

DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

ALICIA RIVERA MORALES
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL AJUSCO

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio, en este espacio se recuperan las opiniones sobre la evaluación de 600 docentes de 40 escuelas secundarias de alto y bajo logro, ubicadas en cuatro entidades federativas (Ciudad de México, Durango, Oaxaca y Sonora), se trata de responder a la siguiente pregunta: ¿qué opinan de la evaluación y de qué manera se utilizan sus resultados? . Para ello se aplicó una encuesta, a través de un cuestionario que se aplicó a los docentes. Aquí se presentan algunas de sus características, así como sus opiniones en torno a la evaluación interna y externa a la escuela y el uso que le dan a los resultados que emanan de ella.

Palabras clave: docentes de secundaria, uso de resultados, evaluación.

DESARROLLO

La evaluación, hoy en día es un tema que cobra mayor importancia, dada la dirección de las nuevas políticas de la educación y el inexorable movimiento de la evaluación de la escuela. Para el desarrollo de un modelo de evaluación para las escuelas que cumplan los requisitos antes mencionados, los autores se han inspirado principalmente en el estudio de Stufflebeam y Shinkfield (1985), Scriven (1967), Stake (1967) y Provus (1971) en conjunción con los avances realizados en el campo de la metodología para la medición del valor agregado, específicamente el modelo lineal jerárquico (HLM, por sus siglas en inglés Hierarchical Linear Model), como lo describen Bryk y Raudenbush (1992), Bock (1989) y Goldstein (1988). En los Estados Unidos, los departamentos estatales de educación han desempeñado un papel de liderazgo en el proceso de ejecución de los sistemas de evaluación y asignación de responsabilidades. El modelo de evaluación más completo ha sido el desarrollado por Stufflebeam y otros (1971), llamado el modelo CIPP. El modelo identifica cuatro tipos importantes de evaluación. En la actualidad no se acepta fácilmente que la evaluación de

las escuelas se concentre exclusiva o principalmente en los resultados de los alumnos medidos por test estandarizados, como si éstos fuesen los únicos resultados válidos de la actividad del estudiante y del establecimiento (Gardner, 1995). Más bien, se subraya la necesidad de llevar en cuenta los procesos al interior del establecimiento y cómo ellos se adecuan y responden a los objetivos de la propia unidad escolar. En *Evaluación de las escuelas*, Loera, Cázares, García, González, Hernández, & G. de Lozano (2003), sostiene que un sistema de evaluación escolar debe cumplir con una serie de requisitos si quiere proporcionar estimaciones útiles de los efectos de la escolarización, consideran los indicadores de proceso que describen lo que se enseña y la forma como se enseña e incluyen: el consenso sobre los objetivos de la escuela, el liderazgo de instrucción, las oportunidades de aprendizaje, el clima escolar y el desarrollo del personal y la interacción entre los profesores.

LA EVALUACIÓN PARA EL INEE

La reforma educativa de 2013 reconoce que es necesaria una educación de calidad y equidad que genere mayor igualdad de oportunidades sociales entre los mexicanos y que contribuya a la justicia social. Es una reforma que busca mejores condiciones y posibilidades para el aprendizaje en las escuelas y la formación de los ciudadanos que el país requiere. Para lograr estos objetivos, se señala explícitamente que la evaluación es un elemento importante para mejorar, ya que ésta permite comprender, medir y diagnosticar la realidad de los servicios educativos en la educación básica y media superior (INEE, 2015: 7). El Modelo propuesto plantea que, para que los cambios se ejecuten, los actores a quienes va dirigida la directriz deben estar convencidos del problema, apropiarse de la solución elaborada en conjunto y asumir el compromiso para reducir la brecha entre la realidad y la meta. El INEE concibe la función de evaluar o “emitir juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una medición u observación de componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional con un referente previamente establecido” (Ley del INEE, Art. 6). La evaluación educativa debe permitir retroalimentar tanto a los sujetos evaluados como a las instituciones, los sistemas y subsistemas que la gestionan, aportando elementos para saber lo que debe hacerse, enfatiza la importancia de sostener procesos de diálogo continuo con los sujetos evaluados y otros actores relevantes en decisiones que van desde la concepción de la evaluación hasta el uso de los resultados de ésta (INEE, 2015: 28).

MÉTODO

El método utilizado en este trabajo de investigación, en su versión amplia, es de corte mixto. Para este punto específico sólo se consideran los datos que surgieron de la aplicación de un cuestionario a 600 docentes de escuelas secundarias de todas las modalidades (generales, técnicas, telesecundarias, públicas, privadas, para trabajadores) de alto (20) y bajo nivel de logro (20) ubicadas en cuatro entidades (CDMX, Durango, Oaxaca y Sonora).

¿QUIÉNES SON LOS DOCENTES? AQUÍ ALGUNAS DE SUS CARACTERÍSTICAS

Del total de 600 docentes encuestados, la mayoría son del DF (30%); 27% de Oaxaca; 23% de Durango y el 20% de Sonora. Estos datos reflejan al mismo tiempo el número de docentes en relación con el número de habitantes de cada entidad federativa y en consecuencia del número de alumnos, pero implícitamente muestra el porcentaje de aceptación de los profesores para dialogar sobre su historia profesional y personal. Los docentes participantes son del género femenino en su mayoría (56%), el 44% son hombres, datos que muestran que el ejercicio de la docencia está siendo desarrollada por mujeres, además que México es un país habitado por más mujeres que hombres, pero lo importante es que acceden a una formación que les permite desempeñar un trabajo que incide en el desarrollo de adolescentes. El 35% son mayores de 51 años; el 29% tiene entre 31 y 40; 26% de 41 a 50; y sólo el 10% es menor a los 30 años de edad. Estos datos dan cuenta que la mayoría de los profesores de este estudio cuenta con amplia experiencia en el campo educativo.

Los profesores y profesoras de este estudio se encuentran adscritos el 73% en escuelas de alto nivel de logro, mientras que el 27% en las escuelas tipo B. Dato que refleja la preocupación de los Directivos a la hora de encuestar a los grupos de elegir aquellos que consideran los mejor desempeño académico. En Oaxaca se ubican los docentes de mayor edad, en tanto en las otras tres entidades el promedio de edad se distribuye equitativamente, al mismo tiempo se muestra que la mayoría de los docentes tiene más de 30 años.

La mayoría de docentes del estudio pertenece a escuelas que su desempeño se ubica en alto logro 73%, es decir, su rendimiento es mayor en relación con las expectativas que se tienen de las escuelas. En tanto el 27% de docentes pertenece a escuelas de bajo logro, es decir escuelas que con condiciones favorables, su rendimiento es menor frente a las expectativas que se tienen sobre ellas.

Son las mujeres quienes se ubican en mejor desempeño académico no sólo porque son mayoría en el estudio, sino por su dedicación y responsabilidad histórica de educar a las jóvenes generaciones, pero también por su constante participación y autoformación para el ejercicio de su profesión.

El 30% de los docentes viven en el D.F., seguido del 27% en Oaxaca, después sigue Durango con un 23% y por último Sonora con 20%. La mayor parte de los docentes trabaja en escuelas secundarias de la modalidad general; el 32% en Técnicas y en menor porcentaje en telesecundarias, particulares y para trabajadores. Además que las telesecundarias cuentan con una plantilla reducida de personal docente.

FORMACIÓN INICIAL Y SUPERACIÓN PROFESIONAL

En este espacio se presentan datos acerca de la formación inicial y superación profesional de los docentes encuestados. El 61% de los docentes tiene el grado de licenciatura, que es uno de los requisitos para ejercer la docencia en dicho nivel. Le continúa 22% de docentes que han obtenido el grado de maestría, el 13% de docentes posee una especialidad afín al curso que imparte y en menor porcentaje 4% tiene un posgrado. En su mayoría (24%) de los docentes tiene licenciatura en Ciencias Sociales y el 18 % en humanidades y artes. Respecto a una especialidad el porcentaje más alto (5%) la tiene en humanidades y artes y ésta es la maestría de mayor demanda por los docentes, al igual que en el posgrado. Los docentes que tienen solamente licenciatura son quienes tienen alto porcentaje en acudir a cursos, le siguen los de maestría y en tercer lugar los que cuentan con una especialidad, en tanto que los de posgrado o doctorado son los que asisten a menos cursos, es decir a mayor grado académico menor asistencia a cursos de actualización.

En su conjunto son los docentes de alto logro quienes mantienen los más altos porcentajes en acudir a cursos de actualización, en tanto los de bajo logro son quienes asisten a menos cursos de actualización. Son los docentes que laboran en la modalidad de educación general quienes asisten a cursos de actualización, en segundo orden los de la modalidad de técnica, en tercer lugar los docentes que laboran en escuelas particulares y finalmente los docentes de telesecundaria, seguramente porque son profesores que imparten todas las materias del currículo y no se exige una especialidad en particular.

Las mujeres tienen el porcentaje mayor de asistencia a cursos en los últimos cinco años, en tanto los hombres tienen menor porcentaje, situación que responde a que la docencia en secundaria está sostenida en su mayoría por mujeres.

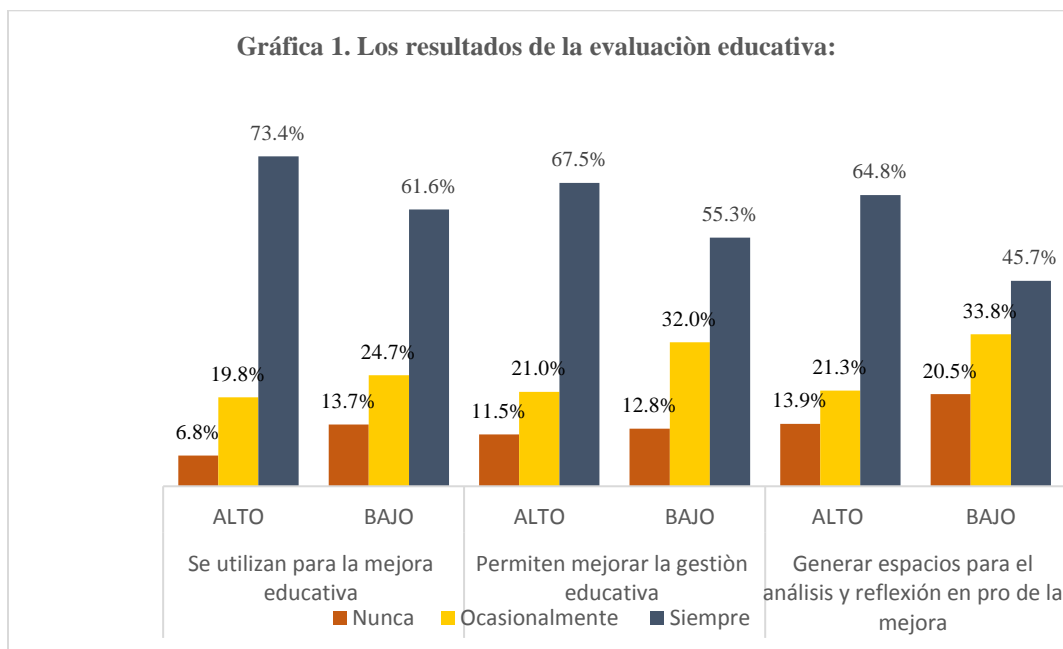
Es en evaluación la temática del área del primer curso que toman, donde acuden la mayoría de los docentes (20%) en segundo orden especialidades en humanidades (19%), en tercer lugar en desarrollo humano (14%), especialidad en tecnologías (11%) se ubica en cuarto lugar, mientras que en quinto lugar está otros cursos (8%). Nivelación pedagógica ocupa el sexto lugar (6%), en séptimo lugar está tutoriales y las tics (4%), violencia escolar y bullying ocupan el octavo lugar en contenidos a los que acuden los docentes a actualizarse. Aún predomina la modalidad presencial la que mayor preferencia tiene en los docentes para recibir información y actualizarse, en tanto semipresencial está en segundo lugar, y en esta era de la conectividad en línea o a distancia aún no es la más demandada por lo docente, seguramente esto está en función de las opciones que los organismos capacitadores también ofrecen. En su totalidad los docentes acuden a los cursos que ofrece la SEP, situación que responde a la obligatoriedad de la oferta o también en función de las opciones de mayor acceso por los docentes.

Para los docentes de escuelas de alto logro académico el curso que más les ha impactado es mejoras en la enseñanza y competencias con 12%, el de menor impacto es el diplomado en PROFDPMS, así como historia y arte con el 2%. Para los de bajo logro han sido el taller de ciencia, mejoras en enseñanza y competencias, orientación, tutoría y evaluación, nivelación pedagógica, diplomado de idiomas y diplomado en lector-escritura y comprensión con el 2%. El curso de mayor impacto para el DF ha sido mejoras en la enseñanza y competencias con el 6%, en tanto para Oaxaca ha sido Desarrollo humano, para Durango y Sonora mejoras en la enseñanza y competencias con el 4%.

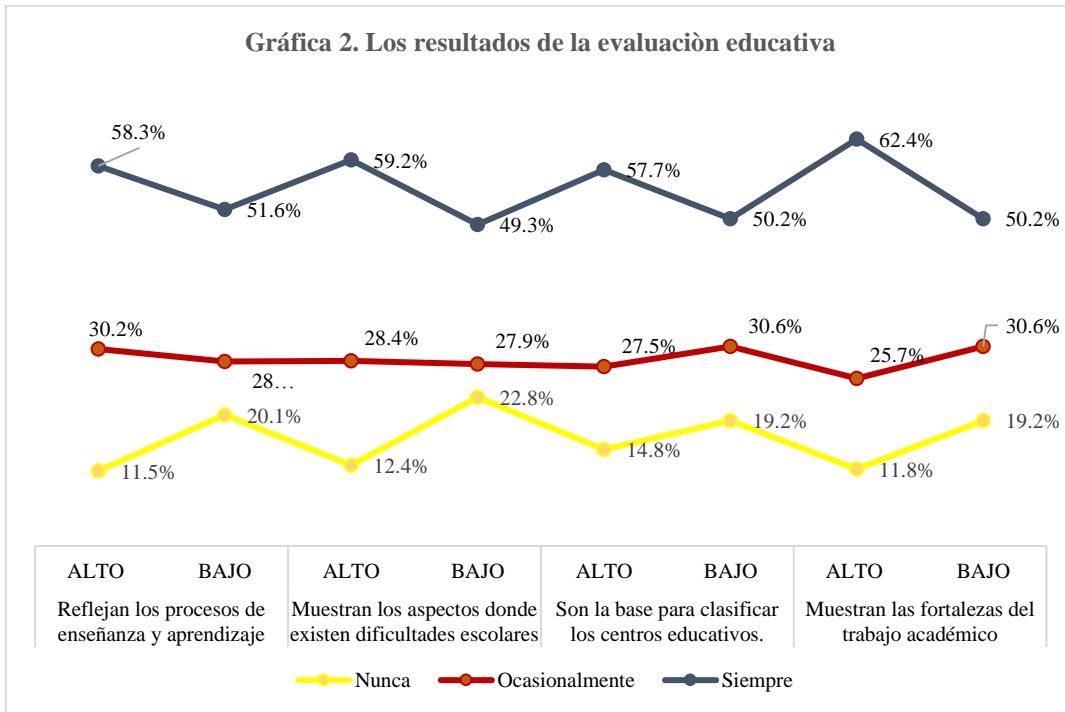
Las secundarias generales consideran que el curso que más les ha impactado es mejoras en la enseñanza y competencias con el 7%, al igual que a las técnicas pero en un porcentaje menor 8% del mismo modo a las particulares con el 2%. A las docentes el curso que ha impactado en su práctica docente ha sido Mejoras en la enseñanza y competencias con un 8%, le sigue taller de ciencias, orientación tutoría y evaluación y nivelación pedagógica con el 5%.

¿QUÉ OPINAN DE LA EVALUACIÓN?

En este apartado se presentan algunos datos de ¿cómo es que los docentes caracterizan la evaluación?, ¿cómo es que usan los resultados? y ¿de qué manera y a quién se difunden los resultados?



Según la gráfica 1 los docentes mencionan que los resultados de la evaluación educativa siempre sirven para la mejora educativa, aunque se percibe que son más aprovechados por los docentes de escuelas de AL (73.4%) que por los docentes de escuelas de BL (61.6%). Así mismo, son una referencia para generar espacios para el análisis y la reflexión (64.8%) en escuelas de AL y en menor medida en las escuelas de BL (45.7%). También son un punto de partida para promover mejoras en la gestión en mayor medida en las escuelas de AL (67.5%) que en las de BL (55.3%).



Una gran parte de los docentes de escuelas de AL (62.4%) refieren que los resultados de la evaluación siempre muestran las fortalezas del trabajo académico y sólo el 11.8% mencionan que nunca sirve para hacer palpable tal fin. Un poco más de la mitad de los docentes que labora tanto en escuelas de AL como de BL mencionan que los resultados son utilizados para clasificar a los centros educativos en buenos o malos. Los docentes insertos en escuelas de AL (59.2%) utilizan en mayor medida los resultados para identificar dónde existen dificultades frente a los docentes de escuelas de BL (49.3%). La mitad de los docentes de BL mencionan que los resultados de la evaluación educativa siempre sirven para mostrar las fortalezas de su trabajo y la otra mitad refiere nunca u ocasionalmente sirve para ellos puedan detectar las fortalezas y las buenas prácticas que llevan a cabo en el aula.

CONCLUSIONES

Los Docentes tanto de AL como BL realizan una serie de propuestas a fin de que los resultados de la evaluación sean utilizados para mejorar los procesos y prácticas educativas: Analizar, reflexionar de manera colectiva; diseño de reactivos o instrumentos válidos confiables donde cada reactivo es validado estadísticamente; exámenes elaborados por docentes frente a grupo, que conozcan los programas. Actuales, con los cuales estamos trabajando; recuperar el papel fundamental de la

retroalimentación; reconocimiento de la labor del docente; centrar la evaluación en la enseñanza y el aprendizaje; los resultados permitan tomar decisiones en aras de mejorar los aprendizajes.

REFERENCIAS

- INEE (2015) Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Documento rector recuperado 20-12-2015 de <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea>
- INEE (2015) Presentan SEP e INEE los resultados que obtuvo México en el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje 2013 (TALIS) de la OCDE Recuperado 20-12-2015 de <http://www.inee.edu.mx/index.php/sala-deprensa/boletines-de-prensa/573-boletines-de-prensa/boletines-2015/1924-comunicados-2015>
- Loera, V. A.; Rangel A. R.; Sánchez S. "Cambios en la Practica Pedagógica videograbada en las escuelas del programa escuelas de calidad." SEP UPN México 2007. pp. 200-205
- Provus, M. (1971). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza.
- Raudenbush, S. W. (1992) Evaluación educativa. Estados Unidos: Academia Press. Bryk, A. S.
- Scriven, M. (1967) Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros docentes. Madrid; Akal.
- Stake, R. (1967). Gestión de recursos humanos en el centro escolar. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1985) Para cambiar nuestras escuelas. Refundir la eficacia y la mejora. Barcelona: Octaedro
- Stufflebeam, D., Foley, W., Gephart, W., Hammond, L., Merriman, H., & Provus, M. (1971). Evaluación Sistemática: Guía teoría y práctica. Barcelona: Paidós.