de Especialización, se han logrado avances significativos, como mejorar los instrumentos de evaluación, gracias a los procesos de metaevaluación que se programaron como fases del proyecto

Otro avance es el uso de las TIC para la recopilación y análisis de la información, lo cual tienen como enormes ventajas: lograr evaluar a una cantidad mayor de estudiantes (incluyendo de otros grados) y reducir los costos y el uso de papel al no usar estas herramientas tecnológicas.

Un avance más es que actualmente se ha logrado incluir a los grupos de sexto semestre de ambos turnos, debido a que no existían las condiciones para evaluar a los grupos del turno vespertino, se omitió su evaluación en las primeras fases.

Para la implementación del proyecto de evaluación, es fundamental la fase de diálogo, porque permite a los involucrados, en un primer momento la comprensión de los propósitos de la evaluación, dándole un sentido de utilidad, así como también la pertinencia de los resultados, es decir, informar sobre los resultados en el tiempo establecido para lograr emplearlos eficazmente, de lo contrario la evaluación pierde sentido.

A pesar que en cada una de las fases de implementación se entregó el informe correspondiente en tiempo y forma, en el que se incluyeron una serie de recomendaciones, el uso que institucionalmente se ha dado a los resultados, es incierto, ya que no se ha logrado impactar en la toma de decisiones consensual con todos los involucrados para la mejora de los procesos académicos de la institución.

En las distintas fases del proyecto de evaluación se descubre que el desempeño académico de los estudiantes, es de *Elemental* a *Satisfactorio*, no se logra de manera global, el desempeño *Sobresaliente*, en el caso de los resultados por grupo, se encuentran algunas diferencias en cuanto a los resultados ya que por grupo y de manera individual, se observan algunos casos en lo que si se logra el nivel sobresaliente; sobre todo en el campo de formación de competencias didácticas.

De lo anterior se puede inferir que es necesario conocer con mayor profundidad el trabajo que los académicos realizan en los grupos, para definir los factores que intervienen en el desempeño de cada grupo en cuanto a los mismos contenidos, así como profundizar en el estudio de los estilos de aprendizaje, para conocer los que emplean los estudiantes con un mejor desempeño.

Algunos hallazgos de esta investigación en relación al aprendizaje de los estudiantes, han permitido eliminar algunos mitos que se han construido acerca de los estudiantes, y otros en cambio son señales de alerta que es necesario considerar en el

planteamiento curricular. Por ejemplo, es fundamental que los académicos de la ENE replanteen desde las diferentes disciplinas el concepto de educación especial, ya que los resultados que arroja este reactivo es que la gran mayoría de los estudiantes no ha logrado construir un concepto de educación especial.

Se observa que una constante en el desempeño de los estudiantes son algunos campos de formación en los que se sugieren algunos vacíos de conocimientos, por ejemplo, el concepto de educación especial, propósitos, enfoques y contenidos de la educación, básica y en general el conocimiento de los niveles de educación básica. En el caso del primer tópico mencionado, se considera muy conveniente revisar si se enfatiza a lo largo de la formación el concepto de educación especial su enfoque y la relación con la educación básica.

En el mismo tenor, un resultado favorable es que se desmitifica ideas como de encontrar estudiantes desinteresados en el salón de clases, ya que, desde los resultados de los cuestionarios de estilos de aprendizaje, los estudiantes están interesados por una cátedra planificada y coherente; es decir, prefieren una clase sólida y bien argumentada como estudiantes, y que desde el estilo de enseñanza que aún está en formación, se interesan por lo que deben enseñar y por cómo aprenden sus alumnos de educación básica: es decir, en su función docente se preparan para ofrecer un contenido congruente de manera interesante para sus alumnos.

La cultura de la evaluación en la Escuela Normal de Especialización, se encuentra en crisis, por un lado, las formas de gestionar, actualmente la exige por lo que se debe realizar, y por otro las autoridades no permiten que se lleve a cabo como un proceso de autoevaluación, que permita la toma de decisiones en colectivo, sigue existiendo, aunque veladamente, una concepción de la evaluación como forma de control.

A lo largo del proceso de construcción se han evidenciado algunas diferencias entre el proceso de investigación y el de evaluación, que sin duda tiene la misma naturaleza ambas son modos de indagación sistemática y disciplinada, pero con diferencias sustanciales, como por ejemplo: la finalidad y propósito de ambos tipos de indagación, ya que la evaluación se encuentra en la comparación de lo que es y lo que debería de

ser el objeto de estudio, por ello el elemento de valoración o “calidad de juicio” es en definitiva la característica principal de la evaluación.

La evaluación tiene un componente político que, la investigación no, por lo que el proceso de evaluación generó ciertos compromisos institucionales que debió de cumplir, a ello se debe, por ejemplo, los cambios en la batería de evaluación.

Es necesario que, una vez iniciado el proceso complejo y permanente de evaluación en la institución, se inicie el análisis del término de *investigación evaluativa*, ya que aún está en ciernes la comprensión de la investigación evaluativa como actividad de investigación sobre la evaluación: es decir como metaevaluación, es decir el proceso de investigación sobre la utilización de la evaluación. Es posible que el término más apropiado sea el de investigación sobre evaluación más que investigación evaluativa.

Esta diferenciación es importante, ya que el objeto de esta investigación, se reformuló durante el proceso, por lo que en algunos momentos los resultados enfatizaron la función que tiene la evaluación de los aprendizajes en la escuela normal de especialización y no propiamente los resultados de la evaluación.

Es importante continuar con ejercicios como este proyecto de evaluación, que permita el tránsito de una evaluación centrada en resultados a una que examina, de manera prioritaria, el estado de los procesos. La indagación sobre los aprendizajes de los alumnos deberá situarse hacia una mejor aproximación a las causas del estado de su aprendizaje.

Promover institucionalmente la autoevaluación de la escuela y de los involucrados en el proceso, permitirá un entrenamiento en la autoevaluación, comprender la evaluación del desempeño profesional de los docentes como la función desarrolladora que es, permitirá que el diálogo entre evaluadores y evaluados llegue a retroalimentar a este último en su propia práctica, a través del diálogo consigo mismo (monólogo) que acontece, cuando el principal método utilizado es la autoevaluación.

Por todo lo anterior, se considera necesario iniciar un proceso de evaluación interna formal y sistemática al interior de la ENE, que permita identificar sus condiciones reales

y actuales, con la intención de proponer líneas de trabajo acordes a su realidad, que siempre tienda a la mejora de los procesos de formación docente que son la raíz del trabajo que en su seno se desarrolla.

Un factor que permitirá mejorar los procesos de formación de los centros educativos en general, son proyectos como el que describe este trabajo, que tengan sustento en las condiciones actuales de la política educativa, por ejemplo la evaluación docente, que nazcan de una visión prospectiva, un paso delante de lo que será obligado en un momento futuro del proceso de gestión escolar, ya que tienen mayor garantía de formar parte de la estructura de gestión escolar porque es necesario y conveniente su seguimiento y continuidad, sin depender totalmente del criterio y estilo de las autoridades en turno.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2002). *Las escuelas del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Colección Educación. Argentina: Papers Editores.
- Alliaud, A. (1998). "El maestro que aprende", En *Ensayos y Experiencias*, Año 4, No. 23, Mayo-junio, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Asprelli, M. C. (2010). *La didáctica en la formación docente*. Argentina: HomoSapiens Ediciones.
- Botero Chica, C. A. (10 de abril de 2009). *Cinco Tendencias de la Gestión Educativa*. (I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación n.º 49/2 – 10 de abril de 2009*, p. 11.
- Camilloni, A. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrión Carranza, C. (2005). *Discusiones necesarias en torno a la evaluación de la educación*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa rmie, oct-dic 2005, vol. 10, núm. 27, COMIE*, pp.1257-1283.
- Casassus, J. (1997). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos.. En J. Casassus, *La gestión en busca del sujeto. Seminario internacional "Reforma de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa"* (pp. 14-27). Chile: UNESCO.
- Castillo Arredondo, S. (2010). Didáctica de la evaluación. Hacia una nueva cultura de la evaluación educativa. En S. Castillo Arredondo, *Compromisos de la evaluación educativa*. (pp. 1-33). Madrid: Prentice Hall. Pearson Educación.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). (Julio, 2010). *Informe de evaluación de la ENE del Distrito Federal. Licenciatura en educación especial*. México: CIEES.
- Cunha , J. C. (2002). La evaluación y la calidad de enseñanza. En S. Castillo Arredondo, *Compromisos de la evaluación educativa*. (pp. 297-318). Madrid: Prentice Hall. Pearson Educación.
- Delors J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. UNESCO/Dower, E.U.A.
- Díaz Barriga, Ángel, (2001). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Número 25. Profesión docente / Profissão docente. Enero - Abril 2001 /Janerio - Abril 2001.
- Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación de Veracruz. (2010). *Manual para la elaboración de reactivos. Bajo el enfoque por competencias*. México: SEP.
- Espinosa Carbajal, M. E. (4 de mayo de 2012). *El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio*. Obtenido de *Revista de Investigación*

Educativa 7 julio-diciembre, 2008 Instituto de Investigaciones en Educación,
Universidad Veracruzana:
http://www.uv.mx/cpue/num7/opinion/.../espinosa_trabajo_colegiado.html

Faure, E. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. (trad. Carmen Paredes de Castro). Madrid: UNESCO-Alianza Editorial.

Gairín Sallán, J. (1994). *Organización de centros educativos. Aspectos Básicos. 2ª parte*. Barcelona: Cisspraxis.

_____ (2002). *La evaluación de los centro educativos*. . En S. Castillo Arredondo, *Compromisos de la evaluación educativa*. (pp. 115-161). Madrid: Prentice Hall. Pearson Educación.

_____ (2004). *La Organización Escolar: Contexto y Texto de Actuación*. Madrid: Muralla. Colección aula abierta.

_____ (2009). *Nuevas funciones de la evaluación. La evaluación como autorregulación*. España: Ministerio de Educación (MEC). Edita Secretaria General Técnica.

García Luna, J. D. (2002). *Perfil del personal directivo en Educación Básica. Documento de trabajo*. México: Depto. de actualización. Subdirección Técnica, Coordinación Sectorial de Educación Primaria en el D.F.

_____ (2009). *Perfil del personal directivo en Educación Básica. En SEP, Antología de gestión escolar. Programa nacional de carrera magisterial* (pp. 121-136). México: SEP.

Garza de la, E. (Octubre-diciembre de 2004). *La evaluación educativa*. año/vol, número 023. *Revista mexicana de investigación educativa*(023), pp. 807-816.

Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible: ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.

González González, M. T. (2009). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.

González Lomelí, D., Castañeda Figueiras, S., & Maytorena Noriega, M. d. (2009). *Estrategias referidas al aprendizaje, la instrucción y la evaluación*. México: Pearson Educación.

Hernández Plaza, S. (2004). *La aproximación al multimétodo en evaluación de necesidades. Apuntes de psicología Vol. 22, número 3*, pp. 293-308.

Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: McGraw Hill. .

Herrera Ortiz, M., Benavides Posadas, D., & Monroy Cazorla, L. (2009). *Establecimiento de estándares en un examen criterial. Cuaderno técnico*. México: CENEVAL.

Honorable Congreso de la Unión (2014). Ley General de Educación. México: Recuperada de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_200415.pdf

- Ligero Lasa, A. (2011) *Dos Métodos de Evaluación: Criterios y Teoría del Programa*. Madrid: Ediciones CEU
- Lepeley, M. T. (2003). *Gestión y calidad en educación*. Chile: Editorial McGraw Hill.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza basada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moncayo Gonzalez, L. G. (2006). Delimitando el concepto de gestión escolar. *Educación: Revista de educación*.(39), pp.7-12.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (1991). *La escuela como meollo de la cuestión*. . En OCDE, *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. (pp. 165-170). Barcelona: Temas de educación. Paídos Ibérica.
- _____ (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México*. Mexico-OCDE.
- Pellegrino, James; Chudowsky, Naomiand Glaser, Robert (2004) Saber qué saben los estudiantes. *La Ciencia y el Diseño de la Evaluación Educativa (Resumen Ejecutivo)*. (Traduc. Oviedo, Tito). E.U.A.: Edit. Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos.
- Pérez, L., 1994, "Los avatares de la evaluación", en: Adriana Puiggrós y C. Pedro Krotzsch (Comps.) *Universidad y evaluación estado del debate*. (Pp. 237-248). Buenos Aires: Aique.
- Pozner de Weinberg, P. (1997). *La gestión educativa*. En P. Pozner de Weinberg, *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. (Pp. 69-97). Buenos Aires: AIQUE .
- Pozo, J. I. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill. .
- Santos Guerra, M. Á. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.Colección biblioteca de educación.
- _____ (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- _____ (1998a). Evaluación de las escuelas. En M. Á. Santos Guerra, *Evaluar es comprender. Segunda parte*. (pp. 83-168). Buenos Aires: Editorial Magisterio de Río de la Plata.
- _____ (1998b). Metaevaluación: el cambio del rigor y del aprendizaje. En M. Á. Santos Guerra, *Evaluar es comprender*. (pp. 203-259.). Buenos Aires.: Magisterio de Río de la Plata.

- _____ (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje* Madrid: Narcea.
- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (1999). Acuerdo secretarial número 261 por el que se establecen criterios y normas de evaluación del aprendizaje de los estudios de licenciatura para la formación de profesores de educación básica. Mexico: Publicado el 1 de octubre de 1999 en el Diario Oficial de la Federación.
- _____ (2003a). *El diagnóstico institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Cuaderno de trabajo. Serie: Gestión Institucional 3.* México: SEP.
- _____ (2003b). *La planeación institucional en las escuelas normales Orientaciones para su elaboración Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Cuaderno de trabajo. Serie: Gestión Institucional 4.* México: SEP.
- _____ (2003c). El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales (Elementos para la reflexión y el análisis). Serie: Gestión Institucional 1. México: SEP.
- _____ (2004a). *El seguimiento y evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales. Serie: Evaluación interna 1.* México: SEP.
- _____ (2004b). *Plan de Estudios 2004, Licenciatura en Educación Especial.* México: SEP.
- _____ (2004c) Manual de estilos de aprendizaje Dirección General de Bachillerato. Dirección de Coordinación Académica. México. SEP.
- _____ (2010a). *Diagnostico de la organización de las escuelas normales del Distrito Federal.* México: SEP.
- _____ (2010b). *Modelo de gestión educativa estratégica. Modulo 1. Programa escuelas de calidad.* México: SEP.
- _____ (2011). *Programa Anual de Trabajo ENE 2011-2012. Documento de trabajo.* México: SEP.
- _____ (2012). *Programa de evaluación universal de docentes y directivo en servicio de educación especial. Examen para evaluar el Componente "Preparación Profesional" Docente de Primaria General 2º Periodo. Guía para el sustentante.* México: SEP.
- _____ (2014). Acuerdo número 04/05/14 por el que se establecen criterios y lineamientos de evaluación y acreditación del aprendizaje para las licenciaturas de formación de maestros de educación preescolar, preescolar intercultural bilingüe, primaria y primaria intercultural bilingüe, Plan de Estudios 2012. Publicado el 29 de mayo de 2014 en el Diario Oficial de la Federación.

_____ (2015). Plan integral de Diagnóstico, rediseño y fortalecimiento de las Escuelas Normales. situación actual de la educación normal.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1992). Situación Educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1989. Santiago: UNESCO/OREALC.

_____ (1996) Nuevas formas de aprender y enseñar. Seminario Regional "Formas de aprender y nuevas formas. de enseñar: demandas a la formación inicial del docente". Santiago, Chile, 6-8 noviembre 1995. Santiago. UNESCO/OREALC/UNICEF

_____ (1998) Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 9 de octubre de 1998. Paris, Francia: UNESCO.

_____ (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

_____ (2009) Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo (UNESCO, Paris, 5-8 de julio de 2009) Comunicado (8 de julio de 2009). Paris, Francia: UNESCO-IESALC.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2009). Evaluación de los aprendizajes en Ciencias. Los niveles cognitivos y la evaluación. *Coordinación de Formación Docente. Facultad De Química. Módulo 3*. México, Distrito Federal, México: UNAM.

Tünnermann C. (2006). Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección inaugural. Guatemala. Consultado el 21 de noviembre de 2014, en:
<http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.pdf>

Valenzuela, G. J. (2011). *Evaluación de las instituciones educativas*. México: Trillas.

ANEXOS

Licenciatura en Educación Especial Mapa curricular

| Primer semestre | Segundo semestre | Tercer semestre | Cuarto semestre | Quinto semestre | Sexto semestre | Séptimo semestre | Octavo semestre | Horas/ créditos |
|---|---|--|--|---|--|--|---|-----------------|
| Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano | La educación en el desarrollo histórico de México I | La educación histórica de México II | Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I | Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II | Gestión escolar | Taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas I | Taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas II | 8/14.0 |
| Esstrategias para el estudio y la comunicación | Neurobiología del desarrollo | Atención educativa de alumnos con problemas en la comunicación | Atención educativa de alumnos con problemas en el aprendizaje | Matríz y aprendizaje | Atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes | | | 4/7.0 |
| Propósitos y contenidos de la educación básica I | Propósitos y contenidos de la educación básica II | Enseñanza del español en la educación básica | Enseñanza de las matemáticas en la educación básica | Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje I | Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje II | | | 6/10.5 |
| Problemas y políticas de la educación básica | Atención educativa de alumnos con discapacidad motriz | Atención educativa de alumnos con discapacidad auditiva | Por área de atención | Por área de atención | Por área de atención | | | 4/7.0 |
| Introducción a la educación especial | Atención educativa de alumnos con discapacidad visual | Atención educativa de alumnos con discapacidad intelectual | Por área de atención | Por área de atención | Por área de atención | | | 4/7.0 |
| Desarrollo infantil y de los adolescentes. Aspectos generales | Desarrollo físico y psicomotor | Desarrollo cognitivo y del lenguaje | Desarrollo social y afectivo | Familia y proceso educativo | Asignatura regional | | | 4/7.0 |
| Escuela y contexto social | Observación del proceso escolar | Observación y práctica docente I | Observación y práctica docente II | Observación y práctica docente III | Observación y práctica docente IV | | | 6/10.5 |
| Horas/semana | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 | | | 32 |

A

B

C

Campos de formación

| |
|---|
| Formación general de maestros para educación básica |
| Formación común de maestros para educación especial |
| Formación específica por área de atención: • Auditiva y de lenguaje • Motriz • Visual |

Áreas de actividad

| | |
|---|---|
| A | Actividades principalmente escolarizadas |
| B | Actividades de acercamiento a la práctica escolar |
| C | Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo |

Mapa Curricular de la Licenciatura en Educación Especial. Plan de Estudios 2004.

Licenciatura en Educación Especial
Mapa curricular

| Primer semestre | Segundo semestre | Tercer semestre | Cuarto semestre | Quinto semestre | Sexto semestre | Séptimo semestre | Octavo semestre | Horas/ créditos |
|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Horas/ créditos 4/7.0 | Horas/ créditos 8/14.0 | Horas/ créditos 8/14.0 |
| Horas/ créditos 6/10.5 | Horas/ créditos 4/7.0 | Horas/ créditos 6/10.5 | Horas/ créditos 24/42.0 | Horas/ créditos 24/42.0 |
| Horas/ créditos 4/7.0 | Horas/ créditos 4/7.0 |
| Horas/ créditos 4/7.0 | Horas/ créditos 6/10.5 | Horas/ créditos 6/10.5 |
| Horas/ créditos 32 | Horas/ créditos 32 |

Áreas de actividad

| | |
|---|---|
| A | Actividades principalmente escolarizadas |
| B | Actividades de acercamiento a la práctica escolar |
| C | Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo |

Campos de formación

| |
|---|
| Formación general de maestros para educación básica |
| Formación común de maestros para educación especial |
| Formación específica por área de atención: • Auditiva y de lenguaje • Motriz • Visual |

Anexo 2

Instrumento de elaboración propia. Diseñado en la Fase 1 del Programa de Evaluación del Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización, su aplicación es parte de la Fase 2.

Evaluación Inicial

Con el fin de identificar en el grupo, los conocimientos que integran las competencias para el trabajo docente, te solicitamos que contestes las siguientes preguntas. Marca el inciso correspondiente al número de pregunta en la hoja de respuestas.

Dominio de contenidos curriculares

1.- La docente de primer grado volvió de la dirección y cuatro niños estaban jugando con una pelota en el aula, por lo que sonrió y les dijo: "¡Qué bonito, sigan, si se ven muy bien!". Los niños muy contentos siguieron jugando. La respuesta de omisión se debió a...

- a) falta de reglas claras en el grupo
- b) deficiente comprensión de los mensajes orales
- c) falta de autoridad de la docente de grupo
- d) pensamiento concreto de los niños pequeños referido al lenguaje

2.- Propiciar el desarrollo de competencias para lograr la plena integración laboral y social de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, mediante un trabajo sistemático de formación con base en lo planteado en los fines de la educación, es un propósito del servicio de...

- a) USAER
- b) CAM-básico
- c) CAM-laboral
- d) CRIIE

3.- Un ejemplo que refiere a las barreras para el aprendizaje y la participación social es:

- a) El nivel de desempeño requerido en las escuelas, buscando la excelencia.
- b) la alteración en la percepción, atención y memoria que presenta un alumno
- c) el déficit auditivo que presenta el alumno
- d) el poder adquisitivo de la familia

4.- Es el instrumento en el que se concreta la toma de decisiones respecto a los apoyos y recursos que requiere el estudiante con NEE para lograr su aprendizaje:

- a) planeación institucional
- b) propuesta curricular adaptada

- c) informe de evaluación psicopedagógica
- d) planeación de aula

5.- De los siguientes propósitos, elige el que se refiera al proceso de adquisición de la lengua escrita:

- a) Identifica los propósitos comunicativos que cumplen los diferentes tipos textuales (enciclopedias, cuentos infantiles, reglamentos, anuncios, canciones, periódicos, advertencias de peligro y formularios simples).
- b) Identifica las similitudes gráfico-sonoras de palabras que inician o terminan igual.
- c) Expresa su opinión sobre los materiales que lee o escucha leer.
- d) Con ayuda del docente reconstruye la trama de un cuento y establece correspondencias entre la trama y las ilustraciones que la acompañan.

6.- En educación básica el enfoque de la asignatura de español conlleva a generar prácticas sociales que reconocen:

- a) el interculturalismo, el respeto a la diversidad y las prácticas en los diferentes contextos
- b) los grandes esfuerzos que los niños realizan al leer los textos que están a su alrededor: libros, carteles, nombres escritos
- c) las actividades útiles para el desarrollo lingüístico de los niños y que, además, pueden ser ligadas al trabajo por proyectos
- d) la ayuda del docente para establecer estrategias, coordinar y aprovechar la participación de los niños

7.- Últimamente dos alumnos, un hombre y una mujer de 14 y 15 años, respectivamente, muestran cambios de estado de ánimo, molestia cuando sus padres les dicen qué hacer y un mayor interés de pasar tiempo con amigos que con su familia.

¿Cuáles son los elementos que tienen mayor impacto psicológico en su desarrollo?

- a) las hormonas, el ambiente social y el deseo de autonomía
- b) los medios de comunicación, los amigos y el ambiente social
- c) la familia, el nivel de autonomía y la radio
- d) el ambiente social, las hormonas y la escuela

8.- Según M. Verdugo, las dimensiones para evaluar la discapacidad intelectual son:

Dimensión I: Funcionamiento Intelectual y Habilidades Adaptativas

Dimensión II: Consideraciones Psicológicas / Emocionales

- a) Dimensión III: Consideraciones Físicas / Salud / Etiológicas Dimensión IV: Consideraciones Ambientales

Dimensión I: Habilidades Intelectuales

Dimensión II: Consideraciones Psicológicas / Emocionales

- b) Dimensión III: Consideraciones Físicas / Salud / Etiológicas
Dimensión IV: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)
Dimensión V: Consideraciones Ambientales

Dimensión I: Funcionamiento Intelectual y Habilidades Adaptativas

Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)

- c) Dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales
Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología)

Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura)

Dimensión I: Habilidades Intelectuales

d) Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)

Dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales

Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología)

Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura)

Competencias didácticas

9.- Cuando en un salón de clases hay alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad, el docente debe...

- a) planear actividades similares que sólo ellos puedan realizar de acuerdo con su condición
- b) programar sesiones individuales con el docente de apoyo
- c) permitir que participen en las actividades grupales que pueden realizar
- d) planear de manera conjunta los apoyos que se requieren en el proceso educativo

10.- Identifique los contextos que deben ser valorados para la evaluación psicopedagógica.

- 1. Escolar
- 2. Familiar
- 3. Contenidos
- 4. Aula
- 5. Social
- 6. Propósitos

Seleccione una respuesta

- a) 1, 2, 4, 5
- b) 1, 3, 4, 6
- c) 2, 3, 4, 5
- d) 3, 4, 5, 6

11.- En la selección de las estrategias de enseñanza para favorecer la adquisición del sistema de escritura en una alumna con discapacidad intelectual de primer año de primaria el docente de educación especial debe partir de

- a) conocer las fortalezas y dificultades de la alumna
- b) identificar la competencia curricular de la alumna en el marco del grupo
- c) realizar un análisis personalizado de cada integrante del grupo
- d) valorar el estilo de aprendizaje de los alumnos del grupo

12.- Lee el siguiente caso:

Olga tiene 6 años, desde preescolar no se interesaba por ningún aspecto académico. No aprendió ninguna letra, sólo su nombre. En primer grado de primaria no ha aprendido a leer y escribir ni contenidos matemáticos como el resto de sus compañeros, aunque se le apoya individualmente en el aula, en la escuela es evasiva y retraída, no así en su entorno familiar en donde ayuda a su madre a cuidar a su hermano y hacer las compras.

Los resultados de diversos estudios médicos, refieren que su agudeza visual y auditiva es normal. En pruebas psicométricas muestra mejores resultados en escalas de ejecución que verbal, en donde aparecen bajos los temas aritméticos y retención de dígitos, además de importantes dificultades para retener contenidos con representación abstracta, lo cual parece contradictorio cuando se observan buenos resultados de la escala verbal que exigen comprensión juicio y raciocinio. Tiene buena expresión oral, muestra resultados muy bajos en tareas que exigen memoria espacial y numérica, también en recordar nombres de imágenes y objetos vistos o describir de memoria serie de imágenes, figuras incompletas y laberintos, y se encuentra en el límite en composición de objetos o rompecabezas.

De acuerdo a lo anterior identifica la condición que la alumna presenta:

- a) trastorno específico de aprendizaje
- b) discapacidad intelectual
- c) mínimo déficit intelectual
- d) trastorno socioemocional

13.- Relacione correctamente los instrumentos de evaluación con su funcionalidad.

Instrumentos de evaluación

- 1. Escala
- 2. Historial
- 3. Exploración psicopedagógica
- 4. Examen neurológico

Definición

- a) Ayuda a encontrar signos neurológicos suaves
- b) Ayuda a establecer la historia clínica y el clima familiar
- c) Puede ser entendida como inventarios.
- d) Se apoya en el uso de subtests para iniciar el estudio

Seleccione una respuesta:

- a) 1a, 2c, 3b, 4e
- b) 1b, 2c, 3e, 4a
- c) 1c, 2b, 3d, 4a
- d) 1e, 2d, 3b, 4c

14.- Se define como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo.

- a) Evaluación psicopedagógica
- b) Atención a la diversidad
- c) Adecuaciones curriculares
- d) Intervención educativa

15.- Del siguiente listado de oraciones selecciona la que corresponda a la concepción adecuada. ¿Qué es el estilo de aprendizaje?

- a) La manera por la que 18 elementos diferentes, que proceden de cuatro estímulos básicos, afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener
- b) Las condiciones educativas bajo las que un alumno está en la mejor situación para aprender
- c) Son la forma consistente de responder y utilizar los estímulos en un contexto de aprendizaje

- d) Son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje

16.- Del siguiente listado de oraciones selecciona la que corresponda a la concepción adecuada.

Las adecuaciones de acceso:

- a) Consisten en las modificaciones o provisión de recursos especiales que van a facilitar que los alumnos y alumnos con Necesidades Educativas Especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso el currículo adaptado
- b) Son el conjunto de modificaciones que se realizan en los propósitos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos.
- c) Dependiendo de los requerimientos específicos de cada alumno, se pueden adecuar las metodologías de enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenidos, los procedimientos de evaluación, e inclusive pueden ajustarse los propósitos de cada grado
- d) Especificación de las intencionalidades educativas y del plan o de los planes de acción para conseguirlas. El currículo explica las intenciones y el plan de instrucción a partir del cual se realizaran las actividades escolares.

17.- Elija el término que corresponda al siguiente enunciado.

Supone verificar en qué grado ha conseguido el alumno, las capacidades que se consideran necesarias para afrontar los nuevos objetivos educativos que se le van a proponer:

- a) Competencia curricular
- b) Adecuación curricular individualizada
- c) Evaluación curricular
- d) Adecuación en la metodología

18.- Elija el término que corresponda al siguiente enunciado.

Se considera que la evaluación psicopedagógica es:

- a) La descripción de una situación educativa
- b) La búsqueda de información que está centrada casi exclusivamente en los alumnos, realizándose normalmente al final de su proceso de aprendizaje
- c) Un elemento y proceso para obtener, sintetizar e interpretar información permitiendo efectuar juicios de valor para orientar la toma de decisiones
- d) La verificación y comprobación de los aprendizajes planteados en los objetivos

Habilidades intelectuales específicas

19.- Completa el siguiente enunciado:

Un adecuado programa de intervención temprana para favorecer el desarrollo del niño con síndrome de Down, requiere de estimulación sensoriomotriz, perceptual, de lenguaje y...

- a) física
- b) afectiva

- c) social
- d) cognoscitiva

20.- Seleccione el objetivo del portafolio de evaluación

- a) documenta los trabajos del alumno durante un periodo determinado
- b) muestra el aprendizaje del alumno en relación con los contenidos curriculares
- c) evidencia el nivel más alto alcanzado por el alumno a través de sus trabajos
- d) incluye los trabajos del alumno con una guía orientada por objetivos de aprendizaje

21.- Lee el siguiente planteamiento de Puigdemívol.

“... estas agrupaciones pueden variar en función de las actividades que se llevan a cabo a lo largo de la jornada escolar [...] podemos considerar tanto aquellas agrupaciones que adoptan como criterio para su formación el nivel de aprendizaje de los alumnos como los que pretenden precisamente la disposición de grupos diversos en cuanto a edad y nivel de aprendizaje para llevar a cabo las actividades vinculadas a determinadas áreas curriculares.” (Puigdemívol, 2007, p. 78)

A qué agrupación se refiere el autor:

- a) flexible
- b) mixta
- c) heterogénea
- d) graduada

22.- De las siguientes frases selecciona la que hace referencia a los aspectos básicos para la elaboración del perfil grupal:

- a) el contexto de la escuela y del aula; el contexto social y familiar; el alumno: (estilo de aprendizaje, intereses y motivaciones para aprender)
- b) características de desarrollo, nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas, estilo de aprendizaje, intereses y motivaciones para aprender
- c) los alumnos (características de desarrollo, nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas, estilo de aprendizaje, intereses y motivaciones para aprender); el contexto del aula y de la escuela; el contexto social y familiar
- d) estilos de enseñanza. Estilos de aprendizaje, planeación didáctica, características de los alumnos

23.- De las siguientes frases selecciona la que hace referencia a las variables de la planeación:

- a) los objetivos o expectativas de logro, los contenidos, organización y secuenciación de contenido/s, tareas y actividades, materiales y recursos, participación de los alumnos, organización, evaluación de los aprendizajes
- b) los objetivos, organización y secuenciación de contenido/s, las tareas y actividades, materiales y recursos, participación de los alumnos, organización
- c) expectativas de logro, los contenidos, organización y secuenciación de contenido/s, materiales y recursos, participación de los alumnos, evaluación de los aprendizajes
- d) objetivos, competencias, campos formativos, secuencia didáctica, materiales y recursos, evaluación del aprendizaje

24.- De las siguientes frases selecciona la que hace referencia a la definición de barreras para el aprendizaje y la participación social:

- a) la condición de toda la población excluida de la educación o con riesgo de serlo.
- b) Un atributo individual y se instaura como categoría
- c) Es la combinación del déficit, la discapacidad y sus efectos en el aprendizaje
- d) Las dificultades que el alumnado encuentra a través de la interacción con sus contextos.

Normatividad, gestión y ética docente

25.- Completa el siguiente enunciado:

Los niveles que integran el sistema educativo nacional son:

- a) básica, media superior, superior y posgrado
- b) inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior
- c) inicial, básica, media superior y superior
- d) básica, para el trabajo, media superior y superior

26.- Lee los siguientes enunciados que pertenecen al criterio nacionalista que orienta la educación en México, según el artículo 3o. constitucional.

Selecciona la excepción:

- a) considera a la democracia como una estructura jurídica, un régimen político y un sistema de construcción de representatividad
- b) atiende a la comprensión de los problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política e independencia económica, así como a la continuidad y acrecentamiento de la cultura
- c) fortalece la pertenencia y entendimiento de la soberanía, así como el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones, además de valorar las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país
- d) contribuye al aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, con la convicción del interés general de la sociedad y el cuidado en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos

27.- El PETE (Plan Estratégico para la Transformación Escolar) como instrumento de planeación institucional se construye a partir del análisis dimensional.

Selecciona las dimensiones que conforman el PETE.

- a) pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social comunitaria
- b) didáctica pedagógica, gestión y participación,
- c) contexto escolar, contexto áulico, participación de la comunidad
- d) pedagógica curricular, organizativa y de participación social comunitaria

28.- Selecciona del siguiente listado la unidad básica del sistema educativo nacional a la que se hace referencia en la frase anterior:

- a) organización escolar
- b) escuela
- c) educación básica
- d) gestión escolar

29.- Lee las siguientes atribuciones que corresponden a la autoridad educativa.

1. Determinar para toda la República mexicana los Planes y programas de estudio para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para la formación de docentes de educación básica
2. Ajustar el calendario escolar para cada ciclo lectivo de la educación básica y normal para la formación de docentes
3. Fijar los requisitos pedagógicos de los Planes y programas de educación inicial, que soliciten los particulares
4. Revalidar y otorgar equivalencias de estudios de la educación básica y normal, de acuerdo con los lineamientos generales que la Secretaría expida

Seleccione la que corresponda de manera exclusiva a la autoridad educativa federal.

- a) 1 y 2
- b) 1 y 3
- c) 2 y 4
- d) 3 y 4

30.- La introducción de reformas educativas suele experimentar una importante resistencia de algunos grupos. Esto implica considerar la reforma como un proceso constante de diseño, toma de decisiones y materialización que genera oportunidades.

Ordene los elementos básicos para una reforma educativa.

1. Currículo
2. Planeación didáctica
3. Planes de educación básica
4. Programas de estudio de educación básica

- a) 1, 2, 3, 4
- b) 1, 3, 4, 2
- c) 2, 1, 4, 3
- d) 3, 4, 1, 2

31.- De las siguientes frases selecciona la que hace referencia a las habilidades sociales:

- a) es un constructo que en las últimas décadas ha destacado por su capacidad amplia para explicar el bienestar personal y el éxito social en las organizaciones empresariales, la familia y la escuela.
- b) son conductas observables aprendidas y utilizadas en los intercambios sociales para obtener fines concretos.
- c) es el comportamiento emitido por un individuo en un contexto interpersonal, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás.
- d) Es una rutina cognitiva o conductual concreta que forma parte de una estrategia más amplia

32.- Elija el término que complete el siguiente enunciado.

El desarrollo de las habilidades sociales le permite a los sujetos...

- a) conocerse a sí mismo y a los demás; desarrollo de aspectos del conocimiento social y de estrategias útiles para relacionarse con los demás.

- b) saber captar los mensajes no verbales de los demás y mejorar el rendimiento académico y el desempeño profesional de los individuos.
- c) alertar o preparar ante la posibilidad de que se produzca ansiedad u otras reacciones negativas en los demás, aunque no sea el propósito.
- d) comprender el entramado social relacionado con los valores que presenta el grupo en el que se inserta el niño, su familia sobre todo

33.- Del listado siguiente elige los que representan ejemplos de habilidades sociales:

- a) innovación, superación, conocimiento comunicación
- b) comunicación efectiva, toma de decisiones, pensamiento creativo, manejo de sentimientos y emociones
- c) empatía, responsabilidad, honestidad, asertividad
- d) Identificación con la profesión, capacidad emocional, respeto, compañerismo

De opinión:

34.- ¿Qué sentimiento crees que te sería más insatisfactorio en tu trabajo docente?

- a) Conflictos habituales
- b) Aislamiento
- c) Falta de reconocimiento profesional
- d) Críticas personales y/ profesionales

35.- En relación con los alumnos, ¿qué sentimiento te podría satisfacer más?

- a) Reconocimiento de ser un buen profesor
- b) Reconocimiento de ser una buena persona
- c) Buenas relaciones con los alumnos
- d) Tener éxito con algún alumno difícil

36.- En relación con los alumnos, ¿qué sentimiento considerarías más insatisfactorio?

- a) Falta de respeto
- b) Falta de reconocimiento profesional
- c) Relaciones frías con los alumnos
- d) Fracaso en interesar a los alumnos

37.- ¿Por qué quieres ser maestro o profesor? Elige entre las siguientes la que mejor refleje tu decisión.

- a) Un trabajo acorde con mi formación
- b) No tuve otras oportunidades
- c) Me gustaba enseñar
- d) Tenía vocación

38.- Si tuvieras que valorar la enseñanza, ¿qué denominación seleccionarías?

- a) Trabajo
- b) Profesión

- c) Arte
- d) Actividad científica y técnica

39.- En relación con otros maestros, ¿qué sentimiento te podría satisfacer más?

- e) Reconocimiento de ser un buen profesor
- f) Reconocimiento de ser una buena persona
- g) Buenas relaciones con los maestros
- h) Tener éxito con algún maestro difícil

40.- En relación con otros maestros, ¿qué sentimiento considerarías más insatisfactorio?

- e) Falta de respeto
- f) Falta de reconocimiento profesional
- g) Relaciones frías con los maestros
- h) Fracaso en interesar a los maestros

Anexo 3

Instrumento tomado del Modelo de Cuadrantes Cerebrales de Ned Herrmann (1978). Se justifica como parte de la Fase 1 del Programa de Evaluación del Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización, su aplicación es parte de la Fase 2.

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS (Modelo Cuadrantes Cerebrales)

Rodea con un círculo la frase que te parezca más próxima a tu comportamiento. Puedes marcar dos frases si la elección de una sola te resulta realmente imposible. Este cuestionario tiene la finalidad de averiguar cuál es tu estilo personal para aprender. Cuando termines de contestar el cuestionario, vacía tus respuestas en la planilla de resultados que se te proporciona.

1. ¿Para qué sirve la escuela?

- a) La escuela es indispensable para triunfar y adquirir conocimientos esenciales para ejercer una profesión.
- b) La escuela es necesaria; en ella se aprenden métodos y reglas que después son útiles para organizarse en la vida.
- c) La escuela nos enseña a vivir en sociedad, a comunicarnos y a trabajar en grupo. Es útil para adaptarse a la vida.
- d) En la escuela se encuentran ideas y pistas para soñar e imaginar. Esto da ganas de saber más, de leer e investigar, de viajar... pero no de trabajar para tener una profesión.

2. La vida escolar

- a) En la escuela detesto los reglamentos, hay que obedecer a los timbres o a la campana, y llegar a una hora... si me pongo a pensar en otra cosa... me castigan.
- b) La escuela estaría bien si no hubiera profesores porque en ella se encuentra uno con sus compañeros; desgraciadamente hay que estar callado y trabajar.
- c) Me gusta la escuela y creo que es útil para llegar a ser algo en la vida. Lamento que no todos los profesores sean capaces de hacernos progresar con suficiente rapidez.
- d) La escuela es importante, por eso no me gusta que los profesores se ausenten o que sean incapaces de hacer callar a los que nos impiden trabajar.

3. Relaciones con los profesores

- a) Siempre trabajo mejor con los profesores que me resultan simpáticos.
- b) Prefiero a los profesores que saben llevar su clase, incluso si me intimidan y me dan miedo.
- c) Prefiero siempre los profesores fantasiosos e inventivos.
- d) Aprecio a los profesores que conocen bien su materia y hacen sus clases muy intensas.

4. Importancia del programa

- a) Me gustan los profesores que dan por escrito el plan detallado del año. Con ellos se sabe a dónde se va.
- b) Me gustan los profesores que terminan el programa. Es importante terminarlo para estar en buenas condiciones al comenzar el curso siguiente.
- c) No me gustan los profesores que rechazan una discusión interesante para poder terminar la lección. Creo que es necesario saber dar a las clases un ambiente relajado.

- d) Me gustan mucho los profesores que actúan como si no hubiese programa, hablan de temas apasionantes y se detienen en ellos mucho tiempo.

5. Métodos de aprendizaje

- a) Hago los deberes y aprendo las lecciones de forma relajada.
- b) Para trabajar bien necesito que haya alguien cerca de mí: mi madre, padre, compañero, compañera... Con frecuencia les hago preguntas o les pido ayuda.
- c) Trabajo siempre en el mismo sitio y a la misma hora; hago por punto lo que me han aconsejado. Me gusta tener cosas que hacer en casa.
- d) Trabajo solo y bastante deprisa, sé exactamente cómo hacer el trabajo que me han asignado; me concentro y no dejo que nada me distraiga antes de terminar.

6. Trabajo en grupo

- a) Me gusta el trabajo en grupo, se divierte uno, se discute, se cambia; siempre sale algo de ello.
- b) El trabajo en grupo es eficaz si está bien planeado; es necesario que las instrucciones sean muy claras y que el profesor imponga su disciplina.
- c) No me gusta el trabajo en grupo, hay que seguir las instrucciones y respetar las opiniones de los compañeros; no consigo hacer valer mis ideas originales, tengo que seguir la ley del grupo.
- d) El trabajo en grupo casi nunca es eficaz, siempre hay compañeros que se aprovechan de él para no hacer nada o hablar de otra cosa... no se puede trabajar seriamente.

7. Actitud durante un examen

- a) Estudio los temas seriamente para cualquier examen. Analizo en primer lugar el enunciado y hago un plan claro y lógico.
- b) Cuando sé que va a haber un examen preparo bien mi material, hojas, estuche, etc. Me preocupo principalmente de presentar bien mi trabajo, pues sé que los profesores le dan mucha importancia.
- c) A veces tengo malas notas en los exámenes porque leo muy deprisa el enunciado, me salgo del tema o no aplico el método adecuado. Soy distraído e independiente.
- d) No me gusta encontrarme solo ante mi hoja. Me cuesta trabajo concentrarme, hago cualquier cosa para atraer al profesor, le pregunto cosas, miro a mis compañeros y les pido que me soplen.

8. Preguntas orales en matemáticas

- a) Me da miedo pasar al pizarrón, no consigo escribir derecho y me cuesta trabajo concentrar mis ideas cuando me mira todo el mundo.
- b) Estoy a gusto en el pizarrón, pero no me gustan los profesores que califican las preguntas orales, porque los que más saben "soplan" a los que saben menos y así todo resulta falso.
- c) Cuando paso al pizarrón me las arreglo para que los demás se rían, y provocar así la benevolencia del profesor. Esto no resulta siempre y no consigo disimular durante mucho tiempo mis dificultades.
- d) Me gusta que me pregunten cuando puedo elegir el momento levantando la mano; a veces soy capaz de encontrar fácilmente la solución de problemas complicados y no veo la solución de otros más sencillos.

9. Sensibilidad a las calificaciones

- a) Doy mucha importancia a las notas, pregunto por el criterio que se va a aplicar antes de comenzar mis exámenes. Apunto todas mis notas y trazo mis gráficas de cada asignatura para verificar mi marcha a lo largo del curso.

- b) No apunto mis notas, conozco más o menos mi nivel y cuando lo necesito pido mis notas a los profesores para sacar el promedio.
- c) Guardo todos mis exámenes calificados, sumo los puntos cuidadosamente porque he observado que muchos profesores se olvidan de los medios puntos y los cuartos de punto.
- d) Cuando he realizado un examen trato de saber mi nota lo antes posible; si encuentro al profesor, le pregunto si lo he hecho bien y qué nota he tenido; no dudo en pedirle que me ponga un poco más.

10. Materias preferidas

- a) Soy sobre todo un “literato”, me gustan las clases de lengua o de idiomas.
- b) Me gustan las clases de matemáticas, de física o de informática.
- c) Realmente no tengo materias preferidas, me gusta todo lo que permite imaginar o crear. Pienso con frecuencia en otra cosa y me intereso por la lección cuando trata de algo nuevo o poco habitual.
- d) La historia es una de mis materias preferidas; me gusta también la biología.

11. Lecturas

- a) Leo con mucha atención, no dejo pasar nada; leo incluso las introducciones y las notas al pie de página. No me gusta dejar un libro cuando he comenzado a leerlo y lo termino siempre, incluso cuando me parece aburrido.
- b) No leo jamás o casi nunca, salvo los libros que me aconsejan o imponen los profesores.
- c) Me gusta mucho que me aconsejen libros, los busco y los prefiero a los otros. Leo muchas novelas, me gustan las historias emocionantes, me hacen soñar.
- d) Leo muchos relatos de aventuras o de ficción; cuanto más extraordinarias son las historias, más me gustan; me hacen soñar.

12. Idiomas

- a) Soy bastante bueno para los idiomas, me gusta hablar e intercambiar opiniones. A veces no dejo que los demás expresen su opinión. Por escrito soy menos bueno.
- b) Conozco las reglas gramaticales y soy bueno cuando escribo; tengo menos facilidad en lo oral.
- c) Aprendo de memoria el vocabulario; sin embargo mis resultados son medianos; me cuesta trabajo construir frases y no tengo buen acento.
- d) Retengo con facilidad las expresiones típicas y tengo buen acento. Cuando no encuentro la palabra exacta me las arreglo para salir del paso.

EVALUACIÓN DE RESULTADOS

En esta planilla de resultados rodea con un círculo la opción elegida. Por ejemplo, si para la pregunta 1 elegiste la opción a, rodea con un círculo la expresión CI.

| RASGO | | a | b | c | d |
|-------|---------------------------------|----|----|----|----|
| 1 | Para qué sirve la escuela | CI | LI | LD | CD |
| 2 | La vida escolar | CD | LD | CI | LI |
| 3 | Relaciones con los profesores | LD | LI | CD | CI |
| 4 | Importancia del programa | LI | CI | LD | CD |
| 5 | Métodos de aprendizaje | CD | LD | LI | CI |
| 6 | Trabajo en grupo | LD | LI | CD | CI |
| 7 | Actitud durante un examen | CI | LI | CD | LD |
| 8 | Preguntas orales en matemáticas | LI | CI | LD | CD |

| | | | | | |
|----|-----------------------------------|----|----|----|----|
| 9 | Sensibilidad a las calificaciones | CI | CD | LI | LD |
| 10 | Materias preferidas | LD | CI | CD | LI |
| 11 | Lecturas | LI | CI | LD | CD |
| 12 | Idiomas | LD | CI | LI | CD |

Haz el recuento de la cantidad de respuestas CI, LI, LD y CD y multiplica cada valor obtenido por la cifra 20, según el siguiente detalle:

Cantidad de respuestas CI: ___ x 20 = ___

Cantidad de respuestas LI: ___ x 20 = ___

Cantidad de respuestas LD: ___ x 20 = ___

Cantidad de respuestas CD: ___ x 20 = ___

Por ejemplo, si rodeaste con un círculo la expresión CI 6 veces, al multiplicar este valor por 20 obtendrás 120 puntos, que es el puntaje que le corresponde a CI (Cortical Izquierdo). En general el puntaje superior a 66 indica preferencia neta, un puntaje inferior a 33 indica no preferencia, y un puntaje entre 33 y 66, preferencia intermedia.

CUESTIONARIO PARA DOCENTES (Modelo Cuadrantes Cerebrales)

Rodee con un círculo la frase que le parezca más próxima a su comportamiento. Puede marcar dos frases si la elección de una sola le resulta realmente imposible. Este cuestionario tiene la finalidad de averiguar cuál es su estilo personal para enseñar. Al concluir el cuestionario, vacíe sus respuestas en la planilla de resultados que se le proporciona.

1. Personalidad.

- a) Me encuentro a mí mismo preferentemente cerebral, y es cierto que me gusta encontrar una explicación lógica a todas las cosas.
- b) Soy muy imaginativo. ¡Lleno de ideas!
- c) No hago amistades con facilidad, pero en cambio soy fiel a los amigos.
- d) Tengo facilidad de contacto, me gusta la gente y me dirijo a ellas con soltura.

2. Relación con los alumnos

- a) Rechazo las primeras impresiones sobre los alumnos. Quiero pruebas, aplico muchos tests para conocer su nivel y ayudarles a progresar.
- b) Les controlo bien desde el principio del curso y les acostumbro al método; saben lo que tienen que hacer y así yo no tengo problemas.
- c) Doy prioridad a la relación con mis alumnos: lo esencial es que ellos se sientan bien, así se pasa mejor.
- d) A veces me falta estructura, pero mi punto fuerte es mi capacidad para hacerles entender las cosas más difíciles a través de imágenes, historias o juegos de palabras.

3. Relación con los colegas

- a) Doy prioridad al trabajo en equipo, para mí es una necesidad psicológica.
- b) Creo que es necesario establecer una coordinación en el equipo de educadores. Trabajo con algunos compañeros cuya puntualidad y organización aprecio.
- c) No me gusta trabajar en grupo. Creo que uno se dispersa y que el trabajo en grupo es con frecuencia superficial.
- d) Cuando trabajo con mis colegas, les sorprendo con mi lado imprevisible y fantasioso.

4. Preparación de las clases

- a) En general, me gusta preparar las clases sobre un tema distinto o secundario para entretenerme.
- b) En mis clases reservo una parte importante a la improvisación.
- c) Me canso más preparando mis clases que dándolas; previamente preparo una forma de avanzar precisa y cronometrada, y lo único que tienen que hacer los alumnos es ejecutarla.
- d) Antes de elaborar el material de una clase tengo necesidad de preparar un desarrollo lógico y racional.

5. Programa

- a) Para mí, el programa constituye un fastidio. Trato las grandes líneas y los puntos esenciales.
- b) La forma de avanzar en mi programa depende sobre todo de la reacción de los alumnos; si es necesario para ellos voy más lento.
- c) A la vuelta de las vacaciones elaboro mi plan para el curso; en caso de que surjan imprevistos, trato rápidamente algunos puntos pero termino siempre mi programa.

d) Cada año me construyo un esquema preciso para tocar todos los puntos del programa.

6. Control de la enseñanza

- a) Cuando hago un control, tengo tendencia a multiplicar las indicaciones y las precisiones sobre las preguntas para dar pistas a los alumnos.
- b) Pregunto solamente cuestiones globales y me doy cuenta de que son demasiado vagas para mis alumnos.
- c) Todo control lleva consigo cuestiones precisas y claras para redactarlas en un tiempo limitado, idéntico para todos; impongo un modelo de presentación que debe ser respetado.
- d) En los controles, procuro equilibrar la teoría y la práctica. Insisto en la adquisición de los conocimientos.

7. Evaluación del aprendizaje

- a) Doy mucha importancia al contenido. No aprecio el estilo difuso ni la extrema concisión que oculta las lagunas.
- b) La presentación, la letra y el respeto a las instrucciones son de suma importancia para mí.
- c) Doy preferencia a las ideas originales, me gustan los desarrollos poco habituales y, en general, todo lo que se sale de lo corriente.
- d) Tengo tendencia a buscar todo lo que demuestra un progreso del alumno, observo sus esfuerzos y les animo.

8. Soportes pedagógicos

- a) Estoy al tanto de las últimas novedades, me encanta la innovación.
- b) Utilizo diverso material con mis alumnos, les confío su manejo y me dejo desbordar un poco.
- c) Tengo una serie de ejercicios bien probados, un material útil y práctico que ha superado muchas pruebas; no estoy por la innovación a cualquier precio.
- d) Aprecio la técnica y los instrumentos fiables, por eso soy capaz de reconocer la importancia que ha adquirido la informática: sé utilizarla.

9. Reuniones docentes

- a) Tengo tendencia a intervenir mucho para defender a mis alumno; incluso intento que mis colegas tomen posiciones a su pesar.
- b) Espero que me lo pidan e intervengo. A veces se ha recurrido a mí para ciertas informaciones porque tengo mi programa y mis fichas en orden.
- c) Cuando hay que intervenir en un caso difícil, presento hechos y cifras. A veces pido aclaraciones a mis colegas para analizarlas detalladamente y tomar una decisión objetiva.
- d) Con frecuencia me distraigo, a veces me llaman al orden, pero tengo buena intuición con mis alumnos; a veces tienen en cuenta mi opinión.

10. Actitud en clase

- a) Mi objetivo es lograr de mis alumnos una toma rápida de apuntes. Escribo poco en el pizarrón. Insisto en la asimilación de la parte teórica de la clase.
- b) A pesar de mis buenas intenciones, me cuesta trabajo mantenerme dentro de los límites de la lección. Hago digresiones y a veces cometo errores por distracción.
- c) Mi plan está escrito en el pizarrón y mi material preparado antes de que entren los alumnos, no dejo nada al azar. La clase se desarrolla siguiendo las normas establecidas con anterioridad, y los alumnos las conocen.

d) Para mí lo importante es establecer contacto con la clase y trabajar en un ambiente relajado.

EVALUACIÓN DE RESULTADOS

En esta planilla de resultados rodee con un círculo la opción elegida. Por ejemplo, si para la pregunta 1 eligió la opción a, rodee con un círculo la expresión CI.

| RASGO | a | b | c | d |
|-------------------------------|----|----|----|----|
| 1) Personalidad | CI | CD | LI | LD |
| 2) Relación con los alumnos | CI | LI | LD | CD |
| 3) Relación con los colegas | LD | LI | CI | CD |
| 4) Preparación de las clases | LD | CD | LI | CI |
| 5) Programa | CD | LD | LI | CI |
| 6) Control de la enseñanza | LD | CD | LI | CI |
| 7) Evaluación del aprendizaje | CI | LI | CD | LD |
| 8) Soportes pedagógicos | CD | LD | LI | CI |
| 9) Reuniones docentes | LD | LI | CI | CD |
| 10) Actitud en clase | CI | CD | LI | LD |

Haga un recuento de la cantidad de respuestas CI, LI, LD y CD y multiplique cada valor obtenido por la cifra 20, según el siguiente detalle:

Cantidad de respuestas CI: $___ \times 20 = ___$

Cantidad de respuestas LI: $___ \times 20 = ___$

Cantidad de respuestas LD: $___ \times 20 = ___$

Cantidad de respuestas CD: $___ \times 20 = ___$

Por ejemplo, si rodeó con un círculo la expresión CI 6 veces, al multiplicar este valor por 20 obtendrá 120 puntos, que es el puntaje que le corresponde a CI (Cortical Izquierdo). En general el puntaje superior a 66 indica preferencia neta, un puntaje inferior a 33 indica no preferencia, y un puntaje entre 33 y 66, preferencia intermedia.

Anexo 5

Instrumento de elaboración propia. Ajustado en la Fase 3 del Programa de Evaluación del Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización, su aplicación es parte de la Fase 4.

EVALUACIÓN INICIAL

Con el fin de identificar en el grupo, los conocimientos que integran las competencias para el trabajo docente, le solicitamos que conteste las siguientes preguntas. Marque el inciso correspondiente al número de pregunta en la hoja de respuestas.

HABILIDADES INTELECTUALES ESPECÍFICAS

1.- Complete el siguiente enunciado:

Un adecuado programa de intervención temprana para favorecer el desarrollo del niño con síndrome de Down, requiere de estimulación sensoriomotriz, perceptual, de lenguaje y...

- e) Física
- f) Afectiva
- g) Social
- h) Cognoscitiva

2.- Seleccione el objetivo del portafolio de evaluación

- e) Documenta los trabajos del alumno durante un periodo determinado
- f) Muestra el aprendizaje del alumno en relación con los contenidos curriculares
- g) Evidencia el nivel más alto alcanzado por el alumno a través de sus trabajos
- h) Incluye los trabajos del alumno con una guía orientada por objetivos de aprendizaje

3.- Lea el siguiente planteamiento de Puigdellívol.

“... estas agrupaciones pueden variar en función de las actividades que se llevan a cabo a lo largo de la jornada escolar [...] podemos considerar tanto aquellas agrupaciones que adoptan como criterio para su formación el nivel de aprendizaje de los alumnos como los que pretenden precisamente la disposición de grupos diversos en cuanto a edad y nivel de aprendizaje para llevar a cabo las actividades vinculadas a determinadas áreas curriculares.” (Puigdellívol, 2007, p. 78)

Identifique a qué agrupación se refiere el autor:

- e) Flexible
- f) Mixta
- g) Heterogénea
- h) Graduada

4.- De las siguientes frases seleccione la que hace referencia a los aspectos básicos para la elaboración del perfil grupal:

- e) El contexto de la escuela y del aula; el contexto social y familiar; el alumno: (estilo de aprendizaje, intereses y motivaciones para aprender)
- f) Características de desarrollo, nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas, estilo de aprendizaje, intereses y motivaciones para aprender
- g) Los alumnos (características de desarrollo, nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas, estilo de aprendizaje, intereses y motivaciones para aprender); el contexto del aula y de la escuela; el contexto social y familiar
- h) Estilos de enseñanza. Estilos de aprendizaje, planeación didáctica, características de los alumnos

5.- De las siguientes frases seleccione la que hace referencia a las variables de la planeación:

- e) Los objetivos o expectativas de logro, los contenidos , organización y secuenciación de contenido/s, tareas y actividades , materiales y recursos, participación de los alumnos, organización, evaluación de los aprendizajes
- f) Los objetivos, organización y secuenciación de contenido/s, las tareas y actividades , materiales y recursos, participación de los alumnos, organización
- g) Expectativas de logro, los contenidos , organización y secuenciación de contenido/s, , materiales y recursos, participación de los alumnos, , evaluación de los aprendizajes
- h) Objetivos, competencias, campos formativos, secuencia didáctica, materiales y recursos, evaluación del aprendizaje

6.- De las siguientes frases seleccione la que hace referencia a la definición de barreras para el aprendizaje y la participación social:

- e) La condición de toda la población excluida de la educación o con riesgo de serlo.
- f) Un atributo individual y se instaure como categoría
- g) Es la combinación del déficit, la discapacidad y sus efectos en el aprendizaje
- h) Las dificultades que el alumnado encuentra a través de la interacción con sus contextos.

7.- Lea el siguiente texto y seleccione la idea central del texto:

“...los profesores a menudo no coinciden en cómo se desarrollan los niños, en qué factores influyen en su desarrollo y en si ellos pueden facilitarlos. Daniel, por ejemplo, piensa que los niños están simplemente programados para pasar por varias etapas de desarrollo. Los padres y profesores deben limitarse a dejar que la naturaleza siga su curso. En cambio para Francisco los adultos pueden modificar los patrones de conducta mediante premios y castigos. Sus afirmaciones reflejan que el ambiente determina cómo se desarrollan los niños. Lucía, por su parte, expresa una concepción más compleja del desarrollo. Sus palabras indican que los cambios de conducta provienen de fuentes internas y externas del estudiante...” (Meece, 2000, p. 4).

- e) El conocimiento intuitivo de los maestros sobre el desarrollo del niño
- f) La relación estrecha entre el desarrollo y la cultura.
- g) Los principios fundamentales del desarrollo infantil.
- h) La experiencia personal de los educadores como base para comprender el mundo de los niños

8.- Complete la siguiente frase:

Los maestros saben que los cambios de conducta provienen de fuentes internas y externas de alumno e impacta en las formas de enseñanza porque...

- a) Se emplean premios y castigos como incentivo para el trabajo.
- b) Se toma en cuenta el papel del niño y del ambiente en el proceso de aprendizaje.
- c) No tratan de resolver las dificultades de aprendizaje de los alumnos.
- d) Se Ejerce un control excesivo durante el trabajo cotidiano.

CONOCIMIENTO DE LOS PROPÓSITOS, ENFOQUES Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

9.- Lea la siguiente descripción:

La docente de primer grado volvió de la dirección y cuatro niños estaban jugando con una pelota en el aula, por lo que sonrió y les dijo: "¡Qué bonito, sigan, si se ven muy bien!". Los niños muy contentos siguieron jugando.
Elija de las siguientes frases cuál explica la respuesta de omisión de los alumnos

- e) Falta de reglas claras en el grupo
- f) Deficiente comprensión de los mensajes orales
- g) Falta de autoridad de la docente de grupo
- h) Pensamiento concreto de los niños pequeños referido al lenguaje

10.- Seleccione de las siguientes frases, aquella que sea un ejemplo de las barreras para el aprendizaje y la participación social.

- e) El nivel de desempeño requerido en las escuelas, buscando la excelencia.
- f) La alteración en la percepción, atención y memoria que presenta un alumno.
- g) El déficit auditivo que presenta el alumno.
- h) El poder adquisitivo de la familia.

11.- Elija de los siguientes propósitos, aquel que se refiera al proceso de adquisición de la lengua escrita:

- e) Identifica los propósitos comunicativos que cumplen los diferentes tipos textuales (enciclopedias, cuentos infantiles, reglamentos, anuncios, canciones, periódicos, advertencias de peligro y formularios simples).
- f) Identifica las similitudes gráfico-sonoras de palabras que inician o terminan igual.
- g) Expresa su opinión sobre los materiales que lee o escucha leer.
- h) Con ayuda del docente reconstruye la trama de un cuento y establece correspondencias entre la trama y las ilustraciones que la acompañan.

12.- Señale las características de las prácticas sociales que se proyectan desde el enfoque didáctico de la asignatura de español en el marco del Plan de estudios de Educación Básica:

- e) El interculturalismo, el respeto a la diversidad y las características propias de los diferentes contextos.
- f) Los grandes esfuerzos que los niños realizan al leer los textos que están a su alrededor: libros, carteles, nombres escritos.
- g) Las actividades útiles para el desarrollo lingüístico de los niños y que, además, pueden ser ligadas al trabajo por proyectos.
- h) La ayuda del docente para establecer estrategias, coordinar y aprovechar la participación de los niños.

13.- De las siguientes definiciones, indique la que se refiera al término de educación especial.

- a) Nivel educativo que atiende a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, inscritos en educación básica.
- b) Organización que dirige los servicios y recursos especializados destinados a las personas con discapacidad en el país.
- c) Conjunto de estrategias, recursos especializados y servicios escolarizados de apoyo que se ponen a disposición del Sistema Educativo.
- d) Subsistema educativo que ofrece atención a las personas que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

14.- Lea el siguiente fragmento e identifique cuál es la fuente obligada para la comprensión de la política educativa, a la que refiere:

Su aportación más significativa es la descripción de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, pilares que, al desarrollarlos, forjan una sociedad educativa donde “no se deja sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona”. Su relevancia y vigencia se mantienen hasta la fecha. (SEP, 2011, p. 25).

- a) Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (2000).
- b) Informe a la UNESCO. La Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors: La educación encierra un Tesoro (1996)
- c) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las NBA (1990)
- d) Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994)

15.- Complemente la siguiente idea:

En la selección de los contenidos de aprendizaje para la adquisición del sistema decimal de numeración en una alumna con discapacidad intelectual de primer año de primaria el docente de educación especial debe partir de...

- e) Conocer las fortalezas y dificultades de la alumna y los propósitos y contenidos del grado.
- f) Identificar la competencia curricular de la alumna en el marco del grupo y los propósitos y contenidos del grado
- g) Realizar un análisis personalizado de cada integrante del grupo y la planeación del bloque.
- h) Señalar los contenidos del grado y valorar el estilo de aprendizaje de los alumnos del grupo.

16.- Lea el siguiente apartado:

“Usen el razonamiento matemático en situaciones que demanden establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos al contar, estimar, reconocer atributos, comparar y medir; comprendan las relaciones entre los datos de un problema y usen estrategias o procedimientos propios para resolverlos.” (SEP, 2011, p. 17)

La siguiente lista señala los aprendizajes que permiten dar cumplimiento al anterior propósito de aprendizaje de matemáticas en el nivel educativo de preescolar:

Identifique la excepción:

- a) Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta.
- b) Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en práctica los principios del conteo.
- c) Resuelve problemas que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.
- d) Utilicen el cálculo mental, la estimación de resultados o las operaciones escritas con números naturales.

COMPETENCIAS DIDÁCTICAS

17.- Identifique el término que se refiere al siguiente concepto:

Es el instrumento en el que se concreta la toma de decisiones respecto a los apoyos y recursos que requiere el alumno que presenta NEE para lograr su aprendizaje:

- e) Planeación institucional.
- f) Propuesta curricular adaptada.
- g) Informe de evaluación psicopedagógica.
- h) Planeación de aula.

18.- Seleccione el término común utilizado por los diversos autores para definir las pérdidas auditivas graves o profundas.

- a) Hipoacusia.
- b) Cofosis.
- c) Anacusia.
- d) Sordera.

19.- Identifique los contextos que deben ser valorados para la evaluación psicopedagógica.

1. Escolar
2. Familiar
3. Contenidos
4. Aula
5. Social
6. Propósitos

Seleccione una respuesta

- e) 1, 2, 4, 5
- f) 1, 3, 4, 6
- g) 2, 3, 4, 5
- h) 3, 4, 5, 6

20.- Lea el siguiente caso:

Olga tiene 6 años, desde preescolar no se interesaba por ningún aspecto académico. No aprendió ninguna letra, sólo su nombre. En primer grado de primaria no ha aprendido a leer y escribir ni contenidos matemáticos como el resto de sus compañeros, aunque se le apoya individualmente en el aula, en la escuela es evasiva y retraída, no así en su entorno familiar en donde ayuda a su madre a cuidar a su hermano y hacer las compras.

Los resultados de diversos estudios médicos, refieren que su agudeza visual y auditiva es normal. En pruebas psicométricas muestra mejores resultados en escalas de ejecución que verbal, en donde aparecen bajos los temas aritméticos y retención de dígitos, además de importantes dificultades para retener contenidos con representación abstracta, lo cual parece contradictorio cuando se observan buenos resultados de la escala verbal que exigen comprensión juicio y raciocinio. Tiene buena expresión oral, muestra resultados muy bajos en tareas que exigen memoria espacial y numérica, también en recordar nombres de imágenes y objetos vistos o describir de memoria serie de imágenes, figuras incompletas y laberintos, y se encuentra en el límite en composición de objetos o rompecabezas.

Identifique, de acuerdo a lo anterior, la condición que la alumna presenta:

- e) Discapacidad intelectual.
- f) Mínimo déficit intelectual.
- g) Trastorno específico de aprendizaje.
- h) Trastorno socioemocional.

21.- Identifique a que instrumento de evaluación se refiere la siguiente definición:

“...es un instrumento que se basa en una lista de indicadores que pueden redactarse como afirmaciones o preguntas, que orientan el trabajo de observación dentro del aula señalando los aspectos que son relevantes (...) pueden emplearse para conocer las respuestas de los alumnos en una actividad, durante una semana de trabajo, una secuencia didáctica completa o en alguno de sus tres momentos, durante un bimestre o en el transcurso del ciclo escolar.” (SEP, 2012, p. 22).

- a) Escala estimativa.
- b) Lista de cotejo.
- c) Diario de trabajo.
- d) Guía de observación.

22.- Son las modalidades especiales de comunicación, que ayudan a las personas con graves disfunciones del habla o del lenguaje a expresarse y comunicarse:

- e) Lengua de Señas Mexicana.
- f) Adecuación curricular individualizada.
- g) Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación.
- h) Tableros de comunicación.

23.- Elija el término que corresponda al siguiente enunciado.
Se considera que la evaluación psicopedagógica es:

- e) La descripción de una situación educativa
- f) La búsqueda de información que está centrada casi exclusivamente en los alumnos, realizándose normalmente al final de su proceso de aprendizaje
- g) Un proceso para obtener, sintetizar e interpretar información permitiendo efectuar juicios de valor para orientar la toma de decisiones
- h) La verificación y comprobación de los aprendizajes planteados en los objetivos

24.- Ordene los niveles de concreción curricular, considerando que el último es aquel en el que se materializan las intenciones educativas.

1. Plan Estratégico para la Transformación Escolar.
2. Planeación didáctica
3. Plan de educación básica
4. Programas de estudio de educación básica

- e) 1, 2, 3, 4
- f) 1, 3, 4, 2
- g) 2, 1, 4, 3
- h) 3, 4, 1, 2

25.- Lea el siguiente fragmento y seleccione el término que conceptualiza la autora:

“Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una condición de salud dada y los factores contextuales (ambientales y personales). Es un término genérico, que incluye deficiencias en las funciones y estructuras corporales, limitaciones, limitaciones en la actividad y restricciones en la

participación. Al igual que el funcionamiento, se entiende como una interacción dinámica entre la condición de salud y los factores contextuales. Es entonces la objetivación de los efectos de la deficiencia, el proceso por el cual una limitación funcional se manifiesta como una realidad en la vida diaria. Por lo cual el problema se hace objetivo al interferir en las actividades corporales, limitando la actividad de la persona o restringiendo su participación.” (Havlik, 2009, p. 23)

- e) Necesidades Educativas Especiales.
- f) Discapacidad.
- g) Barreras para el aprendizaje y la Participación Social.
- h) Déficit.

26.- Lea la situación que se presenta a continuación:

“... La maestra introduce el tema identificando al triángulo como una de las figuras geométricas. Traza los tres diferentes triángulos en el pizarrón y con preguntas y respuestas lleva a los alumnos a identificar las diferencias que hay en las medidas de los lados luego, algunos pasan al pizarrón para medirlos y los nombran: equilátero, isósceles y escaleno; también identifican el perímetro. Luego hacen un resumen pequeño en sus cuadernos. La maestra les habla de la fecha, los márgenes y el título. Les indica que “midan perfectamente bien los lados; con mucho cuidado; uno del tamaño de la hoja y nada más los trazos ...” (SEP, 2005, p. 20).

Seleccione los aspectos que prioriza la maestra del grupo.

- a) La interacción y la participación de los alumnos.
- b) El orden y la disciplina en el grupo.
- c) El orden y la organización del contenido.
- d) El desarrollo cognitivo y social de los alumnos.

27.- Lea la situación que se presenta a continuación:

“... El maestro organiza en equipos a los niños que ocupan cada una de las bancas. Esto sucede a la par de diversas actividades realizadas por los niños o de incidentes como el de que a una niña se le caen algunas hojas. El maestro está en varias cosas a la vez: atiende la lectura de los niños o niñas en el pizarrón, organiza la lectura en equipos y hace observaciones como “¿Esas hojas de quién son? (Refiriéndose a las que se cayeron). (Gary,

Desde el planteamiento sobre gestión en el aula de Gary A. Davis, identifique la estrategia que se describe en la situación anterior.

- e) Dominio-control.
- f) Expectativas positivas.
- g) Transición eficiente entre actividades.
- h) Encabalgamiento

IDENTIDAD PROFESIONAL Y ÉTICA

28.- Complete el siguiente enunciado:

Los niveles que integran el sistema educativo nacional son:

- e) Básica, media superior, superior y posgrado
- f) Inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior
- g) Inicial, básica, media superior y superior
- h) Básica, para el trabajo, media superior y superior

29.- Lea los siguientes enunciados que pertenecen al criterio nacionalista que orienta la educación en México, según el artículo 3o. constitucional.

Seleccione la excepción:

- e) Considera a la democracia como una estructura jurídica, un régimen político y un sistema de construcción de representatividad
- f) Atiende a la comprensión de los problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política e independencia económica, así como a la continuidad y acrecentamiento de la cultura
- g) Fortalece la pertenencia y entendimiento de la soberanía, así como el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones, además de valorar las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país
- h) Contribuye al aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, con la convicción del interés general de la sociedad y el cuidado en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos

30.- Lea el siguiente texto:

En nuestro país, el Sistema Educativo Nacional (SEN) se caracteriza por su diversidad, cada uno de los sistemas de educación de las entidades han ingresado a una dinámica de mejoramiento distinta, en su concepción y manifestaciones, a través de la Reforma Integral de Educación Básica, que establece como principio la articulación entre los tres niveles de educación básica. En este contexto, atender el gobierno y funcionamiento de las escuelas es indispensable si se quieren lograr los propósitos educativos planteados para cada nivel en particular. Hoy se actúa con base en la certeza de que el aprendizaje ocurre en el seno de la organización que actúa como unidad básica de SEN, de ahí que su funcionamiento sea esencial para el desarrollo curricular y pedagógico. (SEP, 2006).

Identifique del siguiente listado la unidad básica del sistema educativo nacional a la que se hace referencia en el párrafo anterior:

- e) Organización escolar
- f) Escuela
- g) Educación básica
- h) Gestión escolar

31.- Lea las siguientes atribuciones que corresponden a la autoridad educativa.

1. Determinar para toda la República mexicana los Planes y programas de estudio para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para la formación de docentes de educación básica
2. Ajustar el calendario escolar para cada ciclo lectivo de la educación básica y normal para la formación de docentes
3. Fijar los requisitos pedagógicos de los Planes y programas de educación inicial, que soliciten los particulares
4. Revalidar y otorgar equivalencias de estudios de la educación básica y normal, de acuerdo con los lineamientos generales que la Secretaría expida.

Identifique las dos que corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal.

- e) 1 y 2
- f) 1 y 3
- g) 2 y 4
- h) 3 y 4

32.- Seleccione la opción que argumente dos principios básicos de la educación.

- a) Laicismo: Evita el proselitismo en el ámbito de la escuela pública; Nacionalismo: Atiende la comprensión de nuestros problemas, el aprovechamiento de los recursos y el acrecentamiento de la cultura.
- b) Gratuidad: Promueve un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; Laicismo: Posibilita que todas las personas tengan acceso a la educación básica.

- c) Obligatoriedad: Evita el proselitismo en el ámbito de la escuela pública; Nacionalismo: Atiende la comprensión de nuestros problemas, el aprovechamiento de los recursos y el acrecentamiento de la cultura.
- d) Nacionalismo: Promueve un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; Obligatoriedad: Se refiere a la responsabilidad de los padres de enviar a sus hijos a escuelas públicas o privadas para obtener la educación básica.

33.- Seleccione el instrumento que representa la toma de decisiones respecto a los apoyos y recursos que requiere el alumno con NEE para lograr su aprendizaje.

- a) Planeación institucional.
- b) Propuesta curricular adaptada.
- c) Informe de evaluación psicopedagógica.
- d) Planeación de aula.

34.- El PETE (Plan Estratégico para la Transformación Escolar) como instrumento de planeación institucional se construye a partir del análisis dimensional.
Seleccione las dimensiones que conforman el PETE.

- e) Pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social comunitaria
- f) Didáctica pedagógica, gestión y participación,
- g) Contexto escolar, contexto áulico, participación de la comunidad
- h) Pedagógica curricular, organizativa y de participación social comunitaria

35.- Uno de los planteamientos teóricos que aporta la Teoría de Gesell para el trabajo en educación especial en la actualidad es:

- a) Los niveles más elementales de las operaciones mentales.
- b) El estudio experimental de la conducta.
- c) La importancia del ambiente para la adaptación el sujeto.
- d) El método del condicionamiento operante.

CAPACIDAD DE PERCEPCIÓN Y RESPUESTA A LAS CONDICIONES SOCIALES DE SUS ALUMNOS Y DEL ENTORNO DE LA ESCUELA

36.- Complemente la siguiente idea:

Propiciar el desarrollo de competencias para lograr la plena integración laboral y social de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, mediante un trabajo sistemático de formación con base en lo planteado en los fines de la educación, es un propósito del servicio de...

- e) USAER
- f) CAM-básico
- g) CAM-laboral
- h) CRIIE

37.- Lea el siguiente párrafo:

“El Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, está constituido por tres enfoques perfectamente articulados que lo definen y le dan sentido y organización. Desde los cuales se asume que el concepto de discapacidad como una construcción histórica y social; la escuela y el aula se constituyen por un entramado de prácticas institucionalizadas que toman forma a través de un conjunto de relaciones entre sujetos, así como comprender la escuela como global y sistémica, una construcción histórica social y co-productora de relaciones entre sujetos y sus relaciones con el conocimiento.” SEP (2011)

Identifique los enfoques a los que se refiere el texto.

- a) Modelo social de la discapacidad, educación inclusiva, paradigma ecológico.
- b) Modelo social de la discapacidad, paradigma ecológico, escuela como totalidad.
- c) Integración educativa, modelo social de la discapacidad, escuela como totalidad.
- d) Educación inclusiva, paradigma ecológico, escuela como totalidad.

38.- Lea el siguiente fragmento e indique al caso que describe:

“Carlos de 17 años, tuvo muchas dificultades de aprendizaje en la escuela primaria, a partir de tercer año nunca lo reprobaron, se las arregló como pudo, con ayuda de las maestras o de los profesionales en turno, o les copiaba a los compañeros. Así transitó el resto de la escolaridad básica hasta terminar la primaria. Lo más llamativo fue que Carlos dejó de participar paulatinamente de las actividades del grupo, se fue alejando de los chicos, no jugaba con sus compañeros, que ya no eran sus pares (la diferencia de edad era de 4 años). Casi no les hablaba, pero tampoco se quejaba. Él iba a la escuela porque sabía que tenía que ir, la familia y la escuela lo aceptaban así. Nunca les dio trabajo porque tenía buena conducta. En ese momento pensé: “lo han estafado” y de inmediato me pregunté: ¿Qué subyace en aquello de luchar para que vaya a la escuela común? En este caso lo que Carlos había obtenido era un espacio físico, social, afectivo, pero no pedagógico. ”. (Borsani, 2008, p).

- i) Integración social
- j) Integración educativa
- k) Inclusión educativa
- l) Exclusión social

39.- Lea la siguiente situación:

En una junta escolar, el profesor recibe una solicitud de los padres de familia para que sus hijos aprendan a “hacer cuentas”, sean capaces de realizar las compras en la tienda y puedan expresarse con propiedad al relacionarse con otras personas de la comunidad. Seleccione la opción que contenga las formas de trabajo en casa, para que los padres de familia contribuyan al logro de los propósitos educativos.

1. Revisar con sus hijos el copiado de diversas lecciones del libro de español y resolver con ellos los ejercicios del libro de matemáticas.
2. Leer con sus hijos diversos textos y comentar las lecciones; plantearles problemas de compra de productos en la tienda o el mercado.
3. Realizar lecturas en voz alta con sus hijos y resolver con ellos operaciones de suma y resta.
4. Solicitar a sus hijos que realicen el registro de los gastos de su casa durante una semana y los presenten en la clase.

- a) 1 y 3
- b) 1 y 4

- c) 2 y 3
- d) 2 y 4

40.- Lea el siguiente planteamiento:

Luis cursa el quinto grado de primaria en su historia académica ha tenido grandes dificultades en el dominio de la lengua escrita. Con frecuencia, no asiste a la escuela; porque contribuye económicamente en su familia, vendiendo chicles en la vía pública, trabaja de las 4 de la tarde a las 11 de la noche. Dentro del salón de clases acostumbra sustraer las pertenencias de sus compañeros, lo que genera graves conflictos al interior del grupo.

Javier cursa el quinto grado y es un alumno repetidor, presenta problemas de ausentismo y de conducta, se enoja con mucha facilidad y no se le puede controlar hasta que se calma solo.

Las siguientes opciones son algunas estrategias que la docente de apoyo puede sugerir a la docente del grupo para favorecer la atención de estos casos, identifique la **excepción**:

- a) Promover, a partir del ejemplo, la adquisición de hábitos de conducta adecuados.
- b) Establecer un acuerdo con los padres de familia para que sus hijos asistan con mayor regularidad a la escuela.
- c) Identificar las áreas de aprendizaje más desfavorecidas en ambos casos, y llevar el seguimiento de los avances.
- d) Encomendar trabajo extra y aplicar correctivos para mejorar sus hábitos y conductas.

41.- Seleccione del siguiente listado de oraciones, la que corresponda a la concepción adecuada. ¿Qué es el estilo de aprendizaje?

- e) La manera por la que 18 elementos diferentes, que proceden de cuatro estímulos básicos, afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener.
- f) Son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo las personas perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.
- g) Las condiciones educativas bajo las que un alumno está en la mejor situación para aprender.
- h) Son la forma consistente de responder y utilizar los estímulos en un contexto de aprendizaje.

42.- Seleccione la idea que define las adecuaciones de acceso:

- a) Son el conjunto de modificaciones que se realizan en los propósitos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos.
- b) Dependiendo de los requerimientos específicos de cada alumno, se pueden adecuar las metodologías de enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenidos, los procedimientos de evaluación, e inclusive pueden ajustarse los propósitos de cada grado.
- c) Especificación de las intencionalidades educativas y del plan o de los planes de acción para conseguirlas. El currículo explica las intenciones y el plan de instrucción a partir del cual se realizarán las actividades escolares.
- d) Consisten en las modificaciones o provisión de recursos físicos y materiales específicos que van a facilitar que los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales logren los propósitos educativos programados.

43.- Existen múltiples factores que dan origen a un déficit, desde el enfoque preventivo de la etiología, define el nivel primario de prevención:

- a) Acudir al médico frecuentemente durante el embarazo. (salud materno-infantil)
- b) Evita o erradica la probabilidad del déficit
- c) Detecta tempranamente, para así evitar o eliminar la secuela del déficit.
- d) Reduce el déficit, a través de la rehabilitación de las habilidades de la persona.

Anexo 6

Este instrumento fue un producto del “Taller de Evaluación Institucional” convocado por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), realizado entre el 14 de marzo y el 13 de junio de 2008, Su construcción fue realizada por el Área de Investigación.

APROXIMACIÓN AL LOGRO DE LOS RASGOS DEL PERFIL DE EGRESO (CUESTIONARIO)

Estimada (o) estudiante:

| <p>Con el propósito de conocer la opinión de la comunidad educativa con respecto al logro del perfil de egreso que establece el Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial, te solicitamos contestes las siguientes preguntas. Tus respuestas serán confidenciales y anónimas. Debido a la experiencia que las (los) estudiantes de sexto semestre tienen respecto al proceso de formación inicial, consideramos de suma importancia la información que brinden para la mejora de la institución. Te pedimos contestes el presente cuestionario con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas o incorrectas, simplemente reflejan tu opinión personal. Utiliza lápiz para rellenar la casilla. Todas las preguntas tienen cinco opciones. Elije solamente una. 5= Totalmente de acuerdo 4= De acuerdo 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo 2= En desacuerdo 1= Totalmente en desacuerdo Muchas gracias por tu colaboración.</p> | NO | POCO | MEDIANAMENTE | MUCHO | TOTALMENTE |
|---|----|------|--------------|-------|------------|
| APROXIMACIÓN AL LOGRO DE LOS RASGOS DEL PERFIL DE EGRESO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I) CUALIDADES ESTUDIANTILES BÁSICAS | | | | | |
| 1. Conozco el perfil de egreso de mi carrera | | | | | |
| 2. Al iniciar las asignaturas, me interesa conocer los temas incluidos en los programas | | | | | |
| 3. Continuamente realizo una autoevaluación de mi desempeño como estudiante | | | | | |
| 4. En mis estudios aprovecho los recursos y materiales didácticos a mi alcance | | | | | |
| 5. Para aprender los contenidos de las asignaturas estudio metódicamente | | | | | |
| 6. El nivel de calidad de mi participación en clase es: | | | | | |
| 7. Soy capaz de trabajar en equipo | | | | | |
| 8. Tengo claros los requisitos que hay que cumplir para acreditar las materias | | | | | |
| 9. Identifico y atiendo mis debilidades oportunamente | | | | | |
| 10. Llevo una relación positiva con mis compañeros y con mis maestros | | | | | |
| 11. Soy puntual en el desempeño de mis deberes escolares | | | | | |
| 12. Las relaciones con mis compañeras(os) están sustentadas en valores éticos | | | | | |
| 13. Me siento satisfecha(o) con mi desenvolvimiento personal y académico | | | | | |
| II) HABILIDADES INTELLECTUALES ESPECÍFICAS | | | | | |
| 14. Acostumbro leer textos académicos y/o literarios varias horas todos los días | | | | | |
| 15. En general, comprendo lo que leo y lo relaciono con mi vida personal y mis estudios | | | | | |
| 16. Soy capaz de expresar mis ideas hablando claramente | | | | | |
| 17. Soy capaz de expresar mis pensamientos en forma escrita con claridad | | | | | |
| 18. Realizo con facilidad y coherencia diversas producciones escritas | | | | | |
| 19. Recorro a la investigación como complemento a mis actividades académicas | | | | | |
| 20. Como producto de mi aprendizaje, puedo elaborar documentos académicos | | | | | |
| 21. Resuelvo los problemas académicos que se me presentan cotidianamente | | | | | |
| III) CONOCIMIENTO DE LOS PROPÓSITOS, ENFOQUES Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA | | | | | |
| 22. Me preocupo por conocer los propósitos y contenidos de la educación básica | | | | | |
| 23. Estudio y comprendo los enfoques pedagógicos de la educación básica | | | | | |
| 24. Tengo clara la misión de la educación especial | | | | | |
| 25. Me esfuerzo por dominar los contenidos de las asignaturas | | | | | |
| 26. Sé de la importancia de adecuar mis prácticas docentes a las características de mis alumnos | | | | | |
| 27. Reconozco a la educación especial como un medio para la integración escolar | | | | | |
| IV) COMPETENCIAS DIDÁCTICAS | | | | | |
| 28. Comprendo la importancia de conocer las características del desarrollo de los menores | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 29. Cada vez comprendo mejor las implicaciones de las NEE en el aprendizaje | | | | | |
| 30. Entiendo que la evaluación es importante para planear mis actividades académicas | | | | | |
| 31. Cada vez conozco más opciones para mejorar la comunicación de personas con NEE | | | | | |
| 32. Conozco la utilidad del material didáctico y de los medios informáticos y de la comunicación | | | | | |
| 33. Estoy dispuesta(o) a tratar con las familias de educandos que requieran de apoyo especial | | | | | |
| V) IDENTIDAD PROFESIONAL Y ÉTICA | | | | | |
| 34. Mis relaciones con la comunidad educativa se basan en principios éticos | | | | | |
| 35. Mi actitud favorece los principios de la escuela pública (justicia, laicidad, gratuidad y equidad) | | | | | |
| 36. Fomento en el grupo el respeto, la tolerancia, la democracia y solidaridad | | | | | |
| 37. Conozco los problemas y necesidades de la educación especial y la integración educativa | | | | | |
| 38. Estoy dispuesta(o) al intercambio académico con maestros regulares y otros profesionales de la educación | | | | | |
| 39. Asumo mi carrera como una profesión y un proyecto de vida | | | | | |
| 40. Promuevo el trabajo colaborativo y en equipo estableciendo límites y pautas de disciplina | | | | | |
| VI) CAPACIDAD DE PERCEPCIÓN DE LAS CONDICIONES SOCIALES Y EL ENTORNO DE LA ESCUELA | | | | | |
| 41. Tengo aprecio por la diversidad regional, social, cultural y étnica del país | | | | | |
| 42. Acepto con naturalidad las diferencias culturales que hay entre los educandos | | | | | |
| 43. Estoy dispuesta(o) a colaborar con las familias para fortalecer su función educativa | | | | | |
| 44. Estoy consciente de los problemas locales y nacionales que afectan a la educación | | | | | |
| 45. Reconozco la necesidad de buscar apoyos en diversas organizaciones para mejorar el proceso educativo | | | | | |