



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Ciencias de la Educación

Proceso de la evaluación docente desde la perspectiva del estudiante de
Bachillerato, plantel S.J.R de la UAQ.

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de Maestra en
Ciencias de la Educación

Presenta

María del Pilar Cruz González

Dirigido por:

Mtra. Sara Miriam González Ramírez

Mtra. Sara Miriam González Ramírez
Presidente

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas
Secretario

Dra. María del Carmen Guadalupe Díaz Mejía
Vocal

Dra. Ana Karen Soto Bernabé
Suplente

Mtra. Sandra Eugenia Cano Ochoa
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Fecha de aprobación por el Consejo Universitario, Agosto 2021.
México



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



Proceso de la evaluación docente desde la
perspectiva del estudiante de Bachillerato, plantel
S.J.R de la UAQ.

por

María del Pilar Cruz González

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Clave RI: PSMAN-81293

DEDICATORIA

A Dios, por ser fuente de amor e inspiración, por dirigir mis acciones y por darme sabiduría, entendimiento, fortaleza.

A María santísima por ser ejemplo de vida, corazón de regocijo y consuelo.

A Mis padres, por ser pilares en mi formación personal, por el amor y comprensión que recibí de ellos.

A mi esposo Francisco, mi compañero de vida, por caminar a mi lado en la aventura de la vida, por su apoyo, su amor y su paciencia, por motivarme y confiar en mí.

A mis hijos Francisco, Moisés y Jacob, por ser mi fortaleza y mi alegría, por su apoyo, su cariño, su paciencia y sus enseñanzas.

A mis hermanos y sobrinos por su amor, su apoyo y la motivación que me han dado.

A las personas que se han ido y me regalaron por muchos años su afecto, su confianza y sus enseñanzas. Margarita y Pedro. Con especial cariño al Mtro. Alejandro Vega por darme su voto de confianza en la Universidad.

AGRADECIMIENTOS

A la universidad Autónoma de Querétaro, por abrir espacios de formación académica en favor de la educación.

A la Mtra. Miriam por confiar en la dirección de éste proyecto, por contagiarme su pasión por hacer investigación, por compartir conmigo su conocimiento, sabiduría y experiencia, por la gran motivación y paciencia que tuvo hacia mí, más aún, por permitirme conocer la gran persona que es.

A la Dra. Ana Karen, por las aportaciones oportunas que hizo a mi proyecto de investigación con su conocimiento y experiencia. Por las lecciones de vida recibidas.

A la maestra Sandra, soporte y esperanza en los momentos difíciles que puede tener esta linda profesión de la docencia.

A la Dra. Carmen, por compartir su saber, apoyo y motivación en lo que ella llamaba los momentos “agridulces” de la educación.

Al Dr. Ibarra, por ser ejemplo de sabiduría, pasión y humildad en el ejercicio de la docencia.

A Lolita, Paty, Magda, Erika, Dianelly, Norma, Aracely, Maribel, Mariana, y Carmen, por su linda amistad, su apoyo emocional y académico.

A los estudiantes que fueron inspiración para llevar a cabo este trabajo y generar propuestas para mejorar mi práctica docente.

RESUMEN

En la Escuela de Bachilleres, plantel San Juan del Río, de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), el ejercicio de la evaluación docente se ha visto mermado por una serie de prácticas de evaluación, argumentadas en la percepción que tienen los estudiantiles acerca del profesor, lo que ha provocado que la evaluación docente se desvíe de su objetivo principal.

La metodología mixta CUAL-cuan me permitió el acercamiento con esta realidad educativa. A través de un cuestionario elaborado en *google forms*, se rescatan elementos generales sobre la evaluación docente y la percepción del estudiante ante dicho proceso. La entrevista semiestructurada, fue utilizada como técnica para enriquecer la información que arrojó el cuestionario de opinión. La lectura y análisis de los resultados se realizaron desde la psicología social, poniendo énfasis en el clima social escolar que se desarrolla en el aula: nutritivo, tóxico y microclimas, desde la perspectiva de Aron y Milicic. Entre los resultados que arrojó esta tesis, se muestran los aspectos que explican cómo los estudiantes a partir de la percepción e interacción que tienen con el docente y otros estudiantes (considerando su campo psicológico: su madurez, sus emociones, afectos, conflictos, experiencias previas, conocimientos generales de una asignatura determinada y acerca de la evaluación docente así como de sus expectativas personales y académicas) desarrollan dentro del aula: un clima nutritivo, tóxico o microclimas lo que configura la intención y la decisión para evaluar a su maestro y en consecuencia beneficiarlo o perjudicarlo.

Aunque algunas de las acciones que realiza el estudiante de bachillerato, frente al ejercicio de la evaluación docente, ensombrecen los fines de este proceso, el alumno ha encontrado en ella, un medio para que sus demandas académicas y afectivas sean escuchadas. Mantienen la esperanza de que el docente modifique su desempeño en el aula; en aspectos académicos y en favor de promover un clima social escolar nutritivo, que favorezca el proceso de

enseñanza-aprendizaje y las relaciones interpersonales que en ese espacio físico de interacción se desarrollan.

Palabras clave: Estudiante de bachillerato, clima social escolar en el aula, percepción, docente, evaluación docente.

ABSTRACT

At the Bachilleres School, San Juan del Río campus, of the Autonomous University of Querétaro, the exercise of the teacher evaluation has been depleted by some evaluation practices, argued in the perception that the students have about the professor, which has caused the teacher evaluation deviates from its main objective.

The mixed methodology which-how allowed me to approach to this educative reality. Through a questionnaire elaborated in *google forms*, general elements about the teacher evaluation and the student's perception of this process are recued. The semi-structured interview was used as a technique to enrich the information provided by the opinion questionnaire. The read and analysis of the results were carried out from the social psychology, emphasizing in the social-scholar environment developed inside the classroom: nutritive, toxic and microenvironments, from Aron and Milicic's perspective. In the results provided from the thesis, are shown the aspects that explain how the students, from the perception and interaction that they have with the teacher and other students (considering their psychological field: their maturity, their emotions, affects, conflicts, previous experiences, general knowledge of a determined subject, and about the teacher evaluation, as well as their personal and academical expectations) develop inside the classroom: a nutritive environment, toxic or microenvironments, which sets the intention and the decision to evaluate their teacher, and In consequence, benefit or harm him.

Although some of the actions that the high school student makes in the teacher evaluation exercise, overshadow the goals of this process, the student has found in the teacher evaluation a way for his academic and affective demands are heard. They keep the hope that the teacher modifies his performance in the classroom; in academic aspects and in favor of promoting a nutritive social-scholar environment, that favors the teaching-learning process and the interpersonal relationships developed in that physic interaction-space.

Keywords: High-school student, social-scholar environment in the classroom, perception, teacher, teacher evaluation.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	II
AGRADECIMIENTOS	III
RESUMEN	IV
ABSTRACT	V
ÍNDICE.....	VII
Índice de cuadros	IX
Índice de gráficos	X
I. Introducción / planteamiento del problema y justificación	11
II. Antecedentes/estado del arte	15
III. Fundamentación teórica.....	18
3.1. El clima social escolar en el aula y su relación con la evaluación docente	20
3.1.1Clima social escolar y la Psicología Social	20
3.1. 2. El clima social escolar y su relación con la evaluación docente, producto de la percepción y la interacción social	26
3.1.3. Clima social escolar e Interacción social	34
3.1.4 El factor emocional implícito en las relaciones interpersonales	43
3.2. El estudiante de bachillerato, eje central en el ejercicio de la evaluación docente	46
3.2.1 Características del estudiante de bachillerato	46
3.2.2. El estudiante como persona	47
3.2.3. El estudiante como alumno.....	58
3.3 El ser docente	63
3.3.1 Generalidades del docente de EMS.....	63
3.3.2 El docente como persona y sus vínculos afectivos	64
3.3.3 La formación profesional del docente de bachillerato	65
3.3.4 El docente de bachillerato desde una mirada institucional	67
3.4 La evaluación docente	70
3.4.1 La evaluación docente un panorama general	70
3.4.2 Contexto de la evaluación en México	71
3.4.3 La evaluación inmersa en un contexto globalizador desde una perspectiva económica.....	74

3.4.4 El carácter polisémico de la evaluación docente.....	76
3.4.5 El cuestionario de opinión en la evaluación docente	80
IV. Hipótesis o supuestos	93
V. Objetivos.....	94
VI. Metodología	94
Metodología Mixta CUAL-cuan.....	94
6.1 Población de estudio y selección de los informantes.....	97
6.2 Criterios de selección para la muestra de tipo cuantitativo	97
6.3 Criterios de selección para la muestra de tipo cualitativo.....	97
6.4 Fases del proceso de recolección de datos.....	98
6.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información y descripción	99
6.6 Resultados del procedimiento.....	100
VII. Resultados y discusión	101
7.1 RESULTADOS	101
7.1.1 CATEGORÍA 1. Características Generales.....	103
7.1.2 CATEGORIA 2. Docente	107
7.1.3 CATEGORIA 3. Estudiante de bachillerato en el ejercicio de la evaluación docente	117
7.1.4 CATEGORÍA 4. Interacción social en el aula	120
7.1.5 CATEGORÍA 5. Evaluación Docente.....	153
7.1.6 El sentido de la neutralidad.....	164
7.2 DISCUSIÓN	165
7.2.1 El clima social escolar, generado por la interacción entre el campo psicológico del estudiante (integra características del adolescente) y del docente.....	166
7.2.2 La configuración que hace el estudiante acerca de docente, categorizándolo en “buen o mal docente”	167
7.2.3 La dinámica interna que se desarrolla dentro del aula entre el estudiante, el docente y entre estudiantes.....	168
7.2.4 La configuración que posee el estudiante acerca de la evaluación.....	170
7.2.5 Intención de la conducta del estudiante de bachillerato en el ejercicio de la evaluación al desempeño docente.....	177
VIII. Conclusiones	180
IX. Bibliografía o Referencias	186
X. ANEXOS.....	196

Índice de cuadros

Cuadro 1. Clima Social Escolar: Nutritivo y Tóxico.....	30
Cuadro 2. Cuestionario de Opinión de la UAQ	85
Cuadro 3. Categorías de Análisis. Metodología Mixta CUAL-cuan.....	102
Cuadro 4. Perfil Docente desde la perspectiva del Estudiante de Bachillerato.....	107
Cuadro 5. Actividades Académicas consideradas para evaluar de manera favorable o desfavorable al docente	113
Cuadro 6. Configuración del Docente desde la perspectiva del Estudiante-Adolescente de Bachillerato.....	168
Cuadro 7. Categorías de Análisis.....	196
Cuadro 8. Matriz de Dimensiones.....	197
Cuadro 9. Cuestionario de opinión	199
Cuadro 10. Resultados. Categoría de análisis "Docente"	205
Cuadro 12. Resultados. Categoría de Análisis "Clima Social Escolar en el Aula"	208
Cuadro 13. Resultados. Categoría de Análisis "Evaluación docente"	211

Índice de gráficos

Gráfico 1. Sexo de los Estudiantes que respondieron el cuestionario.....	104
Gráfico 2. Total de estudiantes que respondieron el cuestionario.....	104
Gráfico 3. Perfil que el docente debe tener desde las perspectiva del Estudiante de Bachillerato	109
Gráfico 4. Actividades propias de la docencia que el estudiante considera, para evaluar de manera favorable al docente.....	111
Gráfico 5. Actividades propias de la docencia que el estudiante considera, para evaluar desfavorablemente al docente	112
Gráfico 6. Características de la personalidad del estudiante, que considera para evaluar al docente de manera favorable	117
Gráfico 7. Características de la personalidad del estudiante, que considera para evaluar de manera desfavorable al docente	118
Gráfico 8. Percepción que tiene el estudiante respecto a la motivación en el ejercicio de la práctica docente	121
Gráfico 9. Actitudes del estudiante de bachillerato en un ambiente de aprendizaje	123
Gráfico 10. El diálogo como medio en la solución de conflictos	128
Gráfico 11. Criterios de la relación con el docente, que el estudiante utiliza para evaluarlo de manera favorable.....	130
Gráfico 12. Criterios de la relación con el docente para evaluarlo de manera desfavorable ...	131
Gráfico 13. Emociones en una relación favorable con el docente.....	134
Gráfico 14. Emociones de una relación desfavorable con el docente	135
Gráfico 15. Sentido de pertenencia e interacción entre estudiantes en el desarrollo de actividades grupales.....	138
Gráfico 16. Sentimientos que se presentan en actividades en donde el estudiante no quiere participar	140
Gráfico 17. Actitudes del estudiante en el ejercicio de la evaluación docente.....	144
Gráfico 18. Percepción del estudiante sobre la actitud del docente a partir de los resultados de la evaluación.....	151
Gráfico 19. Consideraciones generales sobre la evaluación docente	154
Gráfico 20. Actitudes del estudiante frente al ejercicio de la Evaluación Docente	158
Gráfico 22. Expectativa del estudiante de bachillerato acerca de la Evaluación Docente.....	161

I. Introducción / planteamiento del problema y justificación

Investigaciones realizadas en las últimas tres décadas, muestran una tendencia en el impacto que tiene el uso del cuestionario, para conocer si el docente de bachillerato cumple con el perfil de idoneidad basado en competencias y en los beneficios o repercusiones laborales que se desatan a partir de los resultados de la evaluación. En menor cantidad se encuentran las investigaciones que hablan de la subjetividad implícita en este proceso.

En la Escuela de Bachilleres, plantel San Juan del Río, de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), el ejercicio de la evaluación docente lo realizan los alumnos inscritos en todos los niveles educativos, a través de un cuestionario de opinión que abarca 4 rubros; el desarrollo del programa, aspectos didácticos, la interacción con el estudiante y la evaluación. Quienes realizan la evaluación docente, son adolescentes entre los 15 y 19 años de edad, originarios de San Juan del Río y provenientes de algunos municipios y estados con los que colinda el plantel; al norte con Tequisquiapan, al sur con Amealco de Bonfil y Michoacán y al este con el estado de Hidalgo. El plantel, atiende un total de 779 alumnos distribuidos en dos turnos; 403 alumnos en el turno matutino y 376 alumnos en el vespertino; cada uno con 9 grupos, por semestre (1º, 3º y 5º; 2º, 4º y 6º, según corresponda el ciclo escolar). Los docentes evaluados son 37; una característica de los profesores en este nivel es la diversidad en el grado académico: doctorado, maestría y licenciatura; en la formación profesional: ciencias de la educación, química, psicología, diseño gráfico, administración, derecho, nutrición, pedagogía, educación física, ciencias políticas, ingeniería Industrial, entre otras; y en el tipo de contratación: honorarios, tiempo libre y tiempo completo.

El reglamento de estudiantes de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ, s.f), señala que “la evaluación del docente es el proceso implementado cada semestre, mediante el cual se establecen las estrategias institucionales para superar las debilidades y apuntalar las fortalezas encontradas en el desempeño

de las actividades académicas del personal docente” (p. 5). La mayoría de los estudiantes no tienen clara la finalidad de la evaluación, suponen que es para que la universidad vea cómo están los alumnos en la preparatoria, mejorar el nivel de aprendizaje o para que el docente mejore sus prácticas de enseñanza.

La forma en que se lleva a cabo la evaluación docente en el plantel se establece desde la coordinación, ésta es quien indica la fecha y el horario para que en grupo, pasen al centro de cómputo a contestar el cuestionario de opinión, a veces acompañados del maestro que en ese momento está a cargo de ellos o simplemente en compañía del responsable de ese espacio. Otra forma de realizar el ejercicio de la evaluación es solicitándole al estudiante que lo realice como una tarea desde su casa. No hay una indicación clara que señale cómo y para qué realizar el ejercicio de la evaluación docente, inclusive algunos docentes le solicitan al estudiante evidencia de haber realizado dicho proceso como un elemento para evaluar la materia.

En algunos casos, los estudiantes descontextualizan la indicación señalada en el portal sobre la evaluación docente, UAQ (s.f), “selecciona la respuesta que más se ajuste a lo que piensas sobre el desempeño de tu profesor”, más que evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, evalúan al docente desde un aspecto más personal, convirtiéndose el cuestionario en un instrumento para llevar a cabo determinadas prácticas de evaluación; para favorecer o desfavorecer al docente en sus resultados.

El clima social escolar que se desarrolló a lo largo del ciclo escolar, configurado desde el espacio vital del estudiante, desde su percepción, es un elemento que se ve reflejado en el ejercicio de la evaluación docente. Es una práctica común escuchar y ver cómo algunos estudiantes llevan a cabo esta actividad, se organizan de manera deliberada para condicionar el proceso; se establecen criterios para evaluar al docente con base en lo que consideran “es un buen maestro o un mal maestro”. Esto tiene como consecuencia que se evalúe a la persona y no el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El tiempo y el interés, son otro elemento presente al momento de evaluar al maestro, la extensión del cuestionario y la cantidad de maestros, llevan al

estudiante a desarrollar prácticas de evaluación que no cumplen con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (contar de tin-marin o contestar sin reflexionar en su respuesta). La aplicación del instrumento de evaluación al finalizar el semestre es otro factor a considerar, ya que existen elementos como la calificación, que pueden marcar el rumbo de la evaluación, sin considerar la trascendencia que tiene tal proceso en el profesor, repercusiones laborales como el estímulo al desempeño docente o pasar de una categoría a otra; en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para implementar las estrategias pertinentes que cumplan con el objetivo institucional de la evaluación.

Aunque la mayoría de los criterios que algunos estudiantes consideran para evaluar al docente, no coinciden con las categorías establecidas en el instrumento de evaluación que aplica la UAQ, esperan cambios en la forma de proceder y evaluar del profesor, que se les asigne otro maestro y en el peor de los casos que lo despidan.

En este sentido, podemos ver estudiantes que realizan prácticas de evaluación argumentadas en la percepción que tienen del profesor y del ejercicio de evaluación, influyendo ésta, en la forma que será evaluado el maestro. Este panorama general permite ver, que uno de los problemas a los que se enfrenta la evaluación docente de la UAQ, es lo subjetivo que se vuelve este proceso llevando al estudiante a realizar algunas conductas que determinan la evaluación.

Diversos son los factores que han ensombrecido los resultados de la evaluación docente al restarle la importancia que tiene este proceso por parte de los estudiantes, me refiero a la complejidad que se manifiesta en la falta de claridad o desconocimiento en los objetivos del ejercicio de la evaluación docente, la falta de acompañamiento por parte de la administración, desinformación en los lineamientos para llevar a cabo esta actividad, el periodo y tiempo en que se realiza la evaluación, lo extenso del cuestionario, la cantidad de maestros a evaluar, la percepción del “buen o mal maestro, así como las acciones deliberadas que realizan los estudiantes de acuerdo a su

experiencia inmediata, para favorecer o desfavorecer al docente en los resultados de la evaluación. Por lo tanto, es importante establecer las razones que los llevan a actuar bajo esa lógica.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo es la interacción social, entre el estudiante y el docente y entre los estudiantes de bachillerato, que los lleva a evaluar al docente de determinada manera?
- ¿Cuál es la relación entre el clima social escolar y la evaluación que hacen los jóvenes de bachillerato al docente?

La tesis aquí presentada busca realizar aportaciones científicas que incrementen el acervo bibliográfico sobre este tema, ya que la literatura científica sobre la evaluación docente que realizan los estudiantes de Educación Media Superior (EMS) a los docentes es escasa.

Conocer el desarrollo del clima social escolar entre el docente y el estudiante de bachillerato, permitirá al docente reflexionar en su ejercicio profesional y reestructurar su labor educativa. A nivel institucional, se busca sentar las bases, para que en lo posterior se promueva el desarrollo de cursos de formación que humanicen el proceso de enseñanza-aprendizaje y para que los resultados surgidos de esta tesis, sean considerados en el ejercicio de evaluación docente y con ello minimizar el sesgo que se presenta en dicho proceso.

El clima social escolar que surge de la interacción social que se desarrolla dentro del aula entre el docente y alumno y entre estudiantes, así como la falta de claridad y la no reflexión en el proceso de evaluación son elementos sustanciales en las implicaciones de la Evaluación al Docente.

Son temas de interés abordados en este trabajo, el estudiante de bachillerato como una estructura que actúa desde la complejidad de su campo psicológico,

envuelto en un clima social escolar que lo lleva a tomar decisiones, entre ellas, la decisión de evaluar al docente de determinada manera; para beneficiar o perjudicar, o realizar el proceso de manera objetiva.

II. Antecedentes/estado del arte

Como se ha hecho mención en líneas anteriores, la evaluación docente, ha despertado el interés de muchos especialistas por investigar los diversos fenómenos que se han originado a partir de su implementación. Para el desarrollo de este trabajo ha sido de gran utilidad considerar aquellas aportaciones que están relacionadas con el desempeño docente, el instrumento de evaluación y la percepción que tiene el estudiante acerca del docente.

El uso del cuestionario en nuestro país, según refiere García (2005).

Comenzó a la par que inició su uso sistemático en Estados Unidos, a finales de la década de los sesenta. Quien introduce esta práctica en México fue el padre Ernesto Meneses, de la Universidad Iberoamericana (UIA)... En 1971, en la UIA, se crea el primer cuestionario mexicano de evaluación docente... Durante la segunda mitad de los ochenta, ciertas universidades públicas y privadas comenzaron a emplear cuestionarios de evaluación de manera sistemática en la evaluación de las tareas docentes (p.128).

La evaluación es una práctica que se realiza desde hace más de cuatro décadas, sin embargo, es a partir de la década de los noventa cuando, de acuerdo con Rueda (2008), “las acciones de evaluación están asociadas a programas especiales vinculados con compensaciones salariales y procesos de acreditación de programas, donde se observa escasa presencia de acciones institucionales para emplear los resultados de la evaluación en programas de formación continua” (p.1).

Arbesú (2004), centra su interés en “el conocimiento de las condiciones formales de la actividad docente: manejo de grupo, puntualidad para iniciar y

terminar la clase, dominio de los contenidos; cuestiones que poco reflejan la complejidad de las prácticas educativas o lo que aprendió el alumno” (p.86).

Una característica que se le ha dado a la evaluación docente tiene que ver con el control administrativo que ha servido para premiar o castigar a los “buenos docentes”, por medio de una compensación a su salario (citado en Arbesú 2004, p.86), “para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o jerarquizarlo, para promover recelos, miedos y rechazo debido a las desviaciones de que pueda ser objeto la evaluación y sus consecuencias para los docentes” (Guzmán 2018, p.137).

Esto es, entrar en un proceso de jerarquización institucional, que es establecer parámetros para identificar los “buenos maestros” o los “malos maestros” que provoca diferencias entre éstos.

Para darle transparencia a este proceso, Martínez, Sánchez y Martínez (2010), muestran la utilidad que tiene el empleo de cuestionarios para evaluar el desempeño docente mediante la opinión de los estudiantes en diversos aspectos de la evaluación institucional.

Autores como Acevedo y Rodríguez (2006), analizan las variables del estudiante, la clase y el profesor asociadas con el sesgo en los cuestionarios aplicados a los estudiantes en la evaluación docente universitaria.

Las diversas orientaciones que tiene la evaluación docente llevaron a Carrillo, Zúñiga y Toscano (2015) a investigar:

La percepción de los estudiantes sobre la evaluación al desempeño docente como un Instrumento para la mejora de la calidad educativa. En sus resultados notaron cierto grado de subjetividad toda vez que en la consideración de la calidad del docente dependerá de la percepción del sujeto que evalúa, y más aún si prevalece para la calificación del docente motivos de índole personal causados por la relación profesor-alumno (p.96).

Tirado, Miranda, y Sánchez (2007) muestran:

La importancia de legitimar la operación social y la gestión institucional en las organizaciones educativas, considerando que uno de los elementos estriba en el

derecho a opinar de los alumnos sobre el desempeño docente de sus profesores... La conclusión de su estudio lleva a delinear las características de un buen docente, de acuerdo con las opiniones mayoritarias expresadas por los alumnos (p.1).

Es importante como los señalan Aron, Milicic y Armijo (2012).

Evaluar el clima social, ya que éste permite, al sistema escolar objetivar y tomar contacto con la percepción que sus distintos actores tienen de los diferentes aspectos del contexto escolar, y al mismo tiempo la objetivación permite visibilizar aspectos importantes que influyen en las interacciones cotidianas..., aspectos que en conjunto crean la trama y la atmósfera que se denomina el clima social, que constituye el escenario en que se desarrollan las actividades escolares (p.86).

La percepción que tienen los estudiantes sobre el docente se ve reflejada en la investigación: representaciones sociales de estudiantes de secundaria sobre docentes exitosos, cuyos resultados señala que “existen diferentes aspectos y factores que contribuyen al éxito de un docente..., el dominio de la materia es importante, también lo es que conoce las características biopsicosociales de sus estudiantes, como adolescentes y jóvenes. Pero conocer no basta: debe comprenderlos y actuar en consecuencia (Lozano 2016, p. 60).

Se concluye de acuerdo con Córdoba (2006) que:

La evaluación de los estudiantes debe ser un proceso transparente y abierto, consensuado y sin ningún velo de misterio que oculte su intencionalidad, para que se convierta en un área de oportunidad y sea al mismo tiempo un espejo en el cual los docentes y estudiantes puedan reconocerse y reconocer sus acciones (p. 7-8).

Los trabajos de investigación realizados acerca de la evaluación docente y la subjetividad, desde un enfoque emocional, son limitados, sobre todo en estudiantes de Educación Media Superior (EMS). Tomando como referencia la información que arroja *google academic*, aproximadamente de cada 50 trabajos de investigación relacionados con la evaluación al desempeño docente, 95% de ellos están orientados a evaluar la calidad educativa y los procesos de aprendizaje (tomando como referente el cumplimiento del perfil docente basado en competencias; el dominio de la materia, el cumplimiento del programa el uso de materiales didácticos, entre otros). El resto de los trabajos orienta su

valoración al proceso subjetivo implícito en dicho proceso de evaluación ya sea de manera directa o bien, como un apartado que da sustento a la investigación.

Para ver la magnitud de la gran cantidad de investigaciones que hay sobre la evaluación docente, Páramo (2008) señala que existen más de 2000 investigaciones sobre este tema en la base de datos *ProQuest*. Hoy en día existen más de 20 buscadores académicos, que permiten tener un mayor acceso y con más facilidad a las producciones científicas.

En conclusión, el discurso científico encontrado, señala que el cuestionario de opinión es una herramienta sistemática para llevar a cabo la evaluación docente. Sin embargo, en este proceso han surgido vicisitudes orientadas por las emociones que se desarrollan dentro del aula, lo que ha ensombrecido el proceso, dejando un vacío que ha sido poco atendido, el clima social escolar que surge de la relación entre el estudiante y el profesor y cómo éste condiciona el ejercicio de la evaluación docente.

Arbesú (2004), Rueda (2008) y Guzmán (2018), en sus investigaciones muestran una relación estrecha entre la evaluación y la compensación salarial, una forma de control, basada en recompensa o castigo a partir de los resultados obtenidos, al mismo tiempo, se pone en tela de juicio si los resultados de este ejercicio, muestran los aprendizajes esperados en el estudiante o el dominio de aspectos didáctico pedagógicos de los docentes, para transformar o adaptar su práctica docente o para propiciar y promover el aprendizaje.

III. Fundamentación teórica

Los temas que se abordan en este apartado han puesto énfasis en el clima social escolar que se desarrolla dentro del aula: nutritivo o tóxico, clasificación

retomada de Aron y Milicic (1999), ya que las situaciones sociales influyen de manera significativa en el comportamiento individual y social del estudiante. Al ser el aula el espacio físico donde se promueve el aprendizaje, también es el lugar en donde interactúan las personas, poniendo en juego sus vivencias, anhelos y emociones. En esta interacción la psicología social puede explicar cómo piensa, siente y actúa el ser humano, en este caso, el estudiante de bachillerato, influido por la presencia o ausencia de otras personas dentro del aula para: aprender a aprender, a hacer, a convivir y a ser, en el caso del ejercicio de la evaluación docente, a decidir.

Considerando la etapa de la adolescencia por la que transitan los alumnos de bachillerato, se retoman algunos aspectos biológicos, psicológicos y sociales que configuran su espacio vital o campo psicológico, ya que la conducta emitida por el estudiante de bachillerato tiene fundamento en la percepción que éste tiene a partir de las necesidades y tensiones que vive, está dirigida por las metas y objetivos académicos que tiene y es una expresión emocional del clima social escolar que se origina dentro del aula; nutritivo o tóxico (Aron y Milicic, 1999), lo que permite al estudiante de bachillerato ir construyendo, a través de su percepción, la idea que tiene acerca de su maestro, siendo este constructo el referente para llevar a cabo el ejercicio de la evaluación docente.

Imagen 1. Perspectiva del estudiante ante el ejercicio de la evaluación docente.



3.1. El clima social escolar en el aula y su relación con la evaluación docente

3.1.1Clima social escolar y la Psicología Social

La dinámica que se origina dentro de los grupos ha sido objeto de estudio para diversos autores: Lewin (1998) acerca de la teoría de campo y Heider (1958) con la teoría del estudio de las relaciones interpersonales, ellos buscaron dar respuesta a los fenómenos sociales que surgen dentro de un grupo e institución laboral, señalando que, a partir de la interacción social el cómo configura una persona la idea que tiene de sí misma y la idea que tiene de los demás, determina la dinámica grupal, lo que marca el clima que se desarrolla dentro de una organización. En el contexto educativo podemos referirnos al clima social escolar nutritivo o tóxico, que se desarrolla dentro del aula marcado por la relación entre el docente y el estudiante o los estudiantes.

3.1.1.1El ámbito laboral como origen del clima social escolar

“La definición de clima escolar no es un concepto que surge propiamente en el contexto educativo, tiene como antecedente el concepto de clima organizacional, que desde la psicología social, toma elementos de la teoría general de sistemas, a fin de comprender el comportamiento de los individuos en escenarios laborales y extendiéndose a otro tipo de fenómenos sociales”, Rodríguez (como se citó en Herrera, Rico y Cortés 2014).

Se recupera la categoría del ámbito laboral que puede ser aplicada al ámbito educativo:

Chiavenato (2011) señala que el clima organizacional está ligado al grado de motivación de los empleados siendo favorable cuando hay una satisfacción de las necesidades personales y elevación moral de sus miembros, desfavorables cuando no se logra dicha satisfacción. Al igual que los empleados, los estudiantes de bachillerato buscan en gran medida la satisfacción de sus necesidades, en su caso, necesidades psicosociales como son: de

pertenencia, búsqueda de identidad, estima, acompañamiento en la toma de decisiones que son relevantes en su vida y comprensión en el ámbito emocional.

Sánchez (1954) recupera las aportaciones que hace Lewin a la psicología de los grupos, de tal manera que, lo que se rescata al ámbito educativo es la esencia de un grupo considerándolo como un todo dinámico, lo que significa que un cambio en el estado de alguna de sus partes altera el estado de todas las demás subpartes. Desde esta perspectiva un grupo constituye un campo psicológico compartido en el que entran en juego las percepciones, los conocimientos, las expectativas y los marcos de referencia previos de los miembros, con relación a uno mismo, a los otros, a las metas u objetivos que comparten, a los modos en que pueden alcanzarlas y a la situación en que se produce la interacción. Se destaca que el campo psicológico compartido de los estudiantes de bachillerato muestra el deseo que tienen por terminar la prepa, ir a la universidad e insertarse en el mundo de los adultos, a pesar de las emociones que esto les puede generar y de las dificultades que puedan encontrarse en el camino.

La dinámica que surge dentro de los grupos, la motivación, la interacción, la interdependencia entre sus miembros, el grado de satisfacción de las necesidades personales y sociales, el establecimiento y cumplimiento de objetivos, el surgimiento de grupos informales, la percepción que tienen sus miembros de sí y de los otros, son elementos que han sido retomados del ámbito laboral para determinar el clima social escolar que se origina dentro del aula: tóxico, nutritivo y la presencia de los microclimas, en el desarrollo de la conducta.

Es así que, cuanto más se conozca la dinámica interna de las organizaciones, en este caso el ámbito educativo, es posible entender el comportamiento de sus miembros y mejorar su actuar a fin de alcanzar mejores resultados en el cumplimiento de los objetivos comunes. En la evaluación docente, el desarrollo biológico, psicológico y social del estudiante-adolescente que se desarrolla en el siguiente capítulo y la dinámica grupal (generadora del clima social escolar),

permite ver cómo el estudiante percibe y configura a partir de sus referentes previos (que constituyen su espacio vital o campo psicológico) y los que va construyendo al interactuar con los demás, principalmente dentro del aula: la idea que tiene del docente y de la evaluación, siendo estos elementos los que orientan la decisión de evaluar al docente de manera favorable o no.

3.1.1.2 Teoría de Campo y clima social escolar en el aula

Las aportaciones teórico-metodológicas de Lewin (1988), acerca del análisis de las relaciones causales y la elaboración de constructos científicos de la teoría de campo en las ciencias sociales, son un referente para señalar que las interacciones y las interrelaciones humanas, de acuerdo a las propiedades lógicas del campo de la percepción, hacen que las personas reaccionen según el modo en el que se perciben ellas mismas y perciben el entorno en el que se relacionan, lo que constituye su espacio vital o campo psicológico, en el cual están presentes necesidades, motivaciones, estados de ánimo, metas, ansiedades, ideales, estilos de vida, valores, los grupos de pertenencia y sus problemas, fortalezas, debilidades, la salud, la enfermedad, color de piel por señalar algunos y el área física en la que la persona o el grupo están colocados (orientación gestaltista-constructivista, resaltando el enfoque interaccionista).

Los enunciados básicos de la teoría de campo y conceptos centrales de este enfoque permiten conocer cómo se desarrolla el clima social dentro del aula y qué determina la decisión para evaluar y llevar a cabo la decisión de evaluar al docente.

3.1.1.3 Enunciados básicos de la teoría de campo de Lewin

Lo que sucede dentro del espacio de aula, el clima social escolar que aquí se desarrolla nutritivo o tóxico y la dinámica que se origina en los microclimas dentro del grupo, es el resultado de la interacción que surge de la relación entre el docente y el estudiante y entre los estudiantes, de cómo se percibe así

mismo y cómo percibe a los demás. La interdependencia que surge de esta interacción influye en la actitud y la conducta que cada uno de ellos mantendrá en el aula a lo largo del semestre y en la decisión que toma el estudiante para evaluar al docente.

Ante estas consideraciones los constructos que sustentan la teoría de campo de Lewin (1938) señalan que:

- a) La conducta debe derivarse de la totalidad de hechos coexistentes (las interrelaciones no pueden representarse sin el concepto de espacio).
- b) Que los hechos coexistentes tienen el carácter de un "campo dinámico" en tanto que, el estado de cualquier parte del campo depende de todas sus otras partes.

De acuerdo con el constructo de Lewin, la conducta del estudiante ante el ejercicio de la evaluación docente es el resultado de cómo se percibe así mismo (como un sistema dinámico) y su relación con el ambiente (docente, compañeros y clima social escolar) y la interdependencia que generan entre sí (en el contexto áulico).

Los elementos que dan sustento a la teoría de campo son:

Campo psicológico o Espacio vital. Consiste en la persona y el ambiente psicológico tal como existe para ella (el entorno). Se define de manera que en un momento dado incluya todos los hechos que tienen existencia y excluya aquellos que no la tienen para el individuo o grupo: *hechos sociales*, culturales, fisiológicos, físicos así como, problemas sociológicos, problemas psicológicos.

El espacio vital abarca:

Contemporaneidad. Este principio sostiene que el espacio vital persiste a lo largo del tiempo, es modificado por los acontecimientos y constituye un producto de la historia, pero únicamente, el sistema contemporáneo puede tener efectos en cualquier momento.

Estructura cognitiva. La estructura del espacio vital está constituida por las relaciones posicionales de sus partes y puede expresarse mediante la topología del espacio de

una región a otra. La locomoción de la persona, es decir, el cambio de su posición de una región a otra puede considerarse como un tipo de cambio en la estructura.

Persona. Se piensa como un sistema dinámico de necesidades y tensiones que dirige percepciones y acciones.

Ambiente. El ambiente psicológico o de comportamiento es lo que la persona percibe e interpreta del ambiente externo, está relacionado a sus necesidades reales.

Conducta: Es una acción dirigida y una expresión emocional. Se considera dirigida porque está relacionada con las metas y con sus objetivos; expresión emocional porque se da en un marco cultural y social, en donde se ponen en juego sentimientos. La conducta no depende del pasado ni del futuro, sino del campo presente (incluye las dimensiones del espacio vital; el pasado psicológico, el presente y el futuro psicológicos). Aquí los hechos sociales tienen una lógica de ser en un espacio determinado, ya que las situaciones sociales controlan significativamente el comportamiento individual.

Meta. Región del espacio vital dirigida hacia lo que le atrae psicológicamente a una persona.

Regiones. Condiciones psicológicamente significativas: lugares, objetos y actividades definidos funcionalmente como parte de un espacio vital tienen valencias positivas o negativas).

Interdependencia. Señala que las diversas partes de un espacio vital dado son hasta cierto punto interdependientes, es decir, influyen entre sí.

Fuerza. La estructura del espacio vital determina cuáles son las posibles locomociones en un momento dado. El cambio que realmente ocurre depende de la constelación de fuerzas psicológicas. El constructo *fuerza* caracteriza, para un punto dado del espacio vital, la dirección y la potencia de la tendencia al cambio, la tendencia a actuar en cierto sentido. Tipos de fuerzas: impulsoras y restrictivas, inducidas e impersonales.

Valencias o cambios, positivas o negativas. Crean vectores que atraen o repelen (un objeto que una persona desea para sí tiene una valencia positiva, y es posible representarla por medio de un vector que indica una fuerza que empuja al organismo hacia el objeto deseado. Un objeto con una *valencia negativa* empuja a la persona a alejarse de él).

Barrera. Parte dinámica de un ambiente que se opone al movimiento a través de ella, se presentan como obstáculos para alcanzar metas.

Zona Limítrofe del espacio vital: Considera las partes de mundo físico o social que no afectan el estado del espacio vital en ese momento. Tanto la percepción como la ejecución de la acción pertenecen a este campo, es decir, ambos procesos, son parte interior del campo psicológico (carácter de la persona, sus motivaciones, su estructura cognitiva, su mundo de percepción) y por aquella parte del mundo físico que afecta los órganos sensoriales en ese momento.

Situaciones conflictivas. Una situación conflictiva puede definirse como aquella en la que las fuerzas actúan sobre la persona, tienen dirección opuesta y son casi iguales en potencia. El conflicto entre fuerza impulsoras es lo que habitualmente se llama elección. Significa que una persona se encuentra entre dos valencias, una positiva y otra negativa que se excluyen mutuamente.

Teniendo en consideración estos elementos, en el siguiente apartado se muestra una aproximación general de cómo el estudiante de bachillerato, integra su espacio vital o campo psicológico al interactuar en el aula con el docente u otros compañeros, propiciando un determinado clima social escolar. El resultado de esta dinámica se ve reflejado en la conducta y decisión que emite el estudiante en la evaluación docente.

3.1.1.4 Campo psicológico o espacio vital del estudiante de bachillerato.

En el campo psicológico o espacio vital del estudiante de bachillerato, como persona, están presentes sus necesidades psicosociales de reconocimiento, de autoestima, la búsqueda de su identidad, sus motivaciones, sus estados de ánimo: enojos, frustración, alegrías, sus metas, sus ideales, su proyecto de vida y carrera, su vida familiar y sentimental, su salud, sus características físicas, su vida académica, la relación que mantiene con el grupo y con su profesor, las experiencias de vida que le han sido significativas, también está la ansiedad y tensión que le genera la locomoción social, insertase a la vida adulta. La personalidad que ha desarrollado el estudiante hasta ahora le

permite interactuar en aula, durante el semestre (contemporaneidad), con los demás principalmente maestros y compañeros, a su vez, la relación que establece con éstos le permite reestructurarse a sí mismo. La conducta que emite además de ser guiada por la percepción que tiene de los otros, tiene una razón de ser orientada desde su propia lógica (estructura cognitiva), desde lo que considera que es relevante, por convicción personal o presión social; sus decisiones, sus metas (puede desarrollar valencias negativas: evitar el compromiso o responsabilidad; o positivas, motivado en cumplimiento de: su proyecto de vida y carrera, entrar a la universidad, terminar una carrera, viajar, tener una casa, un auto, formar o no una familia, tener un buen empleo, adquirir mayores conocimientos (regiones). Bajo este panorama, el estudiante trae consigo una serie de referentes que ha ido estructurando a lo largo de su vida, lo que le permite interactuar con los otros y los otros con él.

La interacción y la percepción que configura del otro, son detonadores del clima social escolar que se desarrolla dentro del aula; mostrándose como una fuerza cuando éste es nutritivo, ya que, le permite establecer relaciones que contribuyen al cumplimiento de sus metas; de lo contrario, se convierte en una barrera cuándo el clima es hostil, alejándolo de sus objetivos.

De aquí la importancia de conocer las implicaciones que tiene el desarrollo de un clima social escolar de aula, para propiciar relaciones interpersonales que, favorezcan el aprendizaje y promuevan la responsabilidad que conlleva la evaluación docente.

3.1. 2. El clima social escolar y su relación con la evaluación docente, producto de la percepción y la interacción social

3.1.2.1. Características generales

En el tema anterior, se hizo alusión al origen del concepto de clima social escolar, señalando que este término, se trajo de las organizaciones laborales, en donde el clima que se desarrolla dentro de estas instituciones puede

mejorar u obstaculizarlas relaciones interpersonales, los procesos de producción y en consecuencia el cumplimiento de los objetivos comunes.

En el ámbito educativo, se puede ver la aplicación práctica del concepto en dos sentidos, por un lado, como espacio propiamente laboral para los docentes, quienes prestan un servicio para la institución y reciben un salario, interactúan entre sí y con la autoridad, desarrollan procesos de alineación y de calidad propios del ámbito empresarial; por otro lado, haciendo referencia al espacio áulico, donde se concreta el proceso de enseñanza-aprendizaje formal de una asignatura específica y que implica procesos de interacción con características muy similares que se desarrollan dentro del ámbito laboral.

Se resalta en este apartado la importancia que tiene el clima social escolar nutritivo o tóxico en el aula (Aron y Milicic, 1999), este espacio además de ser un lugar en donde se aprenden conocimientos sobre temas específicos, es un espacio de interacción en donde docentes y estudiantes se reestructuran así mismos, forman impresiones y hacen inferencias sobre otras personas. A ésta última parte del discurso Heider (1958), la conoce como percepción social. Lewin (1988) destaca la importancia de la subjetividad de la persona en la comprensión de su espacio vital, el cómo se perciba el estudiante de bachillerato dentro del aula y cómo perciba el entorno en interacción con el docente y entre estudiantes, le da elementos para llevar a cabo el ejercicio de la evaluación docente.

Conocer las implicaciones que tiene el clima social escolar, se convierte en elemento central para entender cómo el estudiante, a partir de ciertas conductas y fenómenos sociales que ocurren en un espacio concreto y durante un tiempo determinado, ha de configurar la decisión de evaluar al docente de determinada manera.

3.1.2.2 Conceptualización del clima social escolar

El clima social escolar, al no ser un concepto propio del ámbito educativo como ya se ha señalado, ha tenido diversas interpretaciones que a continuación se mencionan para su reflexión:

Aron, Milicic y Armijo (2012) señalan que el clima social escolar es:

La percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso el colegio, por lo tanto, el clima escolar, es la percepción que una persona tiene, a partir de sus experiencias en el sistema escolar, de cómo es la institución en la que está inserto (p. 804).

Sandoval (2014), menciona que “el clima escolar ha sido definido como la percepción y sensación que un individuo tiene a partir de su experiencia en el sistema escolar” (p. 169).

Para Cornejo y Redondo, “el clima social escolar se refiere a la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel aula o de centro) y el contexto en el cual estas interacciones se dan”(2001, p. 6).

Tuvilla señala que:

El clima escolar remite particularmente a los valores, actitudes, sentimientos dominantes en el centro escolar, e indica la atmósfera que reina en las relaciones sociales, así mismo guarda estrecha relación con las finalidades educativas acordadas en respuesta a las demandas sociales (2004, p. 34)

Estas definiciones muestran las dificultades semánticas a las que se enfrenta el concepto de clima social escolar, algunos autores se refieren a éste únicamente como clima escolar. Es necesario reconocer que hay puntos de inferencia en la manera en que es abordado el tema, en términos generales el clima social escolar o clima escolar señala las siguientes características:

- Es un proceso perceptivo.

- Integra las experiencias personales y colectivas que se tienen acerca del sistema educativo y de las relaciones interpersonales que ahí se desarrollan.
- Se da en un contexto determinado, el ámbito educativo.
- Comprende de manera implícita o manifiesta valores, actitudes y sentimiento dominantes.

Al ser la escuela un espacio de interacción, los estudiantes y el docente, configuran este ambiente de aprendizaje al mismo tiempo que se reconfiguran a sí mismos dándole sentido a su historia de vida. La percepción que tengan entre ellos a partir de la manera en que se transmite el conocimiento, el establecimiento y cumplimiento de metas personales o académicas, las relaciones interpersonales armónicas o conflictivas, así como el manejo emocional, orienta la conducta dentro del salón de clases para favorecer u obstaculizar ambientes de aprendizaje y de convivencia, y para que se realice una evaluación objetiva acerca del desempeño docente.

3.1.2.3 Clasificación del clima social escolar

El clima social escolar al igual que su definición, ha sido clasificado en diversas tipologías de acuerdo a la perspectiva del autor, Molina y Pérez (2006), establecen que el clima escolar se desarrolla entre dos extremos: uno favorable, que representa un clima abierto, participativo, ideal, coherente en el cual, existirían mayores posibilidades para la formación integral del educando, desde el punto de vista académico, social y emocional, puesto que existirían más oportunidades para la convivencia armónica. El otro extremo sería desfavorable y representado por el clima cerrado, autoritario, controlado y no coherente, donde imperan las relaciones de poder, de dominación y de control, porque no se estimulan los procesos interpersonales, ni la participación libre y democrática. Por lo cual, se producen comportamientos individuales y sociales hostiles que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje (p.196).

Cid (2004) señala la presencia de climas sanos y enfermos. Un clima sano describe una armonía en las relaciones interpersonales en todos los niveles de la organización, cuida la integridad en su currículo, los profesores están a salvo de sufrir estrés innecesario, sus directores cuentan con el respeto de los profesores y superiores, los docentes trabajan de forma colaborativa y solidaria. Los estudiantes respetan los logros académicos de sus compañeros y respetan sus diferencias. En un clima enfermo, las relaciones interpersonales carecen de armonía, los intereses particulares de los grupos comunitarios influyen demasiado en el funcionamiento de la escuela, el director es incapaz de dirigir y mucho menos de contar con el apoyo de los docentes, pues estos se encuentran poco identificados con la institución. Nadie se preocupa por los logros de los estudiantes, nadie es feliz.

Las aportaciones de Aron y Milicic (2000) sobre los climas tóxico y nutritivo que se desarrollan dentro del ámbito educativo y en particular desde el quehacer docente, cobra énfasis ya que son relevantes en este trabajo, porque proporciona elementos acerca de la interacción social y cómo ésta influye en la decisión de la evaluación docente.

El siguiente cuadro integra las ideas principales de estas autoras, señalando puntos de interés que permiten entender la dinámica de los grupos; la percepción y la interacción social que se manifiestan en determinadas conductas. La tabla alude a las características de los climas, nutritivo, toxico y microclimas.

Cuadro 1. Clima Social Escolar: Nutritivo y Tóxico

CLIMA SOCIAL ESCOLAR: NUTRITIVO Y TÓXICO.		
	Definición	Contextos en los cuales la convivencia social es positiva.
Nutritivo	Factores que determinan el clima escolar	<input type="checkbox"/> Ambiente físico apropiado. <input type="checkbox"/> Actividades variadas y Entretenidas. <input type="checkbox"/> Comunicación Respetuosa entre profesores y alumnos y entre compañeros. <input type="checkbox"/> Capacidad de escucharse unos a otros. <input type="checkbox"/> Capacidad de valorarse mutuamente. <input type="checkbox"/> Inteligencia emocional para solucionar conflictos. <input type="checkbox"/> Desarrollo de vínculos significativos que les permiten crecer y aprender <input type="checkbox"/> Capacidad de brindar apoyo emocional ante situaciones difíciles.

	Sentimientos que producen	<input type="checkbox"/> Circulan emociones positivas <input type="checkbox"/> El estudiante se siente: motivado a participar, seguro, querido tranquilo, acompañado <input type="checkbox"/> Disposición aprender y cooperar. <input type="checkbox"/> Sentimientos de valoración, de confianza, de seguridad. <input type="checkbox"/> Sentimiento global de auto-eficacia. <input type="checkbox"/> En situaciones de crisis los estudiantes se sienten contenidos
	Alcances y/o limitaciones	<input type="checkbox"/> Posibilitan un desarrollo personal significativo <input type="checkbox"/> Promueven el aprendizaje significativo
Climas Tóxicos	Definición	Son aquellos que contaminan el ambiente, contagiándolo con características negativas (permiten que aparezca la peor parte de las personas). Invisibilizan los aspectos positivos y aparecen como inexistentes
	Factores que determinan el clima escolar	<input type="checkbox"/> Percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos. <input type="checkbox"/> Interacciones estresantes que interfieren en la resolución constructiva de conflictos. <input type="checkbox"/> Dificultad para establecer vínculos significativos
	Sentimientos que producen	<input type="checkbox"/> Falta de interés <input type="checkbox"/> Agotamiento físico y mental. <input type="checkbox"/> Las personas se sienten amenazadas. <input type="checkbox"/> Poco valoradas, maltratadas <input type="checkbox"/> Poco acogidas, excluidas y discriminadas <input type="checkbox"/> Sentimientos de: incompetencia, opresión, estrés, irritación, desgano, depresión.
	Alcances y/o limitaciones	<input type="checkbox"/> Obstaculizan el personal <input type="checkbox"/> y el aprendizaje
Microclima	<input type="checkbox"/> Existen al interior del contexto escolar. <input type="checkbox"/> Actúan como protectores en contextos amplios. <input type="checkbox"/> Pueden ser: <ul style="list-style-type: none"> ● Positivos: perspectiva valórica constructiva. ● Negativos: Se constituyen en fuentes de conflicto al transmitir valores negativos (pandillas, consumo de drogas, conductas violentas). 	

Fuente: Milicic, N., y Aron, A (2017, p 1-19). Clima Social Escolar y Desarrollo Personal.

En líneas anteriores se ha hecho mención al campo psicológico compartido que se pone en juego durante la interacción entre los miembros de un grupo escolar, retomando esta idea es importante señalar que si bien no se ha puesto énfasis en la evaluación docente desde la perspectiva del profesor, el clima social escolar que éste vivencia desde su perspectiva profesional-laboral tiene implicaciones en el clima social escolar que se desarrolla dentro del aula. El docente que se siente motivado y valorado; se capacita, es creativo y flexible, elementos que son valorados por el estudiante y contribuyen en gran medida a

configurar la idea del buen maestro y en la promoción de climas nutritivos, aunque no siempre sucede de esta manera.

En este panorama general acerca del clima social escolar, de acuerdo con Arón, Milicic y Armijo (2012) se reconoce que hay distintas dimensiones del clima escolar que se relacionan con la percepción de los profesores, los pares, los aspectos organizativos y las condiciones físicas en que se desarrollan las actividades escolares.

Ante el ejercicio de la evaluación docente, es claro que el profesor no solo es evaluado por el conocimiento y dominio para transmitir un saber específico; matemáticas, historia, biología, física, etc. Juega un papel fundamental el clima escolar que promueva dentro del aula, en donde el estudiante se sienta motivado a participar, valorado, escuchado, respetado, seguro, acompañado en las características propias de una asignatura determinada, pero al mismo tiempo, en los cambios que le provoca al estudiante-adolescente el transitar a la vida adulta con recursos cognitivos limitados y escaso manejo de sus emociones. El profesionista que ejerce la docencia de la EMS no ha tenido, en muchos de los casos, una formación en esta área, por lo tanto, también sus recursos son limitados para hacerle frente a esta tarea.

Como se ha visto, el análisis del clima social escolar es complejo, implica actores, dinámicas de interacción, historias de vida, experiencias personales y emociones. Al ser el ámbito educativo un espacio amplio de interacción, de manera específica, este proyecto está centrado en el clima de aula.

3.1.2.4. Clima Social Escolar en el aula

En este trabajo tiene relevancia el clima de aula, si bien el salón de clase es un espacio físico, también es considerado un elemento activo de interacción, en donde se configura y concreta, la decisión de cómo evaluar al docente.

El aula de acuerdo con Sánchez (2009):

Es el espacio, situación, ámbito humano específico, social y temporalmente configurado, que proporciona un conjunto de experiencias, condiciones y estímulos que, interactuando con los sujetos participantes, condicionan y en cierta medida determinan los comportamientos de los que comparten este complejo escenario (p. 20).

El uso del concepto, al igual que el clima social escolar tiene diversas acepciones.

Para Ascorra, Arias y Graff (2003), el clima de aula es una dimensión emergente de las relaciones que los alumnos y profesores establecen entre sí. Se considera favorecedor del desarrollo personal, en él los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados e identificados con el curso y su escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo.

Blanco (2004), señala que el clima de aula es el conjunto de representaciones y definiciones compartidas por los alumnos y el docente, sobre el sentido de la situación de enseñanza, normas que la rigen y las interacciones a través de las cuales ocurre.

Manota y Miguel (2016) explica cómo se construye el clima de aula:

El clima de aula se construye a partir de las normas, hábitos, ritos, comportamientos y prácticas sociales que emergen de las relaciones que profesores y alumnos establecen entre sí, formando unas pautas socio-afectivas determinadas. Y también, a partir de la percepción del alumno sobre su acogida por los demás, su pertenencia a la institución, la relación con el profesor y con sus compañeros. Esta percepción del alumno puede coincidir o no con la percepción del profesor, pero se enmarca en una dinámica de intercambio de interpretaciones que es parte esencial de la naturaleza del proceso educativo (p. 55-56).

La literatura revisada sobre el tema señala puntos que son clave para una convivencia favorable o desfavorable, la conexión está en la complejidad de la interacción social que enmarca las relaciones interpersonales y el copioso mundo de las emociones.

De esta manera, la dinámica generada a partir de la percepción e interacción de los miembros del grupo influye y determina el clima social escolar que se desarrolla en el aula. La participación que tenga cada uno de ellos de manera personal y en su conjunto, la forma en que se conozca y asimile el establecimiento de normas, las relaciones afectivas y de poder, los roles que cada uno desempeña, el tipo de liderazgo que prevalece, el manejo adecuado de las emociones, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, el cumplimiento de la tarea, así como la transmisión y adquisición del conocimiento y las actividades y estrategias de aprendizaje, son indicadores que permiten conocer el clima que se desarrolla en el aula para favorecer u obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1.3. Clima social escolar e Interacción social

Medina y Sevillano (2001, citados en Vaello 2006), afirman que la interacción es una complicación existencial y social que se establece entre los agentes del proceso educativo, determinada por el escenario del aula, centro y entorno, la biografía y las expectativas de aquellos y de la comunidad escolar, mediante el empleo del código verbal y signos no verbales, para conseguir la formación integral de los alumnos (p. 209)

Hevia e Hirmas (2009).

Conciben la escuela como un espacio de interacción social, donde los participantes construyen significados y tejen una red de relaciones significativas, en las que se desenvuelve cada uno de los sujetos y la colectividad. La interacción y participación que se produce en el aula y fuera de ella con los demás actores educativos resulta fundamental, ya que en primer término la persona se construye y reconstruye al interactuar socialmente y al tomar en cuenta a los otros, ubicándose en su lugar. Este proceso le permite incorporar aquellas experiencias que le resultan significativas, no solo para él, sino para el grupo social al que pertenece (p.12-13).

Como se ha señalado, la interacción social influye de manera directa en el clima que se desarrolla en el aula. En la dinámica que se genera entre el estudiante y el docente y entre estudiantes, la percepción social juega un papel

fundamental, pues es el medio en que la persona puede conocer a los demás e interactuar en un contexto determinado. El cómo percibe una persona, marca la pauta de cómo será la interacción entre los actores: quien percibe y quien es percibido (no solo se perciben persona, también situaciones y procesos). Pero ¿cómo percibimos?... En el siguiente apartado se describen características generales del proceso de percepción, siendo este un tema relevante puesto que no siempre se percibe lo que es o debería ser.

3.1.3.1. El proceso perceptivo en el estudiante de bachillerato

Cantillo y Bueno (2015) señalan que la percepción social es un proceso mediante el cual la persona llega a conocer a los demás y a concebir sus características, cualidades y estados de ánimo. Señalan que las personas son agentes activos y con capacidad de influir en su medio y son a su vez objetos y sujetos de análisis (tiene capacidad de reacción ante los demás); comparten características de semejanza, por lo que se pueden inferir ciertos rasgos de los demás en función de la propia experiencia. Desde este enfoque, en el proceso perceptivo destacan: el reconocimiento emocional, la formación de impresiones (dadas por la multiplicidad de información recibida, en la mayoría de los casos por indicios visibles, directamente observables, como la apariencia, la conducta o las comunicaciones verbales y no verbales) y las atribuciones causales (resultado de la información que proporciona el contexto, el conocimiento de la persona percibida y propia experiencia).

Considerando que la percepción es un proceso activo-selectivo (Tajfel, 1981, en Cantillo y Bueno, 2015), la información que recibe el estudiante del exterior, cobra sentido en la medida que es relevante para él. El estudiante percibe dentro del aula de acuerdo con las vivencias que ha ido integrando a lo largo de la vida y que configuran su campo psicológico. La actitud que muestre el profesor a través del lenguaje verbal y no verbal y su estado de ánimo, le permite al estudiante crear impresiones acerca del él, de la asignatura que imparte e interactuar.

Cantillo y Bueno (2015), señalan que existen factores que influyen en la percepción de las personas: la información que se recibe en primer lugar, domina la percepción; los rasgos finales pueden ser ignorados si son incongruentes con los presentados al principio; el cansancio, el aburrimiento o la fatiga, hacen que el perceptor no atienda adecuadamente los estímulos posteriores, provocando que estos tengan menor impacto; la información negativa tiende a tener mayor peso que la información positiva; otro factor se encuentra en la atención que el perceptor presta a la apariencia física, la conducta, rasgos de la personalidad, relaciones en el contexto y en lo objetivos.

Siguiendo con las aportaciones de Cantillo y Bueno (2015) podemos encontrar que éstos señalan la aparición de errores en el proceso de percepción:

1. Efecto Halo: Consiste en presuponer algunas características en las personas a partir de otras que ya conocemos;
2. Analogía proyectiva: Se produce cuando tendemos a percibir como semejantes a dos personas parecidas en algún aspecto concreto, aunque estos rasgos no están contrastados;
3. Los estereotipos: Tendencia a percibir a una persona basándose en rasgos que caracterizan a un determinado grupo social;
4. Teorías implícitas de la personalidad: Creencias que cada uno tiene acerca del ser humano en general, con frecuencia y variabilidad de un determinado rasgo de la personalidad.

Ante este panorama, se deja entrever un estudiante que crea impresiones de acuerdo a su propio estado emocional, si llega al aula al momento de hacer la evaluación docente alegre, triste, enojado, con miedo (con frecuencia escuchamos frases como: “profe quién lo hizo enojar” o “qué le paso que viene contento” “no me quiso revisar y eso me enoja mucho”); a los referentes previos que ha ido construyendo acerca del docente en etapas escolares previas o de acuerdo a la experiencia de otros estudiantes de semestres o generaciones anteriores (el buen o mal maestro, que es flexible, buena onda, comprensible, autoritario, sangrón, payaso, flojo, que enseña bien que nunca va o llega tarde, que tiene años haciendo los mismos exámenes); a las características generales que le atribuye a los docentes o a las asignaturas (“los maestros son comprensibles”, “los maestros no aceptan que se equivocaron aunque tu tengas la razón”, “los maestros te deben enseñar bien”,

“las matemáticas son difíciles”, las clases de historia son aburridas”). Otros factores que influyen en la percepción del estudiante tienen que ver con el horario de clase y la hora en que se lleve a cabo la evaluación docente (como se hizo mención en líneas anteriores el cansancio, el aburrimiento y la fatiga hacen que se le reste importancia al proceso de enseñanza y a la objetividad con la que se debe realizar la evaluación, (probablemente el estudiante preste mayor atención a las primeras clases que a las últimas, lo mismo podría ocurrir en la evaluación docente la cantidad de maestros a evaluar y la cantidad de preguntas que integran el cuestionario de opinión, harían que el proceso fuera más objetivo con los primeros). Las características físicas y vestimenta de los docentes, inclusive las características negativas que el estudiante puede atribuir al maestro también pueden ser más relevantes pese a que éste haya promovido un aprendizaje significativo en él.

Entonces la dinámica que se desarrolla dentro del aula es generada por la interdependencia que existe en el cómo el estudiante se percibe así mismo y percibe al otro (docente, compañeros), ambos generadores del clima social escolar que ahí se desarrolla nutritivo o tóxico, a su vez, ese clima direcciona la conducta que ambos tendrán al interactuar: durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el desarrollo de las relaciones interpersonales y en el ejercicio de la evaluación docente.

3.1.3.2. El aula como espacio de interacción

En el tema anterior se ha visto cómo se construye la idea que se tiene de los demás, de las cosas, de las situaciones y de los procesos. Es indivisible el vínculo entre la percepción y la interacción, en este sentido es importante conocer la dinámica que se desarrolla en el grupo escolar, a partir de la interacción social, entre el docente y el estudiante y entre los estudiantes.

Al inicio de cada ciclo escolar, aun antes de establecer el primer contacto ya hay expectativas que el docente tiene del estudiante y el estudiante del profesor, todo esto con base en lo que se ha ido desarrollando a lo largo del

discurso; las historias de vida, las experiencias personales, la influencia del medio, la información con la que se cuenta, incluye también, los objetivos personales, académicos e institucionales propios del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el conocimiento y la comprensión de una persona se vuelven esenciales en la interacción social, lo que, a su vez, condiciona el desarrollo de ciertas conductas, actividades y emociones dentro y fuera del salón de clases.

En el aula casi todo cobra sentido y significado, de lo que uno es consciente y de lo que no, el lenguaje corporal y verbal, las expresiones, un gesto, una mirada, las conductas, una muestra de afecto o de rechazo, actuar de manera justa e injusta, las decisiones de atender o no a un estudiante, cederle la palabra, preocuparse por sus problemas, por su aprendizaje..., casi nada es indiferente. La dinámica que se desarrolla en este espacio de interacción, influye en el desarrollo del clima escolar nutritivo o tóxico, en mayor o menor medida, para favorecer u obstaculizar las relaciones interpersonales, facilitar el aprendizaje y concretar la decisión de evaluar el desempeño docente.

3.1.3.3 La interacción entre el docente y el estudiante

Cuando se habla del proceso de enseñanza-aprendizaje, el sentido común señala que existe la presencia de alguien que enseña, el docente y alguien que aprende, el estudiante. Si bien la responsabilidad de transmitir el conocimiento recae en el profesor, no es suficiente el dominio de un saber determinado, promover un clima nutritivo de aprendizaje se ha vuelto necesario ya que favorece la interacción social y mejora las relaciones interpersonales y en consecuencia el aprendizaje. En el caso del estudiante, la descripción y valoración que haga acerca del docente, la interacción que mantiene con su grupo de pares, así como sus objetivos académicos, marcan la pauta de la dinámica del grupo. En lo posterior, será la base en la cual sustente la decisión de evaluar al docente de determinada manera.

Al revisar la literatura, se puede ver la percepción implícita que hay acerca del docente y de las expectativas que los estudiantes tienen sobre él.

Rojas (2015) menciona que el cómo el docente se posiciona dentro del salón de clase, influirá mucho en la forma de relacionarse con sus estudiantes y en este sentido la pedagogía que desarrolle y la distancia que establezca con ellos.

Sillóniz (2004, en cita a Molina y Pérez, 2006) afirma que la manera de ser del profesor es un factor motivador de primer orden en el aula por cuanto éste es el responsable de establecer un estilo de relación cercano, cálido y auténtico, de apoyo y respeto a los alumnos.

De acuerdo con Ferreiro (2009), algunos elementos que favorecen la interacción y en consecuencia un clima favorable de aprendizaje es:

Saludar y despedir a los alumnos, llamarlos por su nombre, mirarlos a los ojos, escucharlos, conversar con ellos sobre temas de su interés, conocerlos no solo por sus gustos e intereses, sino también sus virtudes e insuficiencias sin, por supuesto, ponerlas en evidencia, tener un acercamiento con ellos, comprenderlos, hacer comentarios positivos sobre cada uno de ellos, en el momento oportuno, elogiar sus cualidades y esfuerzo, mantener un tono emocional efectivo y alto, solicitar las cosas por favor y dar las gracias.

Ascorra, Arias y Graff (2003) señalan que un profesor que confía en sus capacidades, en sus posibilidades de hacer frente a las dificultades que el curso le presenta, que disfruta de su rol y siente que puede desarrollarse personalmente en su quehacer, puede impactar favorablemente el clima de aula cargándolo de positivismo.

González, Rivera y Trigueros (2014) señalan que los estudiantes no toleran la falta de respeto hacia ellos ni las actitudes distantes, prefieren la buena actuación pedagógica del docente en la que muestre afectividad al mismo tiempo que los motiva.

Las interacciones no están exentas de vivenciar la parte negativa de las personas, las relaciones de poder basadas en el castigo y control excesivo, las

relaciones de poder con el fin de someter, la falta de interés en el ejercicio profesional y en el “otro” como persona, tienden a desarrollar climas tóxicos.

Moreno y Martínez (2010 en cita a Moreno, *et al.*, 2011), hacen alusión a seis tipos de relación entre el profesor y el estudiante:

1. Dependiente en la que el maestro cuenta en exceso con la confianza de los estudiantes.
2. De implicación positiva que describe la relación caracterizada por altos niveles de calidez y comunicación.
3. Disfuncional caracterizada por bajo compromiso por parte del profesor y por altos niveles de irritabilidad, malestar y rabia;
4. Funcional promedio.
5. Tensa o irritante con niveles altos de conflicto.
6. No implicada en la que el maestro muestra poca calidez y comunicación y bajos niveles de enfado.

Lewin (1939, citado por Venciana, 1999) considera que existen ciertos tipos de liderazgo que se desarrollan dentro de las organizaciones. En el caso de las instituciones educativas esta consideración también podría ser aplicada, en la interacción entre el docente y en los estudiantes.

- Líder autoritario. Monopolizan las decisiones (dictatorial).
- Líder democrático. Las decisiones se toman en lo colectivo (aconseja a los subordinados y les permite intervenir).
- *Laissez faire*. Implica “dejar hacer”, la supervisión para con sus subordinados es mínima (deja que ellos tomen sus decisiones y no necesariamente se responsabilizan de los resultados).

Aludiendo a las aportaciones de Texeidó y Capell (2002) existe un conjunto de factores personales, emocionales y de contacto interpersonal que el profesor debe tener en cuenta para la gestión adecuada del aula, entre los que menciona: la atención individualizada, el refuerzo positivo, la vinculación personal, el contacto emocional, la equidad en el trato, la justicia para administrar premios y castigos, la transparencia, la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, el afrontamiento directo de los problemas y conflictos en el aula.

A partir de la información antes citada, se puede deducir que el liderazgo que desempeñe el docente dentro del aula; autoritario, democrático, *laissez faire*, facilita u obstaculiza la interacción con los estudiantes, lo que lleva al desarrollo de climas nutritivos o tóxicos dentro del aula. El gozo y el conocimiento que el docente muestra al impartir cátedra, la congruencia entre lo que dice, hace y siente, la facilidad para resolver los problemas que se presentan, así como el interés que muestra en conocer, comprender a sus estudiantes y resaltar sus cualidades, las relaciones basadas en el respeto y la comunicación, la participación que les permite tener en la toma de decisiones, señalan la presencia de climas nutritivos que se correlacionan de forma positiva con buenos resultados por parte de los de los alumnos tales como el aprendizaje cognitivo y afectivo, la motivación y las puntuaciones otorgadas a los profesores respecto a su desempeño en clase (Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo, 2011). Es importante resaltar que no siempre las puntuaciones favorables son el reflejo de la calidad educativa, en algunos casos están más asociadas a la relación de camaradería que se establece con el profesor o el temor que el estudiante tiene ante las represarías que el docente puede ejercer hacia él. La falta de respeto, los canales limitados de comunicación, la indiferencia y los bajos niveles de compromiso que muestra el docente hacia sus estudiantes, así como la escasa o nula participación en las decisiones grupales, la dificultad para resolver los conflictos que surgen de la interacción, la presencia de emociones como el enojo y la irritabilidad en ambas partes, dan cuenta de la presencia de climas tóxicos que limitan el aprendizaje y desarrollan relaciones hostiles, lo que lleva en muchos de los casos a evaluar de manera desfavorable al docente. Esta manera de evaluar al docente no siempre atiende a los criterios de evaluación establecidos en el cuestionario de opinión que realizan los estudiantes, en algunos casos es el recurso que tiene el alumno para evidenciar al “mal maestro” como un acto de “venganza” ante lo que el percibe como injusto.

Resulta ser abrumador la gran cantidad de habilidades y emociones que el docente debe manejar a título personal y en relación con los estudiantes (de las cuales en muchas ocasiones no es consciente), además de implementar las

estrategias didáctico-pedagógicas características propias de la asignatura que imparte, todo ello con la finalidad de promover climas nutritivos que favorezcan las relaciones interpersonales (entre el estudiante y el docente y entre los mismos estudiantes) y faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1.3.4 Interacción social estudiante-estudiante

La escuela, puntualizando en el aula, no es únicamente el espacio físico donde se produce el conocimiento, es un espacio donde confluyen emociones, afectos, voluntades, conflictos, acuerdos e intereses comunes.

En el caso de los estudiantes adolescentes en periodo de transición, el proceso de socialización les permite el reconocimiento de su identidad y operar en el mundo de los adultos. Molina y Pérez (2006) mencionan que, en este proceso el adolescente no se encuentra solo, el amigo es la figura más importante de su entorno; es la persona con la cual descarga sus angustias, sus tensiones, sus alegrías y sus fracasos y con la cual ensaya formas de relación que contribuirán a conformar su personalidad futura. Fernández (2003) puntualiza en las relaciones de amistad, ya que éstas les permiten a los jóvenes practicar habilidades de interacción social que les serán de utilidad en su vida adulta, para establecer relaciones cercanas, comunicarse adecuadamente con otras personas, solucionar los conflictos y aumentar la confianza en los otros.

El desarrollo de un clima escolar favorable de aprendizaje fortalece lazos de compañerismos: los estudiantes se vuelven más cercanos, se apoyan entre sí, comparten aspectos íntimos de su persona, de experiencias gratificantes, así como sus sueños y anhelos; se vuelven el soporte de las problemáticas que devienen con el crecer: problemas familiares, desencuentros, desilusiones; caminan unidos en el logro de un nivel académico y trascienden en el espacio y tiempo con amistades firmes y duraderas. La interacción entre estudiantes influye en la idea que configuran del otro, en la toma de sus decisiones y en sus acciones.

Las conductas que desarrollan tanto positivas como negativas, basadas en las ventajas o desventajas que puede encontrar en la asimilación del conocimiento, la aceptación o rechazo hacia las creencias u opiniones propias y de los demás, la asimilación y aceptación de las normas, las relaciones afectivas o de rencor, pueden desarrollar un clima nutritivo o tóxico.

La interacción entre estudiantes es propia de los microclimas pues el contacto es más directo e íntimo y la relación se vuelve más estrecha.

Desde esta perspectiva se puede ver que la interacción entre estudiantes no solo contribuye a la satisfacción de sus necesidades psicosociales, de reconocimiento, autoestima, identidad y pertenencia, sino que influye en la percepción y la actitud que puede mostrar ante una persona, situación o proceso. En este sentido la impresión que un estudiante configure acerca del maestro, del clima nutritivo o tóxico que éste promovió a lo largo del semestre o durante una situación relevante para el alumno y la percepción que ha configurado sobre el ejercicio de la evaluación docente, considerando su campo psicológico, puede influir en la percepción que los otros estudiantes hagan de éstos. En algunas ocasiones, sobre todo en los microclimas en donde se comparten experiencias personales y las relaciones se vuelven más afectivas, la conducta acerca de la evaluación se ve influenciada por los otros y se crean alianzas para beneficiar o perjudicar al docente.

3.1.4 El factor emocional implícito en las relaciones interpersonales

Haciendo una recapitulación, la escuela es el espacio en donde se promueve la educación formal, es un espacio en donde se transmiten conocimientos sobre temas específicos, al mismo tiempo, es un espacio de formación personal y de convivencia, donde se desarrollan vínculos personales cargados de mucha intensidad y afectividad.

Milicic, Alcalay, Berger y Torretti (2014) hacen referencia a la escuela como el primer espacio público en el cual las relaciones humanas ahí experimentadas se transforman en modelos de convivencia social. Es un espacio como bien lo señalan en donde

surgen diversas problemáticas socioemocionales. Así, las emociones –aún aquellas que a primera vista parecen poco importantes o de baja intensidad- tienen influencia significativa en cómo actuamos y en cómo pensamos.

En el caso del docente, queda expuesto su “ser” en todas sus dimensiones, en líneas posteriores se abordará el rol del docente haciendo referencia al cumplimiento de los objetivos institucionales, aquellos que son propios del ejercicio de la profesión y un ser humano lleno de emociones que desarrolla vínculos afectivos por sus estudiantes. En el caso del estudiante, a través de las relaciones interpersonales que desarrolla, está en búsqueda de su identidad y a su vez queda expuesta la inmadurez propia de “ser adolescente”, algunas veces manifiesta la necesidad de sentirse acompañado, requiere del apoyo y cobijo de los adultos, otras, se aleja en busca de la autonomía.

Moreno (2015) ha señalado que:

Existen estudios que han encontrado una diferencia importante entre el procesamiento de información emocional del adolescente y del adulto. En los adolescentes, la actividad de la amígdala era superior a la detectada en el lóbulo frontal, y, en cambio, los adultos presentaban el patrón inverso. Dado que la amígdala está más relacionada con la emoción y el lóbulo frontal con el razonamiento, los autores suponen un comportamiento más visceral en los adolescentes que en los adultos. (p. 29)

En ambos casos, tanto docente como estudiante reaccionan afectivamente en función de la percepción que crean de la imagen del otro y del clima social escolar que se desarrolla dentro del aula. Contribuye a un ambiente nutritivo de aprendizaje, el desarrollo de experiencias emocionalmente positivas.

Para concluir este apartado, como lo han señalado Molina y Pérez (2006):

Las personas son el eje central de las relaciones, los comportamientos que éstas adopten en situaciones particulares de interacción pueden, en algunos casos obstaculizar las relaciones interpersonales y en otros, favorecerlas. Si las relaciones se establecen sobre la base de actitudes positivas como la cooperación, la acogida, la participación y la autonomía entre otras y sobre la base del diálogo, de la valoración positiva de los demás y de sí mismo, así como de la confianza, el clima escolar y de

aula será positivo y gratificante, pero si las relaciones en el aula están sentadas sobre la base de actitudes negativas, como las agresiones, la intolerancia, el abuso de autoridad, la frustración a la falta de tacto, las reacciones airadas y sin control, el aplazamiento de decisiones y la dificultad para asumir los propios errores, entonces el clima escolar y del aula será negativo (p.206).

Con esta información, hay un acercamiento a la idea que se construye del “buen maestro”, siendo éste, el que además de conocer y tener dominio sobre la asignatura que imparte, conoce y atiende las necesidades de sus estudiantes y disfruta de su elección profesional y ocupacional. Los estudiantes reconocen en él la autoridad que viene dada por el conocimiento y la habilidad para transmitir la enseñanza, por el manejo, control y armonía del grupo, por promover relaciones cálidas de seguridad, respeto, confianza e igualdad, además, de la empatía que muestra hacia ellos. Un “mal maestro”, estaría basado en la idea contraria a los elementos señalados, falta de conocimiento y dominio de la asignatura, estrategias de aprendizaje obsoletas o poco efectivas y relaciones interpersonales negativas que reflejan la tensión entre estudiantes y docente, configurando un estado de desmotivación el cual puede terminar en actuaciones agresivas, es decir, al no verse cumplidos sus objetivos o metas, se pueden desencadenar situaciones de malestar y frustración, creando conflictos y actitudes de rechazo de unos hacia otros (Barrientos, 2003).

Evaluar al docente no solo depende de conocimiento y dominio de la materia que imparte el profesor, depende de situaciones concretas, en donde las actitudes, comportamientos y afectos de los profesores y de los estudiantes, configuran la decisión de evaluar al docente, para favorecerlo o no.

Hasta aquí se ha hecho referencia al clima social escolar que surge en el aula, a partir de la percepción e interacción entre el estudiante de bachillerato y el docente y entre sus compañeros. Dado que la percepción del estudiante juega un papel fundamental en el cómo éste llevará a cabo el ejercicio de la evaluación docente, en el siguiente capítulo se describe la interacción de los sujetos en el aula como un escenario, ambiente, campo según los diferentes autores que se expondrán para ubicar cómo el estudiante expresa su condición

biológica, psicológica y socio-educativa en donde se manifiestan procesos de subjetivación y objetivación que se concretan en una conducta grupal frente a la evaluación docente.

3.2. El estudiante de bachillerato, eje central en el ejercicio de la evaluación docente

3.2.1 Características del estudiante de bachillerato

El rango de edad del estudiante de bachillerato va de los 15 a los 19 años por ello, es necesario considerar las implicaciones que tiene al estar en la etapa del desarrollo de la adolescencia. No se puede olvidar que antes de ser estudiante, es una persona con una estructura compleja: que la constituyen elementos biológicos, psicológicos y sociales que permiten comprender cómo el estudiante configura su campo psicológico o espacio vital y entender la respuesta que el adolescente emite ante ciertas circunstancias: como la percepción que construye de sí mismo y de los demás, la forma en que interactúa con su entorno, dentro del aula o la toma de decisiones que realiza ante situaciones que son importantes para él. Una de estas circunstancias como ya se mencionó es el ejercicio de la evaluación docente.

Lewin (1988) señaló que la adolescencia constituye una etapa transitoria en el desarrollo humano, en la cual ocurren cambios rápidos y profundos. La transición para este autor es un cambio en la pertenencia a un grupo, a esto le llamó locomoción social. Durante este periodo el adolescente busca alejarse de los comportamientos infantiles y desarrollar una conducta de la manera más adulta que le sea posible. Esta transición implica maduración física y sexual, independencia social y económica, el desarrollo de la identidad, la adquisición de las aptitudes necesarias para establecer relaciones de adulto y asumir funciones adultas y la capacidad de razonamiento abstracto (Organización Mundial de la Salud, OMS., 2020). Moreno (2015), considera que la adolescencia implica un nuevo concepto de uno mismo, la autonomía emocional, el compromiso con un conjunto de valores y la actitud frente a la

sociedad, señala también, que esta etapa “se caracteriza por ser un momento vital en que suceden un gran número de cambios que afectan a todos los aspectos fundamentales de una persona” (p.11).

La tensión que vive el estudiante de bachillerato, generada por la locomoción social que atraviesa y las expectativas personales que tiene de sí mismo y las expectativas que los adultos han depositado en él, se manifiesta en dificultades académicas o conductuales y en la toma de decisiones impulsivas que lleva a cabo y que irán desapareciendo hasta alcanzar su madurez.

Las situaciones desconocidas que tiene que enfrentar, las experiencias de vida por asimilar, las responsabilidades que debe asumir y emociones que está aprendiendo a manejar durante este periodo de transición, deberían llevar a replantear si el estudiante de bachillerato es capaz de realizar el ejercicio de la evaluación docente de manera responsable ya que como lo señala la Organización Mundial de la Salud (OMS 2020), un adolescente no es plenamente capaz de comprender conceptos complejos, ni de entender la relación entre una conducta y sus consecuencias, ni tampoco de percibir el grado de control que tiene o puede tener respecto al manejo de sus emociones y a la toma de decisiones. Aunado a esto, abordar al estudiante de bachillerato como persona tiene su complejidad tal como se muestra en el siguiente apartado.

3.2.2. El estudiante como persona

El concepto de persona ha sido definido desde diferentes enfoques y disciplinas.

Legalmente, en el código civil de nuestro país, el artículo 22, estipula que:

“Una persona es un individuo que tiene la capacidad de adquirir y ejercer derechos y obligaciones. La capacidad jurídica de las personas se adquiere por el nacimiento y se pierde por la muerte, pero desde que un individuo es concebido, entra bajo la protección de la ley” (p. 4).

Aludiendo al tema de interés, es necesario puntualizar que el artículo 23, de ese mismo código:

“Refiere a la minoría de edad al estado de interdicción y demás incapacidades establecidas por la ley, que son restricciones a la personalidad jurídica, que no deben menoscabar la dignidad de la persona, ni atentar contra la integridad de la familia; pero los incapaces pueden ejercitar sus derechos o contraer obligaciones por medio de sus representantes” (p. 4).

Tomando en cuenta la edad en la que se encuentra el estudiante de bachillerato (de 15 a 19 años), ¿se podría considerar que gran parte de la matrícula de estudiantes serían considerados incapaces de ejercer sus derechos? ... Es un asunto más complejo, no se trata de una incapacidad. Para atender las necesidades de esta población, se han creado los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes.

La Ley de los Derechos de niñas, niños y adolescentes del Estado de Querétaro, en el artículo 5, considera a los adolescentes como las personas entre los doce años cumplidos y los menores de dieciocho años. Esto promueve la idea arraigada que se tiene acerca de la adolescencia, concebida como un proceso de transición, en donde no se es niño, pero tampoco adulto. Cabe retomar este aspecto, porque reafirma la falta de estructuración cognitiva a la que se enfrenta el adolescente, restándole desde el punto de vista de los adultos capacidad en ejercicio de sus derechos.

Una parte de la conducta de los adolescentes es originada por los cambios que trae consigo la madurez sexual, el control y dominio que le generaba el conocimiento de su cuerpo de la infancia, en la adolescencia le genera experiencias orgánicas más o menos extrañas y nuevas, y hacen que esta parte del espacio vital (tan íntimo y fundamental para el individuo) ahora le resulte extraña, desconocida e incierta (Lewin, 1988).

Los espacios que tiene el adolescente para hablar de los cambios a los que se enfrenta, son reducidos. La adolescencia es un tema que ha sido abordado

desde diversos contextos, tiempos y espacios. En el ámbito educativo, es un tema que está dentro de los planes y programas de estudio desde la educación básica, sin embargo, la bibliografía a la cual tienen acceso los estudiantes es limitada, ya que en su mayoría hace referencia a los cambios que se presentan a partir de la pubertad, enfatizando los cambios físicos y hormonales orientados a la conducta sexual. Se resta importancia a los procesos internos como el desarrollo de las funciones ejecutivas en el adolescente, la toma de decisiones y el comportamiento social.

Bajo este panorama es relevante considerar en este trabajo al estudiante de bachillerato como persona, desde la perspectiva de Lewin (1988), como un sistema dinámico de necesidades y tensiones, siendo éstas lo que dirigen sus percepciones y acciones, dentro del aula, además de ser elementos que propician el desarrollo del clima social escolar, nutritivo o tóxico.

3.2.2.1 El desarrollo biológico y las funciones ejecutivas en el adolescente

A lo largo de la vida, el ser humano desarrolla ciertas capacidades que le permiten formular metas, planificar, objetivos y ejecutar conductas de modo eficiente, creativo y socialmente aceptado, estas capacidades son conocidas como Funciones Ejecutivas (Echeverría, 2017). Portellano (2018), las define como “un sistema complejo y eficiente que permite dar solución a nuevos problemas y alcanzar nuevos objetivos” (p. 91). Para Roselli y Colls (en cita a Roselli, 2002), son funciones cognoscitivas que ayudan a mantener un plan coherente y consistente de la conducta para el logro de metas específicas.

Las funciones ejecutivas inician su desarrollo durante los primeros meses de vida, van incrementando su eficacia durante la infancia y finalmente se consolidan más allá de la adolescencia (Portellano 2018, p.101).

La madurez biológica en el área prefrontal en los adolescentes “involucra el funcionamiento de determinados neurotransmisores, especialmente la dopamina, cuya función principal consiste en regular la atención, como

elemento facilitador de los procesos de resolución y toma de decisiones complejas” (Portellano 2018, p.100). Esto permite conocer y entender cómo los cambios que suceden a nivel cerebral influyen en el desarrollo de funciones intelectuales ejecutivas, como la atención selectiva, la toma de decisiones o la inhibición de respuestas (Blakemore y Choudhury como se citaron en Moreno, 2015), la habilidad para planear y organizar información, la flexibilidad de pensamiento y la capacidad para controlar impulsos (Roselli y Colls en cita a Roselli, 2002).

Portellano (2018) señala la presencia de componentes cognitivos y emocionales en el desarrollo de las funciones ejecutivas.

Imagen 2. Componentes de las Funciones Ejecutivas



Fuente: Portellano, (2018, p 92-99).

Para comprender los procesos mentales, asociados a la madurez biológica del área prefrontal, se definen algunos de los componentes de las funciones mentales ejecutivas: cognitivo estructural y componente emocional. Estos permitirán entender que la conducta que emite el estudiante de bachillerato ante el ejercicio de la evaluación docente estará determinada por el grado de su madurez biológica, asociada al área prefrontal, ya que como lo señala

Portellano (2018), la conexión entre las Funciones Ejecutivas y el funcionamiento cerebral muestra la actividad mental que se desarrolla en los adolescentes y que culmina en la ejecución de una conducta determinada.

Componente cognitivo estructural:

Inhibición. Es la capacidad para emitir una respuesta bien adaptada a nuevas contingencias o estímulos, generando nuevos patrones de conducta al tiempo que se ignoran los estímulos de la información irrelevante, tanto interna como externa.

Razonamiento. Es la facultad que permite resolver problemas, extraer conclusiones y aprender de manera consciente de los hechos, estableciendo conexiones causales y lógicas necesarias entre ellos. Se puede hablar de dos tipos de razonamiento: argumentativo y lógico. El primero es la capacidad lingüística para expresar un argumento. El razonamiento lógico es la capacidad para diferenciar la validez de un juicio, en comparación con otros juicios distintos.

Planificación. Es la capacidad para generar objetivos, desarrollar planes de acción para conseguirlos y elegir el más adecuado con base a la anticipación de sus consecuencias.

Integración temporal. Es la capacidad para estimar correctamente periodos de tiempo. Contiene dos componentes: la capacidad para calcular de manera aproximada el paso del tiempo y la duración de un evento o actividad.

Toma de decisiones. Es el proceso mediante el que se realiza una elección entre varias alternativas en función de las necesidades, sopesando previamente las consecuencias que puede tener cada opción. La toma de decisiones exige una adecuada capacidad para la autorregulación, un adecuado control de los impulsos, así como el manejo de la conciencia ética y una adecuada capacidad para inhibir. Los componentes cognitivos (fríos) son importantes en la toma de decisiones, pero los componentes emocionales (cálidos) influyen activamente en la toma de decisiones, según ha demostrado sobradamente la neurociencia cognitiva.

Fluidez. Es la capacidad para procesar la información y emitir respuestas del modo más eficaz y fluido posible, invirtiendo el menor esfuerzo y tiempo posibles.

Razonamiento. Es la facultad que permite resolver problemas, extraer conclusiones y aprender de manera consciente de los hechos, estableciendo conexiones causales y lógicas necesarias entre ellos. Se puede hablar de dos tipos de razonamiento: argumentativo y lógico. El primero es la capacidad lingüística para expresar un

argumento. El razonamiento lógico es la capacidad para diferenciar la validez de un juicio, en comparación con otros juicios distintos.

Componentes emocionales o componentes cálidos

Regulación emocional. Las emociones inician en el sistema límbico, situado en las caras mediales de los lóbulos temporales. Distintas estructuras como el hipotálamo, la hipófisis y la amígdala desarrollan actividades neurohormonales y neuroquímicas que facilitan la gestación de las emociones, tanto positivas como negativas. Pero el trayecto final de las emociones depende del lóbulo frontal y son las funciones ejecutivas las que regulan la expresión de éstas. Compete a las funciones ejecutivas decidir el modo en que se expresan las emociones, regulando su intensidad y pertinencia. La regulación emocional que llevan a cabo las funciones ejecutivas permite adaptar la expresión de las emociones a cada situación concreta.

La empatía. Es una capacidad inconsciente que permite identificar, percibir, compartir y comprender los sentimientos y emociones de otras personas. Las funciones ejecutivas tienen una participación muy activa en la gestión de la empatía, especialmente las áreas orbitarias, situadas en la base de ambos lóbulos frontales

Autoconciencia. La conciencia del yo permite identificarnos y percibirnos como seres diferentes a otros, siendo una característica de las especies más evolucionadas, y especialmente de la especie humana. El lóbulo frontal adquiere un intenso protagonismo en la gestión de la autoconciencia de cada individuo.

Adaptación social. Las funciones ejecutivas facilitan la interacción social del individuo, así como la adaptación a las normas y la regulación ética de nuestras actuaciones. La capacidad para entender las normas morales está mediatizada por las conexiones que establece el sistema límbico con el área prefrontal, especialmente a través de las áreas orbitarias del lóbulo frontal (2018).

Para cerrar este apartado se considera que los componentes antes citados permite ver cómo algunos adolescentes, ante el ejercicio de la evaluación docente muestran la falta de madurez en el desarrollo de las funciones ejecutivas, no logran discernir entre la información que es relevante de la que no lo es, en virtud de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; temporalmente tienen mayor peso las acciones que desarrolla el docente al finalizar el semestre, para determinar la manera en cómo será la evaluación;

eligen modos de conducta sin anticiparse a las consecuencias de sus acciones, es decir, la decisión de cómo evalúa al docente, evidencia la falta de control de los impulsos y las limitaciones en el manejo de la conciencia ética, muestra dificultades para expresar los argumentos que le llevan a actuar bajo esa lógica, para perjudicar o beneficiar al docente en los resultados de la evaluación; las dificultades en el manejo de las emociones que muestra el estudiante, señalan la falta de pertinencia para expresar sus emociones en situaciones concretas, tienden a mezclar las emociones que surgen en la interacción con el docente y entre estudiantes y las acciones que realiza el docente como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las emociones que surgen en el contexto escolar de aula son otro elemento que orienta la decisión de evaluar al docente de manera favorable o no. Aunque algunos estudiantes intentan ser empáticos con el docente, se ven rebasado por la falta de control emocional.

Se considera en esta relación el desarrollo de la identidad que es un proceso único para cada adolescente, la adquisición de las Funciones Ejecutivas que también es un proceso personal, en este sentido, la capacidad de planear, resolver problemas, tomar decisiones, así como la regulación y autocontrol de las emociones, implican un tiempo de madurez específico para cada uno.

3.2.2.2 La toma de decisiones desde un aspecto psicológico cognitivo

Se ha hecho alusión a las Funciones Ejecutivas asociadas a la madurez biológica del área prefrontal. Roselli y Colls (en cita de Roselli, 2002), Echeverría (2007), Moreno (2015) y Portellano (2018), le atribuyen a las Funciones Ejecutivas, la capacidad para formular metas, planificar objetivo y ejecutar conductas para darle solución a los problemas y alcanzar nuevos objetivos, esto implica funciones cognitivas complejas, como la atención selectiva, la creatividad y la toma de decisiones, por señalar algunas.

Otro proceso implicado en la maduración que caracteriza al adolescente es lo concerniente al desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo en relación con

la vida afectiva, Piaget (1991) señala que son procesos de desarrollo que se dan de manera paralela. De esta manera, la vida afectiva de la personalidad en el adolescente es resultado de la interacción social con el mundo social de los adultos. De acuerdo con el autor, al inicio de esta etapa, algunos estudiantes muestran comportamientos que son manifestación del pensamiento que está desarrollando, muchas de sus reflexiones son espontáneas, basadas en el egocentrismo intelectual por el que atraviesa, matizadas por la fantasía todopoderosa, orientadas a contradecir, a desprestigiar o mostrar desinterés por la sociedad. En la medida que va fortaleciendo la capacidad de reflexión, el adolescente alcanza un equilibrio entre el pensamiento y la realidad, ya no contradice, se anticipa e interpreta la experiencia e interioriza de forma autónoma la organización de reglas y valores, logrando la adaptación social.

El desarrollo intelectual del adolescente, desde esta mirada, puede estar acompañado de un pensamiento intuitivo, pues ellos no tienen problemas en aceptar argumentos cuestionables si tienen razones desde su propia lógica para hacerlo (basado en ideas rápidas a partir de experiencias anteriores, sentimientos y motivaciones inconscientes). Esta forma de operar se manifiesta en la conducta, lo que le va a permitir identificar en la toma de decisiones, el abanico de posibilidades; analizar las consecuencias de cada elección, evaluar en qué medida es probable y deseable cada consecuencia e integrar la información anterior.

La creación de teorías y sistemas que el adolescente ha ido adquiriendo, aunque el adulto las considera ingenuas y poco profundas, toman un nuevo sentido, pues en él significan, la emergencia de una nueva capacidad intelectual que le servirá para actuar (Moreno, 2015, p 37-38).

En la adolescencia el estudiante de bachillerato toma decisiones fundamentales, que con el tiempo definirán su proyecto de vida: la decisión de continuar o no con una formación profesional universitaria, la elección de carrera, la elección de una pareja sentimental, insertarse en el ámbito laboral, es decir, labrar el camino para insertarse en el mundo de los adultos e ir adquiriendo los medios que le permitan desarrollar formas de actuar, para

adaptarse de manera favorable a la sociedad. Es así como, la ampliación del espacio vital en el adolescente implica un cambio profundo, implica las expectativas que tiene para el futuro, sus metas temores y esperanzas. En algunas ocasiones requiere del apoyo de los adultos, en otras, los rechaza sintiendo que puede transitar por la vida sin la ayuda de nadie. Con el pasar de los años, aquello que sueña o anhela acaba por separarse de aquello que se espera. Es un cambio gradual de lo irreal a la realidad, es decir, las ideas vagas son reemplazadas por decisiones más o menos definidas en lo que respecta a la preparación para la ocupación futura (Lewin, 1988, p 137-138).

El remolino de pensamientos y sentimientos que se despiertan en el estudiante de bachillerato, por este constante oscilar en el mundo de los adultos, entre sus expectativas personales y la exigencia social, muestra la vulnerabilidad a la que se encuentra expuesto. “El carácter inseguro de la conducta adolescente y sus conflictos pueden parcialmente explicarse por la carencia de claridad cognitiva respecto del mundo del adulto en el que va a entrar” (Lewin, 1988, p.135-136).

La dificultad que pueden mostrar algunos estudiantes adolescentes para relacionarse con el docente, expresa los recursos cognitivos limitados que tiene para insertarse al mundo de los adultos, entre ellos, oscilar entre el pensamiento fantasioso e intuitivo y el razonamiento lógico, sin restarle importancia a su experiencia personal, la expresión y manejo de sus emociones y al sistema de valores que le permiten adaptarse socialmente. En este sentido, se puede señalar que la decisión de cómo evaluar al docente, está basada en la espontaneidad más que en el pensamiento reflexivo. Al intentar el estudiante someter el actuar de docente a las expectativas y necesidades académicas y afectivas personales y viceversa, del docente al estudiante, se corre el riesgo de generar climas sociales escolares tóxicos que dificultan la interacción social y el aprendizaje. Desde la perspectiva del adolescente, el ejercicio de la evaluación docente más que ser un proceso reflexivo que genere estrategias de enseñanza y aprendizaje favorables, se puede convertir en el medio para desprestigiar, contradecir o mostrar desinterés en la labor docente. No siempre sucede de esta manera hay estudiantes que

responden el cuestionario de la evaluación docente con el propósito de cumplir con los fines para los que fue creado, siendo objetivos y en congruencia con sus valores éticos.

Este oscilar entre el pensamiento intuitivo y el razonamiento lógico, es característica del proceso cognitivo por el que atraviesa el adolescente. Es un proceso personal que muestra las limitaciones o alcances que tiene para insertarse a la vida adulta y, que se verá reflejado en su comportamiento social.

3.2.2.3 El comportamiento social en el adolescente

A lo largo del discurso se ha hecho mención del proceso de transición y al proceso de madurez biológica por el que atraviesa el adolescente, las funciones ejecutivas y el pensamiento cognitivo son una parte fundamental de su desarrollo, éstos determinan la conducta que el estudiante ejecuta ante determinadas situaciones. Otro elemento para considerar es el comportamiento social.

El proceso de socialización juega un papel determinante en el desarrollo de la personalidad y en consecuencia en el actuar de los adolescentes. En el aula, por un lado, aspiran a tener una conducta socialmente aprobada y evitar aquellas conductas que le pueden ocasionar un castigo o una sanción, por otro lado, la necesidad de pertenencia o de reconocimiento, los lleva en algunos casos, a desarrollar conductas agresivas, de indiferencia, apatía, aburrimiento, pasividad o distanciamiento. Este desarrollo permite entender el comportamiento que muchas veces los adolescentes presentan en el aula, en la relación con el docente y entre ellos.

A través de la interacción social, se incorporan valores, normas y estilos de vida, esto ayuda a que el adolescente desarrolle estrategias de actuación social de acuerdo con la situación que se le presente e ir desarrollando habilidades sociocognoscitivas, a través de procesos socioeducativos que le faciliten el

control de la agresividad, la solución de conflictos sociales y ser empáticos con los demás. En este sentido, la actuación social competente o la inadaptación social se relacionan con la forma en cómo el adolescente procesa la información social (Ovejero, 2013). Weiss (2012), no considera suficiente conocer y abordar la vida juvenil y estudiantil desde los conceptos de sociabilidad y socialización, es conveniente analizar el proceso de subjetivación caracterizado por el desarrollo de gustos, intereses y capacidades propias, la reflexión y la toma de decisiones, así como el distanciamiento que tienen algunos jóvenes respecto a las normas y valores. En este proceso de subjetivación son de suma importancia las vivencias, el encuentro con el otro y las conversaciones ya que, es a partir de estas prácticas que se desarrollan las experiencias e identidades de los estudiantes jóvenes.

Al ser la escuela un espacio social de interacción, en ella, el estudiante de bachillerato pasa gran parte del día, convive con sus pares y con el personal académico y administrativo que forma parte de la institución, pone en práctica la carga cultural, emocional y moral que ha adquirido en etapas anteriores. El docente se enfrenta a un adolescente-estudiante que además de tener necesidades propias del proceso de enseñanza como aprender los contenidos mínimos de una asignatura determinada, tiene necesidades propias de la etapa por la que transita; de pertenencia, de reconocimiento, de autoestima, de identidad. Ante esta situación la conducta que muestre el adolescente, en el ejercicio de la evaluación docente, dependerá de acuerdo con del grado de satisfacción o no de las necesidades psicosociales de su personalidad (entendida ésta como las emociones, sentimientos motivaciones y cogniciones, que se desarrollan a lo largo de la vida a partir de la interacción con los demás) y del poder de la situación, es decir, el ambiente en el que se gesta su conducta (Ovejero, 2013). La convivencia armónica que se desarrolla principalmente en el aula, además de generar un clima social escolar favorable para el aprendizaje, al mismo tiempo le da confianza para reestructurar su identidad personal y tomar decisiones de manera objetiva. De lo contrario, cuando las relaciones interpersonales entre el docente y entre estudiantes están fracturadas, nos enfrentamos al desarrollo de climas sociales tóxicos u

hostiles que obstaculizan el aprendizaje y dificultan el desarrollo de la identidad, haciendo que la toma de decisiones se realice de manera impulsiva y menos reflexiva.

Desde un aspecto biológico, Milicic, Alcalay, Berger y Torretti (2014), Retoman de Coleman (2006) el concepto de “cerebro social” para referirse a circuitos neuronales que están dispersos en el cerebro y que se activan de una interacción social. Cuando nos enfrentamos a este tipo de situaciones de carácter social, las señales sensoriales que nos transmite la persona con la que estamos interactuando son percibidas por los sentidos (principalmente la vista y el oído) y son enviados a la amígdala. En esta misma línea Milicic, *et al.*, (2014), mencionan que el mecanismo mediante el cual podemos darnos cuenta de las emociones de los otros, radican en la activación de las neuronas espejo. La actividad de las neuronas espejo es por tanto, un reflejo de la actividad mental relacionada con el comportamiento social de las personas.

En ambos casos la actividad neuronal, que se ve reflejada en el comportamiento social del estudiante dentro del aula, está asociada a los procesos de subjetivación y al grado de satisfacción de necesidades psicosociales. En este sentido, la actuación social del estudiante, la forma en que orienta la decisión de evaluar al docente, radica en la interacción que tiene con él y con sus compañeros dentro de un clima social escolar nutritivo o tóxico.

3.2.3. El estudiante como alumno

El estudiante de bachillerato dentro del contexto educativo posee características específicas, el Diario oficial de la Federación (DOF, 2008) define a los estudiantes de este nivel, como jóvenes con necesidades educativas específicas, relacionadas con su desarrollo psicosocial y cognitivo. En la reestructuración que hace la Escuela de Bachilleres de la UAQ, en el 2009 a sus planes y programas de estudio, se considera que el estudiante de bachillerato tiene un promedio de edad que va de los 15 años a los 19 años,

sujeto a cambios biopsicosociales y que está en una etapa de preparación para su futuro, tanto personal como profesional. Es un alumno inscrito de medio tiempo (con alguna ocupación laboral u otras actividades) o de tiempo completo totalmente comprometido con el programa educativo que cursa, puede ser un alumno regular en tanto no adeude asignaturas o créditos de su plan de estudios (Reglamento de Estudiantes de la UAQ, 2018).

El estudiante, durante su camino por la preparatoria, adquiere contenidos específicos propios de las asignaturas que cursa y que le permiten alcanzar mayores oportunidades para ingresar a la universidad, a la vida laboral o cumplir con las expectativas personales y sociales de culminar con una etapa más en sus estudios. Cumplir estos objetivos requiere poner en práctica los recursos cognitivos y afectivos alcanzados hasta ahora, generados por las necesidades y tensiones propias de la etapa por la que transita y sus experiencias de vida. El manejo de estos recursos, en la interacción con otros, docentes y compañeros dentro del aula, le brinda al estudiante la posibilidad de tener un desempeño académico favorable o no; las bases previas a un conocimiento, la predisposición para aprender, las relaciones afectivas, entrar a clases o no hacerlo, entregar en tiempo y forma las tareas, de aquí la importancia de reconocer al estudiante de la escuela de bachilleres como alumno y como persona.

El desarrollo de las funciones ejecutivas y el comportamiento social, aún en proceso de alcanzar su madurez en el estudiante, requieren de actores y procesos que regulen su conducta, para desarrollar ambientes óptimos para el aprendizaje y evitar situaciones de riesgo académico. Uno de estos procesos está relacionado con la normativa institucional de la UAQ.

3.2.3.1 Roles y funciones del estudiante de bachillerato

Las características que se le pueden atribuir al estudiante de bachillerato surgen a partir de la interacción que se ha establecido con él, nos topamos con

estudiantes comprometidos, responsables, empáticos, entusiastas o de lo contrario, con aquellos que muestran una falta de compromiso, retraídos, temerosos de asumir retos y tomar decisiones, con la dificultad de no saber cómo actuar en determinados momentos, situaciones o lugares, justificando sus actos por el miedo a las consecuencias. Lo anterior tiene su origen en las expectativas que el adulto deposita en el adolescente, originado por el comportamiento esperado, es decir, existe una exigencia social de cómo debe ser su actuar. En mucho ayudan las normas establecidas, ya que le permiten al estudiante conducirse de manera favorable, no olvidemos que el estudiante de este nivel se encuentra en el dilema de no sentirse niño, pero tampoco adulto, se encuentra en mundo lleno de cambios, contradicciones y emociones desbordadas. Berger (2012), señala que todo rol tiene su disciplina interior, es decir, el rol forma, determina y moldea tanto la acción como el actor, en este caso, se moldea la conducta del estudiante.

Al igual que muchas instituciones sociales, las instituciones educativas han establecido las normas o leyes que deben cumplir cada uno de sus miembros, a fin de regular su conducta y tener una sana convivencia. En la escuela de Bachilleres de la UAQ, es a través del estatuto orgánico, en el capítulo X, artículo 278, donde se establecen los derechos y las obligaciones que tienen los estudiantes (se recuperan los que se aplican a los estudiantes de bachillerato):

I.

Respetar y honrar a la universidad dentro y fuera de ella; cumplir con sus actividades académicas y administrativas; asistir puntualmente a clases; participar en los actos cívicos y culturales que determine el Rector, director o coordinador de la Escuela de Bachilleres; respetar a los maestros y en general a los miembros de la comunidad universitaria; formular solicitudes de carácter académico ante los Consejos Universitario y Académicos; recibir cooperación para fines culturales y deportivos en la medida que lo permita el presupuesto universitario; expresarse y organizarse libremente sin perturbar las labores universitarias; abstenerse, dentro de la Universidad, de actos de proselitismo partidista o religioso; Utilizar acorde a sus características, los bienes muebles e inmuebles, únicamente para cumplir los fines y objetivos de la Universidad.

Cumplir con la Legislación Universitaria (p.56).

Dentro del Reglamento de Estudiantes de la UAQ., en el capítulo II, se hace alusión a las acciones que el estudiante debe realizar durante su trayectoria académica y que garanticen su permanencia en la institución. En el capítulo V, se encuentran los derechos y obligaciones que tiene en relación con la solicitud y aplicación de los exámenes. El capítulo VI, señala como debe ser su proceder para aplicar algún recurso de apelación, cuando necesite modificar o revocar alguna calificación. Otros elementos que le dan la posibilidad de adaptarse a la normativa institucional son: la tutoría académica, que le ofrece al estudiante los medios necesarios para que éste garantice su permanencia en la escuela y el derecho que posee para realizar el ejercicio de la evaluación docente, con la finalidad de mejorar y recibir una educación de calidad.

De esta manera, el rol social que debe desempeñar el estudiante de bachillerato está determinado por las funciones que éste debe desempeñar de acuerdo a las pautas de comportamiento establecidas en el Estatuto Orgánico de la UAQ. A partir de estas consideraciones, se marca una línea que irá determinando el rol que debe desempeñar el estudiante de bachillerato a fin de no ser rechazado o excluido de la institución.

Al ser la evaluación docente un derecho que el adolescente posee como estudiante, algunos han visto en esta práctica la posibilidad de ejercer acciones para desvirtuar la labor docente. Desde su percepción, acreditar o reprobar al maestro considerando el clima social escolar que se ha desarrollado dentro del aula nutritivo o tóxico. Esta concepción más que integrar el pensamiento lógico, la reflexión y la manera de decidir como evaluar al docente de manera objetiva, es un proceso que se guía por el pensamiento intuitivo mostrando la falta de madurez biológica en las estructuras cognitivas, en la toma de decisiones y en el control de impulsos a nivel emocional.

Los temas abordados en los apartados anteriores, permiten ver como el campo psicológico o espacio vital que ha desarrollado el estudiante de bachillerato adolescente muestra su complejidad; entusiasta por insertarse en el mundo de los adultos, con emociones encontradas por el miedo que le genera

equivocarse o no ser aceptado socialmente; sus decisiones juegan un papel fundamental, pone en práctica la madurez biológica del área prefrontal, lo que le permite el desarrollo sus funciones ejecutivas para buscar soluciones ante los problemas que se le presentan, para enfrentar situaciones desconocidas, para controlar sus impulsos y manejar sus emociones. Es un adolescente en una constante búsqueda de identidad, enfrentándose a un mundo interno que aún no termina por conocer, reaccionando, aun con recursos limitados, a las exigencias sociales, tratando de cumplir con los roles y las expectativas puestas en él y al mismo tiempo defendiendo una esencia que lo hace único. Un estudiante que, dentro del aula, a partir de la interacción con los otros, se convierte en un espacio de socialización que le permite reconocer su identidad, un lugar en donde busca la satisfacción de sus propias necesidades de reconocimiento y autoestima. Esta complejidad que posee el estudiante le permite interactuar al con el docente y sus compañeros, generando un clima social nutritivo que favorezca el aprendizaje y las relaciones interpersonales, o por otro lado, un clima hostil, tóxico que obstaculice el aprendizaje y las relaciones sociales, elementos fundamentales el ejercicio de la evaluación docente pues en la medida que el docente-adulto ayude a satisfacer las necesidades personales y académicas de los estudiantes, más favorable será la evaluación.

Bajo esta perspectiva, sigamos considerando si es pertinente el ejercicio de la evaluación docente bajo el mecanismo del cuestionario de opinión, quién responde es un estudiante que quizá biológicamente no tenga la madurez para llevarlo a cabo, guiado por pensamientos intuitivos y egocéntricos, con bajo control emocional y dificultad para separar el rol docente del rol de adulto de quien espera la satisfacción de sus necesidades personales.

3.3 El ser docente

3.3.1 Generalidades del docente de EMS

En la Educación Media Superior (EMS), la mayoría de quien se encargan de realizar la labor docente no ha tenido una formación didáctico-pedagógica. Se han ido incorporando al ámbito educativo, ingenieros, físicos, matemáticos, químicos, psicólogos, nutriólogos, médicos, fisioterapeutas, contadores, abogados y otros profesionistas. Esta dinámica laboral hace que vaya descubriendo en la práctica misma, cómo desempeñar su rol docente dentro de la misma institución educativa, para la cual presta sus servicios, carece de especificidad o es ambigua la definición de las funciones que deberá realizar. El docente en la EMS, se convierte en guía, transmisor de conocimientos de una determinada disciplina, tutor, formador de valores morales y conciencia social, además de una serie de actividades que debe asumir como docente de la EMS, como docente de la UAQ y como persona.

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente al mismo tiempo configura su rol profesional y se reestructura como persona. Como profesional de la educación, construye el sentido de la docencia de acuerdo a las experiencias que le han sido significativas a lo largo de su formación profesional con otros docentes o dentro del mismo campo laboral de acuerdo al sentido de su utilidad; se enfrenta a una serie de exigencias sociales y objetivos educativos que debe cumplir, lleno de entusiasmo cumple con la encomienda, otras veces desconoce dichos objetivos o no es consciente de ellos, demeritando la importancia que tiene educar. Consideremos también, que muchas veces las propias autoridades no tienen claridad en el rumbo que debe tomar la educación en nuestro país. Como persona, es un ser humano lleno de emociones y modelo para las nuevas generaciones. Savater (1997), se refiere a la educación como valiosa y válida pero también como un acto de coraje, así, “la profesión del maestro –en el más amplio sentido del noble término, en el más humilde también – es la tarea más sujeta a quiebras

psicológicas, a depresiones, a desalentada fatiga acompañada por la sensación de sufrir abandono en una sociedad exigente pero desorientada” (p.11). De aquí la importancia de que el docente sea reconocido como persona.

3.3.2 El docente como persona y sus vínculos afectivos

Desde un punto de vista psicológico, Pavesi (2010) menciona que la persona es un todo intrínseco, un sujeto que se enfrenta no sólo al mundo externo, sino a su propio mundo interior actual y potencial. De acuerdo con esta perspectiva, el concepto psicológico de persona está relacionado con toda la visión del hombre, así, el entorno social influye directa o indirectamente en la conducta y comportamiento de los individuos. El hombre, por lo tanto, es el producto de las relaciones sociales (91).

Ser docente tiene muchas implicaciones, si bien se requiere cumplir con un perfil de idoneidad que le permita realizar de manera eficaz su quehacer profesional, la falta de una definición explícita de sus funciones, hace que quien ejerce dicha labor, estructure su propia concepción desde su práctica. Existe la necesidad de reconocer al docente como persona, poner énfasis en la afectividad y las implicaciones que tiene “ser docente”.

El docente se convierte en guía, formador, transmisor de conocimientos y experiencias, en algunos casos, muestra un compromiso ético y una responsabilidad con sus estudiantes, consigo mismo y con la sociedad, se prepara, se actualiza, planea y evalúa, muchas veces fuera de su horario laboral, se muestra empático, tiene la posibilidad de ver el mundo a través de mirada de sus estudiantes, se emociona, le apasiona ser parte de la historia de vida de los otros. El docente, aunque no siempre sucede, desarrolla vínculos afectivos y sentimentales con sus estudiantes, se involucra en sus problemas y los orienta en la búsqueda de las posibles soluciones, en algunas ocasiones compensa la carencia afectiva que surge del abandono familiar. Abramowski (2010) se refiere a éstos como “los afectos magistrales”, entendidos como el afecto que los maestros sienten por sus alumnos. Esta misma autora, señala la

complejidad para establecer vínculos entre lo personal y lo público, entre lo íntimo y lo profesional..., lo que piensa el docente de sus alumnos y cómo piensan su propio rol o cómo interactúan entre ellos. Algunos docentes han encontrado en los vínculos afectivos, una vía para legitimar el rol del docente, logrando autoridad en la medida en que el estudiante se siente comprendido y motivado.

El docente, al igual que el estudiante, es un mundo de emociones no siempre favorables, el descontento y la frustración surge cuando la educación se aleja de sus fines pedagógicos, cuando el estudiante muestra mayor interés en la calificación que en el mismo aprender, cuando la evaluación docente que se realiza no busca mejoras en la educación, si no que se vuelve un instrumento de control, cuando el acto educativo está lleno de procesos administrativos más que en el interés de formar mejores personas que transformen el entorno social y natural de manera armónica y por el bien común, aún más, cuando su labor no es valorada profesionalmente y/o económicamente.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, le permite al docente reestructurar su quehacer profesional y al mismo tiempo se reestructura como persona. Es un ser humano cuya elección de ser docente obedece a múltiples razones, entre ellas por vocación y/o convicción.

3.3.3 La formación profesional del docente de bachillerato

En el Nivel Medio Superior (NMS), hablar de docente es referirse al “maestro (a)”, “profe (a)”, a la miss, al ingeniero, al licenciado, “Lic.”, “el o la “Doc.”, la camaradería que puede llegar a fortalecer el vínculo afectivo entre maestro y alumno, lleva a este último a dirigirse a su profesor por su propio nombre, esto hace que cada vez sea más frecuente escuchar a los estudiantes alejarse de título que precede a la persona. No es una confusión propia del estudiante, el proceso de identidad profesional del mismo docente, específicamente de la escuela de bachilleres de la UAQ, se ha convertido en un reto, éste debe atender a las exigencias que ha establecido el Sistema Nacional de

Bachillerato (SNB) y las propias exigencias que requiere ser docente de la UAQ, en ambos casos, la acumulación de evidencias que den cuenta del desempeño docente, el desarrollo de funciones tales como la tutoría, llenar una serie de formatos de canalización de estudiantes a los diversos programas que promueve la escuela de bachilleres: asesoría académica, servicio de psicología y nutrición, así como los formatos de seguimiento académico a solicitud de padres de familia, tutores de grupo o coordinación, aunado a esto, hay un compromiso ético profesional que demanda la formación profesional en un campo específico del conocimiento.

Si bien, el docente de bachilleres cuenta con una formación profesional específica, la tendencia actual de impartir clases en el Nivel Medio Superior (NMS), lo ha llevado a desarrollar una serie de competencias que integran su perfil profesional. En términos generales la Reforma Integral de Educación Media superior (2008), señala que el docente:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional. Reforma Integral de Educación Media superior (2008).

Desde esta perspectiva el docente se considera promotor y agente del proceso educativo que ejerce la docencia a través de la cátedra, la orientación, la tutoría y en general, toda actividad propia de dicho proceso.

De acuerdo con la ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2018), al docente se le considera responsable del proceso de enseñanza y aprendizaje siendo promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo.

Las actividades que han sido delegadas a quien ejerce la labor docente en el NMS, hacen que la práctica docente se vea mermada por una serie de trámites administrativos que cumplir y una cantidad de evidencias que acumular, contribuyendo a alimentar la percepción y la tensión implícita que hay acerca del “buen docente”.

Cabe destacar que, en el 2013 el Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato, otorgó a la Escuela de Bachilleres Plantel San Juan del Río, el reconocimiento que lo acreditaba como miembro de este sistema por haber cumplido con los requisitos y criterios de calidad. Una de las medidas que se tomaron para alcanzar esta certificación, fue la capacitación docente, a través del Diplomado en Competencias Docentes del NMS, impartido por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), con ello se buscó que todo profesionista que impartirá cátedra en este nivel educativo, tuviera un perfil de idoneidad basado en competencias. La evaluación para la acreditación en el plantel se llevó a cabo por el Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior (COPEEMS). Una parte de la evaluación se hizo a docentes del plantel, con la finalidad evaluar la práctica docente bajo el enfoque por competencias. De esta manera se marca la línea que debe seguir el docente que imparte cátedra en la Escuela de Bachilleres de la UAQ.

3.3.4 El docente de bachillerato desde una mirada institucional

Dentro de las instituciones el docente es el principal gestor del proyecto educativo, es quien vislumbra el horizonte, quien desarrolla el currículo y en una intención permanente con el estudiante, le ayuda a orientar y dirigir su

proceso de formación es por ello que, el desempeño del docente se considera el factor preponderante de la calidad educativa. En el campo educativo, la calidad se refiere al grado de acercamiento a los fines previstos, que surgen del mismo sistema educativo (Abdón, 2007, p. 10).

El docente de la escuela de bachilleres de la UAQ., busca conservar su libertad de cátedra, derecho que obtiene al ser la universidad un organismo público descentralizado del Estado, dotado de autonomía, al mismo tiempo que se apega los lineamientos establecidos por el SNB,

En el Capítulo I. Disposiciones Generales, del reglamento de estudiantes de la UAQ, se define como “docente al trabajador académico con mayor dedicación a la impartición de cátedra” (p.4). Ser docente de esta institución, implica ciertos derechos y obligaciones establecidos en el Estatuto Orgánico de la Institución; tiene la tarea de mantener el orden y la disciplina de los estudiantes durante su cátedra, evaluar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje, la posibilidad de ser parte del consejo y cuerpos académicos, así como coordinar los diferentes programas y ejes de formación académica que tiene la escuela de bachilleres (Matemáticas y Razonamiento, Lenguaje y Comunicación, Humanidades y Sociales, Ciencias naturales y experimentales y Formación Personal). El docente también funge como tutor, para orientar e informar sobre la organización y procedimientos institucionales, atiende los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje para que el alumno desarrolle los conocimientos básicos o disciplinarios, técnicos, científicos, sociales y culturales que demande su formación.

El docente de acuerdo con el tipo de contratación se categoriza en tiempo completo, tiempo libre y honorarios, siendo este último, el sector más vulnerable. Esta clasificación dota al docente de la posibilidad de ascender en la escala y brindarle mayores prestaciones y beneficios económicos, uno de los indicadores a considerar es la evaluación docente, la capacitación y el cumplimiento de ciertas actividades propias de la docencia que como veremos más adelante, no refleja “el ser docente” ni los alcances pedagógicos de la educación. Este listado de tareas a cumplir refleja la necesidad de recobrar el

verdadero sentido de la educación, hay docentes más preocupados en acumular evidencias y en un momento determinado incrementar el puntaje necesario para estar en otra categoría laboral, que en formar estudiantes que desarrollen el gusto por el conocimiento que les permita hacer una lectura de la realidad, para reflexionar y transformar su entorno en un ambiente de responsabilidad social.

Las tensiones que vive el docente de bachillerato, para cumplir con los estándares de calidad, han incrementado prácticas de simulación que lo posicionan y no siempre es, el reflejo de “un buen” o “un mal docente”. Aún a pesar de que se busca evitar emitir juicios de valor acerca de los “buenos y malos docentes”, por sí misma está implícita esta clasificación, cuando existe la pretensión de que el docente cumpla con todas las expectativas y encomiendas puestas en él.

Al igual que el estudiante, el docente se posiciona en el aula con el referente de su espacio vital configurado a lo largo de la vida, el significado que le da al “ser docente”, sus miedos, anhelos, emociones, expectativas personales, profesionales y laborales, así como el rol docente que debe desempeñar establecido por la propia universidad; impartir cátedra, ser tutor, pertenecer a un cuerpo colegiado dentro de la institución y por el Sistema Nacional de Bachillerato bajo el enfoque por competencias, generan tensiones o motivaciones en el docente para dar su clase. A partir de la interacción con los estudiantes surgen relaciones sociales afectivas o adversas que promueven el desarrollo del clima social escolar favorable o no para el aprendizaje. No siempre lo que es un “buen docente” para la institución lo es para el estudiante, la percepción que éste construya determinará la forma en que el docente será evaluado. La institución requiere de evidencias que avalen el “buen desempeño docente”, mientras que el “buen maestro” para el estudiante está en otros elementos: como las relaciones afectivas, la satisfacción de necesidades personales y académicas (en muchos casos se enfocan más a acreditar la materia que en aprender los contenidos y habilidades que requiere la naturaleza de la asignatura en cuestión).

Concluyo que quien ha logrado un equilibrio emocional entre su “ser persona y su ser docente” se siente libre para enseñar y para aprender, motiva a sus estudiantes y se siente motivado, es creativo e innovador, es libre de prejuicios y aprende a sobrellevar las exigencias del mundo actual. En el ámbito laboral, las implicaciones que conlleva la evaluación de su desempeño docente.

3.4 La evaluación docente

3.4.1 La evaluación docente un panorama general

En las últimas tres décadas los procesos de evaluación dentro del sistema educativo se han convertido en prácticas habituales que se deben realizar para gestionar y obtener apoyo económico. La evaluación está centrada en los estudiantes, para determinar el logro de sus aprendizajes, en las instituciones en los programas educativos y en los docentes. A su vez, hay una relación directa entre la evaluación educativa y el financiamiento de proyectos, las compensaciones salariales y los estímulos económicos. La calidad de la educación se ha hecho parte oficial del discurso, ésta debe integrar las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia como lo señala la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017).

En este sentido, la evaluación docente es un punto medular en la obtención del financiamiento de las instituciones, a partir de sus resultados, por un lado, se evidencia el cumplimiento de las exigencias y recomendaciones de las políticas educativas existentes y, por el otro, se invita a la reflexión en el ejercicio de la profesión, para llevar a cabo las acciones pertinentes que permitan mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hoy en día, el uso del cuestionario aplicado a estudiantes se ha convertido en una de las herramientas más utilizadas para medir sus alcances.

Este financiamiento obedece a criterios de política educativa internacional, nacional e institucional que permea en el aula estableciendo un marco de

referencia en la operatividad interna y se manifiesta en los procesos de conducta áulica.

La Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), como institución que imparte la mayoría de sus programas educativos en el nivel superior, se apega a las políticas de evaluación que se establecen en este nivel, para la acreditación y certificación del personal, de los programas educativos y de la propia institución, y de la capacidad docente para cumplir su función educadora con el fin de obtener recursos financieros que le permitan operar y cumplir con los objetivos previstos con los estudiantes, con la sociedad y con el desarrollo sustentable.

Ante este panorama general de la evaluación, se hace hincapié en la Escuela de Bachilleres como programa educativo que oferta la UAQ, por lo tanto, integra el ejercicio de la evaluación docente como una práctica a realizar cada fin de semestre. Si bien, la Escuela de Bachilleres está dentro del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), la plantilla de docentes no es evaluada directamente conforme a los lineamientos establecidos por el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) para el ingreso, la permanencia y la promoción del servicio de profesionalización docente, ya que se defiende el carácter autónomo de la universidad.

3.4.2 Contexto de la evaluación en México

La evaluación de la educación en el país no es una práctica reciente, Guzmán (2018), señala que la “Evaluación Educativa representa una cultura práctica y política institucional bastante tardía en el avance y fortalecimiento de la educación formal en México, pues, antes de la década de los 80’s era casi inexistente” (p.1). Sin embargo, es evidente el rezago que existe en cuanto al diseño de los instrumentos de evaluación, a los mecanismos de operatividad y al uso de resultados, lo que ha provocado la incertidumbre y el rechazo ante dicha práctica.

El autor señala que:

A tres lustros de promover la evaluación sistemática de los docentes de Educación Básica y Media Superior (EMS) y después de la experiencia construida por los recientes modelos precedentes en este campo..., todavía prevalecen profundas confusiones sobre los propósitos, el paradigma, los criterios, mecanismos operativos e implicaciones laborales de tal estrategia de evaluación, esto sin olvidar, el verdadero impacto que han tenido los resultados de evaluación docente en la pretendida calidad (p. 1).

Rueda (2006) considera que la evaluación del sistema educativo en México surge en la década de 1990 como elemento central de las políticas públicas, con el Programa para la Modernización Educativa (PME), según lo señala Arbesú (2004). Tras la crisis económica que se vivió en el país, se vieron afectados los apoyos financieros del sector educativo y se hicieron más comunes las prácticas de evaluación en todos los sectores (Institucional, de Programas, Docentes y Estudiantes) y niveles educativos (Educación Básica, Tecnológica y Superior).

En cuanto al nivel universitario Rueda (2006), ubica tres tipos de evaluación.

La evaluación institucional instrumentada a partir de los criterios e indicadores marcados por la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA). La evaluación dirigida hacia los programas de formación profesional por medio de los Comités Institucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIIES). La evaluación realizada por una comisión especial de colegas de otros centros laborales de la misma universidad o de otras instituciones, la cual tiene por objetivo valorar las actividades de los académicos dentro de las universidades, apreciándose una doble intención: compensar el deterioro salarial y establecer un nuevo modelo de académico universitario, al condicionar el acceso a las primas económicas a la obtención de grados académicos, publicaciones y participar en actividades de primer nivel.

Guzmán (2018) señala que, en las últimas tres décadas, el gobierno mexicano se ha empeñado en imponer la evaluación docente como una estrategia política que comprende tres principales objetivos: recuperar la rectoría del

Estado en materia educativa, elevar la calidad de los servicios públicos de educación y establecer dispositivos administrativo-laborales de control sobre el ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento en el Servicio Profesional Docente.

Bajo estas circunstancias en la Educación Media Superior el diseño del instrumento de evaluación utilizado en la Universidad Autónoma de Querétaro, pretende cumplir con criterios de evaluación orientados al cumplimiento total del programa educativo, a la evaluación que realiza el docente a los estudiantes, así como, a la interacción entre ellos y a los aspectos didácticos que promueve el docente, los resultados en conjunto deberían contribuir a elevar la calidad educativa, sin embargo, se ha encontrado que algunos profesores desarrollan prácticas de simulación para cumplir con los criterios de evaluación y obtener mejores puntajes, en consecuencia tener mejores condiciones laborales. Por otro lado, quien evalúa es un estudiante-adolescente y la faltada de madurez en el desarrollo de las funciones mentales ejecutivas como la toma de decisiones, la capacidad de solucionar problemas y el manejo de emociones por mencionar algunas, hacen que este proceso de evaluación se vea rebasado por el clima social escolar que se desarrolla dentro del aula nutritivo o tóxico, lo que lleva a evaluaciones que beneficien o perjudiquen al docente. En la evaluación, en muchas ocasiones tiene mayor peso, la relación afectiva que se tiene con el profesor, que el cumplimiento o no de los criterios establecidos.

Esta forma de entender la evaluación educativa, puntualizando en la evaluación docente, señala que es un proceso complejo, que obedece a mecanismos de control administrativo y que tiene implicaciones en el proceso de reflexión de la propia práctica docente. El trasfondo de las políticas de evaluación en materia de educación, señala la influencia de corrientes ideológicas que determinan o direccionan el proceso de evaluación. Con la evaluación que hacen los estudiantes a los docentes, se evidencia la falta de pertinencia en el diseño en el cuestionario de opinión (es un instrumento que se utiliza para que realicen la evaluación tanto estudiantes a nivel superior como estudiantes de bachillerato),

en el caso de la EMS, no se considera que quién evalúa es un adolescente en proceso de transición, con cambios propios de la edad que no le permiten realizar una evaluación objetiva; búsqueda de la identidad, manejo emocional, insertarse a la vida adulta, elementos que conforman como se ha señalado su espacio vital o campo psicológico.

3.4.3 La evaluación inmersa en un contexto globalizador desde una perspectiva económica

Arbesú (*et al*, 2004), muestran cómo a partir de los años ochenta, la relación entre el Estado y la Educación superior tomó un rumbo diferente. A tenor de establecer una reforma profunda, se establecen mecanismos de evaluación estratégica, que evidencian la influencia de organismos internacionales que impulsan y direccionan las políticas nacionales sobre la educación superior.

El cuestionario utilizado para evaluar el desempeño docente en la UAQ., refleja de manera limitada y confusa, en algunos casos, las recomendaciones que hacen estos organismos. Se vislumbran preguntas relacionadas con: la promoción de contenidos interdisciplinarios y multidisciplinarios, en la relación entre los contenidos que se imparten en el aula y su relación con el contexto, el desarrollo y evaluación de habilidades, conocimientos, actitudes y valores, preguntas relacionadas con la disposición del docente para aclarar dudas, acerca del diseño de ambientes y estrategias que faciliten el aprendizaje.

Para regular y darle dirección a los procesos referentes a la evaluación, en México existen organismos que muestran los alcances y desarrollo que tiene el país en materia de la educación, lo que le permite la asignación de recursos y el financiamiento de programas y proyectos educativos.

Para el cumplimiento de estos objetivos, la Escuela de Bachilleres de la UAQ, ha capacitado a su planta docente en el modelo educativo con un enfoque en competencias, se han fortalecido y creado programas como la tutoría y de orientación educativa con la finalidad de brindar una formación integral a los

estudiantes, se promueve el trabajo interdisciplinario y multidisciplinario a través de ejes de formación: matemático y de razonamiento, lenguaje y comunicación, humanidades y sociales, ciencias naturales y experimentales y Formación personal que permitan el desarrollo de habilidades intelectuales y relacionar los contenidos de una asignatura con otras. A partir de los resultados de la evaluación realizada al plantel en el 2013, en donde se alcanza la categoría Nivel III, por haber cumplido con los requisitos y criterios de calidad establecidos, se realizan las mejoras que atienden las recomendaciones hechas por el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COOPEMS), sobre todo en lo que compete a la infraestructura y los planes y programas de estudio. En éstos últimos, hay vacíos que se pretenden cubrir a través de la simulación y la acumulación de evidencias. Esto en el mejor de los casos ya que muchas veces lo que se fundamenta en la planeación didáctica no se concreta en la dinámica de aprendizaje que se genera dentro del aula, siendo esto motivo de tensión entre el estudiante y el docente, pues no se cumple con lo establecido en el programa.

Se pierde precisión en el qué, cómo y para qué se evalúa, en el docente la tensión se centra en cumplimiento para evitar la sanción o para obtener beneficios laborales, a nivel institucional en la adquisición de recursos.

Bajo este panorama, la realidad a la que se enfrenta la educación en México pone al descubierto la intención por cumplir objetivos y recomendaciones hecha por diversos organismos, a nivel nacional e internacional, con el fin de obtener recursos que permitan a cada una de las instancias educativas cumplir con sus objetivos institucionales y alcanzar la anhelada "calidad educativa". Para hacerle frente a esta situación se han seguido lineamientos generales de gobierno federal, y en particular de la Comisión Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CONAEVA), sin embargo, cada institución se ha encargado de operar de manera individual sus programas y de realizar las modificaciones correspondientes. Las modificaciones van en el sentido de la productividad académica, la docencia y los recursos humanos, la difusión, extensión y servicios; la superación académica; la vinculación social y la

participación institucional (Rueda, 2006). Se muestra la relación entre los procesos de evaluación, la obtención de financiamientos (condicionados por los resultados de la evaluación) y la calidad educativa.

Se ha visto en la evaluación del docente, una alternativa para incrementar la calidad, ésta muchas veces entendida, como una serie de requisitos que debe cumplir, lineamientos a seguir y evidencias que tiene que acumular, que le permitan el ingreso y la permanencia al ámbito laboral, y que muestren su desempeño y perfeccionamiento académico, para alcanzar mejores salarios. En el afán de cumplir con estos requisitos se promueve la cultura del “mérito” y la acumulación de puntajes, donde no siempre es mejor el que tiene más.

Pocas veces se reflexiona en la práctica docente desde una mirada humana y no productiva, para modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje y mejorar las condiciones laborales de los docentes, pues los resultados de la evaluación no trascienden, solo se quedan en la asignación de una calificación que sirve para evidenciar si se cumple o no con las recomendaciones.

Estas diversas formas de entender los procesos de evaluación institucional instrumentada, dirigida hacia programas de formación profesional, realizada por comisiones especiales y la realizada por los estudiantes, han mostrado la vulnerabilidad del docente ante este ejercicio. La forma en que se define, la falta de delimitación de las funciones del docente y los instrumentos que se emplean para llevar a cabo el proceso, no tienen correspondencia con los fines pedagógicos de la educación y se concretan en múltiples direcciones.

3.4.4 El carácter polisémico de la evaluación docente

El carácter polisémico de la evaluación y los resultados de diversas investigaciones en este tema, muestran cómo el ejercicio de evaluación ha tomado múltiples direcciones: para la obtención de financiamiento y apoyo económico, como mecanismos de control, para que el docente reflexione en su

práctica académica y obtener mayores beneficios laborales; en los estudiantes, conocer el logro de los aprendizajes esperados.

La Ley General del Servicio profesional docente (DOF, 2018), define la evaluación del desempeño, refiriéndose a ésta como la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de asesoría técnica- pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica.

Arbesú (2004) y Rueda (2008), en sus investigaciones puntualizan la compensación salarial, la acreditación de programas, el control administrativo y la actividad formal del docente en relación con la puntualidad y manejo de grupo.

Cisneros señala que:

“Una evaluación amplia y efectiva de la docencia requiere del estudio crítico de las metas institucionales, de los ambientes de aula, la organización y operación administrativas, el contenido curricular, el aprovechamiento de los estudiantes y el impacto de programas en el estado y la sociedad” (2014, p. 24).

García puntualiza en qué se debe evaluar:

“Si se considera la función docente en un sentido estricto, serían todas las actividades relacionadas directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Si la docencia es considerada en un sentido más amplio, se deberá reconocer que las instituciones educativas, demandan que los profesores realicen una serie de prácticas que incluyen las tareas de tutoría y asesoría, de difusión de la cultura y de elaboración de materiales didácticos, entre otras”. (2014, p. 9)

González (2007), considera que los modelos de evaluación de desempeño docente abarcan cinco áreas: 1. Planificación de las actividades, 2. Ejecución de las Actividades Docente, 3. Evaluación de los Aprendizajes, 4. Evaluación de la Práctica Pedagógica y 5. Compromiso con el proyecto (institucional).

En un análisis más completo sobre la evaluación docente, García (*et. al.*, 2004).

1. Hacen una distinción entre evaluación académica y evaluación docente: la primera considera las diversas actividades que las instituciones demandan a sus académicos, la docencia, asesoría u tutoría, la cultura, la elaboración de materiales didácticos y la investigación; la segunda, se restringe a las actividades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Puntualizan dos visiones sobre la evaluación, una orientada al control, es decir una evaluación sumativa que integra la cantidad de logros y productos para cumplir con estándares de calidad y dirigida a decisiones laborales, escalafonarias y salariales; y la otra orientada, al perfeccionamiento, una evaluación formativa que se preocupa por la persona, su crecimiento profesional, además, mantiene un sentido participativo.
3. Señalan que la evaluación docente, presenta otras vertientes, de producto y de proceso. La primera centra sus intereses en los resultados obtenidos por la actividad docente, por ejemplo: los aprendizajes logrados entre los alumnos, los materiales generados durante el proceso pedagógico, los instrumentos complementados a lo largo del mismo. La evaluación de procesos se ocupa de entender cuáles fueron los factores que determinaron o condicionaron los resultados de la actividad magisterial para acceder a una explicación más precisa y a una valoración más equilibrada de tales resultados, ya que sólo así es posible disponer de la información necesaria para alimentar los procesos de reflexión, formación y cambio docente (p. 17-20).

Guzmán (2018), señala que existen diversos modelos y enfoques en los que se sustenta la evaluación docente, todos ellos con la finalidad de impulsar el desarrollo y la calidad de los procesos formativos. Retomando las aportaciones de Valdés (2001), Montenegro (2007), este autor identifica diversos modelos y prácticas de evaluación:

- El modelo centrado en el Perfil Profesional evalúa rasgos personales y/o estándares de desempeño deseables (competencias docentes).
- El modelo centrado en los Resultados evalúa la cantidad y calidad del logro de los aprendizajes alcanzados por sus alumnos.
- El modelo centrado en la Práctica Reflexiva implica un proceso de autoevaluación docente y le apuesta al compromiso profesional para diseñar e instrumentar acciones concretas de transformación de su quehacer formativo, dentro de un proceso sistemático de mejora.

- La *evaluación* basada en Estándares evalúa la “calidad” de un proceso mediante su medición cuantitativa, con el propósito de identificar “objetivamente” los “méritos” y áreas de oportunidad del desempeño de los profesores.
- La Evaluación Comprensiva refiriéndose a ésta como una interpretación “personal” a partir de la recuperación de la experiencia de los agentes involucrados –profesores, alumnos, directivos, padres de familia–, las preocupaciones que median sus prácticas socioeducativas, los problemas en que se desarrollan y los significados que construyen (p139-139).

Las definiciones presentadas en este apartado ponen al descubierto la fragilidad que muestra la evaluación docente. Con los años se han hecho evidentes la carencia y limitaciones existentes en los procesos de evaluación.

La literatura revisada sobre el tema señala qué prevalece la incertidumbre y la falta de claridad, en cuanto a qué se debe evaluar, cómo evaluar y para qué evaluar, a quién se evalúa, quién evalúa y a quién beneficia la evaluación.

La influencia que ejercen organismos internacionales y nacionales en materia de educación ha llevado a las instituciones educativas, a crear sistemas de evaluación que tienen como objetivo, desarrollar iniciativas para mejorar y compensar el desempeño docente (refiriéndose a las acciones que debe el docente realizar para cumplir con objetivos institucionales), atender la función social de la educación y contribuir en el proceso de formación de los estudiantes. Cada institución implementa y determina los parámetros y mecanismos de evaluación, sin perder de vista sus objetivos institucionales, en correlación con las recomendaciones hechas por los diferentes organismos de financiamiento y de evaluación. Sin embargo, como refiere Guzmán (2018) hay una descontextualización del ambiente en el que se desarrolla la evaluación docente, en cuanto a las acciones formativas realizadas por los docentes, no es relevante la formación inicial y continua, se resta importancia a las condiciones económico-ambientales en las que los alumnos se desarrollan y adquieren sus aprendizajes, no es considerada la presión social e institucional a la que se somete el docente y que influye en su comportamiento didáctico-pedagógico. Si bien, se busca que a partir de la auto reflexión mejore su

desempeño, este debe atender a sus referentes teóricos y articularlos con el momento histórico y alinearlos a la ideología institucional.

En cuanto a la interacción docente-estudiante, se ha prestado poca atención al análisis de los resultados de la evaluación a partir del clima social escolar desarrollado dentro del aula, elemento implícito en la decisión que toma el estudiante para evaluar al docente de determinada manera para beneficiarlo o perjudicarlo. El cuestionario de opinión se convierte en el instrumento para llevar a cabo este acto.

3.4.5 El cuestionario de opinión en la evaluación docente

Las implicaciones que tiene la evaluación docente descritas a lo largo de estas líneas requieren de precisar los cuestionamientos antes señalados: qué, cómo y para qué se evalúa, quién evalúa, a quién se evalúa y a quién beneficia la evaluación.

El cuestionario de opinión se ha convertido en el instrumento, a través del cual se tiene una aproximación a la realidad que requiere ser evaluada. Son los estudiantes los que en gran medida aportan información relevante acerca de su propio rendimiento académico y de los mecanismos que utiliza el docente para llevar a cabo el acto educativo; la planeación e implementación del programa y los criterios de evaluación. De manera implícita, está el constructo institucional acerca de la idea de “un buen profesor”. Además, de manera subjetiva, es un medio por el cual el estudiante refleja el resultado de la interacción que ha tenido con el profesor durante un tiempo y un espacio determinado. Canales (*et. al.*, 2004) señalan que la evaluación de la actividad docente, cualquiera que sea el método que se seleccione, es un ejercicio complejo y difícil, debido a las dificultades para establecer un vínculo directo entre el esfuerzo individual del profesor y el logro del estudiante.

Determinar el instrumento que será empleado para llevar a cabo la evaluación docente, así como su contenido y su estructura requiere de un análisis

profundo. En algunos casos, se han utilizado cuestionarios diseñados para otras instituciones y sin un previo análisis de contexto y sin realizar las adecuaciones pertinentes. De acuerdo con los expertos, a través del cuestionario de opinión se puede explorar el contexto institucional, orientar la reflexión y discusión de la vida escolar, tener un referente para la promoción, ingreso y permanencia al servicio profesional docente, para el logro y financiamiento de proyectos de investigación o para adquirir algún tipo de becas.

El recurso de la evaluación moldea el “deber ser” de la enseñanza, de aquí la importancia de que el instrumento de evaluación muestre de manera explícita y congruente la teoría educativa o del aprendizaje que sustenta su estructura institucional. La carencia de estos elementos evidencia las limitaciones que tienen que ser atendidas en pro de la calidad educativa.

3.4.5.1 El uso del cuestionario de opinión y sus limitaciones

Canales (*et. al.*, 2004) mencionan que los instrumentos utilizados para la evaluación deben estar encaminados a potenciar el trabajo académico, a ser estructurados de forma tal que permitan la retroalimentación; que clarifiquen conductas, estrategias y procesos desarrollados por el docente; que tengan un sustento teórico a partir de modelos educativos y de aprendizaje, y que sean el vehículo para encontrar respuestas sobre cómo enseñar, cómo aprender y como evaluar.

La literatura revisada menciona que la construcción de los cuestionarios requiere todo un saber técnico, en la medida en que son instrumentos que pretenden captar una información que dará lugar a interpretaciones para la toma de decisiones a favor del funcionamiento global de la institución, por lo tanto, se debe: conocer las situaciones de enseñanza, seleccionar las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza, que integre los roles esperados del profesor y los estudiantes, considerar el manejo de los resultados de la investigación sobre la práctica docente en la universidad.

Algunas limitaciones que se observan y que son relevantes en el proceso de la evaluación docente son:

- El número de encuestados.
- Las diferentes estrategias y programas para tratar los datos y la definición de criterios para interpretar los resultados de manera apropiada, útil y práctica.
- El momento (al inicio, durante el desarrollo o al final del semestre) y horario de la aplicación.
- El programa educativo que se imparta (ciencias sociales, humanidades, matemáticas...)
- La finalidad, control o reflexión y mejora en el ejercicio de la profesión.
- Elementos subjetivos y afectivos que determinan cómo será la evaluación.

Es difícil considerar que existen instrumentos sistemáticos de evaluación de la docencia cuyo objetivo sea principalmente el análisis de la práctica educativa, de manera implícita integran la idea, el supuesto o la creencia de lo que constituye “un buen maestro” y “el deber ser de la educación” o la tendencia a una “educación de calidad”, en consecuencia, a partir de estos constructos, se realiza una función selectiva de qué debe considerar y qué no, el cuestionario de evaluación.

Ante esta dinámica institucional un adolescente aún en proceso de alcanzar madurez en las estructuras cognitivas frente a la falta de precisión en los criterios de evaluación y en los mecanismos para llevar a cabo el ejercicio de la evaluación docente, pueden ser elementos que orientan los resultados a fines personales más que académicos. Recordemos que el adolescente en esta etapa busca la satisfacción de necesidades psicosociales, y en el contexto de aula, el docente contribuye en este proceso, aunque no es propiamente su función. El grado de satisfacción de dichas necesidades orienta la decisión de cómo evaluar al docente. El pensamiento intuitivo es otro elemento para considerar, algunos estudiantes contestan el cuestionario sin reflexionar, lo hacen porque se convierte en un requisito institucional, en una tarea que

cumplir, bajo la percepción que tienen del docente como persona (configurada a partir de su campo psicológico y del clima social escolar que se desarrolló en el aula), y no si se cumplió con los objetivos académicos. De aquí la importancia de elaborar un cuestionario de opinión, diseñado propiamente para estudiantes de bachillerato.

3.4.5.2 La evaluación docente y el cuestionario de opinión desde la perspectiva institucional en la Universidad Autónoma de Querétaro.

Las instituciones en el nivel superior han impulsado el desarrollo profesional docente con la finalidad de alcanzar objetivos que les permitan tener acceso al apoyo otorgado por diversos organismos nacionales e internacionales. Para ello, han requerido de la consolidación de cuerpos académicos de investigación, de un determinado porcentaje de docentes con reconocimiento por su actividad profesional y con nombramiento de investigador nacional. La evaluación docente se ha convertido en un indicador institucional en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la formación profesional del docente y a las condiciones de infraestructura y ambientales en las que se desarrolla dicho proceso.

La Universidad Autónoma de Querétaro dentro del reglamento de estudiantes en la fracción XXV (2018), puntualiza que la evaluación docente, “es el proceso implementado cada semestre, mediante el cual se establecen las estrategias institucionales para superar las debilidades y apuntalar las fortalezas encontradas en el desempeño de las actividades académicas del personal docente” p.4.

En esta institución la evaluación al desempeño docente se lleva a cabo mediante dos procedimientos, la autoevaluación y la evaluación de los estudiantes realizada a través de un cuestionario de opinión. Para el ingreso y la promoción, quien evalúa el desempeño docente es la comisión integrada por otros docentes.

La evaluación al desempeño docente, en la UAQ, es una práctica considerada que se realiza de manera anónima, es un derecho y al mismo tiempo una obligación de acuerdo con el Reglamento de Estudiantes de la UAQ, Cap. III, De la Trayectoria y Permanencia, Art.47.

El docente de Bachillerato de la UAQ, como se mencionó con anterioridad, además de atender los lineamientos establecidos por la institución, para el ejercicio de la evaluación al docente, debe considerar las recomendaciones establecidas en la Reforma Integral de Educación Media Superior. En Diario Oficial de la Federación (2008) se establece que la evaluación docente estará centrada en la adquisición y dominio de las competencias docentes. Las competencias son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de este nivel. Por lo tanto, para garantizar la permanencia dentro del SNB, en caso de ser necesario, el docente de bachillerato de la UAQ., deberá ser evaluado a partir del perfil de idoneidad basado en el enfoque por competencias.

Otro parámetro de evaluación al desempeño docente en la EMS es a partir de los aprendizajes logrados en los estudiantes, para ello se implementa en las instituciones de este nivel, el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

Estos procesos de evaluación a los que se enfrenta el maestro de bachillerato de la UAQ, lo pone en desventaja, por un lado al ser parte del SNB, debe desarrollar un perfil profesional basado en competencias establecidas en la RIEMS, por otro lado, al ser parte de la UAQ, los docentes son evaluados a través de instrumentos y criterios que ha sido diseñados para el Nivel Superior, sin considerar las características de los estudiantes “adolescentes” que realizan el ejercicio de la evaluación docente y sin considerar que hay actividades que son propias del nivel superior.

Aunque las intenciones institucionales por mejorar la calidad educativa han sido buenas, la realidad es que, el manejo de los resultados que arroja la evaluación docente han sido poco atendidas, sobre todo en los planteles y en el aula. Es

poca o nula la retroalimentación que se da a los docentes (para diseñar estrategias que fortalezcan su práctica o modificaciones en la planta docente) y a los estudiantes. No hay un seguimiento de los cambios que se pudieran implementar en la labor académica de los profesores en cuanto al manejo de contenidos, la adquisición y dominio de las competencias docentes. Inclusive no se profundiza en los resultados que obtienen los estudiantes en las evaluaciones que les realizan organismos externos para conocer los aprendizajes que estos adquieren.

En relación al cuestionario de opinión en la UAQ, es una realidad que la forma directa de conocer cuál es el desempeño del docente en el aula, es a través de la mirada de los estudiantes. En el portal institucional de la UAQ, cuando el estudiante realiza el ejercicio de la evaluación docente, se hace de su conocimiento que con sus aportaciones, se espera tener una visión más justa del desempeño de profesores y alumnos, para encontrar medidas que ayuden a obtener mejores resultados y elevar la calidad de su educación. Se solicita su parecer en torno a aspectos importantes del aprendizaje, para conocer cuál es el estado en el que se encuentra el desempeño docente.

La indicación para contestar el cuestionario de opinión requiere de leer cada uno de los enunciados y seleccionar la respuesta que más se ajuste a lo que el estudiante piensa sobre el desempeño del profesor.

La estructura del cuestionario de opinión está dividida en cuatro bloques que a continuación se detallan.

Cuadro 2. Cuestionario de Opinión de la UAQ

Cuestionario de Opinión de la UAQ (para estudiantes)	
Bloque:1 DESARROLLO DEL PROGRAMA	
1.	Se dio a conocer el programa en las primeras sesiones.
2.	Cumplió con los propósitos educativos señalados en el programa.
3.	El profesor ha respetado en tiempo y en forma lo establecido en el programa (organización, desarrollo de contenidos y mecanismos de evaluación).

BLOQUE: 2 ASPECTOS DIDÁCTICOS	
4.	El profesor ha relacionado los contenidos de su materia con otras materias.
5.	El profesor relaciona los contenidos de su materia con el contexto cultural.
6.	Favoreció el intercambio de ideas en clase.
7.	La forma de trabajo utilizada propició habilidades: Comprensión, Comunicación oral y escrita, Razonamiento, Creatividad.
8.	Incluyó actividades que propiciaron otras formas de aprendizaje como prácticas, visitas a escenarios reales, desarrollo de proyectos, laboratorios, actividades extra áulicas, trabajo colaborativo.
9.	Las actividades de aprendizaje consideraron: Inclusión a la diversidad, Perspectiva de género, Compromiso Social, Cuidado del medio ambiente, Salud integral.
BLOQUE: 3 INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES	
10.	Se fomentaron actitudes de respeto entre nosotros
11.	La relación que se dio entre el profesor con los estudiantes fue cordial
12.	El profesor mostró disposición para resolver dudas
Bloque: 4 EVALUACIÓN	
13.	Utilizó opciones de evaluación como: Pruebas escritas, Exámenes orales, Registro de tareas y participaciones en clase, Proyectos individuales o grupales, Elaboración de ensayo, Portafolio de evidencias.
14.	El profesor asignó calificaciones considerando los criterios de evaluación acordados en el programa con el grupo.
15.	El profesor mostró disposición para rectificar mi calificación en caso de ser necesario.

Fuente: Portal institucional de estudiantes UAQ (2019).
Evaluación al desempeño docente.

Cabe señalar que, si bien en esta tesis no es objeto de análisis la estructura del cuestionario de opinión, es importante tener en cuenta que, de manera implícita se señalan elementos de evaluación como:

- El constructo o la idea institucional de un buen profesor. Con una serie de funciones administrativas que cumplir y un número limitado de enunciados propios del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Las funciones que debe realizar el profesor como planeación didáctica, desarrollo del programa y presentación de contenidos. El inicio y término del programa. Dejando de lado la flexibilidad que se debería tener de acuerdo con las características y necesidades del grupo o grupos en cuestión.
- El desarrollo de un ambiente favorable de aprendizaje medido por la interacción entre él y los estudiantes y entre estudiantes, sin considerar los elementos subjetivos, que construyen a través de la percepción, la idea del “buen” profesor y el factor emocional implícito en esta dinámica.
- Criterios de evaluación establecidos en el grupo y un listado de actividades establecidas que no señalan la naturaleza y particularidad de cada asignatura.
- Las indicaciones establecidas para contestar el cuestionario sugieren juicios de valor y una perspectiva subjetiva del estudiante.

Me parece oportuno señalar que el cuestionario carece de indicadores que hagan alusión a un análisis metacognitivo, por parte del estudiante, sobre su propio aprendizaje en relación con el desempeño del profesor.

3.4.5.3 El ejercicio de la evaluación docente desde la perspectiva del adolescente, estudiante de bachillerato

En el capítulo I, se ha hecho referencia al estudiante de bachillerato como una estructura compleja, que crece y se desarrolla entusiasta por insertarse en el mundo de los adultos, con una serie de emociones encontradas y por ciertos roles y funciones que tiene que desempeñar en búsqueda de su identidad, se enfrenta a un mundo interno que aún no termina por conocer, reaccionando aun con recursos limitados, a las exigencias sociales, tratando de cumplir con las expectativas puestas en él y al mismo tiempo defendiendo una esencia que lo hace único. El razonamiento lógico que desarrolla el alumno, característico de las Funciones Mentales Ejecutivas, juega un papel fundamental en la toma de decisiones, puesto que pone en práctica la madurez adquirida.

Sin perder de vista las consideraciones mencionadas líneas arriba en este documento, quienes realizan la evaluación docente, son estudiantes adolescentes de bachillerato, considerados informantes claves. Para Aleamoni, (en cita de Jiménez, 2008), son los alumnos quienes a partir de su experiencia dentro de procesos educativos y con diversos profesores resultan los mejores jueces de la pertinencia de las actividades del profesor dentro del aula.

González señala que:

“Los estudiantes, ciertamente, constituyen una excelente fuente para percibir sus propios auto-aprendizajes y percibir su opinión acerca de las buenas o malas prácticas pedagógicas. Si bien, en general, la experiencia señala que los estudiantes en promedio evalúan objetivamente, no es menos cierto que la percepción de este estamento en ocasiones es limitada por su formación” (2007, p.15).

Ante este hecho, Weiss (2012) señala que quienes realizan el ejercicio de evaluación docente son jóvenes inmersos en un proceso de subjetivación en donde son de suma importancia las vivencias, el encuentro con el otro y las conversaciones sobre este tema, Canales (*et. al.*, 2004), menciona que la subjetividad puede desarrollar la intencionalidad negativa o el sesgo favorable por empatía. Carrillo, Zúñiga y Toscano mencionan que “existe cierto grado de subjetividad toda vez que, en la consideración de la calidad del docente, dependerá de la percepción del sujeto que evalúa, y más aún si prevalecen, para la calificación del docente motivos de índole personal causados por la relación profesor-alumno” (2015, p. 96).

Weiss (2018), define el proceso de subjetivación como:

Un de interiorización y apropiación de normas y valores y el desarrollo de la capacidad de reflexionar desde el *self* sobre las distintas demandas. Señala que este proceso se desarrolla a través de diversas prácticas en interacción con otros en la edad juvenil, sobre todo con compañeros, amigos y novios, y mediante la conversación sobre las vivencias. (p. 8)

Más allá de encontrar en el cuestionario de opinión un elemento objetivo para evaluar el desempeño docente, existen en él, elementos que deben ser considerados para una evaluación favorable o desfavorable:

- El proceso de subjetivación en las relaciones que se establecen a partir del campo psicológico de los actores (haciendo énfasis en el estudiante) y del clima social escolar en el aula: nutritivo o tóxico que surge de la interacción entre el docente y los estudiantes y entre ellos, y que los llevan a evaluar, más que el ejercicio profesional, aspectos personales del profesor.
- Los recursos limitados con los que cuenta el estudiante-adolescente para realizar el ejercicio de la evaluación, la madurez de las funciones mentales ejecutivas en la toma de decisiones y el factor emocional que éstas implican.
- Los niveles de satisfacción que tiene el estudiante para llevar a cabo este ejercicio.

Para concluir el capítulo, en materia de Evaluación al Desempeño Docente hay que considerar que:

- Es un proceso envuelto en la incertidumbre, generada por la falta de claridad que existe, en la delimitación de las funciones del propio docente, en cuanto a qué se debe evaluar, cómo evaluar y para qué evaluar, a quién se evalúa, quién evalúa y a quién beneficia la evaluación.
- Estos cuestionamientos, atienden aspectos administrativos más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje que, de manera implícita, atienden a un modelo ideal de “buen maestro”, “buena enseñanza” y “buena educación”.
- El énfasis puesto en la evaluación docente para mejorar la calidad educativa, elevando estándares para el ingreso, la promoción y la permanencia al sistema educativo en el nivel universitario (elevar el grado académico y una evaluación de producto más que de proceso), corre el riesgo de incrementar la “simulación de resultados”, a fin de cumplir con las recomendaciones de organismos nacionales e internacionales para el financiamiento de proyectos y certificación de las instituciones y los programas educativos, a la vez, “la práctica simulada

del ejercicio de la profesión docente”, en donde algunos direccionan sus acciones para alcanzar mejores resultados y en consecuencia mayores beneficios económicos.

- El diseño en la mayoría de los cuestionarios de opinión muestra la falta de orientación en teorías formales sobre la evaluación.
- Su instrumentación requiere precisar el objetivo de la evaluación, como seguimiento de control administrativo o para la reflexión relacionada con los procesos de formación y desarrollo del ejercicio profesional docente.
- La decisión de la evaluación se concreta a partir de la relación establecida entre el docente, el alumno y los contenidos académicos. En esta relación influyen muchos factores; el clima social escolar que se desarrolla en el aula, la naturaleza de la asignatura que se imparte, las características propias del estudiante-adolescente y las características personales y profesionales del docente, las experiencias previas e idea que cada uno forma de sí mismo y del otro, antes durante y después de la interacción que va más allá del espacio áulico. Elementos que se vislumbran poco en el cuestionario de opinión.

Es una realidad, de acuerdo con González (2007) que tendrán mayores posibilidades de una mejor evaluación, aquellos profesores que tiene en claro el currículo en correspondencia con sus objetivos didáctico-pedagógicos, que llevan a la práctica las actividades programadas, que conocen a sus estudiantes y las condiciones del ambiente apropiado para que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje, que le dan cumplimiento a las tareas comprometidas, que logran que los estudiantes aprendan de acuerdo a lo especificado, que evalúan y califican de forma clara a los estudiantes y les comunican los resultados, que participan en los procesos de mejora continua y que se comprometen con los valores institucionales que determinan su comportamiento.

Es necesario crear consciencia de que el ejercicio de la evaluación docente, realizado mediante el cuestionario de opinión de los estudiantes, implica un proceso de subjetivación generado por la percepción que el estudiante

estructura acerca del profesor, a partir de la dinámica que se genera dentro del aula y que determina en gran medida la forma en que será evaluado. De esta manera, las acciones que el estudiante realice pueden ensombrecer los objetivos de la evaluación y tener implicaciones laborales y de otro tipo para el docente. De aquí la importancia de generar climas nutritivos que promuevan ambientes favorables para el aprendizaje y fortalezcan las relaciones interpersonales.

Para Recapitular

En temas anteriores se hizo referencia a Acevedo y Rodríguez (2006) y Carrillo, Zúñiga y Toscano (2015) ya que en sus estudios revelan que en los cuestionarios de evaluación que realizan los estudiantes a los docentes existe cierto grado de subjetividad que determina la calificación que le otorgan al docente.

Por ello es necesario considerar los aspectos psicológicos, biológicos y socioeducativos antes mencionados que viven los estudiantes en esta etapa de vida, de acuerdo con Weiss (2012), que quienes realizan el ejercicio de evaluación docente son jóvenes inmersos en un proceso de subjetivación, en donde son de suma importancia las vivencias y el encuentro con el otro. Desde esta perspectiva son estudiantes de bachillerato adolescentes inmersos en un proceso de transición, con una estructura compleja, que crecen y se desarrollan entusiastas por insertarse en el mundo de los adultos, con emociones encontradas por el miedo que les genera equivocarse o no ser aceptados socialmente (Lewin, 1988). Sus decisiones juegan un papel fundamental, pues ponen en práctica la madurez adquirida para buscar soluciones ante los problemas que se le presentan o para enfrentar situaciones desconocidas (desarrollo de las funciones ejecutivas, Echeverría, 2017 y Portellano, 2018). Son adolescentes en una constante búsqueda de identidad, enfrentándose a un mundo interno que aún no terminan por conocer, reaccionando, con recursos limitados, a las exigencias sociales, tratando de cumplir con las expectativas puestas en ellos y al mismo tiempo defendiendo una esencia que los hace únicos (Lewin, 1988). Adolescentes con un sistema

personal de valores y con afirmación de la voluntad como regulación y jerarquización moral de las tendencias, que con frecuencia le llevan a cuestionar la incongruencia en el comportamiento y pensamiento de los adultos (la afectividad y la capacidad de reflexión características del pensamiento formal (Piaget, 1991). Adolescentes, que al transitar por esta etapa lograrán un cambio gradual que va de lo irreal (fantasía) a la realidad. Al mismo tiempo, adolescentes estudiantes de bachillerato con una serie de funciones y tareas que deben cumplir, establecidas en el reglamento de estudiantes de la UAQ, a fin de cumplir con sus objetivos académicos y garantizar su permanencia en la institución. Adolescentes cuya necesidad de pertenencia o de reconocimiento, los lleva en algunos casos, a desarrollar conductas agresivas, de indiferencia, apatía, aburrimiento, pasividad o distanciamiento. Estudiantes que son, pero que al mismo tiempo deben ser.

Frente a ellos, se encuentra un docente que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, como profesional de la educación, ha ido configurando su rol profesional (de acuerdo a experiencias previas en el ámbito educativo y al sentido de la utilidad); como persona, es un ser humano lleno de emociones, que desarrolla vínculos afectivos y sentimentales con sus estudiantes, además, es modelo para las nuevas generaciones. Un docente según los señala la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y el Diario Oficial de la Federación (DOF 2008), posee un perfil de idoneidad basado en competencias, con ello, desarrolla una serie de tareas y roles que se le han atribuido con el fin de cumplir con las expectativas de la evaluación: es guía, tutor, orientador, formador de valores morales y conciencia social, promotor y agente del proceso educativo que ejerce la docencia a través de la cátedra, es transmisor de conocimientos de una determinada disciplina, además cumple con una serie de requisitos administrativos y de formación profesional que dan sustento a su desempeño docente, en favor de la calidad educativa. Un docente que de acuerdo con los estándares institucionales, establecidos en la evaluación al desempeño docente, lo posicionan en una clasificación oculta “de buen maestro” o de un “mal maestro”.

Tanto en el estudiante como en el docente se visualizan elementos que configuran su campo psicológico o espacio vital, elementos que se manifiestan en el aula. En este espacio los procesos de subjetivación y objetivación implicados en la percepción y la interacción social, son promotores del clima social escolar que se desarrolla: nutritivo o tóxico. Con el clima nutritivo se marca la tendencia a establecer estrategias de actuación social de acuerdo a la situación que se les presenten e ir desarrollando habilidades socio-cognoscitivas que les faciliten el control de las emociones, la solución de conflictos sociales y ser empáticos con los demás. De lo contrario, un clima tóxico muestra las limitaciones u obstáculos en estos aspectos, en donde la actuación de los actores no es la esperada socialmente. Esto le permite al estudiante estructurar: a partir de su percepción y el desarrollo de ciertas conductas y fenómenos sociales que ocurren en un espacio concreto y durante un tiempo determinado, el constructo del “docente” y la decisión de evaluarlo de determinada manera.

En esta tesis el énfasis se coloca en la relación que tiene el estudiante adolescente frente a la evaluación docente como proceso, ya que busca entender cuáles fueron los factores que determinaron o condicionaron los resultados de la actividad magisterial para acceder a una explicación más precisa y a una valoración más equilibrada de tales resultados, ya que, sólo así es posible disponer de la información necesaria para alimentar los procesos de reflexión, formación y cambio docente (García, *et al.*, 2004).

IV. Hipótesis o supuestos

- El clima social escolar que se desarrolla en la interacción maestro-alumno hace que los estudiantes de bachillerato realicen la evaluación docente sin pensar en las implicaciones laborales que tiene para él.
- Las emociones que surgen durante el semestre en la interacción maestro alumno influyen en la manera de contestar el cuestionario de evaluación docente.

- La idea que se hace el estudiante sobre el docente durante la clase influye en el ejercicio de evaluación docente y esto a su vez, influye en los fines que persigue dicha evaluación.

V. Objetivos.

Objetivo General:

- Mostrar cómo el clima social escolar define la percepción de los estudiantes sobre el ejercicio de la evaluación docente.

Objetivos Específicos:

- Mostrar los procesos de subjetivación y objetivación de los estudiantes implicados en el ejercicio de Evaluación Docente.
- Identificar las acciones que realizan los estudiantes de manera individual o en grupo para evaluar al docente, para beneficiarlo o perjudicarlo.

VI. Metodología

Metodología Mixta CUAL-cuan

En el ámbito educativo se originan diversas problemáticas que se ven reflejadas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La investigación para esta tesis tuvo el interés de mostrar cómo el clima social escolar en aula influye en el ejercicio de la evaluación docente que realizan los estudiantes de bachillerato, además de identificar aquellas acciones que realizan los estudiantes para evaluarlo. Se puso énfasis en la percepción que tiene el estudiante sobre el docente, a partir de las interacciones que se dan en el

grupo-clase considerando el campo psicológico o el espacio vital que se pone en juego en el aula (enfaticando en el estudiante). La idea o impresión que el estudiante construye del docente, a partir de su percepción, es un tema central ya que ésta puede ensombrecer los objetivos de la educación y de la evaluación docente.

A partir de las consideraciones anteriores, la complejidad del clima social escolar se abordó desde la metodología mixta. Como lo señalan Hernández y Mendoza (2008), Pacheco y Blanco (2015) y Núñez (2017), los métodos mixtos, según el objeto o fenómeno investigado, se integran y complementan lo que los lleva a una mejor comprensión de este.

La metodología aplicada en este estudio obedece a dos realidades, de acuerdo con Hernández (2014): una realidad objetiva, a partir del ejercicio de la evaluación docente que se realiza a finales de cada semestre, a través de un cuestionario de opinión respondido por los estudiantes, que tiene como finalidad el conocimiento del desempeño docente, mejorar la calidad educativa y atender las necesidades que de ahí surjan; y una realidad subjetiva interdependiente que se construye dentro de un clima social escolar desarrollado en el aula: nutritivo tóxico y que al mismo tiempo contribuye en la construcción de éste, todo ello a partir de la percepción e interacción entre docente, estudiante y entre compañeros que comparten en un espacio áulico y en un tiempo determinado su campo psicológico o espacio vital. Ambas perspectivas ofrecen un mejor entendimiento de los problemas de investigación; lo que conocen los estudiantes acerca del ejercicio de la evaluación docente, cómo se construye la decisión para evaluarlo y cómo se lleva a cabo y concreta o no esta decisión.

En esta tesis ha sido necesario considerar diferentes posturas teóricas que refieren a dicha metodología, ya que si bien Hernández (2014) hace conceptualizaciones muy precisas sobre ella, no han sido suficientes pues tienen una tendencia de tipo instruccional. Se hace alusión a los aportes de Pacheco y Blanco (2015), enfatizan en la importancia de que los datos

recabados cuantitativos y cualitativos sean analizados y mezclados en un mismo estudio o serie de estudios, lo que has sido relevante en este trabajo quedando plasmado en los resultados finales. A través de esta metodología se enriquecen y complementan los resultados obtenidos (Núñez, 2017).

El interés de esta tesis marca una tendencia hacia un enfoque cualitativo, que se expresa como CUAL-cuan con diseño de tipo secuencial (Hernández, 2014). Los resultados del enfoque cuantitativo arrojaron datos acerca de cómo es la interacción entre el docente y estudiante y entre compañeros y cómo llevan a cabo el ejercicio de la evaluación. A partir de la información obtenida, que si bien es relevante pero no suficiente, para conocer cuál es la relación entre el clima social escolar en el aula y la evaluación docente, se construyó la guía de preguntas para la entrevista de tipo semiestructurada. Estas preguntas tienen la cualidad de ser abiertas, llevan un orden establecido, le permiten al entrevistado responder libremente, completan la información previa con la que ya cuenta el investigador lo que permite profundizar en el tema a estudiar (Mayan, 2001).

En el enfoque cuantitativo, se realizó un análisis a partir de los datos recolectados, de acuerdo con ciertos criterios lógicos porcentuales, con base a la frecuencia con que suceden ciertas conductas, Ackerman (2013). En el enfoque cualitativo, las aportaciones teórico-metodológicas de Lewin (1988), acerca del análisis de las relaciones causales y la elaboración de constructos científicos (con una orientación gestaltista-constructivista y resaltando el enfoque interaccionista, en la teoría del campo de las ciencias sociales), son un referente para señalar que las interacciones y las interrelaciones humanas, de acuerdo a las propiedades lógicas del campo de la percepción, hacen que las personas reaccionen según el modo en el que se perciben ellas mismas y reaccionan con el entorno. El énfasis estuvo en explicar vivencias que tiene el estudiante de bachillerato en el salón de clases (a partir de la interacción que tiene con el docente y con su grupo de pares) inmerso en un clima social escolar nutritivo o tóxico (Aron y Milicic, 2017), a partir de éstas configuración, da sentido y orienta la decisión de evaluar al docente de determinada manera.

6.1 Población de estudio y selección de los informantes

La percepción que tienen los 151 estudiantes de bachillerato encuestados acerca del docente, es un elemento subjetivo que se desarrolla dentro del clima escolar social en el aula, a partir del espacio vital de la persona. Para obtener un saber riguroso se requiere establecer la población muestra pertinente que proporcione la información necesaria acerca del objeto a investigar. La población muestra del enfoque CUAL-cuan en este trabajo es de tipo no probabilístico o dirigido, con el propósito de recabar información que muestre cómo se da la interacción social y cómo ésta puede orientar la decisión de cómo evaluar al docente, es decir una muestra que lleve a un conocimiento mayor acorde a los objetivos de la investigación (Mayan, 2001).

6.2 Criterios de selección para la muestra de tipo cuantitativo

La aplicación del cuestionario de actitudes, tanto para el pilotaje como para la recolección de datos, se hizo con grupos a los cuales la docente-entrevistadora no les estuvo impartiendo clases durante el ciclo escolar en el que se llevó a cabo el estudio. Los grupos seleccionados fueron para el pilotaje; grupo 3-4 del turno vespertino, con total de 48 estudiantes. Para la recolección de datos de la investigación fueron, del turno matutino, tercer semestre grupo 1 y quinto semestre el grupo 1 (47 y 42 estudiantes respectivamente), del turno vespertino de tercer semestre, grupo 6 y quinto semestre, grupo 6 (con 47 y 39 estudiantes).

6.3 Criterios de selección para la muestra de tipo cualitativo

Por el diseño de este estudio, los estudiantes invitados a participar en la entrevista de tipo semiestructurada fueron seleccionados por ser considerados informantes clave con características homogéneas (Hernández, 2014), dado que el objetivo es la riqueza del contenido y profundizar en el tema. Los entrevistados poseen características como: ser empáticos, carismáticos, líderes, mediadores, mantienen una relación armónica con el grupo, son propositivos, han incidido en algún momento en las decisiones o

comportamiento del otro, colaboran en la solución de las dificultades que se les presentan e inclusive han establecido lazos de comunicación con otros grupos. El número de entrevistados quedó establecido a través del criterio de saturación de datos, una vez que de la información proporcionado no hubo datos nuevos o relevantes (Mayan, 2002).

En ambos tipos de muestra se tomó en consideración, para la participación de los estudiantes, que tuvieran la experiencia de haber realizado la evaluación docente, por lo que aquellos de nuevo ingreso, no forman parte de la investigación.

6.4 Fases del proceso de recolección de datos

Fase 1. Se estableció el objeto de estudio, las categorías y la unidad de análisis. Anexo 1.

Fase 2. Elaboración de la matriz de dimensiones, necesaria para la elaboración de las preguntas del cuestionario de opinión y la entrevista semiestructurada. Anexo 2.

Fase 3. Elaboración del cuestionario de opinión. Anexo 3.

Fase 4. Elaboración del Consentimiento informado, para el pilotaje, el cuestionario de opinión y la entrevista semiestructurada. Anexo 4 y 5.

Fase 5. Aplicación del pilotaje del cuestionario de opinión y el análisis de los datos, para conocer la pertinencia de los instrumentos y en caso de ser necesario, hacer la reestructuración necesaria del mismo.

Fase 6. Elaboración del formato para la entrevista semiestructurada con correcciones. Anexo 6.

Fase 7. Aplicación del instrumento cuestionario de opinión corregido. La información sirve para complementar el instrumento de la entrevista.

Fase 8. Aplicación del pilotaje de la entrevista semiestructurada.

Fase 9. Realización y aplicación de la entrevista semiestructurada.

Fase 10. Análisis de datos.

Fase 11. Elaboración de Conclusiones.

6.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información y descripción

El cuestionario de opinión y la entrevista de tipo semiestructurada buscan conocer la percepción que tiene el estudiante de bachillerato acerca del docente y como éste orienta la decisión de cómo evaluarlo. Ambos tienen como sustento epistemológico la psicología social en la educación, desde la teoría de campo de Lewin (1988) y el clima social escolar nutritivo o tóxico de Arón y Milicic (2017), con una categoría principal de análisis que es el estudiante de bachillerato y categorías de análisis intermedias como la interacción social; la relación entre el estudiante y el docente y entre los estudiantes, el factor emocional y las actitudes que se desprenden de ésta convivencia y del ejercicio de la evaluación docente. Sin ser la prioridad de esta investigación, se abordaron conceptos clave como la evaluación docente, la calidad educativa y el cuestionario de opinión, ya que son parte del discurso en el cual está inmersa la evaluación docente.

Para darle mayor objetividad a la investigación y orientar la recolección de datos, fue de gran ayuda elaborar la matriz de dimensiones que me permitió precisar de manera particular qué quería conocer sobre mi objeto de estudio. De esta matriz, surgieron las interrogantes y cuestionamientos que le dieron forma a los instrumentos mencionados anteriormente. Los instrumentos utilizados fueron:

- a) Cuestionario de opinión. El cuestionario se hizo de tal manera que, con ayuda de la plataforma *Google Forms*, el estudiante pudiera responder de manera práctica ciertos cuestionamientos relacionados con el clima social escolar y la evaluación docente. El cuestionario consta de 30 reactivos; 25 de ellos bajo el esquema de la escala *Likert* de frecuencia

que dan cuenta de las relaciones interpersonales entre maestro-alumno, estudiante-estudiante, las respuestas se clasifican en: siempre, casi siempre, neutro, casi nunca y nunca; 3 preguntas que le permiten seleccionar la o las respuestas con las que se identifican en un aspecto emocional; 2 preguntas abiertas de respuesta corta, con ella se pretende conocer las características que deben tener los maestros frente a grupo de la escuela de bachilleres y las expectativas que tiene el estudiante acerca de la evaluación docente; al finalizar se encuentra un agradecimiento por la valiosa participación de los estudiantes.

- b) Entrevista semiestructurada. La entrevista en este proceso de investigación tuvo como propósito, profundizar la información recabada a partir del cuestionario de opinión. El énfasis de la entrevista fue conocer cómo es el clima social escolar a partir de las vivencias que tiene el estudiante de bachillerato en el salón de clases, la interacción que tiene con el docente y con sus grupos de pares, con la finalidad de conocer cómo esas experiencias configuran, dan sentido y orientan la decisión de evaluar al docente de determinada manera. El instrumento se estructuró a partir del establecimiento de las categorías de análisis y la matriz de dimensiones, anexadas al final del documento (anexo 1 y 2). La entrevista está distribuida en 3 bloques que abarcan la relación entre estudiante-estudiante, la relación maestro-alumno y la relación de éstos frente al ejercicio de la evaluación docente.

A partir de la aplicación del pilotaje de ambos instrumentos se realizaron los ajustes pertinentes para hacer el proceso más completo y objetivo.

6.6 Resultados del procedimiento.

Aplicación del cuestionario: de una población total de 167 estudiantes, entregaron 155 personas el consentimiento informado, sin embargo, a la plataforma solo 151 estudiantes enviaron los resultados del cuestionario; 16 personas no respondieron el cuestionario; algunos decidieron no contestar o quizá otros tuvieron algún contratiempo para enviar sus respuestas, también

cabe la posibilidad de que hayan manifestado el deseo de participar, pero no lo hicieron. Un elemento clave, producto del análisis de los resultados, que se retomó en la entrevista piloto, alude a la percepción que tiene en el adolescente sobre mantener una postura de “neutralidad” al responder el cuestionario.

En la entrevista de tipo semiestructurada, los estudiantes mostraron gran disposición en participar, fueron seis los estudiantes; tres hombres y tres mujeres, cuatro de ellos son o se desempeñaron en algún momento como jefes de grupo (tres hombres, una mujer).

VII. Resultados y discusión

7.1 RESULTADOS

El manejo de la información y análisis de los resultados se llevó a cabo de forma complementaria, primero se trabajó con los datos que arrojó el estudio cuantitativo, con ello, se buscó dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo es la interacción social, entre el estudiante y el docente y entre los estudiantes de bachillerato que los lleva a evaluar al docente de determinada manera? Los resultados muestran gráficamente la información relevante, presentando características generales sobre el fenómeno de estudio. Posteriormente se fueron profundizando los resultados con la información que arrojaron las entrevistas realizadas a los estudiantes de bachillerato. El análisis se orienta a la pregunta ¿Cuál es la relación entre el clima social escolar y la evaluación que hacen los jóvenes de bachillerato al docente? Con la información recabada amplía y enriquece las aportaciones del estudiante, brindando explicaciones objetivas sobre los hechos.

Por último, se hace una inferencia entre la información relevante que arrojaron ambos procesos de investigación.

Categorías de Análisis. Metodología Mixta CUAL- Cuan

Como se hizo mención anteriormente, el cuestionario de opinión consta de 30 preguntas, las preguntas se agruparon en categorías de análisis, quedando distribuidas como se muestra en el siguiente cuadro. Los valores porcentuales completos en relación con el número de estudiantes se encuentran en los anexos del 7 al 10.

Cuadro 3. Categorías de Análisis. Metodología Mixta CUAL-cuan

CATEGORIAS DE ANÁLISIS, Metodología CUAL-cuan		
Percepción del Estudiante de Bachillerato en el Ejercicio de la Evaluación Docente.		
Clima Social Escolar en el Aula		
CATEGORÍA 1: Características Generales	Datos generales: Edad (E), Sexo (S),	
CATEGORÍA 2: Docente		
❖ El perfil docente desde la perspectiva del estudiante de bachillerato. Pregunta 29	❖ Actividades de la docencia que el estudiante de bachillerato considera para evaluar de manera favorable y desfavorable al docente de EMS. Preguntas: 7 (a), (e), (f), (k) y 8 (a), (e), (f), (k)	
CATEGORÍA 3. Estudiante de bachillerato-adolescente en el ejercicio de la evaluación docente		
❖ Características su propia personalidad que el estudiante considera para evaluar al docente de manera favorable y desfavorable. Preguntas: 7. (c), (h) (i), (j), (k) y 8. (c), (h), (i)		
CATEGORÍA 4. Interacción Social en el Aula.		
❖ Percepción que tiene el estudiante respecto a la motivación en el ejercicio de la docencia. Preguntas: 18,19	❖ Actitudes del estudiante de bachillerato en un ambiente de aprendizaje. Preguntas: 1,2,3,4,5	❖ Interacción docente-estudiante. Preguntas: 6, 27,28 7 (b), (d), (g), (k) y 8 (b),(d), (g), (k)
❖ Interacción entre estudiantes en el	❖ Interacción entre estudiantes en el ejercicio	❖ Percepción del estudiante sobre la actitud que

desarrollo de Actividades Grupales. Preguntas. 9,10,11,26	de la evaluación docente. Preguntas:12, 13, 14, 22	muestra el docente a partir de los resultados de la evaluación. Preguntas: 16,17
CATEGORÍA 5. Evaluación docente		
❖ Consideraciones generales sobre el ejercicio de la evaluación docente. Preguntas: 20,21,24	❖ Actitud del estudiante frente a la evaluación docente. Preguntas: 15, 23, 25	❖ Expectativas del estudiante acerca de la evaluación docente Preguntas: 30

Fuente: Autoría propia

7.1.1 CATEGORÍA 1. Características Generales

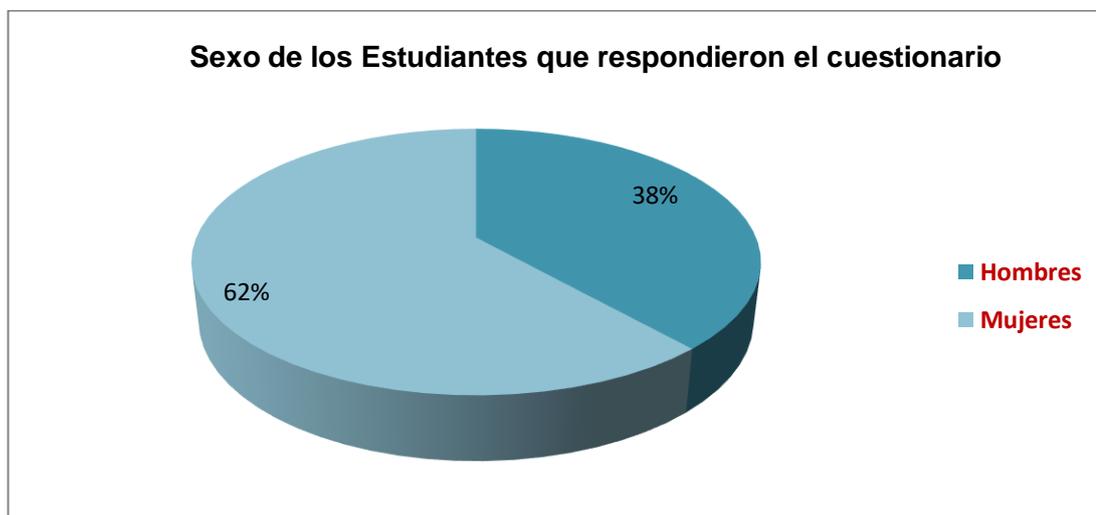
7.1.1.1 Cuestionario de opinión

En la primera parte del documento se solicitó a los estudiantes datos generales como: el sexo y edad. Es importante señalar que el sexo no es un punto directo de análisis en esta tesis, solo es un referente para saber quiénes son los participantes. La edad me permite posicionarlos en la etapa del desarrollo de la adolescencia, periodo que comprende la segunda década.

Quienes respondieron el cuestionario de opinión y la entrevista semiestructurada, fueron estudiantes adolescentes que atraviesan por una etapa de transición (Lewin, 1988), en una constante búsqueda de la satisfacción de necesidades psicosociales de identidad, reconocimiento social, autoestima y la adquisición de las aptitudes necesarias para establecer relaciones de adulto (ONU, 2020).

Los estudiantes que respondieron el cuestionario de opinión fueron un total de 151 participantes; la participación de hombres alcanzó un 38%, en tanto que la participación de las mujeres obtuvo un mayor porcentaje 62%

Gráfico 1. Sexo de los Estudiantes que respondieron el cuestionario



Fuente: Autoría propia

El rango de edad de los participantes comprende los 15 a los 19 años, centrándose el grueso de población en los 17 años con un total de 81 estudiantes.

Gráfico 2. Total de estudiantes que respondieron el cuestionario



Fuente: Autoría Propia

Este panorama describe el contexto en el que se desarrolla la evaluación docente, en menor cantidad se encuentran estudiantes de 15 años, puesto que

en el periodo en el que se llevó a cabo la aplicación del instrumento para recabar información, los estudiantes recién egresados de la secundaria (de entre 14 y 15 años), aun no tenían la experiencia de realizar el ejercicio docente.

7.1.1.2 Entrevista semiestructurada

Las características generales de los seis participantes, a quienes se les aplicó la entrevista semiestructurada se muestran en los siguientes párrafos. Se anexan características personales con las cuáles los informantes, se describen así mismos durante la entrevista, dado que se asumen como líderes de grupo y es la forma del rol manifiesto que asumen como discurso ante sus compañeros. Se hará alusión a ellos a través de la clave de informante.

Clave	Sexo	Edad	Características
T	Hombre	17 años	Estudiante de quinto semestre turno matutino. Asume que mantiene buena relación con la mayoría del grupo y que influye en las decisiones que se toman en el grupo. Se describe como: carismático, autoritario, solidario, propositivo, con iniciativa.
F	Mujer	17 años	Estudiante de tercer semestre turno vespertino. Se describe como una persona alegre, carismática. Señala que el grupo se acerca con ella porque le da confianza (me cuentan sus problemas y yo les doy consejos).
MR	Mujer	18 años	Estudiante de quinto semestre turno matutino. Es la jefa de grupo, se asume una líder autoritaria “cuando yo digo se hace esto y se hace”, señala preocuparse e interesarse por sus compañeros, aunque en ocasiones no le resultan las cosas.
TH	Mujer	17 años.	Estudiante de tercer semestre turno matutino. Manifiesta que le gusta participar en todas las actividades que tiene el grupo y que mantiene una buena relación con los integrantes del grupo, que le gusta apoyar en las cosas que estén a su alcance. Siente que conoce de la dinámica y las cosas que suceden en el grupo, porque le gusta estar enterada.
M	Hombre	17 años.	Estudiante de quinto semestre turno vespertino. Se asume como una persona carismática, de buen carácter y como mediador en el grupo, Le gusta apoyar a la jefa de grupo en la

organización de eventos académicos, culturales, deportivos y los eventos que se hacen en la prepa. Señala llevarse bien con varios compañeros no solo de su grupo sino en general de la escuela.

- Hombre. 18 años. Estudiante de tercer semestre turno vespertino. Fue jefe de grupo, Se considera una persona de carácter fuerte, impositivo, le gusta mandar a sus compañeros e insistirles para que se hagan las cosas como él quiere. Dice haber ayudado a solucionar los problemas entre algunos de sus compañeros y unos profes.

La descripción que han hecho los estudiantes entrevistados acerca de sí mismos, es un indicador que muestra la importancia que tiene el aula como espacio de interacción social y detonador del clima social escolar: nutritivo o tóxico. La interacción con el otro, le permite reconfigurar la percepción que tiene de sí mismo y de los demás (docente, compañeros). La mayoría de los entrevistados se asumen como líderes, título ganado por la empatía que muestran hacia sus compañeros; por escucharlos y darles consejos; por la ayuda que prestan en la elaboración de tareas o proyectos académicos; por la autoridad e influencia que ejercen en el otro para alcanzar objetivos comunes y/o para enfrentar juntos las dificultades que puedan surgir de la interacción con el docente y entre ellos mismos. Muchas veces la autoridad viene dada no solo por cualidades de su persona, ésta es apoyada por sus logros académicos. Sin embargo, en lo que señalan algunos de ellos no siempre hay congruencia; se describen con autoridad para ejercer influencia en el otro, pero ante la negativa a participar o a que las cosas no se hagan a su manera, muestran una deficiente gestión emocional, al no verse apoyados por el grupo, se enojan, se muestran apáticos o ya no quieren apoyar (características del pensamiento adolescente egocéntrico o distorsión de la realidad que limita su autoconocimiento). Sin embargo, son agentes que de una manera u otra han demostrado influir en las decisiones del grupo o en algunos miembros en sus decisiones, una de ellas lo referente a la evaluación docente.

Una de las tareas que el adolescente debe mostrar de manera paulatina durante esta etapa, es la madurez que tiene para asumir y llevar a cabo

funciones de adulto. En este sentido, la decisión de cómo el estudiante de bachillerato evalúa al docente, es un proceso que evidencia el grado de madurez alcanzado, la autonomía emocional y el desarrollo de conductas socialmente aceptadas (Moreno, 2015).

7.1.2 CATEGORIA 2. Docente

7.1.2.1 El perfil docente desde la perspectiva del estudiante de bachillerato

Considerando las líneas anteriores, al inicio del ciclo escolar, el estudiante de bachillerato tiene una idea previa del “ser docente”, a partir de unos sencillos datos que describen a otras personas, llega a conclusiones de cómo son esas personas (Asch, 1952). Esta idea se va fortaleciendo o desvaneciendo de acuerdo con la interacción que tiene con él. La percepción física y psicológica de proximidad entre ambos (Moreno, *et al.*, 2011) le permite conocer al docente, concebir sus características, cualidades y estados de ánimo (Cantillo y Bueno, 2015) hacer una elección entre varias alternativas en función de sus necesidades y sopesando previamente las consecuencias (Portellano, 2018), determinar su conducta en función de la evaluación docente.

En el discurso los entrevistados señalan desde su perspectiva, basada en su espacio vital y en la interacción con el clima social escolar que se desarrolla en el aula, características que dan cuenta de la idea que han ido configurando, de un “buen docente y un mal docente”.

Cuadro 4. Perfil Docente desde la perspectiva del Estudiante de Bachillerato

Perfil docente desde la perspectiva del Estudiante de Bachillerato	
Buen Profesor	Mal profesor
<ul style="list-style-type: none"> • Es una persona preparada y que no solo tiene conocimiento de la materia que da, sino que también sabe cómo dar su clase (T, MR, TH, M). • Es aquel que disfruta lo que hace (T), Se 	<ul style="list-style-type: none"> • Es el que está solo por lo económico, el que no viene a preparar a alguien, si no que viene a cumplir con su horario (T). • Profesores muy flojos o profesores muy enojones, con mal genio, te dan hasta

<p>muestra feliz, tiene entusiasmo, le gusta explicarte (TH).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace que los alumnos tengan su concentración en él y no en otras cosas como el celular, estar haciendo tarea de otra materia (T). • Mantiene el orden en su clase (F, TH). • Tiene mucha práctica para hablar sobre el tema y para darse cuenta si el alumno aprende (F), Aclara dudas (TH), te dan alternativas para solucionar tus dudas (TH). • Son exigentes, pero aprendes (MR). • Es creativo, hace clases llamativas (TH). • Sabe transmitir la información a los alumnos de una manera que sea muy fácil. También aprende de sus alumnos (TH). • Se da a entender (O). 	<p>cierto punto miedo, no sabes cómo van a reaccionar (MR).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Son un poco groseros (F, M, MR). • Es un apersona cerrada y no permite el diálogo con sus alumnos (M), exageradamente exigentes sin dar un margen para los errores, no corrigen de buena manera (F, M). • Dominan la materia, pero les da flojera o no quieren compartir sus conocimientos (F). • No te apoya, no le entiendes y recurres a veces con tus propios compañeros para que te expliquen (O).
--	--

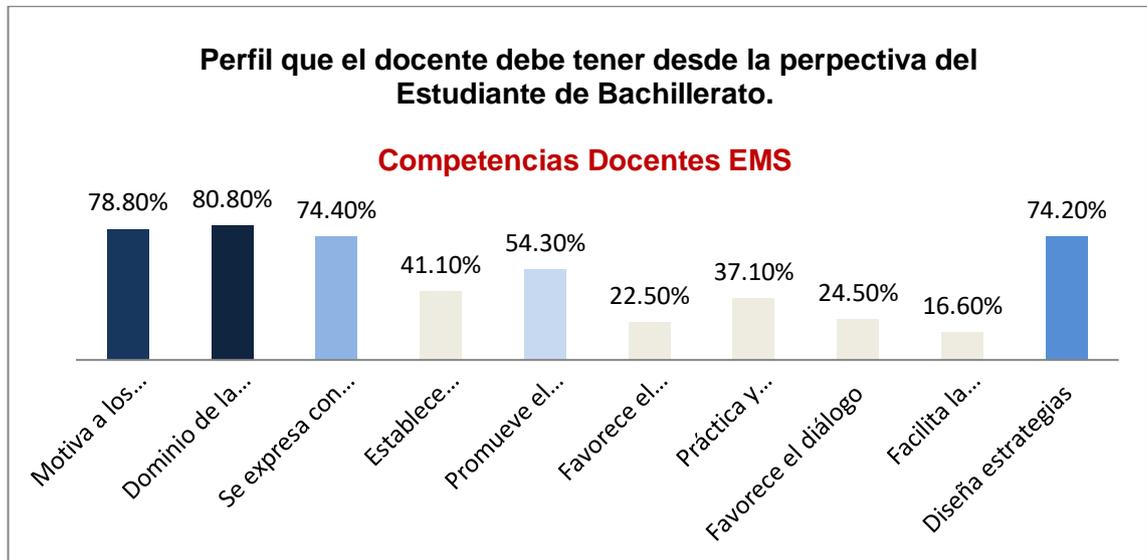
Fuente: Autoría Propia.

Esta información se complementa con los resultados del cuestionario, éstos hacen referencia al perfil de idoneidad que se establece en la RIEMS (DOF, 2008). El perfil comprende 8 competencias que deben desarrollar los docentes que imparten clases en el NMS, cada una integra una serie de atributos que son una serie de criterios con los que debe cumplir. En el cuestionario se hizo alusión a 10 atributos con los que los estudiantes están más familiarizados:

1. Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo.
2. Tiene dominio de la materia que imparte.
3. Se expresa con claridad.
4. Establece criterios y métodos de evaluación de forma clara.
5. Promueve entre los estudiantes el deseo por aprender.
6. Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y autovaloración de sí mismos.
7. Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
8. Favorece el diálogo para la resolución de conflictos.

9. Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar.
10. Diseña estrategias para que el estudiante logre el aprendizaje.

Gráfico 3. Perfil que el docente debe tener desde las perspectivas del Estudiante de Bachillerato



Fuente: Autoría propia.

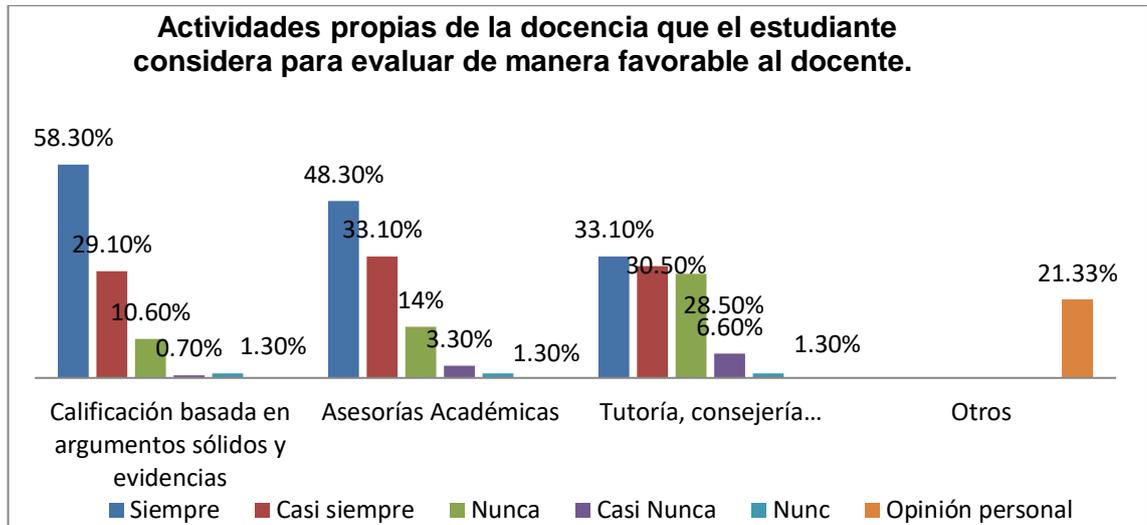
Los resultados que vemos y que enfatizan en ambos instrumentos, muestran un elemento que es importante considerar, tiene que ver con esta categorización que los estudiantes realizan de los buenos y malos docentes. En los buenos docentes destacan actividades de la labor docente; el dominio que tiene de la materia, la motivación que brinda a los estudiantes, si se expresa con claridad, el diseño de estrategias, entre otros (Perfil Docente de Bachillerato, DOF 2008). De manera puntual, en la entrevista, en los malos docentes aparecen elementos que tiene que ver con la personalidad del docente y del clima social escolar tóxico que se promueve en donde la percepción sesgada amplifica los aspectos negativos del docente (Milicic y Arón, 2017). Estas categorías bajo el discurso oculto de los estudiantes y los comportamientos que éstos adoptan en situaciones particulares de interacción pueden en algunos casos, obstaculizar las relaciones interpersonales y en otros, favorecerlas (Molina y Pérez, 2006), pueden favorecer o desfavorecer al docente en su evaluación.

En este sentido, el atributo 4, establece criterios y métodos de evaluación de forma clara, figura por debajo de la media 42.10%, sin embargo, es un elemento que en gran medida los estudiantes consideran para evaluar al docente (como se evidencia en el siguiente gráfico). No se reconoce, desde la perspectiva del estudiante, como una prioridad en el perfil que el docente debe desarrollar, pero es uno de los puntos centrales en el resultado de la evaluación, ya que es un detonador de emociones como el enojo, la molestia y la frustración, emociones clave para el desarrollo de clima social escolar nutritivo o tóxico (en el análisis de la categoría 4 se hace alusión a este tema). La regulación o falta de ésta en las emociones, en su intensidad y expresión adecuada en una situación concreta, señalan el grado de madurez neurológica que posee el estudiante. Considerando que las funciones ejecutivas, en este caso la toma de decisiones, tienen dos componentes uno cognitivo o frío y el otro emocional o cálido (Portellano, 2018), la decisión de evaluar al docente de determinada manera se relaciona más con la gestión emocional. En los adolescentes, la actividad de la amígdala está más relacionada con la emoción y el lóbulo frontal con el razonamiento, esto suponen un comportamiento más visceral en los adolescentes que en los adultos (Moreno 2015).

7.1.2.2 Actividades de la docencia que el estudiante de bachillerato considera para evaluar de manera favorable y desfavorable al docente de EMS

Los siguientes gráficos muestran algunos criterios relacionados con las funciones académicas, que el estudiante identifica en el desempeño de la actividad docente y que le permiten evaluarlo de manera favorable o desfavorable. Los criterios que se consideraron están integrados en la pregunta 7 y 8 en el cuestionario. La pregunta 7 integra: a) La calificación que te asigna está basada en argumentos sólidos y evidencias; e) Muestra disposición para aclarar dudas (asesorías académicas); f) Muestra disposición para atender asuntos personales en clase (tutoría, consejería o charlas entre pasillos); el inciso k) Otro, corresponde a un espacio libre para comentarios.

Gráfico 4. Actividades propias de la docencia que el estudiante considera, para evaluar de manera favorable al docente

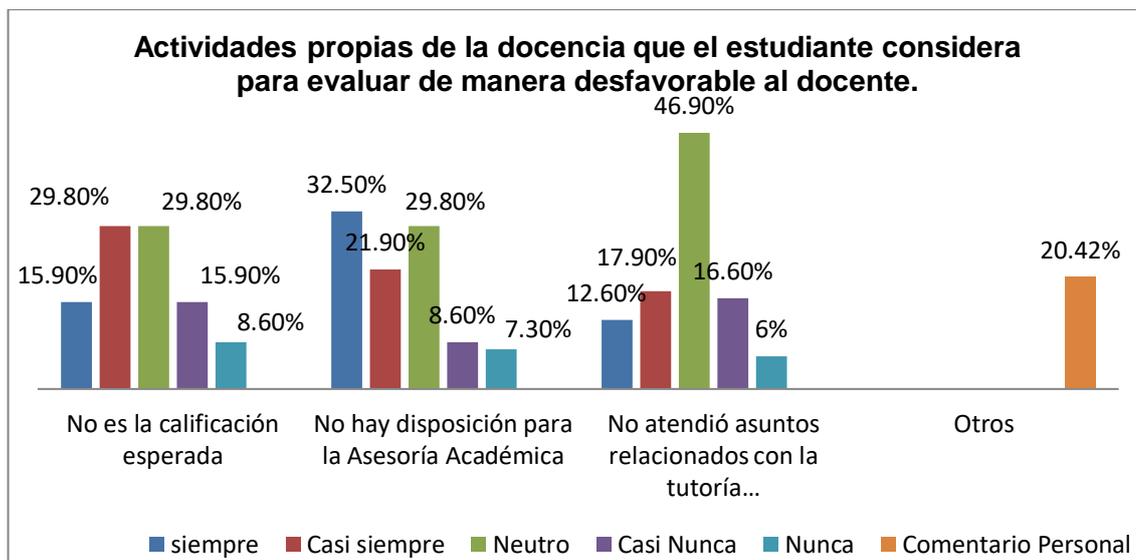


Fuente: Autoría propia.

Considerando las categorías de siempre y casi siempre el 87.40% de los estudiantes señalan que evalúan de manera favorable al docente cuando éste les asigna una calificación basada en argumentos sólidos y evidencias; el 81.40% la asesoría académica y el 63.60% la atención de asuntos personales desde la tutoría académica. En el inciso k), de 150 respuestas, 88 hacen referencia a una respuesta “no sé”, “no tengo comentario” o “neutro”; 32 estudiantes, es decir, el 21.33%.

En oposición, el siguiente gráfico muestra como estos mismos criterios son utilizados para evaluar de manera desfavorable al docente.

Gráfico 5. Actividades propias de la docencia que el estudiante considera, para evaluar desfavorablemente al docente



Fuente: Autoría Propia

Los resultados muestran cómo el 45% de los estudiantes evalúan siempre o casi siempre de manera desfavorable al profesor, cuando éste no les otorga una calificación basada en argumentos sólidos (los criterios establecidos al inicio del ciclo escolar: asignación de porcentajes estimados para tareas, examen, o las actividades que señale el docente); el 54.40 % cuando no hay disposición para aclarar dudas desde la asesoría académica y el 30% en asuntos relacionados con la tutoría. En el apartado k), destacan otras respuestas, de 142 personas que emitieron algún tipo de comentario: 91 mantuvieron una postura de “no sé, no tengo ningún comentario o neutro”; 29 personas, es decir, el 20.42% consideran para evaluar mal al maestro: “no enseña bien, no cumple con los objetivos del aprendizaje, no aclara dudas, no es objetivo en la evaluación, utiliza la evaluación a su conveniencia para afectarte, no valora el esfuerzo, solo evalúa con el examen”. Es importante señalar que el resto de los comentarios, por su contenido, se han agrupado para el análisis en otras preguntas.

La percepción que tiene el estudiante, acerca de desarrollo de las actividades académicas que lleva a cabo el docente, se reflejan en los argumentos emitidos durante la entrevista para evaluar al docente, según la experiencia

áulica del curso previo. Estos se ordenaron en 2 columnas: argumentos positivos y argumentos negativos.

Cuadro 5. Actividades Académicas consideradas para evaluar de manera favorable o desfavorable al docente

Actividades Académicas consideradas para evaluar de manera favorable o desfavorable al docente.	
Evaluación Favorable	Evaluación desfavorable
<ul style="list-style-type: none"> • Lo evalúas bien si, cumple con los requisitos que había dicho, el examen vale tanto y así (F). • Si apoya con las tareas (MR). • Clases muy didácticas y activas, que te ayude a querer participar (TH). • Que esté preparado en relación a la materia que imparte (O). 	<ul style="list-style-type: none"> • No establece criterios de evaluación claros. Según yo, el promedio mínimo para exentar está establecido que es 8, pero los profesores pueden elegir, y ya habíamos llegado a un acuerdo con el profesor que íbamos a exentar con 6, el profesor nos dijo que sí, que no había ningún problema. Niega lo que acordamos, nos dice que nosotros no cumplimos y se cierra (MR). • No respeta los acuerdos que se toman de cómo va a evaluar. Eres rencoroso porque te reprobó y por eso vas a evaluar mal al docente. Parece que nos sorteó y mando las calificaciones con NA, ¡a mí me pasó! y no sabía nada, a otros que sí, les puso NA o en la lista tiene una cosa y en el portal te cambia la calificación (T). • En el salón todo se sabe, porque lo dicen Si el profe me cayó bien porque me pasó, entonces, le voy a todo bien en la evaluación. Pero si me reprobó, le voy a poner todo mal porque me reprobó (TH). • Que le da igual el grupo y el nada más llega para dar su clase (MR), Que de plano tengas una pregunta y no te la conteste de buenas (M). • Que no tenga interés en el grupo y que tengas alguna duda y se niegue a atenderte (O). • El que te dice, esto tu ya lo sabes y no pienso regresarme a hablar del tema, y así... (TH). • Es muy común que algunos maestros te digan, sí, pero en la clase no, después de la clase me buscas, y tratas de ajustar tus tiempos, porque tal vez él tenga una hora libre, pero tu tengas clase y si ya no lo buscas, pues, bueno... ya me quedé igual (O).

	<ul style="list-style-type: none"> • Exceso de tarea, muy exigente (MR). • Porque llega tarde y pasa lista y uno no puede llegar tarde porque no te dejó pasar (T). • Que ellos mismos den su clase y no nos pongan a nosotros a exponer, a dar su clase (F).
--	--

Fuente: Autoría Propia

Los resultados mostraron que la decisión de evaluar al docente implica la subjetividad del estudiante desarrollando intencionalidad negativa o el sesgo favorable por empatía (Canales, et al 2004) este proceso de subjetivación tiene sus bases en la interacción entre el estudiante y el docente dentro del clima social escolar que se desarrolla dentro del aula (puede tener alcance en otros espacios escolares y la participación de otros actores como la autoridad administrativa), incluye también, el estado emocional de los involucrados. Hay una tendencia a evaluar al docente de manera favorable cuando éste les cae bien a los estudiantes, de lo contrario la evaluación es desfavorable cuando se generan sentimientos de enojo o rencor. Si bien la decisión de evaluar al docente se genera a partir del clima social que se desarrolla en el aula nutritivo (al considerar que el docente está preparado, que cumple con los acuerdos que se establecen en el grupo en lo referente a la evaluación y que brinda apoyo en las tareas) o tóxico (cuando el docente no es claro en los criterios de evaluación, al no respetar los acuerdo que se toman en clase, cuando muestra desinterés en el grupo al no atender y aclarar las dudas) la interacción e interdependencia de los miembros del grupo y el docente, no es producto de la inmediatez, es el resultado del campo dinámico del estudiante de bachillerato o su espacio vital: sus necesidades, motivaciones, estados de ánimo; valores, ideologías, sus metas, sus temores... En el pasado psicológico se ha ido construyendo el referente, la idea del “docente” que en el ahora cobra sentido y lógica, en la decisión de evaluarlo (Lewin, 1988).

Ante esta consideración, el estudiante bachillerato tiene ciertos referentes acerca del docente, producto de sus experiencias escolares adquiridas en niveles educativos anteriores y de la interacción que se realiza durante el

semestre dentro del aula: su rol, sus funciones, sus expectativas, sus afectos, sus juicios de valor de lo que considera es “un buen o mal maestro”.

Los estudiantes tienen experiencias de vida que orientan decisión de la evaluación:

A partir de su experiencia en la comunidad donde vive (T), considera que un docente pueda ayudar, motivar, hablar con los padres de familia...Le gustaría cambiar la manera de enseñar de algunos maestros... Le voy a comentar que tuve una maestra que se llama... de matemáticas en la escuela, en la secundaria, y esa maestra amaba su trabajo uno siente, uno se siente cómodo, te enseña, cómo se relaciona con sus estudiantes y no de una manera de cómo pues si te deja expuesto a que tú no sabes..., buscaba de una manera y otra manera, con manzanas y con peras. La manera de enseñar de esa maestra era muy buena y para los alumnos, yo creo que su materia no era pesada, no era difícil... (T).

Mi maestra de inglés era... como se supone que ya sabes, muchos dicen tú ya lo debes de saber, tú ya lo debes de manejar y era de esos maestros de los que eran muy malos de los que solamente te dan el libro y ahora qué hago... (MR).

Tenía una maestra de biología que llegaba y decía, hoy no vamos a hacer nada y luego nos decía: pónganse a platicar, pero no griten y se sentaba y así se quedaba todo el rato o nos decías son \$9 pesos y nos daba unas copias y teníamos que resolverlo cómo pudiéramos, nunca nos explicaba nada y cuando quería que pasáramos al pizarrón y no sé... y nosotros explicáramos, pues nos sabíamos, porque no teníamos así los antecedentes, para resolver cualquier cosa (M).

Un maestro que me dio química, porque me gusta mucho la química y siempre le preguntaba, así como de..., si tengo alguna duda me la responde de buena manera y me va diciendo otras cosas en el transcurso de esa pregunta y voy aprendiendo más cosas (F).

Este tipo de experiencias en conjunto con las vivencias que el estudiante acumula durante el semestre, de acuerdo al estudio realizado, le permiten al estudiante construir categorías cognitivas para establecer el significado del “ser” docente, recordando que el pensamiento del adolescente se da de manera gradual, de lo intuitivo (basado en ideas rápidas a partir de experiencias anteriores sentimiento y motivaciones inconsciente) a lo abstracto,

sin dejar de lado la afectividad, resultado de la interacción con el mundo social de los adultos (Piaget, 1991).

En esta aproximación, la conducta del estudiante para evaluar al docente considerando las actividades académicas que desarrolla, implica la configuración que hace el estudiante del “ser docente” en un espacio de interacción áulico, en donde los participantes construyen significados y tejen una red de relaciones significativas, en las que se desenvuelve cada uno de los sujetos y la colectividad (Hevia e Hirmas, 2009): historias de vida recuperadas de otros niveles educativos (pasado psicológico); las expectativas, las metas y los deseos que enmarcan las aspiraciones del estudiante: que los conocimientos adquiridos le permitan ayudar a las personas, cambiar las formas de enseñar de algunos docente, tener maestros comprensivos y empáticos, que los docentes dirijan sus intereses y habilidades profesionales para ir a la universidad, ...(futuro psicológico); y el “deber ser” del docente moldeado por un perfil de idoneidad que implica una serie de competencias y atributos que el docente debe cumplir (presente psicológico).

La percepción que construye el estudiante acerca del docente, bajo la estructura de este campo psicológico, le permite al adolescente incorporar aquellas experiencias que le resultan significativas, no solo para él, sino para el grupo social al que pertenece, interactuar en un ambiente nutritivo o tóxico y se convierten en un punto de referencia para evaluar de manera favorable o no, el desempeño docente.

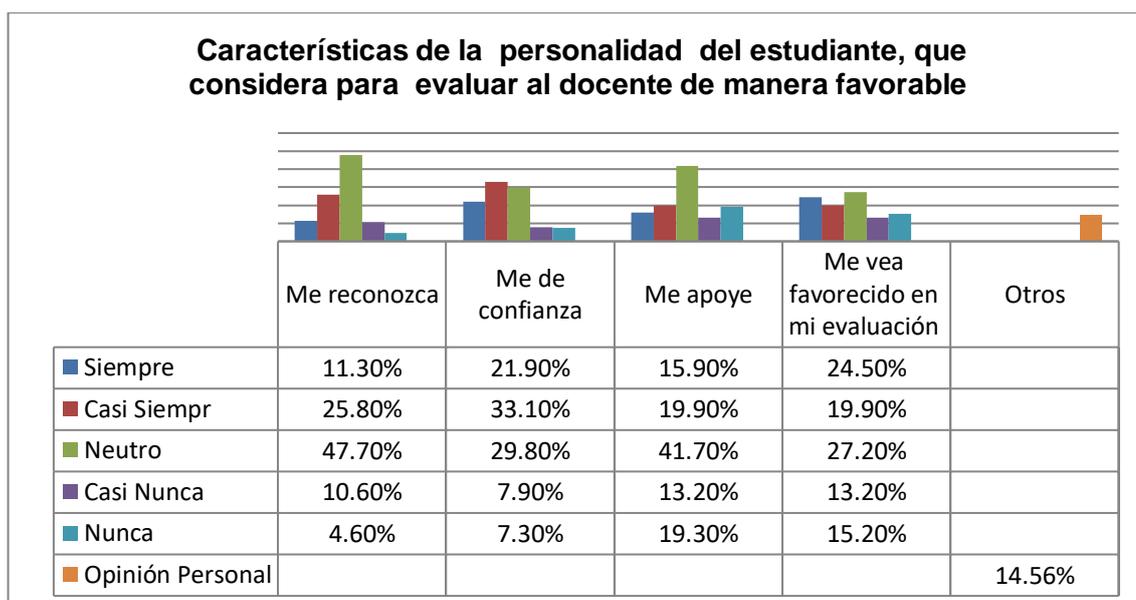
Cabe destacar que no es una prioridad para el estudiante la entrega del programa al inicio del ciclo escolar para evaluar al docente, sin embargo, es un elemento que se considera en el cuestionario de opinión que contestan los estudiantes a finales del semestre.

7.1.3 CATEGORIA 3. Estudiante de bachillerato en el ejercicio de la evaluación docente

7.1.3.1 Características de la personalidad del estudiante, que considera para evaluar al docente de manera favorable o desfavorable

En la pregunta 7 del cuestionario opinión, se consideraron criterios que señalan algunas de las necesidades psicosociales, que el adolescente busca cubrir dentro de la relación docente-estudiante, que se ven reflejadas en la actitud que tiene para evaluar de manera favorable o desfavorable al docente: c) esperas verte favorecido en tu propia evaluación; h) te sientes reconocido/a por él/ella; i) te hace sentir que puedes confiar en él/ella; j) Te apoya de manera incondicional; k) Otro.

Gráfico 6. Características de la personalidad del estudiante, que considera para evaluar al docente de manera favorable



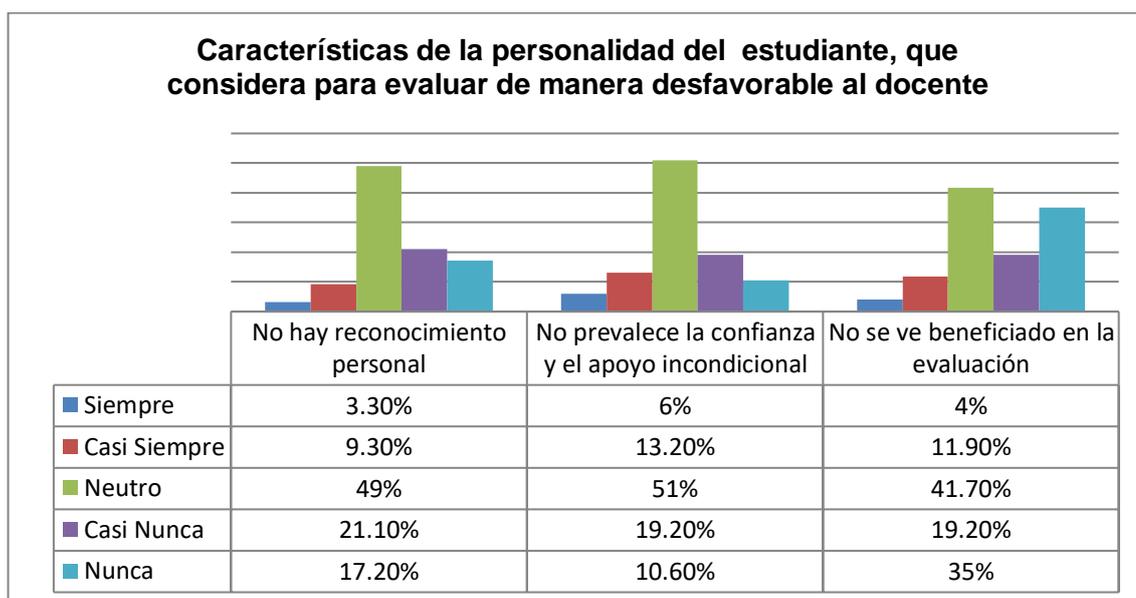
Fuente: Autoría propia

Los resultados de las categorías siempre y casi siempre, muestra que el 37.10% considera sentirse reconocido por el docente para evaluar de manera favorable, el 55% le da mayor importancia a la confianza, el 35.80% sustenta su respuesta en apoyo incondicional y el 44.40% espera verse favorecido en la evaluación (como sentido del mérito y/o reconocimiento social). En el inciso k), de 151 personas que emitieron un comentario, 22 respuestas frecuentes son:

“me conozca, me de confianza, sea empático, me apoye, me haga sentir bien, ponga atención en tus problemas”, esto equivale a un 30.6% del total de respuestas emitidas.

En oposición, los resultados de una evaluación desfavorable se muestran en el siguiente gráfico.

Gráfico 7. Características de la personalidad del estudiante, que considera para evaluar de manera desfavorable al docente



Fuente: Autoría propia.

El 12.60% evalúa de manera desfavorable siempre o casi siempre cuando no hay un reconocimiento personal, el 19.20% cuando no hay un confianza y apoyo incondicional y el 15.90% cuando no se ve beneficiado en la evaluación. En el apartado “otro”, no se encontraron elementos de la personalidad del estudiante para evaluar de manera desfavorable al maestro, (de manera directa, se enfocan al clima social escolar de aula, en lo que compete a la interacción).

Los estudiantes entrevistados consideran las siguientes acciones, relacionadas con su personalidad, para evaluar al docente de manera favorable o desfavorable:

Reconocimiento personal:

El cómo el maestro nos trata a los demás alumnos o si tiene preferencias (T).

Me gusta mucho que los profesores se aprendan mi nombre, porque siento que así como que si saben quién eres, van a intentar que aprendas más cosas (F).

Confianza y apoyo incondicional:

Que haya mucha comunicación con los maestros y con los estudiantes, precisamente por eso, por la confianza de que tu le puedas preguntar algo, ya sea personal o de la materia (F).

Que su actitud..., que si tienes alguna duda no te de miedo acercarte y preguntarle (MR).

Con un profe que te da la confianza para preguntarle, te sientes bien y no se hace tediosa la clase (M).

Con quien puedas platicar y sepas que está ahí para apoyarte y sepas que no vas a recibir un no como respuesta (TH).

Te pueda brindar el apoyo, que si te ve dudando, que si te ve nervioso durante un examen, se acerque, platique contigo, te genere confianza (O).

En algunas ocasiones el estudiante reconoce sus necesidades psicosociales y solicita la satisfacción de éstas, en otras se aparta y busca su independencia emocional y social (Locomoción social, Lewin, 1988). Ante este hecho, es importante considerar que el estudiante de bachillerato se encuentra en el proceso de desarrollo de su identidad. Esta transición entre del campo de la infancia al mundo de los adultos, en algunos casos propicia en los estudiantes inseguridad, miedo o nervios al establecer contacto con el docente- adulto, esto propicia un clima social escolar tóxico, ya que el estudiante no se siente en un ambiente de confianza, acompañamiento y apoyo en el aula. Esta dinámica se ve reflejada en los resultados, el estudiante valora en gran medida la creación de un clima de confianza donde se sienta apoyado y reconocido por el docente (55%, 37% y 35% sucesivamente). Acciones como saludar y despedir a los alumnos, llamarlos por su nombre, mirarlos a los ojos, escucharlos, conversar con ellos sobre temas de su interés, conocerlos no solo por sus gustos e intereses, sino también sus virtudes e insuficiencias sin, por supuesto, ponerlas

en evidencia, tener un acercamiento con ellos, comprenderlos, hacer comentarios positivos sobre cada uno de ellos, en el momento oportuno, elogiar sus cualidades y esfuerzo, mantener un tono emocional efectivo y alto, solicitar las cosas por favor y dar las gracias, son elementos que favorecen la interacción, el clima social escolar favorable de aprendizaje (Ferreiro, 2009).

Así como el estudiante configura la idea del docente de bachillerato, también cobra sentido el constructo de la evaluación, adquiriendo significado no solo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que es uno de los recursos que utiliza para obtener reconocimiento social, configurar su identidad y al mismo tiempo cumplir con las expectativas sociales puestas en él (Lewin, 1988), tiene relevancia la valoración social de pasar con 10 o 6, A=acreditar o N/A=No acreditar (terminología con la que está familiarizado el estudiante). El 44.40% espera verse favorecido en por su esfuerzo, por el sentido del mérito.

Este oscilar entre el mundo de la infancia y el de los adultos le proporcionan recursos cognitivos (aun limitados en algunos casos) para reestructurar su identidad, en este sentido, un adolescente no es plenamente capaz de comprender conceptos complejos, ni de entender la relación entre una conducta y sus consecuencias, ni tampoco de percibir el grado de control que tiene o puede tener respecto de la toma de decisiones (Moreno, 2015).

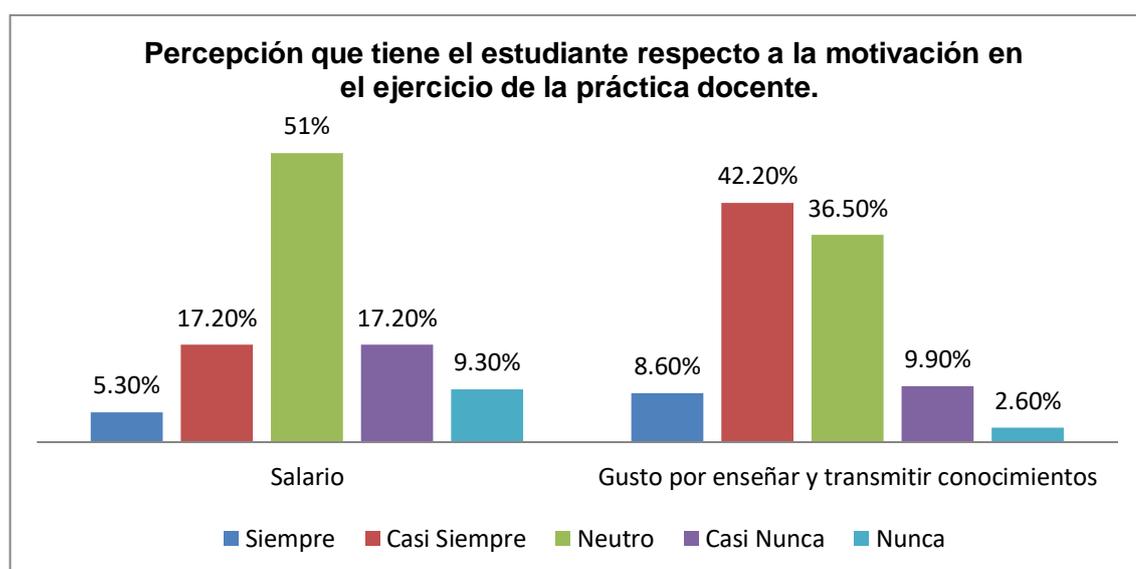
La conducta que muestre el adolescente para evaluar al docente, dependerá del desarrollo de su identidad, del grado de satisfacción o no de las necesidades psicosociales, de la personalidad: del reconocimiento social, de la confianza y el apoyo que le brinden, del sentido de pertenencia y la autoestima; y del poder de la situación, es decir, el ambiente en el que se gesta la conducta, el clima social escolar en el aula tóxico o nutritivo (Ovejero, 2013).

7.1.4 CATEGORÍA 4. Interacción social en el aula

7.1.4.1 Percepción que tiene el estudiante respecto a la motivación en el ejercicio de la docencia

En el cuestionario de opinión las preguntas 18 y 19, hacen referencia a los motivos que tienen los maestros para impartir clases, el salario y el gusto por enseñar y transmitir conocimientos. En la siguiente gráfica se muestra la percepción que tienen los estudiantes, acerca de los motivos que tienen los docentes para impartir clases. Los elementos que valoran los estudiantes de sus maestros son: el gusto por enseñar y transmitir el conocimiento.

Gráfico 8. Percepción que tiene el estudiante respecto a la motivación en el ejercicio de la práctica docente



Fuente: Autoría Propia

Para complementar esta información, los estudiantes entrevistados han manifestado que:

Si el maestro disfruta lo que hace, el alumno va a disfrutar lo que está aprendiendo el maestro es como no sé... como que, si te atrae, como que, si va con alegría, quieres saber más o investigas. Si es bueno o muy bueno, entonces voy a investigar por mi parte, o siempre estarás pendiente de lo que hace el maestro, llegar temprano (T). Se ve el entusiasmo que le pone a las clases, eh... puedes tener una duda y te explica más cosas y así aprendes más, como el maestro de química, es que me gusta mucho química (F).

Cuando ves que el maestro no le echa ganas a su trabajo, la clase es aburrida o es tarea y dices: - su tarea no la voy a hacer porque no la entiendo o no la quiero hacer porque que no la revisa (O).

Si es un maestro malo, pues, para qué llego a su clase, pues no hacemos nada, llega tarde, no le pongo empeño, no le entiendo a su clase me confunde. Si es un buen maestro te motiva, hasta usa muchos plumones de colores, hasta llega haciendo bromas (TH).

Creo yo o siento, que hay profesores, que están forzados a estar ahí, a actuar en el papel del profesor, aunque no quieran, parece que están enojados todo el tiempo, hasta en su cara se les ve (MR).

Se les ve la pasión en lo que hacen, realmente les gusta la materia que enseñan y transmiten esas ganas de aprender y que, que ellos también tienen de enseñar (M).

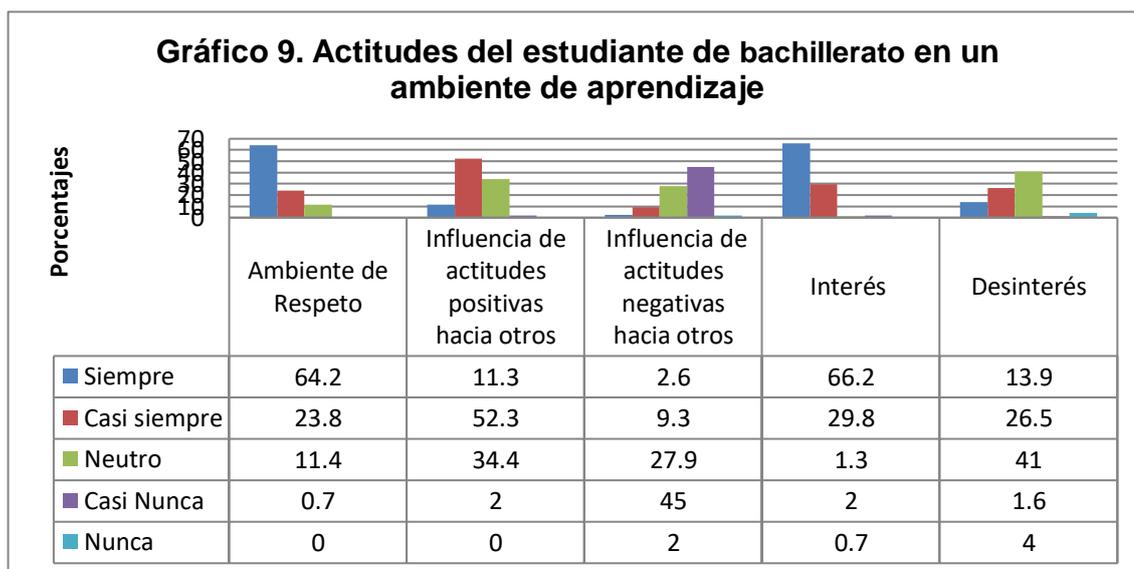
El estudiante no conoce los motivos que le llevaron a sus docentes a desempeñarse en el campo laboral de la docencia (porque lo expresa en la entrevista), sin embargo, intuye los motivos que le orientaron a tomar esta decisión. No es el salario o una condición económica, en lo que pone énfasis, es en la motivación y la actitud que muestra el docente en el aula, para transmitir un conocimiento determinado y para establecer relaciones sociales con los estudiantes. El docente como agente activo, se convierte en sujeto de análisis por el estudiante, de tal manera, este último, puede inferir ciertos rasgos en función de su propia experiencia del curso, lo que influye en la actitud que el estudiante muestra en un ambiente de aprendizaje (Cantillo y Bueno, 2015). Desde la perspectiva del estudiante, el maestro que disfruta lo que hace, es entusiasta es bueno, se interesa por los alumnos genera climas nutritivos dentro del aula, lo que hace que el alumno desarrolle ganas por aprender, investigar. De lo contrario el maestro que es percibido como aquel que: no sabe enseñar, llega tarde, imparte sus clases de manera aburrida, no se interesa por sus alumnos, promueve climas tóxicos que propician actitudes en el estudiante de: flojera, desinterés, aburrimiento, deseos de no entrar a clases. En este sentido, la decisión de cómo evaluar al docente está orientada por la forma en que el docente se posiciona dentro del salón de clase (desde la percepción del estudiante acerca de su motivación y la conducta que desarrolla y el clima que este propicia: nutritivo o tóxico) ya que influye en la forma en cómo se relaciona con los estudiantes, en la pedagogía que desarrolla y la distancia que establece con ellos (Rojas, 2015).

7.1.4.2 Actitudes del estudiante de bachillerato en un ambiente de aprendizaje

Considerando los resultados anteriores, hasta ahora, la decisión para evaluar al docente de determinada manera está marcada por las acciones que el docente realiza dentro del aula y en algunos casos fuera de ella, lo que le permite al estudiante configurar la idea del profesor y bajo esta lógica evaluarlo. Sin embargo, la actitud que adopte el estudiante en el aula juega un papel fundamental en este proceso, puesto que puede influir en la conducta de los otros. No solo para evaluar al docente, sino en la actitud que muestre frente al aprendizaje. Para conocer las actitudes del estudiante en un ambiente de aprendizaje, fueron considerados los ítems del cuestionario de opinión: 1. El respeto favorece un clima social para aprender; 2. Has contagiado a alguien de actitudes que favorecen el aprendizaje; 3. Has contagiado a alguien de actitudes que desfavorecen el aprendizaje; 4. En una clase que te agrada te muestras atento, feliz y con disposición; 5. En una clase que no te gusta muestras desinterés, enojo, apatía y aburrimiento.

En el gráfico se muestran los resultados que permiten comparar la actitud que el estudiante muestra en el aula.

Gráfico 9. Actitudes del estudiante de bachillerato en un ambiente de aprendizaje



Fuente: Autoría propia.

Los resultados muestran que el 75.5% de los estudiantes consideran que el respeto favorece un clima social para aprender; el 63.3% han contagiado de actitudes positivas para el aprendizaje a sus compañeros y el 96% muestran interés en las clases que les agradan. Destaca que el 45% de los estudiantes, aunque no lo hacen siempre, si han influido en con actitudes negativas en el aprendizaje. Esta actitud se muestra en el discurso de los estudiantes entrevistados, quienes señalan algunas características que promueven un ambiente de respeto y en consecuencia un clima social escolar adecuado en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como algunas situaciones que ocurren en el aula y que pueden influir en él o en los otros.

Para favorecer un ambiente de respeto destacan:

Disposición para enseñar y aprender, y platicar lo que el maestro sabe (T, TH).

Comunicación entre los compañeros y el profesor (F).

Una convivencia adecuada con respeto del maestro hacia los compañeros (MR, M).

Que el salón este iluminado, que no haga ni frio ni calor y que haya color, que en el pizarrón utilice varios marcadores (TH).

El carácter del profesor, su estado de ánimo, que no solo este parado o sentado, que se mueva por todo el salón, el establecimiento de límites y también por parte de los alumnos (TH).

La actitud y las emociones del profesor, el interés que pone el maestro, la preocupación hacia a ti y la disposición que muestran tus compañeros para apoyarte y tu apoyarlos a ellos(O).

Cómo influyen las actitudes frente al aprendizaje de otros en el propio estudiante o él en otros:

Cuando estás activa, preguntas tus dudas, te interesa el tema y puedes hacer que otros también se interesen, o a veces ya no participas porque te ven mal. Contagias tus ganas de aprender (MR).

Cuando estás al cien contagias o también cuando llegas de malas. También las emociones, si estas enojado, triste, nervioso (O).

Cuando te sientes feliz o triste contagias a los demás, o tú llegas con buena actitud y alguien te pone de malas. En las últimas horas flojera, cansancio, estamos desesperados (TH).

Si el maestro se presta al diálogo cambia tu actitud te vuelves más... dinámico y eso puede hacer que otros tomen la misma actitud, pasa también lo contrario que te causa apatía la clase y, pasa lo mismo con tus amigos o compañeros. Me enoja cuando toma el maestro esa actitud y lo manifiesto con mis amigos (M).

A mí me gusta cumplir y hacer bien mis tareas, yo creo que la responsabilidad, a otros compañeros. También a veces apatía cuando no te enseña lo que sabe el maestro (F).

El hecho de que el maestro venga enojado te grite o nos diga tú lo hiciste mal, te pone de malas y tú a otros (T).

Cuando hay interés en la clase:

Los sentidos están puestos en ti, en el maestro, en el tema cuando algo te interesa... Cuando a alguien no le interesa, se ríen, les vale, se hacen los graciosos (T).

Te entusiasmas y quieres saber más..., cuando no, muestras no querer estar en clase... así como de ya váyase, no... (F).

Una buena actitud con los maestros. Solo con el profe (X), ya de plano me cae mal y no participo (MR).

No sé, cuando algo te interesa pones atención, te gusta, te sientes feliz... cuando no me aburro (TH).

Interactúas con los demás muestras una actitud positiva, intercambias ideas (M).

Por ejemplo, en matemáticas, vamos con los que saben y ahí nos vamos complementando, si es de historia vamos con el que sabe y ahí que nos vaya diciendo, vamos haciendo una retroalimentación entre todo el grupo en caso de que pase un incidente (O).

Con lo anterior, podemos ver que las personas son el eje central de las relaciones, los comportamientos que éstas adopten en situaciones particulares de interacción, en este caso, el ambiente de aprendizaje, son otro elemento

que se considera importante en el desarrollo del clima social escolar dentro nutritivo o tóxico dentro del aula.

En la medida en que el docente promueva un ambiente de respeto (en donde exista disposición por enseñar los contenidos de la materia que imparte, haga dinámicas las clases, aclare dudas, desarrolle una convivencia favorable entre él y los estudiantes, se interese en ellos y establezca límites), junto con el estado emocional en el que llegan al aula tanto el docente como el estudiante (alegre, feliz), se establece un clima social escolar nutritivo, lo que a percepción del estudiante propicia en él, el deseo por aprender, el interés en las clases y por entrar a ellas puntualmente, además de sentirse motivado en la elaboración y entrega de sus tareas. De lo contrario, cuando el docente muestra desinterés por los estudiantes, en impartir cátedra, llega tarde, esta de malas o enojado y entra en contacto con el estudiante; su estado emocional y su conducta (triste, enojado, nervioso, cansado, con flojera) se desarrolla un clima social escolar tóxico, lo que genera una actitud de desinterés y apatía por el aprendizaje.

Ante esta situación, la influencia que ejerza uno en los otros de manera positiva o negativa, pueden, en algunos casos obstaculizar las relaciones interpersonales y en otros, favorecerlas (Molina y Pérez, 2006).

El grado de empatía que los estudiantes de bachillerato desarrollan con sus pares y con el docente, les permite identificar, percibir, compartir y comprender los sentimientos y emociones que se desarrollan en el aula (Portellano, 2018), en consecuencia influye su conducta en el desarrollo de un clima social nutritivo o tóxico: para favorecer u obstaculizar las relaciones sociales y el proceso de enseñanza y aprendizaje (Milicic y Aron, 2017) y para concretar la decisión de cómo evaluar al docente.

El horario en que el docente imparte su clase es un elemento que no se debe dejar de lado, en la actitud que muestra tanto el docente como el estudiante frente al aprendizaje y en el ejercicio de la evaluación docente, puesto que en las últimas horas puede aparecer el cansancio, la flojera, el desinterés.

7.1.4.3 Interacción Docente – Estudiante

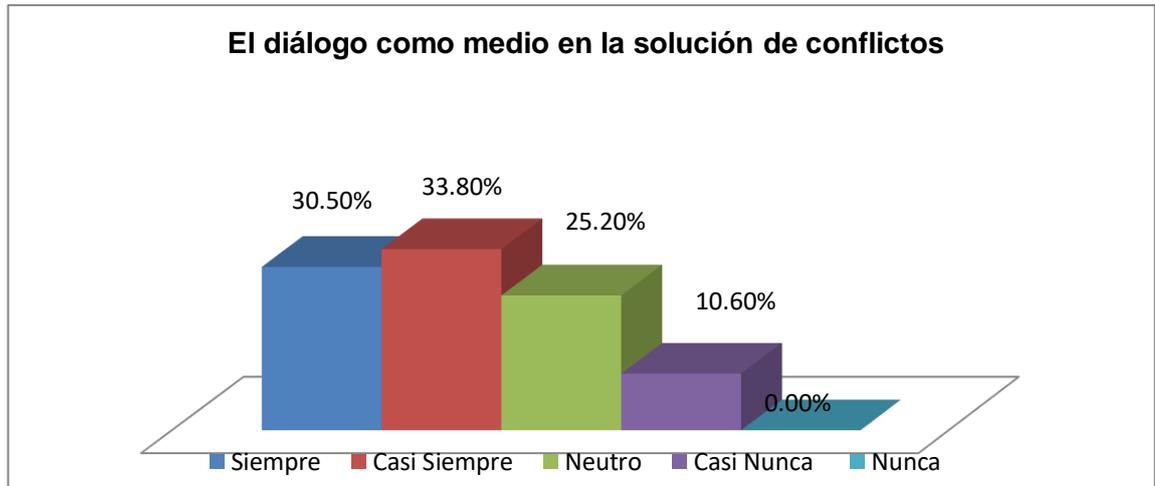
El clima social escolar resultado de la interacción entre el docente y el estudiante, es promotor de algunas problemáticas socioemocionales que surgen durante este proceso.

Este apartado se centra en la relación entre el estudiante y el docente, para mostrar cómo es la interacción entre ellos y cómo esta relación influye en la dinámica del aula y en la decisión de evaluar el desempeño docente, se han considerado las preguntas: 6. Cuando has tenido algún desacuerdo con el/ la maestro/a utilizas el diálogo como medio para resolver el problema; 7. Utilizas los siguientes criterios para evaluar al docente de manera favorable, considerando los incisos: b) la relación afectiva es buena y te llevas bien con el maestro/a, d) promueve un ambiente favorable de respeto entre él/ella y sus estudiantes, g) es flexible en la entrega de tareas y trabajos aunque estén fuera de tiempo, k) otros, proporcionan elementos que muestran cómo se configura la relación entre ellos, en aula espacio de interacción social y que determina la decisión de evaluar al docente; La pregunta 8 abarca el lado opuesto de la pregunta; Las preguntas 27 y 28 señalan las emociones que han influido en el estudiante para relacionarse de manera favorable o desfavorable con el docente.

El diálogo como medio para solucionar conflictos

Los resultados muestran que el 64.30% de los estudiantes han recurrido al diálogo como medio para solucionar los conflictos que se le presentan en su relación con el maestro, como se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 10. El diálogo como medio en la solución de conflictos



Fuente: Autoría Propia

Las respuestas de los estudiantes entrevistados expresan que, las vivencias que han tenido con el docente y la actitud de ambos favorecen u obstaculizan la solución de conflictos por medio del diálogo.

En términos generales, los estudiantes coinciden en 2 puntos (F, MR, TH, M, y O).

1. La mayoría de los maestros son abiertos a platicar con los alumnos para resolver las dudas o los conflictos que se tengan, entonces existe un diálogo y se tiene una buena relación. Los problemas que buscan resolver están relacionados con los criterios de evaluación, en menor cantidad con dudas referentes a la clase y la falta de flexibilidad por parte del docente para evaluar tareas que no fueron entregados en tiempo y forma. En este sentido, hay situaciones que para el estudiante son injustas y pretende cambiarlas.

2. Señalan nombres específicos de docentes y asignaturas que imparten con quienes no se ha generado un clima de confianza, en ese sentido, en sus opiniones señalan que, no todos los maestros dan respuesta; depende mucho de los alumnos, el si te vas a acercar o no cuando él o la maestra(o) quiere que sea lo que él o ella dice y no debe ser así; algunos no se atreven a hablar con el profesor (a) porque las cosas ya están o son así según el punto de vista del profesor (a) y nada los hace cambiar; alguna veces recurre a otras instancias, pero no siempre les dan solución a los conflictos, solo dicen, si, vamos a hablar con el maestro (a) pero realmente no se hace nada, y... a veces solo le comentan al maestro (a), tal alumno o de tal grupo dijeron esto, pero no se toma ninguna medida y entonces luego regresa el maestro (a) enojado (a) al grupo

porque se quejaron de él (ella), entonces empieza a tomar algunas medidas que te llegan a perjudicar.

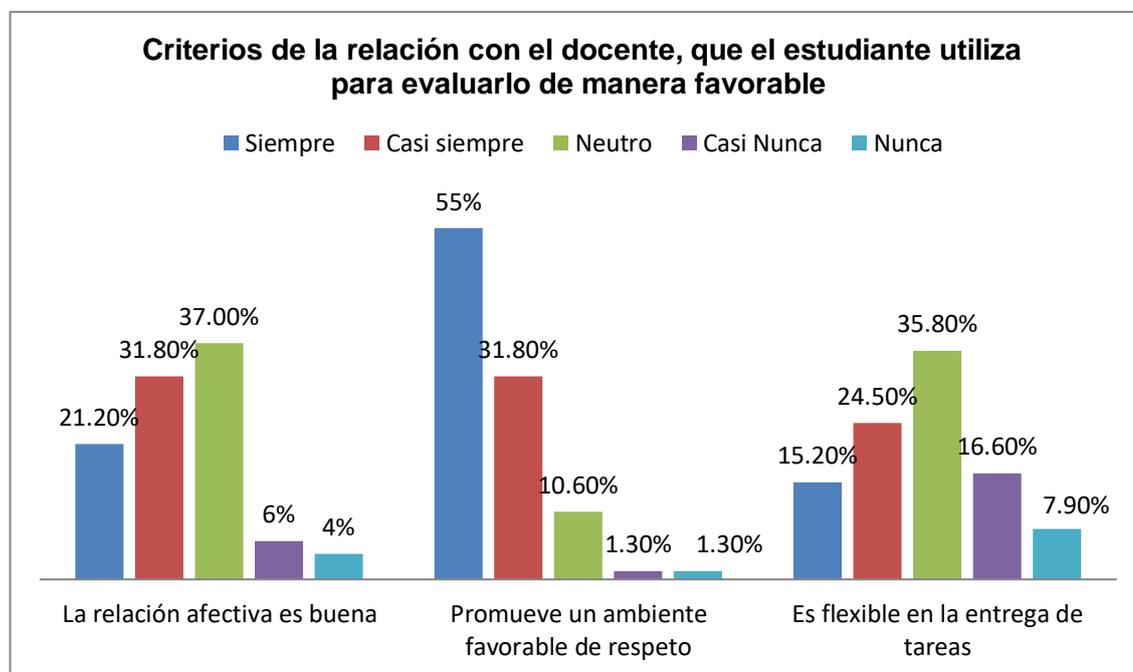
El diálogo en el estudiante de bachillerato es un intento a veces fallido, para mostrar la madurez alcanzada. Aún con recursos cognitivos limitados busca operar en el mundo de los adultos y por sí solo solucionar los problemas que se le presentan con el docente (Lewin, 1988). Desde su propia lógica, bajo la premisa que todo lo puede lograr o que tiene la razón, cuestiona la forma de pensar y la incongruencia de la conducta que tienen los adultos; del docente y de otras instancias como la coordinación o secretaría académica, incluso la figura del tutor, cuestiona las reglas, las normas, los valores establecidos, busca cambiar aquellas cosas que le parecen injustas, sobre todo en temas que se refieren a la forma de evaluar del docente y a la calificación que establece de la materia, se repliega de la sociedad en una actitud pasiva, de apatía, de rechazo, retadora o reformadora de las cosas que le parecen injustas (Piaget, 1991). En algunos casos muestra dificultad para expresar sus argumentos o diferenciar la validez de un juicio en comparación de otros, regulando al mismo tiempo sus emociones (Portellano, 2018). Una de las dificultades que se presentan en su relación con el docente, radica en la incongruencia que muestra el profesor entre lo que dice y hace, la falta de flexibilidad, no respetar acuerdos y negarse a dar explicaciones o aclarar dudas. Estos son elementos que promueven el clima social escolar tóxico y obstaculizan el diálogo. La apertura que muestra el docente para aclarar dudas, además de establecer el diálogo como medio para solucionar conflictos, promueve el clima social escolar nutritivo.

Criterios de la relación que influyen en la decisión de evaluar al docente de manera favorable o desfavorable

Dentro del marco del clima social escolar de aula, las relaciones interpersonales juegan un papel fundamental en la forma en que el estudiante evalúa el desempeño del profesor. El clima nutritivo marca una tendencia a

evaluaciones favorables (gráfico 11). De lo contrario, un clima tóxico eleva las probabilidades de evaluar de manera desfavorable al docente (gráfico 12).

Gráfico 11. Criterios de la relación con el docente, que el estudiante utiliza para evaluarlo de manera favorable

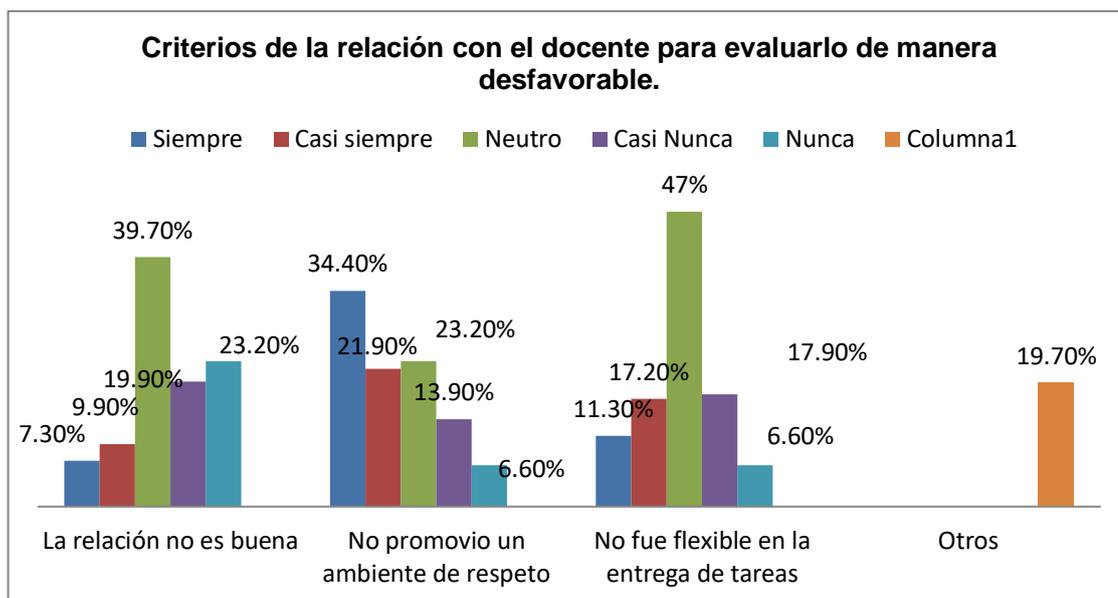


Fuente: Autoría Propia

Considerando los criterios de siempre y casi siempre, el 53% de los estudiantes considera mantener una buena relación con el profesor para evaluarlo de manera favorable; el 86.80% se inclinan por un ambiente favorable de respeto y el 39.70% optan por una evaluación favorable cuando el docente es flexible en la entrega de trabajos. En el apartado k), no hubo respuestas para esta categoría. Destaca en los extremos del gráfico los porcentajes referentes a la neutralidad, al finalizar se recuperan algunas razones que justifican la neutralidad desde la perspectiva del estudiante.

En el siguiente gráfico se establecen los elementos que el estudiante considera para una evaluación al desempeño docente de manera desfavorable.

Gráfico 12. Criterios de la relación con el docente para evaluarlo de manera desfavorable



Fuente: Autoría Propia

Se observa cómo el 17.20% casi siempre o siempre evalúan al docente de manera desfavorable cuando la relación no es buena; el 56.30% lo hacen cuando no hay un ambiente de respeto y el 28.50%, cuando el docente no muestra flexibilidad en la entrega de tareas.

En ambos gráficos destaca el ambiente de respeto, como elemento principal para evaluar al docente de manera favorable o desfavorable. En la evaluación desfavorable en el inciso k, considerando a los 142 estudiantes que emitieron una respuesta, el 19.70% (28 estudiantes) realizan una evaluación desfavorable cuando: “te hace sentir mal, juzga a los alumnos y los exhibe, es grosero, ofende a los estudiantes, es déspota, abusa del poder, pierde el respeto de los alumnos, se dirige con groserías, no se presta a dialogar, toma represalias contra el grupo, muestra favoritismo, no es empático, no muestra gusto por dar sus clases, parece que está enojado, no es honesto, llega tarde, me cae mal”. Estos son elementos que describen un clima tóxico.

En lo que refiere a las respuestas de los entrevistados, las actitudes del docente que favorecen o no la relación afectiva son:

Las injusticias (T), cuando hay algo que no está en tus manos y el maestro no entiende (MR), es injusta la calificación o la actitud del profesor (M).

La forma en que ellos den bien su clase, que si nos den a conocer lo que ellos saben y lo que queremos saber (T, F).

Que cuando no estás de acuerdo con la calificación te expliquen (F).

El estado de ánimo y la actitud con el que llegue el profesor (MR, TH).

Si ese maestro se lleva bien con tus amigos, influye para que tú te lleves bien con él (O).

Para que haya un ambiente de respeto:

Hay interacción en clase, el maestro se empeña por dar su clase y se preocupa por que los alumnos aprendan (MR, TH), no hay una interacción en clase (MR).

Respete los acuerdos, de lo que se va a evaluar (T, F).

Que nos grite, te comparen, sea grosero, eso no ayuda (T).

Que te quieren dar la clase y no te dejan hacer cosas que no entiendes (T, F, MR).

Que el maestro sea muy sarcástico y molesto en el mismo sentido (MR).

Chocan las emociones con los maestros y eso no te permite adquirir el conocimiento (M).

Establecer límites, para que no abusen de que el profesor es buena onda (TH).

El maestro se pasa hablando todo el día, prácticamente habla solo y no deja participar a los alumnos y no está abierto al intercambio de ideas, que está cerrado y que él es la verdad absoluta (M, O).

Cuando manifestamos nuestro punto de vista y toma represalias contra nosotros. (MR).

La flexibilidad o no en la entrega de trabajos

Hay profes que son muy exigentes y te dicen cuando debes entregar las tareas y cumples porque ya le tienen medida el agua a los tamales, con otros dices, hay es que ese profe si me las recibe y le pones flojera (T).

Depende, hay maestros que solo te reciben con justificante, otros, aunque tengas justificante no te revisan solo te dicen que te justifican la falta y eso te perjudica en la calificación (F).

Es complicado con algunos maestros, hay unos que te dejan mucha tarea, pero no te la revisan y... cuando se llega la evaluación, te evalúan con otras cosas que... no sabes y cuando le preguntas se enoja y se pone en un plan y dice - yo se los deje jóvenes, aunque no sea cierto (MR).

Algunos maestros te dejan mucha tarea de un día para otro, otros si son flexibles en... para cuando la tienes que entregar. Te molestan porque, bueno, ves que unos la copian, o dicen ya así al cabo no la revisa, y ellos sacan mejor calificación y tú si te aplicaste para hacerla (TH).

Si con algunos hay flexibilidad, pero otros solo es lo que ellos dicen, y si tú les das explicaciones no las toman en cuenta, y al final no sabes ni cómo te calificó y a todos nos manda a final. Cuando se enojan buscan como fregarte (M).

Es como todo, unos si y otros no y tú ya sabes que con ese maestro tienes que cumplir porque si no ya no te revisa ¡eh!, pero vamos a ser sinceros, hay profes que tú le puedes decir, es que profe esto o lo otro y acepta, o cuando se pone exigente quiere hacer lo que no hizo y eso es molesto, porque no pone límites (O).

Los resultados en el cuestionario de opinión señalan que tanto la evaluación favorable como desfavorable en el docente, es el resultado del ambiente de respeto que se desarrolla en el aula, es decir, del clima nutritivo o tóxico. Se muestra una discrepancia en el discurso verbal, ya que las respuestas que emiten los estudiantes ponen énfasis en criterios de evaluación propios de la asignatura: revisión y entrega de trabajos, calificaciones justas o no, criterios de evaluación establecidos, lo que pareciera no ser relevante en el cuestionario de opinión.

El docente, el estudiante y los alumnos en su conjunto en interacción en un espacio determinado, el aula, promueven el desarrollo de un clima social escolar nutritivo o tóxico que determina, la dinámica del grupo: los logros o las complicaciones académicas y las relaciones sociales que ahí se desarrollan.

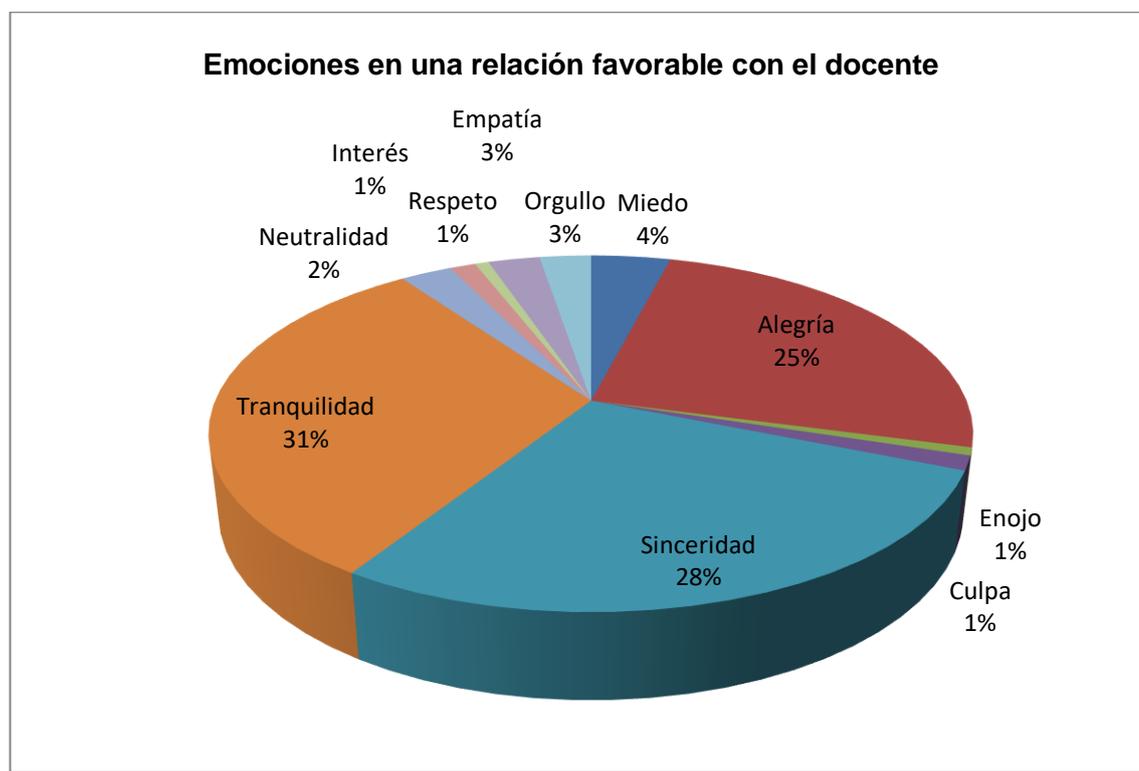
Las conductas que se desarrollan en el aula, basadas un ambiente de respeto, juegan un papel fundamental en el clima social escolar que se desarrolla en este espacio de interacción con el docente y entre estudiantes. Las emociones influyen en gran medida en este proceso. Los resultados de las preguntas 27 y

28 señalan las emociones que han influido en el estudiante para relacionarse de manera favorable o desfavorable con el docente.

Emociones que surgen en una relación favorable o desfavorable con el docente.

El clima social escolar que se desarrolla en el aula es determinado por cómo se perciben, configuran e interactúan el estudiante y el docente; es también un elemento detonador de emociones como se muestra en los gráficos 13 y 14.

Gráfico 13. Emociones en una relación favorable con el docente



Fuente: Autoría Propia

Gráfico 14. Emociones de una relación desfavorable con el docente



Fuente: Autoría Propia

En una evaluación favorable destacan emociones como: la tranquilidad con un 31%; la sinceridad el 28% y la alegría con un 25%. Las emociones que influyen en una evaluación desfavorable son: enojo 43%; miedo 33%; sinceridad 13% y no sentir justicia ocupa solamente el 1%, (se consideran algunas características que los estudiantes pusieron en el apartado de “otras”, aunque no sean propiamente una emoción).

Desde la perspectiva de los estudiantes entrevistados:

Las emociones que se presentan en una relación favorable:

Empatía (M, MR), alegría (T), felicidad (F, TH).

En una relación desfavorable:

Enojo, molestia (T, F, MR), tristeza (F), coraje (MR). En ocasiones el enojo es porque el alumno no cumple con las tareas en el tiempo solicitado y se molesta con el profesor (O).

Estas emociones son el resultado de la manera en que interactúan los estudiantes con el docente en el aula. Siguiendo la lógica para explicar la conducta del estudiantes, se determina que la conducta es el resultado de la interacción entre el estudiante con su ambiente determinado por el clima social escolar nutritivo o tóxico, en donde interviene el campo físico (aula) y el campo psicodinámico del estudiante o espacio vital, determinado por cómo ha configurado su personalidad a lo largo de la vida; su historia, sus afectos, sus emociones, sus experiencias, las expectativas sobre el docente (la idea del buen docente), la escuela, sus compañeros y amigos, así como los gestos, la expresión corporal y los códigos empleados para comunicarse (Medina y Sevillano 2001, citados en Vaello 2006). En el aula la mayoría de lo que acontece cobra sentido y significado.

El clima social escolar nutritivo de acuerdo con los argumentos del estudiante, está permeado por el estado de ánimo con el que llega el profesor, lo que promueve emociones como: la alegría, la empatía, la felicidad, la sinceridad y la tranquilidad; que dé bien sus clases, comparta su conocimiento, se preocupe porque sus alumnos aprendan y no dejen hacer tareas de cosas que no entienden o sea en exceso, que respete los acuerdos, que este abierto al diálogo y tenga la disposición de aclarar dudas, que establezca límites, que este abierto al intercambio de ideas y que sea empático. En esta dinámica se muestra que la relación que se establece entre el estudiante y el profesor es de implicación, una relación caracterizada por altos niveles de calidez y comunicación (Moreno, *et al*, 2011 en cita a Moreno y Martínez, 2010). Cuando los estudiantes perciben apoyo y solidaridad, se sienten respetados e identificados con el curso y su escuela, además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo (Ascorra, Arias y Graff, 2003).

En un clima tóxico fluyen emociones de enojo, molestia, coraje, miedo y tristeza, es un ambiente de injusticias: no se respetan los acuerdos que se toman en lo referente los procesos de evaluación; cuando un estudiante no está de acuerdo con su calificación, no hay una explicación del porqué; en cuanto a la actitud del profesor: grita, compara a los estudiantes, es grosero,

sarcástico y molesto; el docente se siente que tiene la verdad absoluta y hay represalias contra el grupo; en la clase no hay interacción. Los estudiantes no toleran la falta de respeto hacia ellos, ni las actitudes distantes, tampoco las relaciones de poder basadas en el castigo, ni con el fin de someter (González, Rivera y Trigueros, 2014), ni la falta de interés en el ejercicio profesional. Al no verse cumplidos sus objetivos o metas, se pueden desencadenar ambientes hostiles, situaciones de tensión, malestar y frustración, creando conflictos y actitudes de rechazo de unos hacia otros, desmotivación o conductas agresivas (Barrientos, 2003). En este sentido, la relación entre ellos puede ser: una relación disfuncional, caracterizada por bajo compromiso por parte del profesor y por altos niveles de irritabilidad, malestar y rabia; una relación tensa o irritante con niveles altos de conflicto; una relación no implicada en la que el maestro muestra poca calidez y comunicación y bajos niveles de enfado (Moreno, C., *et al*, 2011 en cita a Moreno y Martínez 2010).

Si bien el docente no es directamente el objeto de estudio en esta tesis, no es menos importante, ya que su conducta al igual que la del estudiante, es resultado del campo psicodinámico (configurado a lo largo de su vida), en interacción con el estudiante en el espacio áulico. De esta manera, el rol que desempeña el docente y las emociones que muestra o percibe el estudiante en el aula, posibilita un clima favorable o tóxico para el de aprendizaje, para que se desarrollen las relaciones sociales y se tomen decisiones como la evaluación al desempeño docente: el docente autoritario que se cree con la verdad absoluta, no permite el diálogo y se hace lo que él dice; el docente *laissez faire*, que no establece límites es permisivo y con poca supervisión hacia los alumnos “ los deja hacer” y no tiene control del grupo; y el docente democrático, que involucra a los estudiantes, los toma en cuenta en sus decisiones y los involucra en el proceso de enseñanza aprendizaje (Lewin, 1988).

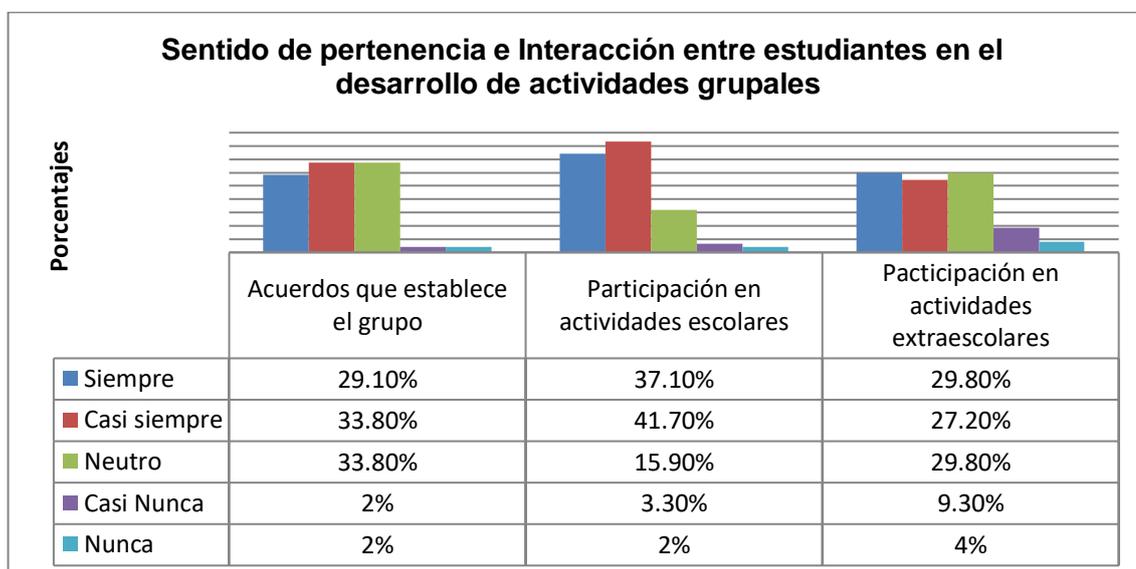
7.1.4.4 Interacción entre estudiantes en el desarrollo de actividades grupales

Sentido de pertenencia e interacción entre estudiantes en el desarrollo de actividades grupales

El clima social escolar que se desarrolla en el aula, aunado a la estructura del espacio vital o campo psicológico, posibilita o no la integración de los alumnos a las actividades que se desarrollan alrededor de su formación académica.

Las preguntas que agrupan esta parte los resultados son: 9. Te sientes parte del grupo porque te toman en cuenta cuando establecen acuerdos para lograr un objetivo; 10. Participas activamente en las actividades que tiene el grupo (feria del saber, día del bienestar, ofrendas para altares) y 11. Participas activamente en las actividades extracurriculares que tiene el grupo: convivencias; talleres: deportivos, baile música, animación; eventos de la sociedad de alumnos.

Gráfico 15. Sentido de pertenencia e interacción entre estudiantes en el desarrollo de actividades grupales



Fuente: Autoría Propia

Cuando los estudiantes se sienten parte del grupo (62.90%) y sus puntos de vista son tomados en cuenta (78.80%) incrementa la participación de los

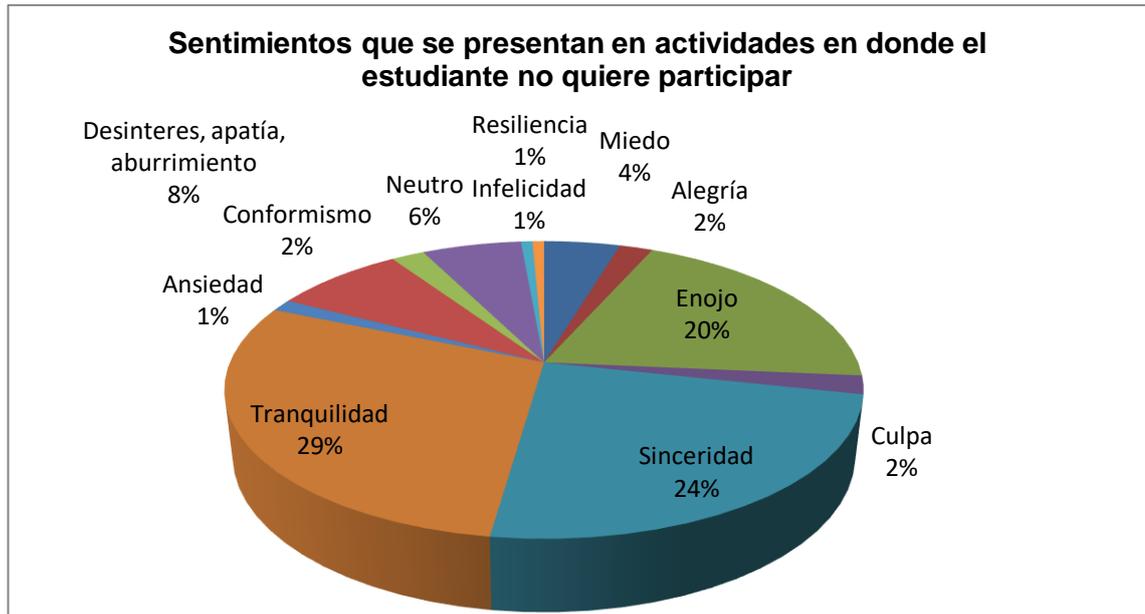
estudiantes en el desarrollo de actividades académicas (las actividades son implementadas por los ejes de conocimiento y algunas de ellas tienen impacto directo en su evaluación). El porcentaje disminuye a 57% cuando se trata de actividades extraescolares (algunas de estas actividades son organizadas por ellos mismos y la participación es voluntaria, no hay un mecanismo de control – calificación- que regule su participación).

El desarrollo, aplicación y logro de las actividades a desarrollar dentro del grupo, requieren de organización. No siempre los estudiantes están en condiciones de comprometerse, dejarse guiar y de aceptar los puntos de vista del otro (la etapa por la que transitan y las características de ésta como se han venido señalando a lo largo del documento). En muchas ocasiones surgen conflictos por los desacuerdos que surgen durante el proceso, que se ven reflejadas en las emociones que los estudiantes muestran cuando no quieren participar.

Sentimientos que se presentan en actividades en donde el estudiante no quiere participar

En el siguiente gráfico, podemos ver las emociones que surgen en el aula cuando el estudiante no desea participar. El ítem establecido para conocer dichas emociones es: 26. Cuando el grupo establece acuerdos en los cuales tú no quieres participar tu reacción es:

Gráfico 16. Sentimientos que se presentan en actividades en donde el estudiante no quiere participar



Fuente: Autoría Propia

Las emociones que predominan son tranquilidad 29%, sinceridad 24 % y enojo 20%. Desde un panorama general el 56% de los estudiantes expresan emociones de tranquilidad, sinceridad, alegría y resiliencia (hay una confusión en los términos ya que algunos no son propiamente una emoción, sin embargo, aparece como un dato en los resultados), se adaptan la dinámica del grupo y promueven un clima social escolar nutritivo en el aula. El 38% desarrollan emociones de enojo, ansiedad, conformismo, desinterés, aburrimiento, apatía, infidelidad, miedo y culpa, un inadecuado manejo de estas emociones puede llevar a los estudiantes a desarrollar climas sociales escolares tóxicos que interfieran en el desarrollo de las actividades escolares y extraescolares.

En las aportaciones de la entrevista, los estudiantes señalan la dinámica que ellos como estudiantes llevan a cabo para organizarse y participar en actividades escolares y extraescolares, así como las emociones que esto genera.

La relación en el grupo es muy buena, siento que somos un grupo muy unido para las actividades en general, si bien es cierto que tenemos nuestros grupos en el salón. Siempre optamos porque la mayoría decida qué es lo que se va a hacer. Los acuerdos se hacen por democracia, cada quién vota (es la jefa de grupo y yo apoyo). Siento que

mi liderazgo, si influye en esas cuestiones de relación alumno- maestro. En cuestiones para representar al grupo, somos muy unidos y si llegamos a tener acuerdos, en bailables, coreografías. Hay alegrías y hasta tristeza o enojo de como que mi opinión no la tomaron... (T).

Es un grupo muy separado, se notan mucho los grupos. Nadie se hace como el feo, ni nada de eso. Para llegar a acuerdos dialogamos. El jefe de grupo creo que es un buen jefe, porque si nos lidera a todos y escucha nuestras opiniones en los eventos, como de "Adelitas" nos unimos mucho porque siempre queremos ganar y... sólo en esos momentos nos unimos, pero si alguien tiene problemas, si te puedes acercar con quien quieras y si te ayuda. Hay quien no quiere participar y no lo hace. A veces dicen groserías, sin insultar a nadie en particular, sino como a todos. Es la forma en que manifiestan sus emociones (F).

Es un poquito complicado porque casi ningún maestro nos quiere como grupo porque somos un grupo disparejo, y tenemos personalidades completamente diferentes, Siempre trato de hablar con todo el grupo y ponerles sobre la mesa el problema y decirles hay estas soluciones. Es difícil organizarnos para alguna actividad o para defendernos de algún maestro (MR).

Hay unos que tienen opiniones muy distintas a las de otros, hay unos que, si estamos de acuerdo con algunas reglas que ponen, hay unos que nos les parece. La jefa de grupo es la que está al tanto de todo, la que nos apoya, pero también con ayuda de su novio, pues ahí los dos como que forma buen equipo y nos ayudan a todo el salón como a organizarnos (para alguna actividad de la escuela). Hay compañeros que no participan, pero tampoco se meten. Es bonito cuando toman en cuenta tu opinión o es frustrante, si no te hacen caso. A veces ya no quieren participar (TH).

Es un grupo difícil, hay muchos grupitos en el salón, pero a fin de cuentas como que tener esa meta en común, de tener una calificación para la materia, pues sí, nos ha hecho poner de un poquito de lado esas diferencias, y tratarnos bien, por lo menos en lo que dura el trabajo. Por lo general en cada grupo siempre hay alguien que toma la iniciativa y siempre son los que tienen mayor promedio y les preocupa aún más su calificación. Ellos son los que tratan de organizar a los demás para que salgan bien las cosas (M).

Hay muchos grupos en el salón, pero procuramos llevarnos bien. A mí me gusta que las cosas salgan bien, casi siempre cuando era jefe de grupo salía a la primera. Yo iba viendo quien me podía ayudar desde antes y elegía a 1 o 2 de cada grupo. Y ya les decía lo que tenían que hacer, sino querían si les hablaba fuerte, porque hay unos que no te ponen atención (O).

El estudiante de bachillerato como se ha venido señalando se encuentra en proceso de transición, en búsqueda de su identidad. En este proceso, la vulnerabilidad del estudiante queda expuesta; por un lado, aparece la falta de sentido de pertenencia, orientado por la etapa que esta por culminar y el no poder insertarse al mundo de los adultos, ocurre también, al no sentirse parte de los pequeños grupos con los que interactúa y no sentirse bien consigo mismo (pues ocurren cambios en el cuerpo, en la forma de pensar, de sentir de actuar). Por otro lado, la interacción con otros sobre todo con compañeros, amigos y pareja, y mediante la conversación sobre las vivencias, le permite ir configurando su identidad (Weiss, 2018). Ante estos acontecimientos la figura de un amigo se vuelve la más importante en el entorno, es la persona con la cual descarga sus angustias, sus tensiones, sus alegrías y sus fracasos (muchas veces se manifiestan entre ellos el sentir que la provoca la interacción con el docente y con los otros “grupitos”, la afinidad o el rechazo) y con la cual ensaya formas de relación que contribuirán a conformar su personalidad futura (Molina y Pérez, 2006). Las relaciones de amistad permiten a los jóvenes practicar habilidades de interacción social que en su vida adulta le serán de utilidad, para establecer relaciones cercanas, comunicarse adecuadamente con otras personas, solucionar los conflictos y aumentar la confianza en los otros (Fernández, 2003).

Una manera de poner en práctica esas habilidades que le permiten interactuar socialmente con los demás se presenta en el aula. Si bien, en la mayoría de los grupos a los que pertenecen los estudiantes entrevistados, la relación es buena (sobre todo cuando se trata de organizarse para realizar actividades en las cuales tienen objetivos en común; el desarrollo de un proyecto académico, participar con un baile, una coreografía, realizar su altar de muertos, participar en un torneo deportivo o simplemente competir con otros grupos y ganar), organizarse no siempre es fácil, implica llegar a acuerdos y respetarlos, tomar decisiones y lograr un manejo adecuado de las emociones. Para cumplir con sus objetivos, son los estudiantes que se desempeñan como jefes de grupo y/o quienes han desarrollado aptitudes de liderazgo (apoyados por su grupo de amigos más cercanos o pareja) quienes organizan al grupo. Los estudiantes

consideran que los acuerdos se hacen por democracia, utilizan el diálogo para expresar su punto de vista, cada uno vota y optan por lo que la mayoría decida, de esta manera participan en las decisiones grupales (Lewin, 1988).

Los estudiantes señalan que no siempre se llegan a unificar decisiones, siendo a través de la actitud y las emociones que demuestran su inconformidad. Emociones como el enojo, miedo, apatía, aburrimiento, ansiedad, o algunas veces a través de groserías, que aunque no se dirigen a alguien en particular, si las manifiestan de manera abierta al grupo, a primera vista parecen poco importantes o de baja intensidad, en los grupos pequeños o “grupitos” como los denominan los estudiantes, sin embargo, tienen influencia significativa en cómo actúa y piensa el estudiante. En este sentido, Las emociones que pueden desarrollar los grupos pequeños, por influencia de algún miembro o siendo el sentir de varios, son escenarios de climas tóxicos en el aula, lo que puede desencadenar valores negativos y desarrollar conductas violentas, agresivas, o no aceptadas socialmente (Milicic, Alcalay, Berger y Torretti, 2014).

En el estudiante que siente ha formado parte de la decisión, es decir, fue tomado en cuenta, aparecen emociones de alegría y felicidad, propiciando el desarrollo de un clima nutritivo en el aula. Esta dinámica de los grupos pequeños actúa como protectores en contextos amplios y pueden ser positivos, en donde se brindan apoyo y son solidarios sus miembros (Milicic, Alcalá, Berger y Torretti, 2014).

No siempre un clima nutritivo propicia el sentido de pertenencia del estudiante al grupo en cuestión o incita a la participación del estudiante en las actividades requeridas, esto sucede porque intervienen otros elementos como: la autoestima, las habilidades o aptitudes que posea, su economía, etc., así como la aparición de grupos pequeños o microclimas con quienes se establecen alianzas, lazos afectivos más fuertes e intereses particulares que pueden ir en contra de los acuerdos del grupo, sin olvidar el factor emocional que se hace presente en la dinámica grupal y que son un referente en el proceso de evaluación docente.

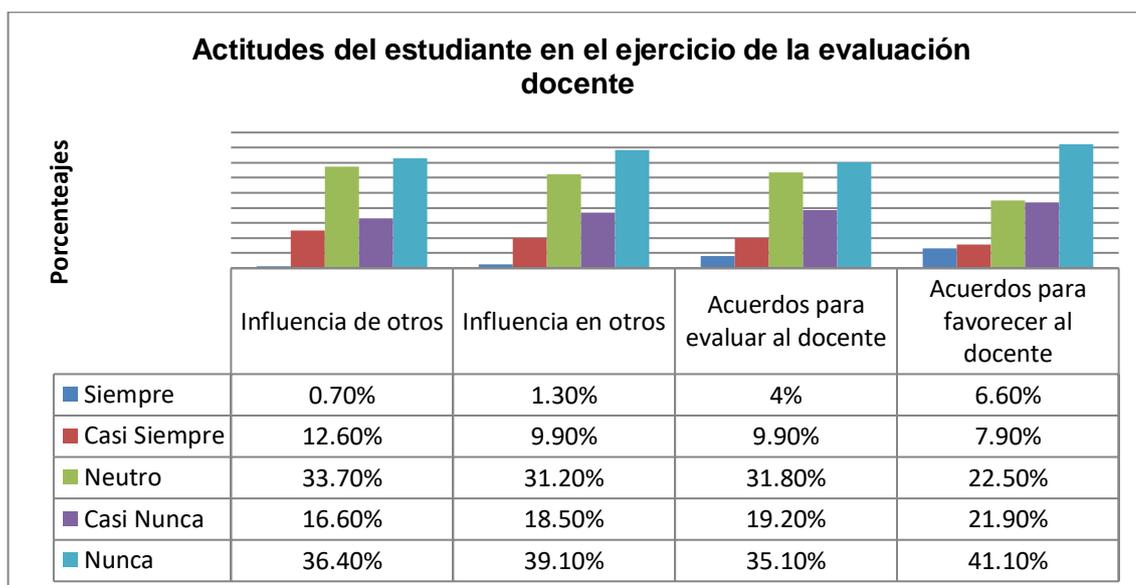
7.1.4.5 Interacción entre estudiante en el ejercicio de la evaluación docente

Actitudes del estudiante en el ejercicio de la evaluación docente

Los resultados de esta investigación han mostrado ciertas conductas y procedimientos que el estudiante lleva a cabo, para configurar la decisión de evaluar al docente de manera favorable o desfavorable, como resultado del clima social escolar que se desarrolla dentro del aula, producto de la interacción que tiene con el docente y con otros estudiantes, quienes se relacionan a partir de sus experiencias y referentes de su campo psicológico o espacio vital.

En el siguiente gráfico se complementan algunas conductas que entre los estudiantes llevan a cabo para concretar la decisión de evaluar al docente de determinada manera. Las preguntas que corresponden a este bloque son: 12. Te has sentido influenciado por alguien en tu decisión de evaluar al docente; 13. Has influido en alguien en su decisión de como evaluar al docente; 14. Establecen acuerdos grupales para evaluar al docente de manera favorable y 22. Existen acuerdos en el grupo que establecen para evaluar al docente.

Gráfico 17. Actitudes del estudiante en el ejercicio de la evaluación docente



Fuente: Autoría Propia

Considerando los criterios siempre y casi siempre; el 13.30% de los estudiantes se han sentido influenciados por otros en la decisión de evaluar al docente de determinada manera; considerando los criterios de casi nunca o nunca; el 53% señala casi nunca o nunca haberse dejado influenciar en la decisión de evaluar al docente; en lo que corresponde a influenciar a otros; el 11.20% casi siempre o algunas veces; en tanto que el 57.60% casi nunca y nunca, han influido en alguien en la decisión de otros para evaluar al docente; el 10.30% señala haber realizado siempre o casi siempre acuerdos para evaluar al docente en su evaluación; el 54.30% menciona haberlo hecho casi nunca o nunca; para favorecer al docente en su evaluación; el 14.50 % reconocen hacerlo siempre o casi siempre; el 63% señalan no haberlo hecho casi nunca o nunca.

En los resultados se observa una constante en el apartado de la neutralidad que no corresponde a los argumentos que explican los estudiantes entrevistados, como ya se había mencionado la neutralidad puede ser, el reflejo de la falta de recursos cognitivos para hacerle frente a la decisión. Es probable que mantenerse en la neutralidad sea para no sentirse comprometido con la respuesta, temor a las consecuencias o a ser juzgado por una conducta que no es aceptada socialmente o bien disfrazar la respuesta para hacer lo correcto, aunque el proceder no lo sea.

En la entrevista las respuestas de los estudiantes se agruparon en 3 secciones: la 1ª. Corresponde la influencia que ejerce un estudiante o estudiantes en los demás para evaluar al docente; la 2ª. Sección corresponde a las características que el estudiante toma en cuenta para evaluar al docente y la 3ª. Muestra cómo se establecen los acuerdos para evaluar al docente (si bien se han separado las respuestas, puede ser que en alguna sección se integren elementos de otra u otras secciones o bien, integre aspectos relacionados con las categorías de análisis elaboradas anteriormente).

1ª. SECCIÓN. La influencia que ejerce un estudiante o estudiantes en los demás para evaluar al docente

Puede que alguien lo exprese, pero cada uno toma su camino. Normalmente con tu grupo de amigos lo comentas (F).

Yo si era la que movía al grupo y les decía: este profesor es malo por esto, por esto y por esto, pero hasta cierto punto yo les daba esa libertad para que ellos decidieran cómo lo iban a evaluar. Yo si lo evalué mal, porque estaba molesta (MR).

Como que son los líderes y lo que dicen esto es lo que se va a hacer. Otro es como que se guían con lo que tú vas a hacer, y entonces lo hacen es como de yo también lo voy a hacer y pues porque somos amigos, o sea yo voy a hacer lo mismo que tú (TH).

En algunas personas si puede llegar a influir por la relación que tengan con la persona que hace el comentario y algunos son muy fáciles de influenciar y entonces, si tú tienes como una buena relación con esa persona y le dices haz esto, o yo creo que hay que hacer esto pues entonces es muy fácil que te sigan (M).

Hay gente cizañosa que te dice, no pues vamos a ponerle todo mal, porque a mí me cae mal, puede haber quien diga, lo voy a evaluar mal porque a mí me cae gordo, pero hay quienes digan, la verdad si se mereces esto mal porque..., o lo puedo calificar bien porque es muy buen maestro (MR).

Es percepción de cada uno, ¡eh!, las personas, por lo menos las personas con las que Yo convivo, si están muy abiertos a escuchar los motivos y demás, pero finalmente hacen lo que ellos creen que es correcto (O).

2ª. SECCIÓN. Corresponde a las características que el estudiante toma en cuenta para evaluar al docente

Si fue bueno, si fue malo, si nos ayudó en sus clases y aprendimos, si eres el consentido, pues le vas a ayudar al maestro. Entonces si eres, como el que me reprobó, pues lo vas a..., pues sí, a catalogar mal en la evaluación docente. ¿Nos entregó el cómo nos iba a evaluar?, sólo son esas cuestiones, o ¿qué actividades culturales hicimos con él? o algunas cosas que no nos acordamos, pero nunca nos ponemos de acuerdo (T).

Si no te cae bien vas a hacer lo posible para no calificarlo de la mejor manera. Sí, ahí sí es como que todo nuestro grupo, es así como de... pues este maestro simplemente con nosotros no, no entra en nuestro ambiente, y pues bueno entonces vamos a calificarlo mal, para ver si toman cartas sobre el asunto y de que otro profesor o como que le digan que está haciendo mal (F).

Yo la verdad alguna vez si lo llegué a calificar mal, porque si me enojé mucho con él. Los profesores con los cuales yo me llevo bien, simplemente es de sí, si todo lo tienen bien. Por el hecho de ser "XXXX" lo evaluamos mal por cómo nos daba la clase, por los malos tratos, por las injusticias que cometió, y por todo esto nos vamos contra él, es como la oportunidad que tenemos para vengarnos de él (MR).

Evaluamos con base a todo lo que se vive en el semestre..., si ha tenido un día malo... si llega con su carota..., lo evalúas mal. Si el profe te resolvió dudas, como dio su clase "si se la rifo, lo evalúas de buena manera" (TH).

Por la forma de interactuar con los alumnos, cuando un maestro es muy cerrado y muy... no sé cómo decirlo, muy grosero con los alumnos, por así decirlo, que no permite que lo cuestionen, pues no, para empezar, no puedes disfrutar su clase y... pues se te va volviendo tedioso sientes que no aprendes, entonces todo eso se te va acumulando y a la hora de la evaluación docente es cuando lo sacas... (M).

Lo que uno ve durante la clase, en el cómo actúa, porque..., puede haber personas que se vayan mucho por el aspecto, de ¡ah! es que es muy buena onda, ¡vamos a calificarlo bien!, pero también habrá quien diga, la es buena onda, pero la verdad su trabajo no es muy bueno, y lo va a evaluar mal (O).

3ª. SECCIÓN. Muestra cómo se establecen los acuerdos para evaluar al docente

Cuando un compañero se enoja con el maestro, siento que se nota luego, luego, se nota que está molesto, entonces le va a ir mal en la evaluación lo..., lo manifiestan de manera verbal, pues sí lo dicen y lo hacen en la evaluación docente. Es un asunto más personal o en pequeños grupos (T).

Es más, así como en mi grupito de amigos, como de a mí me cae mal, y así..., a mí también, hay que calificarlo mal. Suele suceder con todos los grupitos generados dentro del grupo. Normalmente es antes y ya después, o en el momento porque pues, nos sentamos todos en una fila o en un... en lugares juntos y nos preguntamos-¿oye, cómo vas a evaluar al profesor?, -pues voy a hacer esto, o es que, si lo estoy leyendo o este profesor si me ayudó, o este profesor me puso calificación de más, o es muy buena onda, o algo así (F).

Yo digo que es en general ¡eh! de todos los grupos y de ambos turnos, a veces te dan los mismos maestros y cuando platicas lo comentas (MR).

Los comentarios que han hecho luego en el salón, que hay los profesores, que se pasan, que nos dejan mucha tarea, o que no explican bien, o no entendí nada. Son los

primeros en atacar al profesor, porque... Hay muchos grupitos y en el salón todo se escucha y es cuando comentas este profesor, así y así... si hay algunos que lo comentan desde antes, si como que no le gusta la manera en que trabajo o se fijan en cualquier cosita, en un error que tenga el profesor, primero para atacar, y ya después de la evaluación, empiezan a decir pues yo le puse mal a este, y no me gustó esto y le puse que era malo en esto, o le puse bueno en esto, y empiezan a decirlo. Es más como en grupitos (TH).

Se escucha más que nada con tus compañeros cuando se llega la evaluación docente, pues siempre sale alguno uno que dice, vamos a reprobar a tal maestro, hay que ponerle cero en todo o... a este maestro hay que ponerle diez en todo. Entonces es ahí cuando te das cuenta quienes no... no hacen una evaluación objetiva y sino que se dejan guiar por cómo les cae el maestro, o alguna experiencia que hayan tenido con ese maestro. No existe como una organización como tal para evaluarlo, sino solo es comentar que es lo que tú consideras que se merece ese maestro, hay algunos que si te dicen pues hay que reprobar a ese maestro y como que, si tratan de juntar personas para que todos ellos lo reprueben, pero son como casos muy aislados, pero en general es platicar lo que tú crees, pero no tratando de convencer a otro que lo haga. Aun así, no falta el que se para desde su lugar y vamos a ponerle mal a tal persona. En la sala de cómputo es complicado organizarse para evaluar al maestro, porque de alguna forma ya hay un maestro ya presente, entonces como que no existe tanto esa posibilidad, por el miedo a ser castigado (M).

Dices es que a mí me hizo esto y esto y esto, y otro, porque a mí me puso mal en un trabajo, porque no le entregué esto, o me puso mal en este examen... Entonces te vas dando cuenta que cada uno lo toma como quiere, pero para..., bienestar propio. Igual, hay grupos que nos les cae bien el maestro por "x o y" razón, entonces, se forma el típico grupito que... vamos a ponerle mal en tal y a tal maestro. Y lamentablemente hay grupos que dicen, sale va. Y todos los grupos evalúan mal al maestro, incluso hay gente de otros grupos que se han acercado a mí y dicen – pues vamos a evaluar a tal maestro así, así y así, y pues es así como de...(O).

En este contexto, algunos estudiantes expresan como es la decisión de evaluar al docente en interacción con otros estudiantes.

Las razones lógicas que desde la perspectiva del estudiante, se concretan en una evaluación favorable, competen a las características de un clima social escolar nutritivo dentro del aula: un ambiente en donde fluyen emociones positivas, se percibe al docente como buena onda, se llevan bien con él y hay

disposición para aprender, hay una valoración del estudiante al sentirse el consentido (aunque el favoritismo puede revertir el clima a tóxico), el desarrollo de vínculos significativos que le den al estudiante la posibilidad de aprender, hacer una buena clase, si recibieron ayuda por parte del docente y aclaro dudas, el desarrollo de actividades variadas, diversidad en las estrategias de enseñanza y aprendizaje y actividades culturales, si se establecieron de forma clara los requisitos y/o acuerdos sobre la evaluación (Aron y Milicic, 2000).

Cuando la evaluación es desfavorable, las razones surgen de un clima social escolar de aula tóxico, en donde se realzan las características negativas de las personas, se presenta dificultad para establecer vínculos significativos en la relación con el profesor o ésta no es buena (no entra en el ambiente del estudiante), no se establecen formas claras acerca de los criterios para la evaluación; hay reprobación, le puso algo mal en el examen, no le recibió algún trabajo, existe falta de comunicación y respeto entre el docente y los estudiantes, los estudiantes se sienten amenazados, poco valorados, se presentan malos tratos, se percibe al profesor como grosero, inclusive puede llegar a caer mal. La capacidad de escucharse unos a otros es limitada o no existe, el profesor es cerrado, injusto, no se presta al diálogo, no hay disposición para aprender y cooperar, no se presentan actividades que favorezcan el aprendizaje por lo tanto hay falta de interés. Las emociones que predominan son el enojo, la frustración, el tedio y el desgano (Aron y Milicic, 2017).

En un doble discurso los estudiantes líderes, o simplemente aquellos que tienen alguna inconformidad con el proceder del docente, se expresan y señalan las cualidades negativas que el docente posee, aparentemente sin influir en la decisión de los otros estudiantes, aunque se comenta, que se le da la oportunidad al estudiante de que sea él quien tome la decisión que mejor le parezca, ya que es una decisión personal, por lo tanto, cada uno sigue su camino o lo hace en pequeños grupos. Es importante recalcar que, en un ambiente tóxico la percepción es sesgada e incrementa los aspectos negativos de las personas (Milicic y Aron, 2017).

La forma en que los estudiantes actúan en el aula para evaluar al docente (en ocasiones fuera de ella), aunque es una decisión personal, con frecuencia se organiza con su grupo de amigos, puede ser antes: cuando lo platican y señalan los argumentos que cada uno tiene sobre el docente; durante la evaluación: al sentarse juntos, en fila en el centro de cómputo (se les dificulta cuando el maestro encargado del centro de cómputo está presente, por miedo a ser castigados); después cuando comentan la manera en cómo lo calificaron. Hay algunos estudiantes que expresan de manera verbal a todo el grupo, su deseo por evaluar de manera desfavorable al maestro, los comentarios son expresados abiertamente tratando de juntar personas que compartan esa ideología, para que todos ellos lo “reprueben”.

El estudiante actúa bajo la configuración que él mismo tiene sobre la evaluación, en este sentido, aprobar al docente implica reconocimiento social sobre el cumplimiento de las expectativas que se tienen puestas en él: sus roles y sus funciones, además, reconocer que está haciendo bien las cosas; de lo contrario, a través de una calificación “mala” se “reprueba al docente” y de alguna manera se evidencia que está incumpliendo su rol y que su proceder es equivocado. En este sentido, el dispositivo de control de “la evaluación” ahora está en manos del estudiante, para quién en algún momento dado, a falta de madurez o la falta de control emocional, pueda ser utilizado como instrumento de “venganza”.

Esta es una dinámica generalizada que se realiza en todos los grupos, bajo la dinámica de los “grupos de amigos”, la relación que llevan con estudiantes de otros grupos les permite conocer sus dinámicas grupales, pues como lo comentan, en la mayoría de los casos son los mismos maestros quienes les dan clases.

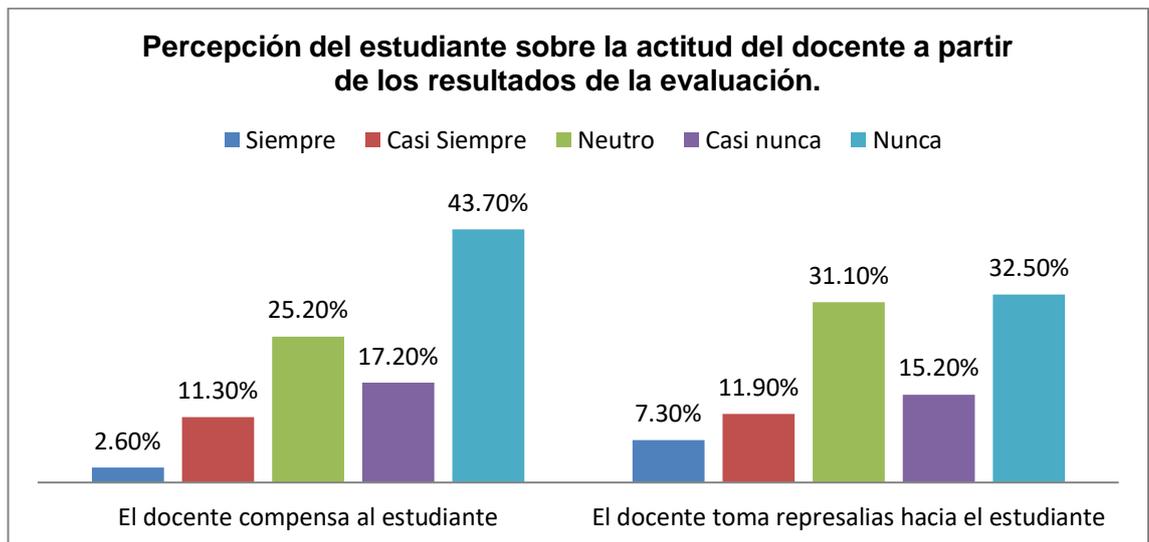
En esta dinámica de evaluación, los lazos afectivos que los estudiantes desarrollan en los microclimas al sentirse apoyados y protegidos por su grupo de amigos (Aron y Milicic, 2000), influyen en la decisión de otros para evaluar de manera favorable o desfavorable al docente, de tal manera que la conducta

que realice estudiante en la evaluación dependerá de la interdependencia que establezcan entre ellos, los miembros del grupo (Lewin, 1988).

7.1.4.6 Percepción del estudiante sobre la actitud del docente a partir de los resultados de la evaluación

Una vez concluido el proceso de evaluación docente, considero importante conocer cuál es la percepción que tiene el estudiante del docente después de ser evaluado. Al ser un ciclo escolar, en el próximo semestre el estudiante vuelve a reconstruir la idea del profesor, en un clima social escolar nutritivo o tóxico y nuevamente empieza a configurar la decisión de evaluar de manera favorable o desfavorable al docente. En esta configuración no es ajena la experiencia previa que se tiene con el docente. Para ello, la pregunta 16 que se estableció en el cuestionario señala: ¿el maestro/a compensa a sus estudiantes si se ve favorecido en la evaluación docente? y la pregunta 17 ¿el maestro toma algún tipo de represalia con los estudiantes cuando no se ve favorecido en la evaluación docente?

Gráfico 18. Percepción del estudiante sobre la actitud del docente a partir de los resultados de la evaluación



Fuente: Autoría Propia

Los resultados muestran que el 13.90% de los estudiantes encuestados, una vez concluido el proceso de evaluación se ve beneficiado por una evaluación

favorable que le hizo al docente; el 25.20% toma una postura neutral y el 60.90% casi nunca o nunca vio compensada su respuesta. Por otro lado, el 19.20% señala que el docente muestra algún tipo de represalia cuando el docente no se ve favorecido en la evaluación; el 31% mantiene una postura neutral y el 47.70% casi nunca o nunca ha tenido represalias por parte del profesor.

En la entrevista el discurso es recurrente:

Los estudiantes señalan que después de concluir el proceso, en función de los resultados, algunos profesores cambian algunas cosas de su manera de enseñar, de dar clase o su actitud, pero el cambio es momentáneo, por periodos cortos, después regresan a lo mismo

Cuando un docente se da cuenta que el grupo lo evaluó "mal", aparece el regaño, reclama de manera sarcástica, cambia para echárselos encima, llega enojado.

De lo contrario, cuando el docente fue evaluado "bien", llega contento.

La actitud que muestre el profesor en el aula y la forma que interactúa con los alumnos, le permite al estudiante hacer conjeturas acerca de los resultados de la evaluación (carácter activo de la percepción), si estos fueron o no los esperados, no solo para el profesor, sino para ellos mismos, pues tienen expectativas puestas en el ejercicio de la evaluación (Cantillo y Bueno, 2015). La manera en cómo interactúan, a partir de los resultados de la evaluación, proporciona indicadores del clima social escolar que se desarrollará en el aula, pudiendo ser una motivación (Aron y Milicic, 2000) o una barrera que le impida u obstaculice sus metas académicas (Lewin, 1988), para culminar el ciclo escolar o en el próximo, en caso de que el docente les imparta nuevamente una asignatura.

Las estructuras cognitivas que ha ido incorporando a partir de esta experiencia de evaluación, le dan argumentos al estudiante para insertarse en el mundo de los adultos (Piaget, 1991; Lewin, 1988), desarrollar un comportamiento socialmente aceptable, regular sus emociones y tomar decisiones cada vez

más responsables, aunque la forma de proceder en el ejercicio de la evaluación, desde la perspectiva de un adulto, no lo sea (Portellano, 2018).

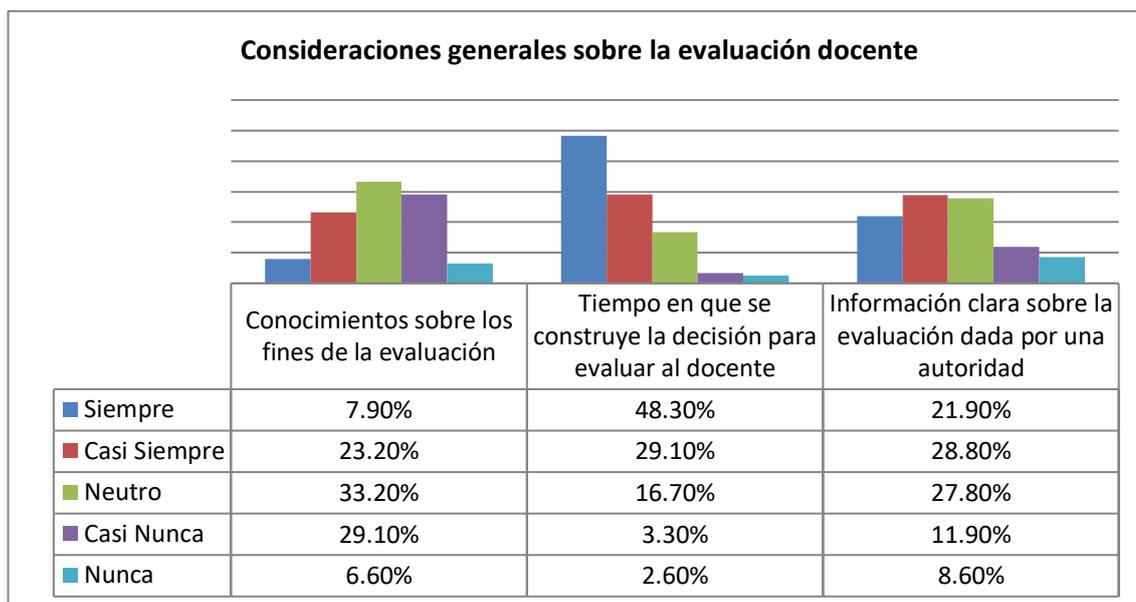
El clima social escolar que se desarrolla en el aula (ambiente), posterior a los resultados de evaluación, es producto de la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y del docente y viceversa, el docente de sí mismo y de los estudiantes, lo que les permite una reconfiguración de sí mismos y del contexto. A partir de esa reconfiguración, el docente, establece pautas de interacción social, para recriminar el proceder del estudiante o modificar su actitud frente al grupo.

7.1.5 CATEGORÍA 5. Evaluación Docente

7.1.5.1 Consideraciones generales sobre la evaluación docente

La evaluación al desempeño docente es una práctica que al final de cada semestre realizan los estudiantes inscritos en alguno de los programas que ofrece la UAQ. Para conocer la percepción que tienen los estudiantes de bachillerato, acerca de los objetivos y trascendencia que tiene esta práctica, se analizaron 3 ítems: 20. ¿Consideras que los estudiantes conocen los fines que tiene la evaluación docente?; 21. ¿La decisión de cómo evaluar al maestro se construye durante el semestre?; 24. ¿Cuándo realizas la evaluación docente recibes información clara sobre los objetivos de la evaluación por parte de alguna autoridad?

Gráfico 19. Consideraciones generales sobre la evaluación docente



Fuente: Autoría Propia

Los resultados que arrojó este apartado se desarrollan en líneas posteriores, complementando la información que surgió de la entrevista, donde los estudiantes expresaron el conocimiento que tienen acerca de los objetivos, trascendencia y finalidad de la evaluación. Ellos señalan que la evaluación es:

Para que el maestro reflexione y si está mal cambie su forma de enseñar...tal vez, supongo que hay una repercusión laboral...Un semestre es mucho tiempo para mí, la evaluación docente sería, como que fuera en el transcurso del tiempo, por periodos cortos. Nunca nos han dado un tiempo para que nos digan si tenemos que reflexionar o algo así... (T).

Creo que es para saber si el maestro está cumpliendo con los requisitos que tiene que tener como maestro y para saber si los niños están aprendiendo o no... Te dicen que sirve y para qué es, pero no... o sea, no sé quién se queda con esa información, para saber cómo es la estadística de los porcentajes, como de que si, para saber si el maestro está alto o cómo, o sea sí, los que destacan, si están de acuerdo o no están de acuerdo con eso...No estoy segura si les pagan más o menos por eso (F).

Es para calificar a los maestros o ver la manera en que los alumnos lo ven o algo así relacionado... Desde que estoy en la prepa, nunca nos enseñaron en sí para qué era la evaluación docente: "Cuando entré a la prepa, nos mencionaron que la evaluación docente no repercutía en el sueldo de los profesores ni mucho menos, pero luego, por chismes decían que sí repercutía, que por eso los profesores se enojaban, pero

realmente no sé qué es lo que pasa, supongo yo que al profesor que le va muy mal, le van a dar un regaño o algo así, pero pues, no lo sé". La evaluación docente es para ellos, está mal que te pidan captura de pantalla y te cuente como tarea (MR).

No nos dicen cuál es el objetivo de la evaluación docente. No te dan a conocer los resultados en general. Podría ser mejor hacerlo antes de la evaluación del tercer parcial, porque algunas personas, como es al final de semestre la evaluación docente, ya saben que están en final o reprobados y también esa molestia con el maestro, por no exentar podría influir en la calificación... Nos dan la indicación para ir al centro de cómputo, en caso de que alguien no pueda que lo haga de manera externa. Algunos te piden captura de pantalla, porque vale como una tarea (M).

Quiero imaginar que les paguen mal o que, o que los regañen, o simplemente que les exijan más, o no sé, darle un consejo al profesor y cambie su actitud, su manera de enseñar... A fin de semestre en algunos casos, influye en la calificación, porque, por ejemplo, puedo estar yo bien... con un profesor, todo el tiempo, toda la materia, y a fin de semestre pasa algo que... pude haber tenido algún disgusto con un profesor y ya por ese disgusto con el profesor ya lo voy a calificar súper mal, y me dejo llevar por esa emoción... El profesor que tenemos en ese momento nos da las indicaciones para contestar la evaluación, nos dice que contestemos de forma correcta, que no contestemos al ahí se va, que leamos bien las preguntas, que contestemos, pues, sinceramente, o sea, que no dejarnos llevar por el impulso, o algo así, y pues sí, nos dan la instrucción de leer las indicaciones (TH).

Para ver como es el desempeño del profesor en el aula... Nos piden que pasemos al centro de cómputo...De hacerla en un principio, pues, puede pasar que lo ves y digas, a el maestro se ve que es muy mala onda, se ve que está mal encarado todo el tiempo, pero ya después lo conoces y te das cuenta de que es todo lo contrario (O).

En algunos casos los resultados en el cuestionario de opinión son el reflejo de la falta de conocimiento de los objetivos y la trascendencia de la evaluación docente, de acuerdo con las respuestas que emiten los entrevistados.

El 57% de los estudiantes encuestados señalan haber recibido información clara acerca de la evaluación, a diferencia de los estudiantes entrevistados, quienes señalan solo haber recibido información del lugar en donde se realizaría esta práctica, el laboratorio de cómputo, en una hora libre o con un docente asignado (que en ese momento les estuviera impartiendo clase) de

quien reciben indicaciones de cómo contestar el cuestionario de manera correcta o de manera sincera, leer las indicaciones, no dejarse llevar por el impulso. El estudiante desconoce la trascendencia de la evaluación, pues no se les informa sobre los resultados y no ven cambios en la forma de proceder del docente. Tan solo el 31% de los encuestados, manifiesta conocer los objetivos de la evaluación. En el discurso existen ideas vagas, los estudiantes creen, no están seguros o suponen que la finalidad de la evaluación docente es para calificarlos, saber si están cumpliendo con los requisitos que implican ser docente, conocer su desempeño en el aula, saber si los estudiantes están aprendiendo o conocer la percepción de ellos hacia el docente, para que el maestro reflexione en su práctica docente, le den un consejo y si está mal, cambie su actitud y su forma de enseñar. Por otro lado, desconocen si hay alguna repercusión laboral, desconocen si les pagan más o menos, si existe un regaño o una sanción.

La percepción que tiene el estudiante de bachillerato respecto al ejercicio de la evaluación docente, depende de la información que reciba sobre éste proceso, en este sentido, el estudiante por la configuración que él ha hecho conforme a sus experiencias académicas (Lewin, 1988), la evaluación remite a acreditar, reprobado, recompensa o castigo-sanción, poniendo mayor énfasis en los rasgos de la personalidad del docente y en relaciones de contexto, que en los objetivos de la propia evaluación (Cantillo y Bueno, 2015).

Los objetivos y generalidades sobre la evaluación docente de la UAQ, se encuentran establecidos en el reglamento Institucional y aparecen como parte de la estructura del cuestionario de opinión sobre el desempeño docente (información señalada en el marco teórico, referente a la evaluación), sin embargo, como esta información no ha sido relevante para el estudiante, no es de su interés o no ha tenido el impacto que él espera, le falta integrar elementos institucionales que le lleven a realizar una evaluación objetiva. En este sentido, el estudiante desconoce la dinámica laboral del plantel en la cual los docentes están insertos, no conoce que de acuerdo con el tipo de contratación de los maestros pueden ser de tiempo completo, tipo libre y

honorarios o que de acuerdo a los resultados de la evaluación (como uno de los requisitos que se solicitan), puede participar en los concursos para la recategorización, percibir un sueldo mayor o bien recibir una compensación salarial como estímulo al desempeño docente.

A partir de las conjeturas que hace y su forma de proceder sobre los resultados de la evaluación docente, así como el deseo de cambiar aquello que le parece injusto, características del pensamiento adolescente: de lo intuitivo a lo formal (Piaget, 1991) espera, en lo inmediato, ver que el maestro sea sancionado (un regaño o que ya no le de clases al grupo que lo evalúa mal). El periodo de transición por el que atraviesa muestra limitaciones cognitivas, ubica al docente en una dinámica escolar, pero le cuesta trabajo ubicarlo como trabajador de una institución, en su lenguaje no se vislumbran tecnicismos que den cuenta de la dinámica laboral señalada.

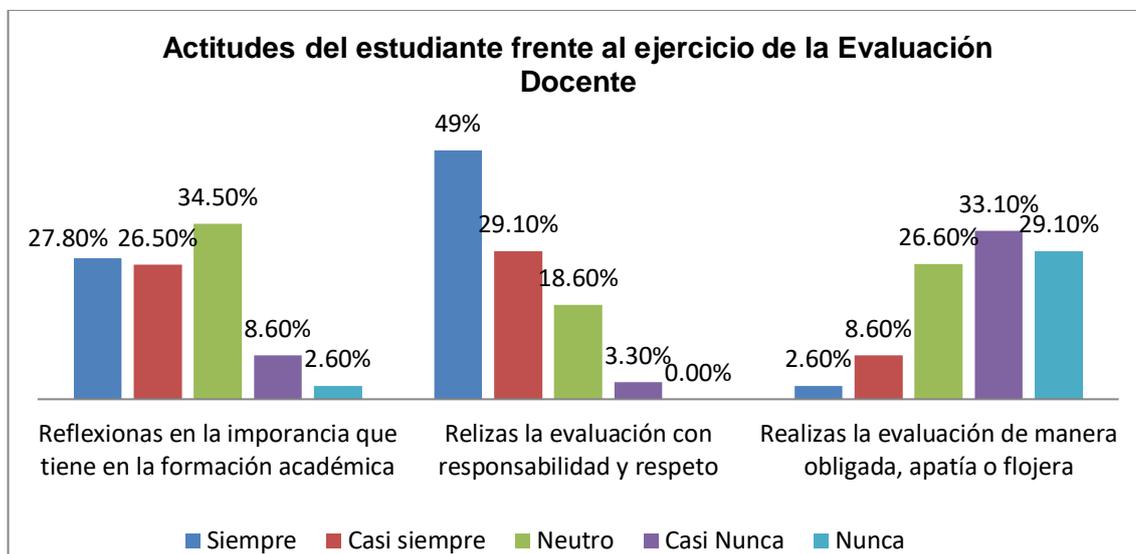
El 77% de los estudiantes encuestados, al igual que los entrevistados, están convencidos que la decisión de cómo evaluar al docente se construye durante el semestre, sin embargo, el grado de subjetividad, el componente emocional implícito puede cambiar la decisión del estudiante que evalúa (que aparentemente se construyó durante este periodo de tiempo), si prevalecen, para la calificación del docente motivos de índole personal causados por la relación profesor-alumno (Carrillo, Zúñiga y Toscano, 2015). Una situación que se presente en la interacción con el docente puede favorecer o desfavorecer los resultados de la evaluación. El periodo de tiempo es un factor que puede influir en los resultados, al final del semestre al saberse reprobado o no exento, o bien al sentirse ayudado por el profesor.

7.1.5.2 Actitudes del estudiante frente al ejercicio de la evaluación docente

En este apartado se consideraron 3 preguntas: 15. Cuando realizas la evaluación docente reflexionas en la importancia que tiene este ejercicio en tu formación académica; 23. Realizas el ejercicio de la evaluación docente con

responsabilidad y respeto; 25. La evaluación docente la realizas de manera obligada, con apatía con flojera.

Gráfico 20. Actitudes del estudiante frente al ejercicio de la Evaluación Docente



Fuente: Autoría Propia

Los resultados revelan que el ejercicio de la evaluación docente se lleva a cabo de manera responsable (78.10%); en donde el 54.30% de los estudiantes manifiestan reflexionar en la importancia que tiene la evaluación docente en su formación académica y el 62.20% no se ha sentido obligado, con apatía o con flojera al momento de realizar el ejercicio. Estos datos junto con información que proporcionan los estudiantes entrevistados, muestran coincidencia en una parte del discurso enfocado al comportamiento social que se espera de ellos, por otro lado, se encuentra discrepancia entre lo que estudiante debe hacer y lo que realiza durante este proceso de evaluación.

En la entrevista las respuestas que estuvieron enfocadas a cómo realizan la evaluación los estudiantes integrando la reflexión, la actitud y la responsabilidad y el respeto, son las siguientes.

En la manera de cómo evaluar al docente siempre busco la forma más viable y el cómo se comportó el maestro, busco ser objetivo. Yo me guío por lo que me han enseñado, como han impartido su materia, eh, si me ha dado las atenciones que he necesitado, también no solo me guío no solo a base de mí, sino en general, o sea, generalizo todo (T).

Si la leo, así todo y al pie de la letra, si lo razono, es que el profesor si hace esto y esto no, y de acuerdo con eso le pongo lo que yo creo que sea correcto (F).

Con algunos, sí trato de hacerlo bien, pero si me caen bien le pongo bien a todo y como ya le dije, si el profe "XXXX" todo mal, todo mal. se me hacen muy aburridas las preguntas, yo sé que son un punto muy concreto, no, si o un por qué no, pero son muchas preguntas que ya te daba flojera leerlas, porque aparte de todo esto, ¡eh! pues te metes, metes creo tu nip, expediente, contraseña, no sé qué otras te pide, no recuerdo bien, y al momento de meterte y terminar con ese profesor te saca y tienes que volver a meter tu contraseña, volver a leer todo, aunque sean las mismas preguntas, simplemente llega un punto en que le pones al profesor, diez, diez, o simplemente como lo dije hace un rato, no es una manera objetiva (MR).

Hay unos que sí llegan, y sí, sí, sí a todo, como que contestan bueno, bueno, o pésimo o así, por la prisa, hay unos que sí, nos tomamos el tiempo de leer las cosas, y seleccionar una opción que, pues sea buena, obviamente que no repercuta en la calificación del profesor. Como calificamos a muchos de los profesores que sabemos que no son buenos maestros entonces simplemente nos vamos contra él y no es objetivo. Unos que sí de plano están contestando bien, y ya al final le quedan dos maestros y por el tiempo, contestas muy rápido y ya no sabes ni como lo evaluaste, o sea, así hay cosas (TH).

Tratamos de ser objetivos y no dejarnos guiar por... la relación que tenemos o cómo nos cae el maestro, a veces si es difícil darle una buena calificación (M).

Procuró leer todo bien y ser objetivo y aunque me digan que vamos a calificar al maestro les doy el avión, de si, si. Hay algunos que están esperando la hora de la evaluación para salirse a comer o hacer cualquier otra cosa (O).

Con la información obtenida, podemos ver que el estudiante pretende ser objetivo en el proceso de la evaluación al desempeño docente al considerar: si es buen maestro, si dio bien su clase, si éstas son dinámicas, etc. Sin embargo, en la manera de proceder, la forma de pensar del estudiante y sus conductas, develan la existencia de ciertos elementos que le restan objetividad al proceso: el clima social escolar que se desarrolla en el aula nutritivo o tóxico; la actitud que muestra el docente hacia los estudiantes: interés en ellos, aclaración de dudas, flexibilidad en las tareas; las emociones que surgen de la interacción estudiante docente y entre compañeros y la influencia que pueden tener en las decisiones grupales o hacia otro u otros compañeros. En las

relaciones afectivas que se desarrollan entre el estudiante y el docente y entre estudiantes tiene mayor peso la información negativa, una de las razones por las cuales el estudiante realiza una evaluación desfavorable al docente, aunque su desempeño hay sido lo contrario, (Cantillo y Bueno, 2015). Para algunos la evaluación docente ha sido la oportunidad de vengarse del docente. Puede suceder que, aunque el desempeño académico del docente no sea el esperado, reciba evaluaciones favorables, puesto que tiene mayor peso la relación que mantiene con el profesor, muchas veces considerado como “buena onda”.

Otro elemento a considerar se encuentra en el procedimiento y el tiempo invertido para evaluar a cada uno de los maestros, acudir al centro de cómputo e ingresar la información; la cantidad de maestros a evaluar, que pueden ser de 6 a 8 maestros dependiendo el semestre; lo extenso del cuestionario, además de ser las mismas preguntas; las prioridades que tiene en ese momento, comer u ocupar el tiempo en otras actividades. Desde esta lógica, los primeros maestros se evalúan de manera más objetiva, se va perdiendo esta objetividad por flojera, fatiga, cansancio, lo rutinario del proceso, haciendo que el estudiante no atienda adecuadamente los estímulos posteriores. Elementos que de acuerdo a Cantillo y Bueno (2015) alteran la percepción y se pierde objetividad en este proceso.

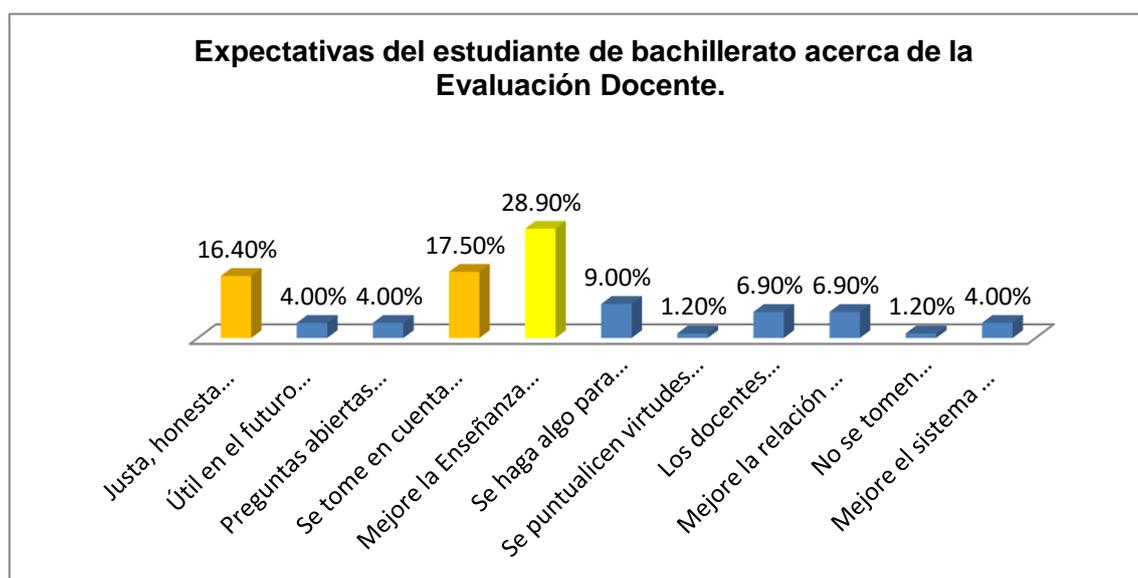
La actitud que muestra el estudiante para realizar la evaluación del docente, obedece a la interacción entre el estudiante y el docente y entre estudiantes (considerando sus características personales) y a los factores de situación (considerando las implicaciones de tiempo y espacio).

No siempre el docente que es evaluado de manera favorable cumple con los objetivos de la evaluación, en algunos casos nos encontramos con simulación de resultados (cuando el docente les cae bien, aunque no cumpla sus funciones).

7.1.5.3 Expectativas del estudiante de bachillerato acerca de la evaluación docente

La pregunta 30 del cuestionario de opinión muestra las expectativas que el estudiante de bachillerato tiene sobre la evaluación docente.

Gráfico 21. Expectativa del estudiante de bachillerato acerca de la Evaluación Docente



Fuente: Autoría Propia

Se consideraron un total de 177 respuestas, éstas se agruparon en 11 enunciados, los cuales integran comentarios similares que emitieron los estudiantes. Al ser una pregunta abierta, se abre la posibilidad de dar 2 o más respuestas las cuales muestran el sentir que les produce evaluar el desempeño docente. Como se puede apreciar, el estudiante considera objetivos que son propios de la evaluación docente, sin embargo, coloca elementos que tienen que ver con la personalidad del docente; con elementos subjetivos que son difíciles de precisar y concretar en una pregunta, por ejemplo: las virtudes, el trato, la empatía, el interés en el estudiante, por señalar algunos.

En la pregunta de cierre de la entrevista se muestra la percepción y expectativas que el estudiante tiene acerca de la evaluación docente. La información aquí recabada complementa lo dicho en el cuestionario de opinión.

¿Qué esperas de la evaluación docente?

Siento que el maestro debe saber lo que hace, porque se ha llegado a escuchar, decir de los mismos maestros, que la evaluación docente no sirve; que se tome en cuenta la opinión de sus alumnos; propondría evaluar el carácter de los maestros, hay veces que llegan enojados y es como de que, se empiezan a desquitar o empiezan a gritarnos a nosotros...; que tuvieran un rubro para evaluar aspectos como más personales del maestro, nivel de lenguaje de que fuera comprensivo; la manera de enseñar y combinar aspectos personales con aspectos a nivel de conocimiento de la materia; los rubros están bien, pero agregaría una opción de por qué o preguntas abiertas o un apartado de comentarios; que los maestros tengan su propia evaluación y cada maestro la aplique y se vaya dando cuenta de sus errores, que no se generalice; es muy tediosa (T).

Para que me cambien de profesor (yo sé de muchos de mis compañeros que calificamos mal a cierta profesora y nunca nos la han cambiado); una evaluación menos general, y más particular, para cada maestro; si ven que un grupo está calificando muy mal al maestro que haya un cambio porque seguramente es algo en que está mal el maestro no nada más es porque si nos cae mal, porque si nos cae mal hay alguna razón, no nada más es porque nos cae mal (F).

Que también el profesor se involucre, para que vea lo que necesita el grupo, pues son muchos mis compañeros que dicen, este si es un profesor malísimo, por eso le va mal; la evaluación es la oportunidad que tenemos para vengarnos, y que el profesor cambie; que se puedan buscar soluciones con autoridades o así sucesivamente (MR).

Que el profesor a base de lo que le evaluaron, trate de mejorar eso, obviamente que nos beneficie a todos; que haya preguntas que digan si está fallando el profesor (TH).

Incluir algunas secciones, de cómo... la relación de los maestros con los alumnos, no significa que deberían ser los súper amigos, pero que si exista la apertura al diálogo, para platicar los aspectos de la clase; que puedas comentar lo que te parece injusto, o lo que se podría mejorar para llevar las cosas de mejor manera; que se pueda cambiar todo aquello que nos parece no es tan adecuado para poder tener un mejor proceso de aprendizaje; pues tal vez pueda existir la creencia, que pueda perjudicar de alguna forma al maestro y pues tal vez como la mayoría de los que organizan a los demás para reprobar a algún maestro, es porque tienen alguna... una mala experiencia con ese maestro y es como un tipo de venganza y pues tratar de perjudicarlo de alguna manera (M).

Hay preguntas parecidas y te pueden llegar a confundir; le pondría como es el trato, alumno-maestro, cómo es el... la clase es didáctica, es pertinente, no sé, el maestro da, brinda apoyo cuando el grupo lo necesita, preguntas más enfocadas tanto al, como..., el trato maestro-alumno, también enfocado al trato del maestro; el maestro llegase a recapacitar de ver su..., de ver algún error que tuvo y que trate de..., no de enmendar su error, pero si darse cuenta de lo que le está fallando y buscar soluciones; retroalimentación de los resultados con el maestro (O).

Con base en su experiencia de evaluación el estudiante considera que:

Debería ser una evaluación más personalizada, una evaluación para cada profesor; que evalúe rasgos de la personalidad; sobre la relación del maestro con el alumno; una evaluación con preguntas abiertas o comentarios, para expresar aspectos de la clase y lo que es injusto.

A partir de los resultados:

Un cambio de profesor cuando sea evaluado mal, que el docente se involucre en las necesidades del grupo y busque soluciones, que cambie su forma de proceder para que los estudiantes tengan un mejor aprendizaje, que las autoridades se involucren en las soluciones.

Para que haya mejorías en la práctica docente:

Maestros accesibles en todas las cuestiones, que aclaren dudas, y tengan apertura para que el estudiante se sienta con la libertad de opinar, que apliquen estrategias que motiven a los estudiantes y mantengan el deseo e interés por aprender, que les exijan a los estudiantes con la finalidad de mejorar, que sean puntuales y disfruten lo que hacen.

Los resultados obtenidos muestran el clima social escolar nutritivo o tóxico, donde se construyen las expectativas que los estudiantes tienen acerca de la evaluación al desempeño docente, éstas mantienen una clara tendencia a que el docente mejore la forma de enseñar, sin embargo, en ambos instrumentos las expectativas y /o sugerencias que el estudiante-adolescente expresa sobre el ejercicio de la evaluación y la práctica docente: es la posibilidad que tiene para entrar en el mundo de los adultos (Lewin, 1988); es una oportunidad para

que su forma de pensar y su sentir, sea tomado en cuenta y sean modificadas aquellas conductas de los adultos, que desde su perspectiva, en ocasiones egocéntrica, juzga como incongruentes o incorrectas (Piaget, 1991); es la oportunidad que tiene para invitar al docente haga una reflexión acerca de su desempeño; al mismo tiempo es la posibilidad de desquitarse de las acciones del profesor que no acepta y las considera como injustas. Poco o nada expresa sobre la valoración y reconocimiento para aquellos docentes que tienen un buen desempeño. Con esto se reafirma que, en la percepción, muchas veces tienden a valorarse más los aspectos negativos (Cantillo y Bueno, 2015).

7.1.6 El sentido de la neutralidad

En los resultados del cuestionario de opinión ha sido una recurrente los valores elevados que se le da a la “neutralidad”. Para profundizar sobre el tema, a los estudiantes entrevistados se les preguntó ¿cuáles podrían ser los motivos para que los estudiantes se mantuvieran en una postura neutral?

Entre las respuestas destacan que:

Yo siento que es por miedo, a que sepan la forma en que tú contestas, si tomas una actitud negativa (T).

Es como por apatía, una forma de decir si sé pero no te digo, eso creo (F).

Sería ¿cómo miedo?... por ejemplo, a una pregunta que sabes que sí lo haces, pero por miedo a que te cachen, mejor eliges la pregunta que no le ayudas, pero tampoco muestras tu enojo (MR).

Puede ser porque... aunque sabes que puedes responder, no se algo en lo que no estás de acuerdo, mejor no lo haces porque no te conviene, aunque no sé si se entere, no se pone el nombre (TH).

Si no sabes o no le entendiste a las preguntas, optas por poner neutro en lugar de preguntar, porque se pueden burlar de ti (M).

Porque no saben qué responder y les da flojera pensar (O).

A partir de las respuestas podemos ver que de manera implícita el estudiante-adolescente, manifiesta sus necesidades psicosociales de reconocimiento social, autoestimas, al mismo tiempo, la falta de recursos cognitivos para emitir respuestas que comprometen su forma de pensar y de sentir. El cuestionario de opinión se aplicó de manera individual, al ver comprometidas sus respuestas probablemente pueden limitarse a mantener un comportamiento socialmente aceptado.

7.2 DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran cómo es la interacción social entre el estudiante y el docente y entre los estudiantes de bachillerato, que les lleva a evaluar al docente de determinada manera. En esta dinámica de interacción social tienen gran relevancia:

1. El clima social escolar, generado por la interacción entre el campo psicológico del estudiante (integra características del adolescente) y del docente.

Considerando el clima social escolar que se desarrolla en el aula:

2. La configuración que hace el estudiante acerca de docente, categorizándolo en “buen o mal docente”.
3. La dinámica interna que se desarrolla dentro del aula, entre el estudiante, el docente y entre estudiantes.
4. La configuración que posee el estudiante acerca de la evaluación

7.2.1 El clima social escolar, generado por la interacción entre el campo psicológico del estudiante (integra características del adolescente) y del docente.

En el discurso manifiesto el estudiante adolescente, en torno a la decisión de cómo evaluar el desempeño docente, centra su conducta en hacer lo correcto, apegándose al comportamiento socialmente esperado, señala ser objetivo haciendo una valoración acerca de si aprendió o no, si el docente supo dar su clase, si estas fueron dinámicas o aburridas, si estableció los criterios de evaluación de la materia de forma clara y al inicio del ciclo escolar, es decir, actividades propias de la labor docente (elementos que dan cuenta del pensamiento formal al analizar los pros y contras de su decisión). El estudiante en algunas ocasiones, sin ser consciente de ello, busca la satisfacción de sus necesidades psicosociales: al sentirse reconocido por el docente, que este se muestre comprensivo y empático con él, que sea un guía y oriente su transitar de la preparatoria a la universidad, que le ayude en el cumplimiento de las expectativas que tiene y que tienen de él: sus metas, sus sueños, sus posibilidades y sus limitaciones. Cuando esto sucede, se propicia el clima social escolar nutritivo en el aula, con una marcada tendencia a evaluar de manera favorable al docente. De lo contrario, cuando se alteran las condiciones que el estudiante esperaba de manera negativa, en la mayoría de los casos, hay escaso o nulo control de la situación y de las emociones, se promueve un clima social escolar tóxico. Se desarrollan emociones de apatía, enojo, de donde emerge problemáticas que, si no son resueltas, llevan al conflicto y la frustración. El estudiante realiza conjeturas basadas en pensamientos intuitivos y egocéntricos, en donde juzga el proceder del docente desde su propia lógica como incorrecto. La percepción que tiene del docente y de la evaluación hace que tenga mayor peso los aspectos y situaciones negativas, incluso cuando su proceder haya sido correcto o haya tenido un buen desempeño el docente a lo largo del ciclo escolar (pensamiento egocéntrico). Bajo esta lógica, la conducta que muestre el adolescente para evaluar al docente, dependerá de la personalidad del estudiante: del grado de satisfacción o no de sus necesidades psicosociales, del la madurez y desarrollo de sus funciones ejecutivas que haya alcanzado, en relación a la percepción de la persona (docente) y el poder de la

situación en el que se gesta la conducta: el clima social escolar en el aula tóxico o nutritivo.

“Es un estudiante de bachillerato-adolescente en proceso de madurez, con recursos cognitivos limitados”

7.2.2 La configuración que hace el estudiante acerca de docente, categorizándolo en “buen o mal docente”

La decisión de evaluar al docente que se configura en el aula, espacio de interacción social, no es producto de la inmediatez, es el resultado de la interdependencia del clima social escolar nutritivo o tóxico; del campo dinámico o espacio vital del estudiante de bachillerato; del docente (el “deber ser” del docente moldeado por un perfil de idoneidad que implica una serie de competencias y atributos que el docente debe cumplir); de las emociones y de las tensiones que de ahí surgen, con el objetivo de enseñar y aprender el contenido de una asignatura determinada (presente psicológico).

En el campo psicológico del estudiante se encuentran: las historias de vida recuperadas, de otros niveles educativos (pasado psicológico); sus expectativas, metas y los deseos que enmarcan las aspiraciones de estudiar una carrera profesional o insertarse a la vida laboral, el miedo a equivocarse, la incertidumbre que le genera entrar en el mundo de los adultos, ayudar a las personas profesionalmente, cambiar las formas de enseñar de algunos docentes, tener maestros comprensivos y empáticos que puedan dirigir sus intereses y habilidades profesionales para ir a la universidad (futuro psicológico).

Desde esta perspectiva, el estudiante configura la idea del “buen maestro” o del “mal maestro” considerando las siguientes características:

Cuadro 6. Configuración del Docente desde la perspectiva del Estudiante-Adolescente de Bachillerato

Configuración del Docente desde la perspectiva del Estudiante- Adolescente de Bachillerato		
Categoría	Características Generales y Actividades académicas que desarrolla	Atención a las necesidades psicosociales del estudiante
"Buen Maestro"	Es una persona preparada, conoce y domina la materia que imparte. Transmite el conocimiento de manera fácil tiene buenas estrategias para enseñar. Establece calificaciones basadas en argumentos sólidos. Cumple con los objetivos de la materia Sus clases son divertidas e interesantes. Sigue el programa y respeta los tiempos. Es objetivo en la calificación Es puntual	No hay distinción entre sus alumnos. Establece relaciones de confianza.
"Mal Maestro"	Puede ser flojo, grosero, sarcástico o enojón, es exageradamente exigente. No enseña bien, No cumple con los objetivos del aprendizaje. No es objetivo en la evaluación, Es injusto en su actitud o en la evaluación	No valora el esfuerzo Hace comparaciones entre los estudiantes

Fuente: Autoría Propia.

7.2.3 La dinámica interna que se desarrolla dentro del aula entre el estudiante, el docente y entre estudiantes

7.2.3.1 Configuración del clima social escolar desde la perspectiva del Estudiante en la interacción Estudiante – Docente

El clima social escolar nutritivo en el aula: Está permeado por el estado de ánimo con el que llega el profesor, lo que promueve emociones como la alegría, la empatía, la felicidad, la sinceridad y la tranquilidad; el docente está abierto al diálogo; tiene disposición para aclarar dudas, comparte sus conocimientos, se preocupa de que sus alumnos aprendan; respeta los acuerdos que se toman en la clase; muestra apertura para solucionar los conflictos que se presentan en el aula; establece límites con los estudiantes; promueve el intercambio de ideas; el docente es democrático, involucra a los estudiantes, los toma en cuenta en sus decisiones y los involucra en el proceso de enseñanza aprendizaje (Lewin, 1988). Se desarrolla una relación de implicación entre el docente y el estudiante, es una relación caracterizada por altos niveles de calidez y comunicación (Moreno *et, al* 2011 en cita a Moreno y Martínez, 2010).

Clima social escolar tóxico que se desarrolla dentro del aula: Influyen emociones de enojo, molestia, coraje, miedo y tristeza, chocan las emociones de los estudiante con el docente; el profesor no se ve motivado ni motiva a sus estudiantes; es un ambiente de injusticias: no se respetan los acuerdos que se toman en lo referente los procesos de evaluación, cuando un estudiante no está de acuerdo con su calificación, no hay una explicación del por qué; en cuanto a la actitud del profesor; grita, compara a los estudiantes, es grosero, sarcástico y molesto; el docente se siente que tiene la verdad absoluta y hay represalias contra el grupo; en la clase no hay interacción; la actitud del profesor refleja un tipo de liderazgo autoritario que se cree con la verdad absoluta, no permite el diálogo y se hace lo que él dice o un tipo de docente *laissez faire*, que no establece límites es permisivo y con poca supervisión hacia los alumnos “ los deja hacer” y no tiene control del grupo (Lewin,1988). Se desarrolla una relación disfuncional, caracterizada por bajo compromiso por parte del profesor y por altos niveles de irritabilidad, malestar y rabia; una relación tensa o irritante con niveles altos de conflicto o puede desarrollarse una relación no implicada en la que el maestro muestra poca calidez y comunicación y bajos niveles de enfado (Moreno *et, al* 2011 en cita a Moreno y Martínez, 2010). Con frecuencia aparecen conflictos y la dinámica escolar genera tensión.

7.2.3.2 Configuración del clima social escolar desde la perspectiva del Estudiante en la interacción Estudiante -Estudiante.

Clima social escolar nutritivo en el aula: La relación entre los estudiantes es buena, los acuerdos y toma de decisiones se hacen por democracia, hay unidad en el grupo (para llevar a cabo tareas con el mismo fin), la opinión de los integrantes es tomada en cuenta; se ayudan entre sí para actividades escolares o personales (sobre todo en pequeños grupos); predominan emociones de tranquilidad.

Clima social escolar tóxico en el aula: Hay poca o nula comunicación en el grupo, dificultad para organizarse, tomar o acuerdos o decisiones grupales, algunos expresan su malestar o inconformidad a través del enojo, la ira, frustración e inclusive llegan a decir groserías, poca participación y en algunos casos falta de sentido de pertenencia al grupo.

Microclimas. Dentro del grupo se reconoce la aparición de pequeños grupos:

De valoración positiva: fortalece lazos de compañerismos, los estudiantes se vuelven más cercanos, se apoyan entre sí, comparten aspectos íntimos de su persona, experiencias gratificantes, así como sus sueños y anhelos, se vuelven el soporte de las problemáticas que devienen con el crecer; problemas familiares, desencuentros, desilusiones. Caminan unidos en el logro de un nivel académico y trascienden en el espacio y tiempo con amistades firmes y duraderas, desarrollan mayor sentido de pertenencia, ejercen influencia positiva en lo que consideran es correcto.

De valoración negativos: Poseen las mismas cualidades el microclima positivo a diferencia de éste, ejercen influencia negativa en entre los integrantes del grupo y son fuente de conflicto.

7.2.4 La configuración que posee el estudiante acerca de la evaluación

En la configuración que el estudiante de bachillerato ha desarrollado acerca de la evaluación, se puede inferir que va en tres sentidos: el primero; una evaluación basada en criterios claros y objetivos para evaluar: respetándose los acuerdos establecidos para dicho fin (favorable o desfavorable); el segundo, una evaluación asociada al mérito: implica el reconocimiento social de que el docente si está cumpliendo con los roles y funciones que debe desempeñar; el tercero, una evaluación como medio de “venganza”, para que sus demandas sean escuchadas cuando ocurren situaciones que les parecen injustas o apremiantes.

En cualquier caso, la evaluación docente es el medio para beneficiar o perjudicar al maestro. De manera implícita, “acreditar” puede tener la intención de ayudar al profesor buena onda, que le ha ayudado y lo respeta (puede o no conducir de manera favorable su clase), por otro lado, “reprobar” al docente implica una sanción o un castigo para aquel docente que su actuar no ha sido el adecuado, implica “evidenciar” social y laboralmente, que no está cumpliendo con su tarea (académicamente o de manera personal). No siempre una evaluación favorable lleva al cumplimiento de los objetivos de la evaluación docente, ni tampoco una evaluación desfavorable implica que no se cumplan los objetivos.

Estas configuraciones conceptuales, desde la lógica del estudiante de bachillerato, han orientado su decisión para evaluar de manera favorable o desfavorable al docente, en este sentido, la decisión de cómo evaluarlo depende de:

- Las experiencias significativas del estudiante en el aula.
- El grado de satisfacción de las necesidades psicosociales.
- El cumplimiento de los roles y las funciones que el docente debe desempeñar de acuerdo con su propia perspectiva, desde su configuración de “buen o mal docente”.
- La forma en que el docente se posiciona dentro del salón de clase: el tipo de liderazgo, su conducta, su conocimiento, las relaciones interpersonales que establezca.
- El respeto por los acuerdos establecidos con los estudiantes.
- Un deseo de justicia (que el docente reconozca sus errores y cambie su proceder).
- El clima social escolar que se desarrolla dentro del aula nutritivo o tóxico (confianza, reconocimiento, apoyo incondicional; desconfianza, apatía, desinterés).
- El grado de interdependencia que se desarrolla en la dinámica de los pequeños grupos.
- La influencia positiva o negativa que se desarrolla en los microclimas.

- Las emociones que se desarrollan en la interacción con los otros.
- Emociones como la ira, el enojo, la frustración, es decir, emociones negativas además de propiciar un clima tóxico, son un elemento que influye en gran medida en la evaluación desfavorable hacia el docente

Consideraciones: sobre el estudiante frente a la evaluación.

- El estudiante considera que la decisión de evaluar al docente se construye durante el semestre, sin embargo, la falta de regulación emocional hace que ante una situación o emoción de la cual no tiene control (aunque el docente haya tenido un buen desempeño, no importando si es previo a la evaluación) influya en la manera de evaluar al docente.
- Ante la configuración que hace de los conceptos citados anteriormente, es importante considerar que existen errores en el proceso de percepción: existen estereotipos que clasifican al “docente bueno o malo”, siendo estos el punto de referencia para evaluar al docente.
- El proceso de percepción que realiza el estudiante es selectivo enfocando en su mayoría a los aspectos negativos teniendo mayor peso que los positivos (en la mayoría de los casos cuando la evaluación desfavorece al docente).
- El estudiante de bachillerato se mueve en un campo dinámico donde aún no cuenta con los recursos cognitivos suficientes, para hacerle frente a la decisión de evaluar el desempeño docente, para realizar un ejercicio de esta naturaleza. Se encuentra en una búsqueda constante de identidad y sentido de pertenencia, su pensamiento va de lo intuitivo a lo abstracto, se deja llevar por sus impulsos y sus emociones sin muchas veces pensar en las consecuencias, oscila entre hacer lo correcto socialmente y cuestionar el pensamiento incongruente del adulto. Es un estudiante-adolescente en proceso de alcanzar su madurez biológica, cognitiva, social y emocional

Para concluir: El clima social escolar nutritivo o tóxico que se desarrolla en el aula es el resultado de la interacción del campo psicológico o espacio vital tanto del estudiante como del docente. El clima social escolar actúa de manera interdependiente, lo que hace que el campo psicológico de ambos, este de manera latente en reconstrucción. Desde la perspectiva del estudiante, la configuración y juicios de valor que hace del “buen o mal maestro”, las expectativas académicas y personales que deposita en él (los afectos y tensiones) y la satisfacción de éstas, hacen que el clima social escolar que se desarrolla en el aula: nutritivo o tóxico, se puede convertir en una barrera que conduzcan a una evaluación del docente de manera favorable o desfavorable.

Retomando las configuraciones que el estudiante tiene acerca del docente, del clima social escolar y la evaluación, se explica de la siguiente manera cuál es la relación entre el clima social escolar y la evaluación que hacen los jóvenes de bachillerato al docente.

El estudiante de bachillerato ha configurado la idea del docente “buen o mal docente”, esta idea cobra sentido y significado en el desarrollo del clima social escolar que se establece dentro del aula (nutritivo o tóxico), éste a su vez, orienta la decisión de evaluar al docente de manera favorable o desfavorable, para perjudicarlo o favorecerlo. El clima social escolar en el aula trasciende y tiene implicaciones en otros espacios, en otras personas, en otras instancias o en otros procesos, en este caso, la trascendencia que tiene en la evaluación al desempeño docente.

La manera en cómo el estudiante de bachillerato concibe la evaluación orientada al desempeño docente, se podría definir como una evaluación basada en criterios objetivos, relacionada con el mérito y como instrumento para señalar que el docente no cumple o no con la tarea encomendada. Esta percepción que hace el estudiante sobre la evaluación al desempeño docente no necesariamente es igual a la definición formal que hacen las instituciones sobre esta terminología, sin embargo, tiene relevancia en los resultados.

La evaluación al desempeño docente, como lo señala UAQ en su página oficial (s.f) es una práctica que se realiza de manera anónima, es un derecho y al mismo tiempo una obligación, se define como “el proceso implementado cada semestre, mediante el cual se establecen las estrategias institucionales para superar las debilidades y apuntalar las fortalezas encontradas en el desempeño de las actividades académicas del personal docente”. A partir de los resultados, el profesor tendrá la posibilidad de realizar los cambios que considere pertinente para fortalecer su práctica docente y participar en los diversos concursos para tener mejores condiciones laborales, entre ellos la recategorización o el estímulo al desempeño docente; el cuerpo directivo podrá tomar decisiones relativas a modificar su planta docente del próximo ciclo escolar e implementar estrategias que eleven la calidad de la docencia de su escuela o facultad; los alumnos tendrán la oportunidad de participar y de recibir una educación de mayor calidad.

A través del cuestionario de opinión se busca conocer el estado en el que se encuentra el desempeño docente y tener una visión más justa del desempeño de profesores y alumnos, para encontrar medidas que ayuden a obtener mejores resultados y elevar la calidad de la educación.

El cuestionario está dividido en 4 bloques: 1. Desarrollo del programa, 2. Aspectos didácticos, 3. Interacción con los estudiantes y 4. Evaluación.

Por otro lado, el Sistema Nacional de Bachillerato, a través del Diario Oficial de la Federación (2008), establece que la evaluación docente estará centrada en la adquisición y dominio de las competencias docentes. Las competencias son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de este nivel.

Consideraciones: del estudiante y el concepto institucional de la evaluación docente.

1. Hay una primera discrepancia acerca del concepto y los fines de la evaluación al desempeño docente desde la configuración del estudiante y el concepto formal institucional. En el estudiante, el referente es limitado opera bajo supuestos: “cree, piensa, supone, no está seguro”, que es para calificarlos y saber si los estudiantes están aprendiendo, mejore su actitud, forma de enseñar, le den un consejo, estos supuestos se orientan más a la reflexión sobre la práctica docente. A nivel institucional, la evaluación tiene un sentido globalizante.

2. Esta orientación es resultado de la dinámica que se genera dentro del aula, puesto que está enfocada al clima social escolar nutritivo o tóxico, producto de las relaciones interpersonales que se desarrollan en el aula. El estudiante busca la manera en que el docente que no cumpla con sus funciones, sea sancionado en lo inmediato (reducción de horas o que un cambio de maestro al grupo que no lo evalúa de manera favorable), sin medir las consecuencias de su decisión, en las implicaciones laborales, en el tipo de contratación del docente, la participación en los concursos o mejores condiciones laborales (no tiene suficientes recursos cognitivos, ya que muchos estudiantes no han tenido experiencias laborales o aún no se involucran en el ambiente laboral).

3. El estudiante no visualiza la trascendencia de la evaluación al desempeño docente, solo es una práctica institucionalizada que se desarrolla cada semestre: Las autoridades administrativas no se involucran en el proceso, el estudiante desconoce los resultados, no visualiza sanciones para aquellos docentes que resultan mal evaluados, ni percibe cambios en la actitud de esos profesores o los cambios son momentáneos.

4. La evaluación al desempeño docente es un proceso altamente subjetivo, que se realiza desde la mirada de un clima social escolar nutritivo o tóxico y los microclimas (dentro de los pequeños grupos) que se desarrollan en la dinámica interna del grupo, permeada en gran medida por elementos socioemocionales. De esta manera, el cuestionario de opinión se responde en gran medida bajo la influencia de un componente emocional (cuando la evaluación es favorable, asociado a la alegría, tranquilidad, felicidad; cuando es desfavorable, al desarrollo de emociones negativas como el enojo, la ira o a la frustración).

5. El desarrollo de emociones negativas son el resultado de la falta de criterios claros en la evaluación que hace el docente a los alumnos y por las relaciones interpersonales que se desarrollan en el aula, producto, de la falta de comunicación y diálogo por parte del profesor, la actitud que muestra sin involucrarse en las necesidades del grupo, es decir, considerando las características de un clima social escolar tóxico.

6. Cuando el estudiante realiza evaluaciones desfavorables pese al desarrollo de un clima social escolar nutritivo, considerando que el docente no cumplió con lo esperado académicamente, se visualiza un intento de insertarse en la vida adulta, tomando decisiones responsables y haciendo lo que se espera de él socialmente

7. La percepción que tiene el estudiante al momento de la evaluación acerca de: el cuestionario de opinión y del espacio físico donde se desarrolla este ejercicio: el horario, la temperatura, la iluminación, la cantidad de maestros a evaluar y la cantidad de preguntas, y el tiempo estimado para contestar el cuestionario, de acuerdo con Cantillo y Bueno (2015), son elementos pueden determinar el rumbo de la evaluación. La percepción se puede ver alterada por el cansancio, la fatiga, el aburrimiento, la flojera, inclusive por la satisfacción de necesidades básicas como la alimentación, de tal manera que los maestros que son evaluados en primer lugar tienden a tener mejores resultados que los que se evalúan al final. Puede suceder lo contrario, por dar cumplimiento al requisito; cuando ya no quiere contestar más o por que el tiempo ha sido insuficiente, es posible que le pongan bien a todo sin reflexionar en la finalidad de éste ejercicio.

8. El cuestionario de opinión no está diseñado para ser respondido por estudiantes de bachillerato, puesto que atraviesan por un periodo donde aún elementos biológicos no han alcanzado su madurez, esto tiene implicaciones con el desarrollo del pensamiento, la toma de decisiones, el control y regulación de los impulsos y emociones.

El desinterés mostrado por parte del docente para modificar su actitud y por parte de las autoridades a tomar las medidas pertinentes para mejorar la calidad educativa, así como la falta de regulación y control de los impulsos socioemocionales en los estudiantes, han hecho que estos últimos busquen alternativas para que sus demandas sean escuchadas, a través de comportamientos socialmente poco aprobados. De tal manera que la decisión de evaluar al docente de manera favorable o desfavorable obedece a la intención de la conducta del estudiante de bachillerato-adolescente para

evaluarlo y ala dinámica interna del grupo (en algunos casos rebasa el contexto del aula).

7.2.5 Intención de la conducta del estudiante de bachillerato en el ejercicio de la evaluación al desempeño docente

La intención de la conducta se refiere la actitud que muestra el estudiante para evaluar al docente, esta acción se puede concretar o no. Es un acto voluntario, subjetivo y consciente que surge de la interacción entre el estudiante, el docente y entre estudiantes, tiene como propósito expresar los motivos que le llevan a tomar una decisión, ejecutar o no la acción o bien influir en la conducta de otros. La intención está orientada por el clima social escolar nutritivo o tóxico que se desarrolla en el aula, así como por los microclimas que surgen en la dinámica de los pequeños grupos, en este sentido, la intención puede perjudicar o beneficiar al docente.

La dinámica de los grupos señala la presencia de varios tipos de intención en la conducta para evaluar al docente:

Intención de la Conducta Positiva (ICP). Tiene como propósito expresar los motivos que llevan al estudiante a tomar la decisión de evaluar de manera favorable o no al docente, bajo criterios de evaluación objetivos e incidir en la conducta de otros.

Intención de la Conducta Negativa (ICN). Tiene como propósito expresar los motivos que llevan al estudiante a tomar la decisión de evaluar de manera favorable o no al docente, bajo criterios situacionales o emocionales (habiendo poca o nula objetividad en los criterios de evaluación) e incidir en la conducta de otros. Es negativa porque surge de motivos personales y se aleja de los objetivos de la evaluación al desempeño docente establecidos por criterios institucionales.

La ICN, puede ser Intención de la Conducta Negativa-Positiva (ICNP) o Intención de la Conducta Negativa- Negativa (ICNN).

La ICNP involucra situaciones y emociones que favorecen las relaciones interpersonales haciendo que el estudiante evalúe de manera favorable al profesor porque es “buena onda”; le ayudó en la calificación; se lleva bien con él y con sus amigos; es flexible en la evaluación y permisivo; entre otras cualidades. Aunque el docente no cumpla con los criterios objetivos de evaluación, se evalúa de manera favorable.

La ICNN está dominada por situaciones y emociones que obstaculizan las relaciones interpersonales, la evaluación es negativa para el profesor a causa del enojo, la ira, la frustración, la apatía; el desinterés que mostró hacia el estudiante; la falta de comunicación y diálogo para solucionar problemas; sobre todo los relacionados a los criterios de evaluación para acreditar o no la asignatura que imparte. En este caso “aunque el docente cumpla con los criterios objetivos de evaluación es evaluado de manera desfavorable”.

La intención de la conducta se manifiesta de diferentes maneras cuando se trata de evaluar bajo una ICNN o ICNP:

1. Los jefes de grupo, líderes o quien tiene alguna inconformidad con el proceder del docente, se expresa ante el grupo señalando las cualidades negativas que posee el docente (ICNN) o resaltando los atributos positivos de éste (ICNP) aparentemente sin influir en la decisión de los otros estudiantes.
2. La forma en que los estudiantes actúan en el aula para evaluar al docente (en ocasiones fuera de ella), aunque es una decisión personal, con frecuencia se organiza con su grupo de amigos, en esta dinámica de evaluación, los lazos afectivos que los estudiantes desarrollan en el sentirse apoyados y protegidos por su grupo de amigos, influyen en la decisión de otros para evaluar de manera favorable o desfavorable al docente. La conducta que realiza el estudiante depende de la interdependencia que establezcan entre ellos.

3. Hay algunos estudiantes que expresan de manera verbal a todo el grupo, su deseo por evaluar de manera favorable o desfavorable al maestro, los comentarios son expresados abiertamente tratando de juntar personas que compartan esa ideología, para que todos ellos lo “reprueben”.

Esta es una dinámica generalizada que se realiza en todos los grupos, bajo la dinámica de los “grupos de amigos”, la relación que llevan con estudiantes de otros grupos les permite conocer sus dinámicas grupales, pues como lo comentan, en la mayoría de los casos son los mismos maestros quienes les dan clases.

Esta lógica de actuar de los estudiantes tiene como finalidad:

- Que el docente modifique su desempeño en el aula y desarrolle relaciones interpersonales favorables que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Que las autoridades administrativas se involucren en este proceso antes para promover sus objetivos, durante, acompañamiento al estudiante para que este proceso sea más objetivo y después, para conocer las limitaciones y alcances de los resultados y realizar las acciones pertinentes para mejorar el desempeño docente.
- Que sus aportaciones sean tomadas en cuenta, además de darle seguimiento a este proceso con una retroalimentación de los resultados.

Si bien existen aportaciones teóricas acerca de la intencionalidad, esta aportación personales una aproximación para explicar la actitud que muestra el estudiante de bachillerato adolescente frente al ejercicio de la evaluación docente.

VIII. Conclusiones

El ejercicio de la evaluación docente es una actividad que se realiza al final de cada semestre, en prácticamente todas las instituciones de educación media superior y superior públicas del país. En la Universidad Autónoma de Querétaro, se apega a las políticas de evaluación que se establecen en este nivel, para la acreditación y certificación del personal, de los programas educativos y de la propia institución. Es un derecho y una obligación que tiene todo alumno inscrito en alguno de los programas educativos de la UAQ. El objetivo de la evaluación, además de conocer el desempeño del docente en el aula y realizar las mejoras pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje y elevar la calidad educativa, cubre con las recomendaciones de organismos nacionales e internacionales con el fin de obtener recursos financieros que le permitan cumplir con los objetivos previstos con los estudiantes, con la sociedad y con el desarrollo sustentable. En este sentido, el cuestionario de opinión sobre la evaluación al desempeño docente sirve para informar sobre la actuación de los profesores y permite ver cómo es el pensamiento didáctico del profesor.

Desde una reflexión institucional, a partir de la literatura revisada, se evidencia:

- La influencia de organismos internacionales y nacionales en la creación de sistemas de evaluación que tienen como objetivo, desarrollar iniciativas para mejorar y compensar el desempeño docente (refiriéndose a las acciones que debe el docente realizar para cumplir con objetivos institucionales), atender la función social de la educación y contribuir en el proceso de formación de los estudiantes.
- La descontextualización del ambiente en el que se desarrolla la evaluación docente. Se resta importancia a:

- Las condiciones económico-ambientales en las que los alumnos se desarrollan y adquieren sus aprendizajes.
- La formación didáctico- pedagógica de los docentes evaluados, quienes han ido configurando el sentido de la profesión docente en la práctica misma, a través de experiencias previas que ha tenido con la docencia y de acuerdo al sentido de la utilidad. Son profesionistas con una formación académica en un campo del conocimiento específico; el derecho, la psicología, la nutrición, ingeniería, las ciencias del deporte, por mencionar algunos. Laboralmente, pertenecen a un tipo de contratación específica: tiempo completo, tiempo libre y honorarios. La presión social e institucional a la que se somete el docente y que influye en su comportamiento didáctico-pedagógico.
- La escasa reflexión en la práctica docente desde una mirada humana y no productiva, para modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje y mejorar las condiciones laborales de los docentes, pues los resultados de la evaluación no trascienden, solo se quedan en la asignación de una calificación que sirve para evidenciar si se cumple o no con las recomendaciones.
- Las implicaciones que tiene la cultura del “mérito” y la acumulación de puntajes, para cumplir con los estándares “académicos” donde no siempre es mejor el que tiene más.

En cuanto análisis realizado acerca de la interacción docente- estudiante y estudiantes se concluye que:

- Los estudiantes que realizan el ejercicio de la evaluación docente en la Escuela de Bachilleres son adolescentes cuya edad promedio comprende de los 15 a los 19 años. Son adolescentes en proceso de transición que aún no terminan de madurar biológicamente, donde las funciones ejecutivas tienen como objetivo principal regular la atención como elemento de los procesos de resolución de conflictos y la toma de decisiones complejas, así como la regulación y autocontrol de las emociones (la falta de madurez

hace que la toma de decisiones sea más visceral); adolescentes cuyas necesidades psicosociales demandan ser satisfechas con la finalidad de alcanzar su autonomía intelectual y desarrollar comportamientos socialmente aceptados, en donde el docente es un medio para cumplir con este fin, aunque propiamente no es su tarea.

- Considerando que este proceso de madurez es específico para cada persona, es probable que algunos estudiantes se encuentren con recursos limitados para realizar una evaluación objetiva al desempeño docente, o de lo contrario que haga un análisis del proceder del docente en función de los objetivos de la evaluación. Se ha prestado poca atención al análisis de los resultados de la evaluación a partir del clima social escolar desarrollado dentro del aula, elemento implícito en la decisión que toma el estudiante para evaluar al docente de determinada manera: para beneficiarlo, perjudicarlo o como un acto de venganza, de lo que considera como injusto. Desde la percepción de su espacio vital o campo psicológico en interacción e interdependencia con el espacio vital del docente y de sus compañeros.
- Evaluar al docente, no solo depende del conocimiento y dominio de la materia que imparte, depende del clima social escolar que se desarrolla en el aula, espacio físico de interacción social en donde las actitudes, comportamientos y afectos de los profesores y de los estudiantes, cobran sentido y configuran la decisión evaluarlo.
- La percepción que construye el estudiante orienta los resultados en algunos casos a cumplir con las expectativas de mejorar, en otros, se convierten en procesos subjetivos resultados de la “buena o mala” relación que se desarrolla entre el estudiante y el docente, haciendo que los resultados de la evaluación pierdan objetividad.
- El clima nutritivo, se origina por relaciones afectivas favorables de alegría, de tranquilidad, de respeto, por empatía y por la gestión adecuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El clima tóxico está relacionado con las emociones específicamente el “enojo, la ira y la frustración” que se desarrollan durante la interacción con el docente, cuya actitud desde la percepción del estudiante es hostil, sarcástica, autoritaria e injusta (no

respetar los acuerdos de evaluación). La actitud del maestro influye en gran medida en el desarrollo de los climas nutritivo o tóxico.

- En la dinámica interior del grupo, el desarrollo del clima social escolar nutritivo o tóxico y el surgimiento de microclimas en los grupos pequeños, orientan la decisión de evaluar al docente. El clima social escolar nutritivo está asociado con evaluaciones favorables, en tanto que el desarrollo de un clima tóxico lo está con evaluaciones desfavorables, aunque no siempre sucede de esta manera. Bajo la percepción del estudiante se hace referencia acreditar o reprobar al docente en su evaluación.
- Existen acuerdos dentro del grupo para evaluar al docente. La organización para realizar esta práctica obedece a la dinámica de los pequeños grupos que se desarrollan dentro del aula, influenciados por los microclimas que surgen de su interacción (si el maestro les cae bien o mal, si cumplió con los objetivos de la asignatura o no, si las clases fueron dinámicas). La decisión es en algunos casos expresada al interior de ellos o puede ser manifestada al grupo en general u otros grupos de ambos turnos. Expresar la decisión acerca de cuál será la evaluación asignada al docente, se puede concretar en el acto o no, puede ser solo una conducta para influir en la decisión de otros. Este proceder hace referencia a lo que he llamado “intención de la conducta” para evaluar al docente.
- A demás de ser la evaluación al desempeño docente un proceso cargado de subjetividad, elemento que lleva a la pérdida de objetividad, existen otros factores como las limitaciones que se presentan en el proceso perceptivo, ante el ejercicio de la evaluación docente:
- La selección de la información de lo que es relevante para el estudiante: la personalidad del docente, su carisma, la empatía, la flexibilidad que muestra, el compromiso, la atención que le preste o la carencia de éstos, por mencionar algunas cualidades.
- Se realzan los rasgos negativos del docente, más que en lo positivo.
- El estado ánimo con el que realiza el estudiante de bachillerato la evaluación (propiciado por otros factores, no precisamente por el clima social escolar que se desarrolla en el aula)

- El espacio físico donde se lleva a cabo la evaluación: ventilación, iluminación, temperatura.
- La cantidad de docentes a evaluar, el número de preguntas y el tiempo para responder cada uno de los cuestionarios (1 hora de clase para 7 u 8 docentes según el semestre: tercero y quinto)
- Las prioridades del estudiante que pueden ser: actividades recreativas, ingesta de alimentos o simplemente la decisión de no quererla hacer y sentirse obligado (al tener que entregar evidencia de que cumplió con dicho proceso).

Las limitaciones que se observan en el ejercicio de la evaluación al desempeño docente son:

- La subjetividad que implica el proceso y los elementos afectivos implícitos: la configuración que hace el estudiante sobre el docente “el buen maestro o el mal maestro”.
- La configuración sobre la evaluación: reprobado o acreditar.
- El cuestionario empleado como instrumento para incidir en los resultados, para favorecer o perjudicar al docente.
- El periodo en que se realiza la evaluación, la calificación del tercer parcial, acreditar o no la materia y o exentar.
- El proceso engorroso que implica la evaluación: el número de maestros evaluados, el procedimiento para acceder al cuestionario y responderlo, el tiempo invertido que implica realizar el procedimiento con cada uno de los docentes.
- El horario en que se realiza el cuestionario y las prioridades del estudiante implica la decisión de cómo llevar a cabo esta práctica (rapidez, flojera, sin reflexionar) o de hacerla o no (la evaluación docente en el plantel se realiza en un horario establecido por la coordinación y puede ser durante una clase o bien en una hora libre donde muchas veces el estudiante la utiliza para ingerir alimentos, desarrollar actividades recreativas).

Algunos estudiantes de bachillerato no cuentan con la madurez biológica, cognitiva, social y emocional para realizar un ejercicio de esta naturaleza, se mueve en un campo dinámico donde aún no cuenta con los recursos cognitivos suficientes, para hacerle frente a esta decisión, se encuentra en una búsqueda constante de identidad, sentido de pertenencia, su pensamiento va de lo intuitivo a lo abstracto, se deja llevar por sus impulsos y sus emociones muchas veces no le permiten pensar en las consecuencias, oscila entre hacer lo correcto socialmente y cuestionar el pensamiento incongruente del adulto.

Estas características se presentan como un elemento que muestra la dificultad para realizar una evaluación reflexiva, honesta y objetiva.

En este sentido, en la manera en que los estudiantes de bachillerato responden el cuestionario, se inclina a evaluar aspectos de la personalidad del “el ser docente”, más que “al deber ser que demanda la educación”.

Aún y a pesar de estas circunstancias, el estudiante de bachillerato tiene la expectativa de que, a través de esta conducta, aceptable o no desde el punto de vista de los adultos, sea tomada en cuenta su opinión y sean resueltas sus demandas “que el docente reflexione en su práctica, mejore los procesos de enseñanza-aprendizaje y establezca relaciones afectivas y de respeto con los estudiantes.

IX. Bibliografía o Referencias

- Abdón, I (2007). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer, los afectos docentes en las relaciones afectivas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Acevedo, A. y Rodríguez, N. (2006). Factores de sesgo asociados a la validez de la evaluación docente universitaria: un modelo jerárquico lineal. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14 (34). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/epaa>
- Ackerman, S. (2013). *Metodología de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Aula Taller. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliouaq/76246>
- Arbesú, I. (2004). Evaluación de la Docencia Universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23). Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/download/879/879>
- Arbesú, I., Canales, A., Crispín, M., Cruz, I., Figueroa, A., y Gilio, M (2004). Las políticas y los usos de la Evaluación de la Docencia en la Educación Superior: Planteamientos y Perspectivas. En Rueda, B. y Díaz-Barriga, F. (Coord.) *La evaluación de la Docencia en la Universidad*. México: UNAM.
- Aron, A. & Milicic (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal, un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Andrés Bello
- Aron, A. & Milicic, M. (2000) Climas sociales tóxicos y nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar, *Revista Psyké*, 9 (9) p 117-124. Recuperado de: <http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20495>

- Arón, A., Milicic, N., y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación –Escala de clima escolar. ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=64724634010>
- Arón, A., Milicic, N., (2017). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Ascorra, P., Arias H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista enfoques educacionales* 5(1) p. 117-135. Recuperado de: <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/4751>
- Berger, P. (2012). *Introducción a la Sociología*. México: Limusa.
- Blanco, E. (2004). La relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: ome.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/po-nencias/0103-F.pdf
- Canales, A., Luna, E., Díaz-Barriga, F., Monroy, M., Díaz, M., García, J. (2004). Aproximaciones metodológicas al análisis y la Evaluación de la Docencia. En Rueda, B. y Díaz-Barriga, F. (Coord.) *La evaluación de la Docencia en la Universidad*. México. UNAM.
- Cantillo, G. y Bueno, M. (2015). Percepción social y atribución causal. En Marín, M. y Martínez R. (Coords.) *Introducción a la Psicología Social*. Madrid: Pirámide.
- Carrillo, O., Zúñiga, B., y Toscano, A. (2015). Percepción de los Estudiantes sobre la Evaluación al Desempeño Docente como un Instrumento para la Mejora de la Calidad Educativa. Caso: Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Autónoma de Chihuahua Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Autónoma de Chihuahua. *Revista CONAIC*, 2(1). 87-98. Recuperado de <https://www.conaic.net/revista/publicaciones/Art9.pdf>

Cid, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia Ourense. Un estudio desde la perspectiva de la salud. Universidad de Vigo. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 22 No. 1, páginas 113-144.

Cisneros, E., (2014). Algunas consideraciones y retos en la evaluación de la docencia. En Salazar, A., Pool, W., Durán, A. (Comp.) *Evaluación Educativa en la Mejora Continua de la Educación* (p.15-19). Yucatán, México: Secretaría de Educación del Estado de Yucatán.

Código Civil Federal. Recuperado de:
<https://mexico.justia.com/federales/codigos/codigo-civil-federal/libro-primer/titulo-primer/>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo. Programa de Mejoramiento del profesorado (PROMEP). Recuperado de:
https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Ficha_Monitoreo_2012/SEP/11_S027_FM.pdf

Córdoba, G. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7), 1-9.
<https://doi.org/10.35362/rie3972537>.

Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). EL CLIMA ESCOLAR PERCIBIDO POR LOS ALUMNOS DE ENSEÑANZA MEDIA. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 9(15), 11-52.
Recuperado de: <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56514/59834>

Chiavenato, I. (2011). Administración de Recursos Humanos. Colombia: Mc Graw Hill.

Diario Oficial de la Federación. DOF. (2008), acuerdo secretarial 444. México.
Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo444_marco_curricular_comun_SNB.pdf

Diario Oficial de la Federación. DOF. (2008). México, ACUERDO número 447.
Recuperado de:
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008#gsc.tab=0

Diario Oficial del la Federación. DOF (2018). Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf

Diario Oficial de la Federación. DOF (2019) Ley del Instituto Nacional Para La Evaluación de la Educación. México.
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-ab78086b184/ley_instituto_nacional_evaluacion_educativa.pdf

Diario Oficial de la Federación. DOF (2019). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros Nueva Ley.

Echeverría (2017). Modelos explicativos de las funciones ejecutivas. *Revista investigación en psicología*. Vol. 20(1) p. 237-247. Recuperado de:
<https://core.ac.uk/download/pdf/304896869.pdf>

Fernández, I. (2003). La Educación entre pares: Los modelos del alumno ayudante y mediador escolar. *MILENIO-Revista digital*. Recuperado de:
[http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.ayuda.iguales/Educacion_entre_pares\(Fernandez\)6p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.ayuda.iguales/Educacion_entre_pares(Fernandez)6p.pdf)

Ferreiro, R. (2009). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo, Método ELI*. México: Trillas

García, B., (2014) Cap. La docencia en escenarios de práctica profesional: El Caso de la supervisión. En Salazar, A., Pool, W., Durán, A. (Comp.)

Evaluación Educativa en la Mejora Continua de la Educación (p. 4-8).
Yucatán, México: Secretaría de Educación del Estado de Yucatán.

García, G. J. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1275-1283.
Recuperado de: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=14002721>

González, L. (2007). Introducción al Libro sobre Evaluación al desempeño docente. https://www.researchgate.net/publication/275275409_Introduccion_al_libro_sobre_evaluacion_de_desempeno_docente_2007-14

González, L., Rivera, E., y Trigueros, C (2014). La interacción social en el contexto del aula de educación física. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del Profesorado*, (18), (2), 305-320. Recuperado de: <https://redalyc.org/articulo.oa?id=56732350017>

Guzmán, F. (2018). La Experiencia de la Evaluación Docente en México: Análisis Crítico de la Imposición del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1). 135-158. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riee2018.11.1.008>

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations. The Executive FastTrack. Teoría de la atribución*». Recuperado de: https://www.12manage.com/methods_heider_attribution_theory_es.html

Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Herrera, K., Rico, R., y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Revista Escenarios*, 12 (2), 7-18. Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/273895685_El_Clima_Escolar_Como_Elemento_Fundamental_de_la_Convivencia_en_la_Escuela

Hevia, R., Hirmas, C. (2005). *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela*. Santiago de Chile: Educación para América latina y el Caribe. OREAL/UNESCO

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/pnee/sistema-nacional-de-evaluacion-educativa>
- Jiménez, J. (2008). Cuatro modelos de evaluación docente. *PsicoPediaHoy*, 10(9). Recuperado de: <http://psicopediahoy.com/evaluacion-docente-cuatro-modelos/>
- La Sombra de Arteaga (2015). Reglamento de Estudiantes de la Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperado de: www.queretaro.gob.mx/disco2/servicios/LaSombradeArteaga/
- Lewin, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lozano, A. I. (2016). Representaciones sociales de estudiantes de secundaria sobre docentes exitosos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 39. 53-61. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/39/39_Lozano.pdf
- Manota, M. y Miguel, E. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: Más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 55-74. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5329069.pdf>
- Martínez, G. A., Sánchez, M. M., y Martínez, S., J. (2010). Los cuestionarios de opinión del estudiante sobre el desempeño docente. Una estrategia institucional para la evaluación de la enseñanza en Medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1). 1-19. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-mtnzschez.html>
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos. Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Recuperado de: <http://www.ualberta.ca/~iiqm//pdfs/introduccion.pdf>

- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C y Torretti, A. (2014). Aprendizaje Socioemocional. México: Paidós
- Molina, N., y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&tlng=es
- Moreno, A. (2015). La adolescencia. Barcelona, España: UOC. <https://ellibro.net/es/ereader/bibliouaq/113757>
- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C., y Bravo, I. (2011). Clima escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: Alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista electrónica de Psicología Iztacala* 14(3), p.70-84. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi>
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Pesqui (online)*, 47(164) p. 632-649. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CWZs4ZzGJj95D7fK6VCBFxy/>
- Organización Mundial de la Salud.OMS, (2020) Desarrollo en la Adolescencia. Recuperado de: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Ovejero, A. (2012). *Las relaciones humanas. Psicología Social Teórica y Aplicada*. España: Biblioteca Nueva.
- Pacheco, E. & Blanco, M. (2015). Metodología mixta: su aplicación en México en el campo de la demografía. *Estudios demográficos y urbanos*, 30(3), 725-770. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-72102015000300725&lng=es&tlng=es

- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del Self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa=80511493010>
- Pavesi, E. (2010). La crisis del concepto de persona en la psicología moderna y sus orígenes. *Espíritu*, LIX(139), p. 91-116. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4098889.pdf>
- Piaget, J. (1991) *Seis estudios de psicología* (p.82-94). España: Labor, S.A
- Portellano, J. (2018). Neuroeducación y funciones ejecutivas. Madrid: Cepe.es. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliouaq/156566?page=92>
- Rojas, J. (2015). Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 4(19), 87 - 104. Recuperado de: <https://doi.org/10.18861/cied.2013.4.19.28>
- Rosselli, M. (2002). Maduración Cerebral y Desarrollo Cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (1), 125-144. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100005&lng=en&tlng=es.
- Rueda, M. (2006). Evaluación de la labor en el aula universitaria. México: UNAM
- Rueda, M. (2008). La Evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Públicas de México. *Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3).1-15. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4651>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>

Sánchez, E. (1954). La adolescencia según la psicología de Kurt Lewin. *Pedagogía*, 2(2), 83-95. Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16588>

Savater, F. (1997) El valor de educar. Barcelona: Ariel, S.A.

Secretaria de Educación Pública. SEP. (s.f) Ley General de Educación. Recuperado de: http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/.../ley_general_educación.pdf

Teixidó, J. Y Capell, D. (2002) Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión del aula de ESO; el afrontamiento de situaciones críticas. Recuperado de: http://www.joanteixido.org/doc/gestioaula/formacion_profesorado.pdf

Tirado, S., Miranda D. y Sánchez M. (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Perfiles educativos*, 29(118) 07-24. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000400002&lng=es&tlng=es

Tuvilla, J. (2004). Convivencia y resolución pacífica de conflictos (p.11-47). Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.

Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ (s.f) Coordinación de orientación psicopedagógica-evaluación y formación docente: Proyecto de evaluación y mejora de la función docente universitaria. Secretaría académica –dirección de desarrollo académico. Recuperado de: <http://dda.uaq.mx/index.php/coordinacion-de-orientacion-psicopedagogica/evaluacion-del-desempeno-docente>

Universidad Autónoma de Querétaro (2009). Escuela de Bachilleres. Reestructuración. UAQ.

- Universidad Autónoma de Querétaro (2018). Reglamento de Estudiantes. Recuperado de: https://www.uaq.mx/leyes/documentos/Reglamento_Estudiantes_UAQ.pdf
- Valleo, J. (2006) Resolución de conflictos en los centros: estrategias y habilidades. Alicante, España: Jornadas Recuperado de: https://bizikasi.euskadi.eus/documents/28358704/28394877/Resolucion+de+conflictos+en+los+centros_J.+Vaello.pdf/bb28ba8b-c718-9122-9a48-e22004163dcb
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, 34(135), 134-148. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000100009&lng=es&tlng=es.
- Weiss, E (2018) Los significados de bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinética, Revista Electrónica de Educación*, (51). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99859321003>

X. ANEXOS

Anexo 1. Categorías de Análisis.

Cuadro 7. Categorías de Análisis

Categorías de Análisis para metodología CUAL-cuan			
TEORIA GENERAL: Psicología Social			
TEORÍA SUSTANTIVA: <ul style="list-style-type: none"> • Clima Social Escolar. Aula 			
CATEGORIAS DE ANÁLISIS:			
Estudiante de Bachillerato		{ <u>Persona:</u> En un periodo de transición: Biológico (FE), Psicológico-cognoscitivo (toma de decisiones), Comportamiento social. <u>Estudiante:</u> Roles y Funciones	
CATEGORÍA INTERMEDIA:			
Percepción ← Interacción Social: <ul style="list-style-type: none"> • Docente- estudiante • Estudiante- estudiante 			
CONCEPTOS:			
Docente	Evaluación Docente/Calidad Educativa	Cuestionario de opinión	Prácticas de evaluación. <ul style="list-style-type: none"> • <u>Intención de la conducta de evaluación al desempeño docente</u> • <u>Organización, grupos pequeños, microclimas</u>

Fuente: Autoría Propia

Anexo 2. Matriz de Dimensiones

Cuadro 8. Matriz de Dimensiones

MATRIZ DE DIMENSIONES						
D: Dimensión		C: Categoría		SC: Subcategoría	TI: Temas de Indagación	
D:	C:	SC:	Ti:	Preguntas		
La percepción del estudiante de bachillerato implícita en el ejercicio de la evaluación docente	ESTUDIANTE	PERSONA	BIOLÓGICO. Funciones Ejecutivas.	<p>¿La evaluación que haces al profesor al final de cada semestre es un proceso que realizas de manera consciente? Motivos, el por qué, para qué, utilidad Muestras objetividad al momento de realizar la evaluación docente Antes de evaluar al profesor, ¿reflexionas en las implicaciones laborales que ésta tiene para el profesor? Antes de llevar a cabo la evaluación docente, piensas en las implicaciones que tiene en tu formación académica.</p>		
			PSICOLÓGICO. Pensamiento. Toma de decisiones.	<p>¿Consideras que alguna característica de tu personalidad influya en como evalúas al maestro? ¿Cuál? ¿Describe cuáles son las características que debería tener un buen profesor? ¿Cuáles las características que describen a un mal profesor? ¿La idea que construyes del profesor influye en como evalúas al docente? ¿Cuáles son los aspectos que consideras para evaluar al docente?</p>		
			SOCIAL. Comportamiento Social	<p>¿Podrías platicarme como es tu grupo? ¿Te sientes parte del grupo?, ¿por qué? ¿Cuáles son las actividades en las que el grupo establece acuerdos para lograr un objetivo? ¿Cómo te hace sentir eso? ¿Cuándo el grupo se organiza para hacer algo, tú como participas? ¿Sentirte parte del grupo ha influido en ti para evaluar al docente? ¿De qué manera? Indagar en la presión o influencia grupal en la decisión de evaluar al docente para beneficiarlo y/o perjudicarlo ¿Te has sentido presionado por alguien en tu decisión de evaluar de manera favorable al docente, o para perjudicarlo? ¿Te has sentido influenciado por alguien en tu decisión de evaluar al docente? ¿Has presionado a alguien para perjudicar al docente en su evaluación? ¿Has presionado a alguien para favorecer al docente en su evaluación?</p>		
		ALUMNO	Configuración Docente.	Rol.	<p>¿Cuándo realizan actividades grupales quién organiza? ¿Existen acuerdos grupales que establecen para evaluar al docente de manera favorable o desfavorable? ¿Cuáles? ¿Consideras que el semestre en el que se está inscrito influye en la forma de evaluar al docente? ¿De qué manera?</p>	
					<p>¿Sabes cuál es la formación profesional de los maestros que te dan clases? ¿Conoces cuáles son los motivos que llevaron a tus maestros a dar clases ¿Recuerdas que características tenían los maestros con los que te agradaba asistir a clases? ¿Recuerdas que características tenían los maestros con los que no te agradaba asistir a clases? En estos momentos de tu formación académica ¿qué características consideras que tiene un "mal"? ¿Cuáles son las características que un docente debe tener un docente para ser considerado un "buen" maestro? En tu opinión, ¿qué le sugerirías a los docentes para mejorar? De esas características que has señalado ¿cuáles consideras importantes para evaluar al docente y por qué? ACTIVIDADES EXTERNAS. Además de impartirte clases de alguna materia específica, que otras actividades realizan tus profesores (asesoría, tutoría...)</p>	

CLIMA ESCOLAR SOCIAL (Aula)	INTERACCIÓN SOCIAL	Evaluación Docente.	<p>La evaluación docente se realiza al final de cada semestre, ¿consideras que este tiempo es pertinente para llevarla a cabo? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuál es la finalidad de la evaluación docente?</p> <p>¿Crees que la evaluación docente contribuye a mejorar la calidad educativa?</p> <p>¿Cómo se lleva a cabo la evaluación docente?</p> <p>¿Qué indicaciones recibes para realizar dicha actividad?</p> <p>¿Las instrucciones que tiene el cuestionario son claras para contestarlo?</p> <p>¿Conoces los rubros el cuestionario sobre la evaluación docente evalúa?</p> <p>¿El contenido del cuestionario es suficiente para cubrir los objetivos de la evaluación docente? En caso de no serlo, ¿Qué agregarías o quitarías?</p> <p>¿Consideras que el ejercicio de evaluación docente es un proceso transparente</p> <p>¿Conoces los resultados de la evaluación docente?</p> <p>¿Qué tipo de cambios has observado en la dinámica del maestro o de la institución a partir de la evaluación?</p> <p>¿Crees que se le dé seguimiento a este ejercicio de evaluación?</p> <p>¿Consideras que los docentes han realizado cambios en su dinámica de clase? A partir de los resultados</p> <p>¿La evaluación docente te permite identificar las áreas o aspectos en los que su desempeño es limitado o deficiente?</p> <p>¿De manera personal que acciones realizas para llevar a cabo el ejercicio de la evaluación docente?</p> <p>¿Qué aspectos consideras, desde tu experiencia, fundamentales para hacer la evaluación docente?</p> <p>¿Conoces las implicaciones o la trascendencia que tiene para el docente la evaluación?</p>
		Estudiante-docente.	<p>¿Cómo es tu relación con los docentes que evalúas?</p> <p>¿Esa relación que desarrollas con el profesor influye en la evaluación que le realizas?</p> <p>Has considerado los siguientes puntos elementos importantes para evaluar al docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La calificación que te asigna el profesor basado en argumentos sólidos y evidencias. • La calificación que te asigna el profesor basado en las relaciones afectivas y procesos subjetivos. • ¿Cuándo evalúas al profesor de manera favorable esperas verte favorecido en tu propia evaluación? • ¿Has realizado la evaluación docente con la finalidad de perjudicarlo? • Consideras que el respeto que se da entre el alumno y el docente influye en la evaluación • La falta de respeto entre el docente y sus estudiantes se ve reflejada en las bajas calificaciones que los estudiantes hacen al profesor. • Sentido reconocido por el profesor. • Sentirse ignorado. • El docente promueve un ambiente de justicia • La percepción de la injusticia • Cuáles de las siguientes acciones consideras que hacen que evalúes al docente con bajas calificaciones • La disposición que muestra el docente con el alumno para aclarar dudas • La disposición que muestra el docente para tratar asuntos personales del estudiante <p>¿Los resultados de la evaluación docente se ven reflejados en la manera de impartir clase en el aula?</p> <p>El docente modifica su práctica educativa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los resultados de la evaluación</p> <p>El docente toma algún tipo de represalia cuando no se ve favorecido en la evaluación docente.</p>
		Estudiante-Estudiante.	<p>¿Cómo es tu grupo?</p> <p>¿Cómo es la relación entre los miembros del grupo?</p> <p>¿Cuándo realizan actividades grupales y/o académicas como se organizan?</p> <p>¿La relación afectiva que tienes con tu grupo o con algún o algunos compañeros, ha influido en la forma en que evalúas o evalúan al profesor?</p> <p>¿Las emociones de agrado o desagrado que ha tenido el grupo o un estudiante con el profesor, han influido en ti al momento de hacer la evaluación docente?</p> <p>¿Cuándo existe un desacuerdo o conflicto o con el profesor como lo resuelven y/o como se organizan para solucionarlo?</p> <p>¿Existe algún acuerdo grupal para evaluar al profesor?</p> <p>¿Cómo se organizan o se lleva a cabo el ejercicio de la evaluación docente?</p>
		Factor emocional.	<p>¿El enojo, que has sentido por con tu profesor, ha influido para evaluarlo de manera desfavorable?</p> <p>¿La alegría que propicia en ti el docente ha influido en ti para evaluarlo de manera favorable?</p> <p>¿El miedo?</p> <p>¿Consideras que el clima social escolar favorece el aprendizaje en los estudiantes?</p> <p>¿La relación entre el estudiante y el profesor influyen en el aprendizaje?</p> <p>¿Los conflictos que tienen los estudiantes con el profesor influyen en la evaluación del docente?</p> <p>¿El interés que muestra el profesor hacia sus estudiantes influye en la evaluación docente?</p> <p>¿El ambiente de seguridad y confianza que el docente promueve en el salón de clases?</p> <p>¿Las actitudes afectivas que desarrolla el docente hacia el estudiante influyen la evaluación docente?</p> <p>¿Las relaciones de amistad que desarrollas con tus compañeros influyen en la evaluación para beneficiar o afectar al docente?</p>

Fuente: Autoría Propia

Anexo 3. Cuestionario de opinión.

CUESTIONARIO. La percepción del estudiante en la evaluación docente

El siguiente cuestionario tiene como propósito conocer cómo es el clima social escolar y cómo son las prácticas de evaluación que hacen los estudiantes de bachillerato, con la finalidad de aportar conocimientos que ayuden a dicho ejercicio de evaluación.

El cuestionario no requiere que escribas tu nombre, solo se te pide poner los siguientes datos:

Edad: _____

Sexo: _____

Cuadro 9. Cuestionario de opinión

PRIMERA PARTE					
	Siempre	Casi Siempre	Neutro	Casi Nunca	Nunca
1. El respeto entre las personas favorece un clima social para aprender.					
2. Has contagiado a alguien de actitudes que favorecen el aprendizaje.					
3. Has contagiado a alguien de actitudes que desfavorecen el aprendizaje.					
4. En una clase que te agrada te muestras atento, feliz y con disposición para aprender.					
5. En una clase que no te gusta muestras desinterés, enojo, apatía y aburrimiento.					
6. Cuando has tenido algún desacuerdo con el maestro utilizas el dialogo como medio para resolver el problema.					
7. Evalúas de manera favorable al maestro cuando:					
a) La calificación que te asigna está basada en argumentos sólidos y evidencias.					
b) La relación afectiva es buena y te llevas bien con él/ella.					
c) Esperas verte favorecido en tu propia evaluación.					
d) Promueve un ambiente de respeto entre él/ella y sus estudiantes.					
e) Muestra disposición para aclarar dudas (asesorías académicas).					
f) Muestra disposición para atender asuntos personales en clase (puede ser como parte de la tutoría, consejería o charlas entre pasillos).					
g) Es flexible en la entrega de tareas y trabajo, aunque estén fuera de tiempo.					
h) Te sientes reconocido por él/ella.					
i) Te hace sentir que puedes confiar en él/ella					
j) Te apoya de manera incondicional.					
k) Otros, especifica cuales.					
8. Utilizas los siguientes criterios para evaluar al docente de manera desfavorable cuando:					

a) La calificación que te asigna no es la que tu esperabas de acuerdo con tu desempeño en clase					
b) No te llevas bien con él/ella.					
c) No te beneficia en tu propia evaluación					
d) No promovió un ambiente de respeto entre él/ella y sus estudiantes.					
e) No mostró disposición para aclarar dudas (asesorías académicas)					
f) No atendió asuntos personales en clase (puede ser como parte de la tutoría, consejería o charlas entre pasillos).					
g) No fue flexible en la entrega de tareas y trabajos fuera de tiempo.					
h) No te sientes reconocido por él/ella.					
i) No te hace sentir que puedes confiar en él/ella y no sientes su apoyo.					
j) Has tenido algún conflicto o desacuerdo con él.					
k) Otros, especifica cuales.					
9. Te sientes parte del grupo porque te toman en cuenta cuando establecen acuerdos para lograr un objetivo					
10. Participas activamente en las que tiene el grupo (feria del saber, día del bienestar, ofrendas para altares).					
11. Participas activamente en las actividades extracurriculares que tiene el grupo: convivencias, talleres: deportivos, baile, música, animación.					
12. Te has sentido influenciado por alguien en tu decisión de evaluar al docente.					
13. Has influido en alguien en su decisión de cómo evaluar al docente.					
14. Existen acuerdos grupales que establecen para evaluar al docente de manera favorable.					
15. Cuando realizas la evaluación docente reflexionas en importancia que tiene este ejercicio en tu formación académica.					
16. El maestro compensa a sus estudiantes si se ve favorecido en la evaluación docente.					
17. El maestro toma algún tipo de represalia con los estudiantes cuando no se ve favorecido en la evaluación docente.					
18. El principal motivo que tienen tus maestros para impartir clases es el salario que reciben.					
19. El principal motivo que tienen tus maestros para dar clases es el gusto por enseñar y transmitir conocimientos.					
20. Consideras que los estudiantes conocen los fines que tiene la evaluación docente					
21. La decisión de cómo evaluar al maestro se construye durante el semestre.					
22. Existen acuerdos grupales que establecen para evaluar al docente de manera no favorable.					
23. Realizas el ejercicio de evaluación docente con responsabilidad y respeto.					
24. Cuando realizas la evaluación docente recibes información clara sobre los objetivos de la evaluación por parte de alguna autoridad del plantel.					
25. La evaluación docente la realizas de manera					

obligada, con apatía, con flojera, al azar (al tin-marín). otro.					
SEGUNDA PARTE.					
Responde los siguientes enunciado de a cuerdo a lo que tu sientes según la situación. Puedes elegir una o varia opciones.					
26. Cuando el grupo establece acuerdos en los cuales tú no quieres participar tu reacción es de:	<input type="radio"/>				
	Miedo	Alegría	Enojo	Culpa	Solidaridad
27. Las emociones que han influido en ti para relacionarte de manera favorable con tu maestro son:	<input type="radio"/>				
	Tranquilidad	Orgullo	Vergüenza	Felicidad	Otros. Específica
28. Las emociones que han influido en ti para relacionarte de manera no favorable con tu maestro:	<input type="radio"/>				
	Miedo	Alegría	Enojo	Culpa	Empatía
	<input type="radio"/>				
	Tranquilidad	Orgullo	Vergüenza	Felicidad	Otros. Específica
TERCERA PARTE					
29. Elige 5 características que consideres son las más importantes que deben tener los maestros que te dan clases.					
a) _____ Tiene dominio de la materia que imparte.					
b) _____ Se expresa con claridad.					
c) _____ Establece criterios y métodos de evaluación de forma clara.					
d) _____ Promueve entre los estudiantes el deseo de aprender.					
e) _____ Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.					
f) _____ Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo.					
g) _____ Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.					
h) _____ Favorece el diálogo para la resolución de conflictos.					
i) _____ Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar.					
j) _____ Diseña estrategias para que el estudiante logre el aprendizaje esperado.					
30. ¿Qué esperas de la evaluación docente?					

Fuente: Autoría Propia

Anexo 4. Guion para entrevista semiestructurada.

Bloque 1. Relación estudiante-estudiante

1. ¿Podrías platicarme cómo es la convivencia y cómo te sientes en una clase que te agrada y en una que no te gusta?
2. ¿Cuándo el grupo se organiza para hacer algo, tú cómo participas?
3. ¿Cómo solucionan los conflictos que se presentan en el grupo? (enfatar en lo emocional)
4. Platicame si en algún momento has contagiado a alguien de tus compañeros de actitudes que favorecen las relaciones interpersonales y el aprendizaje o si has influido para generar un ambiente tóxico de aprendizaje.
5. Desde tu experiencia, ¿consideras que las emociones que ha tenido un compañero o compañeros han influido en ti, para relacionarte con el maestro (a)?

Bloque 2. Relación Maestro-estudiante

6. ¿Podrías describir cómo es la relación que tienes con tus maestros (as)?
7. ¿Cómo solucionan los conflictos que se presentan en el grupo entre el estudiante y el maestro (a)?
8. ¿Cómo consideras que actúa el maestro (a) para promover un ambiente para favorecer el aprendizaje?
9. ¿Consideras que las emociones y sentimientos que surgen en tu relación entre el docente y los estudiantes influyen en la evaluación docente? ¿de qué manera?
10. ¿Recuerdas que características tenían los maestros (as) con los que te agradaba asistir a clases?
11. ¿Recuerdas que características tenían los maestros (as) con los que no te agradaba asistir a clases?
12. En estos momentos de tu formación académica ¿qué características consideras que tiene un "mal" maestro (a)?
13. ¿Cuáles son las características que un docente debe tener un docente para ser considerado un "buen" maestro?
14. De esas características que has señalado ¿cuáles consideras importantes para evaluar al docente y por qué?
15. ¿Crees que la idea que te vas haciendo del profesor (a) a lo largo del semestre influye en la evaluación que le realizas?

Bloque 3. Evaluación Docente

16. ¿Podrías platicarme que conoces acerca de la evaluación docente? (finalidad, motivos, utilidad, objetivo, implicaciones, trascendencia)
17. ¿Cómo realizan en tu grupo el ejercicio de la evaluación docente?
18. Cómo se va construyen la decisión que tomas para evaluar a un "buen maestro (a)" o a un "mal maestro (a)"
19. ¿Has pensado en los beneficios o repercusiones que tiene la evaluación en el profesor (a)?
20. La evaluación docente se realiza al final de cada semestre, ¿consideras que este tiempo es pertinente para llevarla a cabo? ¿Por qué?
21. Piensa en lo primero que se te venga a la mente. Cuando se te solicita realizar la evaluación docente ¿En qué piensas y cuál es tu actitud?
22. ¿Consideras que el contenido del cuestionario es suficiente para cubrir los objetivos de la evaluación docente? En caso de no serlo, ¿Qué agregarías o quitarías?
23. Una vez realizada la evaluación docente ¿se te dan a conocer los resultados?
24. ¿Crees que se le de seguimiento a este ejercicio de evaluación?
25. ¿Has observado algún cambio en la dinámica de clase del maestro o de la institución a partir de la evaluación?
26. ¿La evaluación docente te permite identificar las áreas o aspectos en los que su desempeño es limitado o deficiente?
27. Desde tu experiencia, ¿qué aspectos consideras que deberían ser importantes o no deberían faltar en la evaluación docente?
28. En tu opinión, ¿qué le sugerirías a los docentes para mejorar?

Anexo 5. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO (Cuestionario)

Quién suscribe María del Pilar Cruz González estudiante de la maestría en Ciencias de la Educación, como parte de los objetivos del programa curricular de la maestría, realizo un estudio que muestre cómo es la relación que mantienes con tu grupo, cómo es la relación que estableces con el maestro y cómo realiza algunas prácticas como la evaluación docente.

Me interesa trabajar con estudiantes de bachillerato, por lo que tu participación es muy valiosa y las experiencias que vives día a día en la escuela me permitirán conocer cómo es el ambiente en el cual te desarrollas.

Una parte del estudio se llevará a cabo en tu salón de clases. Se solicita tu colaboración para contestar un cuestionario en línea de 30 preguntas, con una duración de 20 minutos aproximadamente (se requiere de un dispositivo móvil que tenga acceso a internet, en caso de no contar con él se buscaran alternativas como: el centro de cómputo o la biblioteca).

En caso de acceder a participar en este estudio es importante que sepas que me comprometo a:

- Mantener tu anonimato.
- Proteger la confidencialidad de la información que me sea revelada.
- Suspender el cuestionario en el momento que tú lo decidas.
- Hacer uso de la información con fines que contribuyan a enriquecer el quehacer científico.
- Darte a conocer los resultados de este proyecto en caso de que lo solicites.

Nombre y Firma
Acepto colaborar en el estudio.

María del Pilar Cruz González
Estudiante de la Maestría en Ciencias
de la Educación.

Anexo 6.Consentimiento informado para la entrevista.

CONSENTIMIENTO INFORMADO (Entrevista)

Quién suscribe María del Pilar Cruz González estudiante de la maestría en Ciencias de la Educación, como parte de los objetivos del programa curricular de la maestría, realizo un estudio que muestre cómo es la relaciona que mantienes con tu su grupo, cómo es la relación que estableces con el maestro y cómo realiza algunas prácticas como la evaluación docente.

Me interesa trabajar contigo porque tu participación es muy valiosa ya que las experiencias que vives día a día en la escuela me permitirán conocer cómo es el ambiente en el cual te desarrollas.

Como estudiante de bachillerato, has sido invitado a participar en este proyecto. Tu participación consiste en contestar una entrevista de tipo semiestructurada, con una duración de 1 hora aproximadamente, es importante que sepas que la entrevista será grabada con la finalidad de recuperar con mayor objetividad la información que me proporcionas. La entrevista se llevará a cabo en las instalaciones del plantel en un horario que no interfiera con tus actividades académicas.

En caso de acceder a participar en este estudio es importante que sepas que me comprometo a:

- Mantener tu anonimato.
- Proteger la confidencialidad de la información que me sea revelada
- Suspender la entrevista en el momento que tú lo decidas, respetando tu autonomía
- Hacer uso de la información con fines que contribuyan a enriquecer el quehacer científico.
- Darte a conocer los resultados de este proyecto si lo solicitas

Nombre y Firma
Acepto colaborar en el estudio.

María del Pilar Cruz González
Estudiante de la Maestría en Ciencias
de la Educación.

Anexo 7. RESULTADOS. Categoría de análisis “Docente”.

Cuadro 10. Resultados. Categoría de análisis "Docente"

<input type="checkbox"/> Docente. No.de Estudiantes, porcentajes, S: Siempre; CS: Casi siempre; Ne: Neutro; CN: Casi Nunca; N:Nunca		
El perfil docente desde la perspectiva del estudiante (EMS)	Preguntas	Resultados
		Estudiantes %
	29. Señala las 5 características más importantes que deben tener los docentes que te dan clases:	
	1. Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo.	119 78.8%
	2. Tiene dominio de la materia que imparte.	122 80.8%
	3. Se expresa con claridad.	112 74.2%
	4. Establece criterios y métodos de evaluación de forma clara.	62 41.1%
	5. Promueve entre los estudiantes el deseo de aprender.	82 54 %
	6. Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y autovaloración de sí mismos.	34 22.5%
	7. Práctica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	56 37.1%
	8. Favorece el diálogo para la resolución de conflictos.	37 24.5%
	9. Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar.	25 16.6%
	10. Diseña estrategias para que el estudiante logre el aprendizaje esperado.	112 74.2%

<p>Actividades de la docencia que el estudiante de bachillerato considera para evaluar de manera favorable y desfavorable al Docente de EMS.</p>	<p>7. Utilizas los siguientes criterios para evaluar al docente de manera favorable cuando. E - %</p> <p>a) <i>La calificación que te asigna está basada en argumentos sólidos y evidencias.</i> S: 88-58.3%; CS: 44-29.1 %; Ne: 16-10.6 %; CN:1-0.7 %; N: 2-1.3 %.</p> <p>e) <i>Muestra disposición para aclarar dudas (asesorías académicas).</i> S: 73-48.3 %; CS: 50-33.1 %; Ne: 21-14 %; CN: 5-3.3 %; N: 2-1.3 %.</p> <p>f) <i>Muestra disposición para atender asuntos personales en clase (tutoría, consejería o charlas entre pasillos).</i> S: 50-33.1 %; CS: 46-30.5 %; Ne: 43-28.5 %; CN:10-6.6 %; N: 2-1.3 %.</p> <p>k) Otro. Califica de manera objetiva, y no solo es el examen cumple con los objetivos de la materia, es bueno enseñando, aclara dudas, clases divertidas e interesantes sigue el programa y respeta tiempos, tiene buenas estrategias para enseñar, es un buen maestro, conoce de su materia. 32 comentarios de un total: 62</p> <p>8. Utilizas los siguientes criterios para evaluar al docente de manera desfavorable cuando:</p> <p>a) <i>La calificación que te asigna no es la que tú esperabas.</i> S: 24-15.9%; CS: 45-29.8%; Ne: 45-29.8 %; CN: 24-15.9 %; N: 13-8.6 %.</p> <p>e) <i>No mostro disposición para aclarar dudas (asesorías académicas).</i> S: 49-32.5%; CS: 33-21.9%; Ne: 45-29.8 %; CN: 13-8.6 %; N: 11-7.3 %.</p> <p>f) <i>No atendió asuntos personales en clase (puede ser como parte de la tutoría, consejería o charlas entre pasillos).</i> S: 19-12.6%; CS: 27-17.9%; Ne: 71-46.9 %; CN: 25-16.6%; N: 9-6 %.</p> <p>k) <i>Otras Respuestas:</i> Es un mal maestro, no enseña bien, no cumple con los objetivos del aprendizaje, no aclara dudas, no es objetivo en la evaluación, utiliza la evaluación a su conveniencia para afectarte, no valora el esfuerzo, solo evalúa con el examen. 29 comentarios de 57 respuestas.</p>
--	--

Fuente: Autoría Propia

Anexo 8. RESULTADOS. Categoría de Análisis. “Estudiante-Adolescente”.

Cuadro 11.Resultados. Categoría de Análisis "Estudiante"

Estudiante- Adolescente.	
No.de Estudiantes, porcentajes, S: Siempre; CS: Casi siempre; Ne: Neutro; CN: Casi Nunca; N:Nunca	
Características de la personalidad adolescente que el estudiante considera para evaluar de manera favorable o desfavorable al docente	<p>7. Utilizas los siguientes criterios para evaluar de manera favorable al maestro/a.</p> <p>c). Esperas verte favorecido en tu propia evaluación S: 37-24.5 %; CS: 30-19.9%; Ne: 41-27.2%; CN: 20-13.2 %; N: 23-15.2 %.</p> <p>h) <i>Te sientes reconocido/a por él/ella.</i> S: 17-11.3%; CS:39-25.8%; Ne: 72-47.7%; CN: 16-10.6%; N: 7-4.6%</p> <p>i) <i>Te hace sentir que puedes confiar en él/ella.</i> S: 33-21.9%; CS: 50-33.1%; Ne:45-29.8 %; CN: 12-7.9 %; N:11-7.3%</p> <p>j) <i>Te apoya de manera incondicional.</i> S: 24-15.9%; CS: 30-19.9%;Ne:63-41.7 %; CN: 20-13.2 %; N: 14-19.3%</p> <p>k) Otro: De 62 personas que emitieron un comentario, 22 respuestas frecuentes son: me conozca, me de confianza, sea empático, me apoye, me haga sentir bien, ponga atención en tus problemas.</p> <p>8. Utilizas los siguientes criterios para evaluar al docente de manera desfavorable cuando:</p> <p>c) <i>No te beneficia en tu propia evaluación.</i> S: 6-4 %; CS: 18-11.9 %; Ne: 63-41.7 %; CN: 29-19.2 %; N: 35-23.2 %.</p> <p>h) <i>No te sientes reconocido por él/ella.</i> S: 5- 3.3%; CS:14-9.3 %; Ne:74-49 %; CN:32-21.2 %; N: 26-17.2%</p> <p>i) <i>No te hace sentir que puedes confiar en él y no sientes su apoyo.</i> S: 9-6%; CS:20-13.2 %; Ne:77-51 %; CN: 29-19.2 %; N: 16-10.6 %</p>

Fuente: Autoría Propia

Anexo 9. RESULTADOS. Categoría “*Clima Social Escolar en el Aula*”

Cuadro 11. Resultados. Categoría de Análisis "Clima Social Escolar en el Aula"

Clima Social Escolar en el Aula. No.de Estudiantes, porcentajes, S: Siempre; CS: Casi siempre; Ne: Neutro; CN: Casi Nunca; N:Nunca	
Percepción que tiene el estudiante con respecto a la motivación en el ejercicio de la docencia.	<p>18. El principal motivo que tienen tus maestros para impartir clases es el salario que reciben. S: 8-5.3%; CS:26-17.2 %; Ne:77-51 %; CN:26-17.2 %; N:14-9.3 %.</p> <p>19. El principal motivo que tienen tus maestros para dar clases es el gusto por enseñar y transmitir conocimientos. S: 13-8.6%; CS:64-42.2 %; Ne:55-36.5 %; CN:15-9.9 %; N: 4-2.6%.</p>
Actitudes del Estudiante de Bachillerato en el aprendizaje.	<p>1. El respeto favorece un clima social para aprender. S: 64,2%; CS: 23,8 %; Ne: 11,3 %; CN: 0.7 %; N: 0%.</p> <p>2. Has contagiado a alguien de actitudes que favorecen el aprendizaje. S: 17-11.3%; CS: 79-52.3 %; Ne: 52-34.4 %; CN: 3-2%; N: 0-0 %.</p> <p>3. Has contagiado a alguien de actitudes que desfavorecen el aprendizaje S: 4-2.6%; CS: 14-9.3%; Ne: 42-27.9 %; CN: 68-45 %; N: 23-15.2%.</p> <p>4. En una clase que te agrada te muestras atento, feliz y con disposición. S: 100-62.2%; CS: 45-29.8 %; Ne: 2-1.3%; CN: 3-2 %; N:1-0.7 %.</p> <p>5. En una clase que no te gusta te muestras desinterés, enojo, apatía y aburrimiento. S: 21-13.9 %; CS: 40-26.5 %; Ne: 62-41 %; CN: 22-14.6%; N: 6-4%.</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Interacción entre el Docente y el Estudiante.</p>	<p>6. Cuando has tenido algún desacuerdo con el /la maestro/a utilizas el dialogo como medio para resolver el problema. S: 24-30.5%; CS: 51-33.8 %; Ne:38-25.2 %; CN: 16-10.6%; N: 0-0%.</p> <p>7. Utilizas los siguientes criterios para evaluar al docente de manera favorable cuando. <i>b). La relación afectiva es buena y te llevas bien con el maestro/a.</i> S: 32-21.2 %; CS: 48-31.8%; Ne:57-37.7 %; CN:9-6 %; N:5-3.3 %. <i>d) Promueve un ambiente favorable de respeto entre él/ella y sus estudiantes.</i> S: 83-55 %; CS: 48-31.8%; Ne: 16-10.6 %; CN: 2-1.3 %; N:2-1.3 %. <i>g) Es flexible en la entrega de tareas y trabajos, aunque estén fuera de tiempo.</i> S: 23-15.2%; CS: 37-24.5 %; Ne: 54-35.8 %; CN: 25-16.6 %; N:12-7.9 %. <i>k) otros.</i> Buena relación de amistad 3.</p> <p>8. Utilizas los siguientes criterios para evaluar al docente de manera desfavorable cuando. <i>b) No te llevas bien con él o ella.</i> S: 11-7.3%; CS: 15-9.9 %; Ne: 60-39.7 %; CN: 30-19.9%; N: 35-23.2 %. <i>d) No promovió un ambiente de respeto entre él/ella y sus estudiantes.</i> S: 52-34,4%; CS: 33-21.9 %; Ne: 36-23.2%; CN: 21-13.9 %; N: 10-6.6 %. <i>g) No fue flexible en la entrega de tareas y trabajos fuera de tiempo.</i> S: 17-11.3%; CS: 26-17.2 %; Ne: 71-47 %; CN: 27-17.9 %; N: 10.6.6 %. <i>k) otro.</i> De 57 comentarios personales 28 responde con frecuencia: Te hace sentir mal, juzga a los alumnos y los exhibe, es grosero, ofende a los estudiantes es déspota, abusa del poder, pierde el respeto de los alumnos, se dirige con groserías, no se presta a dialogar, toma represalias contra el grupo, muestra favoritismo, no es empático, no muestra gusto por dar sus clases, parece que está enojado, no es honesto, llega tarde, me cae mal.</p> <p>27. Las emociones que han influido en ti para relacionarte de manera favorable con el maestro son: Miedo (6 – 4%), Alegría (38 – 25.1%), Enojo (1 – 0.7%), Culpa (2 – 1.3%), Sinceridad (42 - 27.8), Tranquilidad (47 – 31.1%) Neutralidad (4 – 2.6), Interés (2 – 1.3%), Respeto (1 – 0.7%), empatía (4 – 2.6%), Orgullo (4 – 2.6%).</p> <p>28. Las emociones que han influido en ti para relacionarte de manera no favorable con el maestro son: Miedo (28 – 18.5%), Alegría (2 - 1.3%), Enojo (55 - 36.4%), Culpa (2 - 1.3%), Sinceridad (16 - 10.6 %), Tranquilidad (11 - 7.3%), Orgullo (17 - 11.3%), Vergüenza (11 - 7.3%), Felicidad (2 - 1.3 %), Desagrado (1 - 0.7%), Neutro (4 - 2.6 %), Desconfianza (1 – 0.7%), Sentir justicia (1 – 0.7%)</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Interacción entre Estudiantes. Actividades Grupales</p>	<p>9. Te sientes parte del grupo porque te toman en cuenta cuando establecen acuerdos para lograr un objetivo. S: 44 - 29.1%; CS: 51 - 33.8%; Ne: 50 – 33.8%; CN: 3 - 2%; N: 3 - 2%.</p> <p>10. Participas activamente en las actividades que tiene el grupo (feria del saber, día del bienestar, ofrendas para altares). S: 56 – 37.1%; CS: 63 – 41.7%; Ne: 24 – 15.9%; CN: 5 – 3.3%; N: 3 – 2%.</p> <p>11. Participas activamente en las actividades extracurriculares que tiene el grupo: convivencias, talleres: deportivos, baile música, animación, eventos de la sociedad de alumnos. S: 45 – 29.8 %; CS:41 – 27.2 %; Ne: 44 – 29.1 %; CN: 9.3 %; N: 4.6 %.</p> <p>26. Cuando el grupo establece acuerdos en los cuales tú no quieres participar, tu reacción es de: Miedo (7 - 4.6%), Alegría (3 - 2%), Enojo (30 - 19.8%), Culpa (3 - 2%), Sinceridad (36 - 23.8%), Tranquilidad (44 - 29.1%), Ansiedad (2 - 1.3%), Desinterés, apatía, aburrimiento (12 - 7.9%), Conformismo (3 - 2%), Neutros (9- 6%), Infelicidad (1 - .7 %), Resiliencia (1 - .7%).</p>

<p>Interacción entre Estudiantes. En el ejercicio de la Evaluación Docente.</p>	<p>12. Te has sentido influenciado por alguien en tu decisión de evaluar al docente. S: 1 – 0.7%; CS: 19 – 12.6 %; Ne: 51 – 33.7 %; CN: 25 – 16.6 %; N: 55 – 36.4 %.</p> <p>13. has influido en alguien en su decisión de como evaluar al docente. S: 2 – 1.3%; CS: 15 – 9.9. %; Ne: 47 - 31.2 %; CN:28 – 18.5 %; N: 59 – 39.1 %.</p> <p>14. Establecen acuerdos grupales que establecen para evaluar al docente de manera favorable. S: 6 - 4 %; CS: 15 – 9.9 %; Ne: 48 – 31.8 %; CN:29 – 19.2 %; N: 53 – 35.1 %.</p> <p>22. Existen acuerdos en el grupo que establecen para evaluar al docente. S: 10 – 6.6%; CS: 12 – 7.9 %; Ne:34 – 22.5 %; CN: 33 – 21.9 %; N: 62 – 41.1%.</p>
<p>Percepción del estudiante sobre la actitud que muestra el docente a partir de los</p>	<p>16. El maestro/a compensa a sus estudiantes si se ve favorecido en la evaluación docente. S: 4 – 2.6 %; CS: 17 – 11.3 %; Ne: 38 – 25.2 %; CN: 26 – 17.2 %; N: 66 – 43.7 %.</p> <p>17. El maestro toma algún tipo de represalia con los estudiantes cuando no se ve favorecido en la evaluación docente. S: 11 – 7.3 %; CS: 18 – 11.9 %; Ne: 50 – 33.1 %; CN: 23 – 15.2 %; N: 49 – 32.5 %.</p>

Fuente: Autoría Propia

Anexo 10. RESULTADOS. Categoría “Evaluación Docente”.

Cuadro 13. Resultados. Categoría de Análisis "Evaluación docente"

Evaluación Docente. No.de Estudiantes, porcentajes, S: Siempre; CS: Casi siempre; Ne: Neutro; CN: Casi Nunca; N:Nunca	
Consideraciones Generales sobre la Evaluación Docente	<p>20. Consideras que los estudiantes conocen los fines que tiene la evaluación docente. S: 12 – 7.9 %; CS: 35 – 23.2 %; Ne:51 – 33.2 %; CN: 44 – 29.1 %; N: 10- 6.6 %.</p> <p>21. La decisión de cómo evaluar al maestro se construye durante el semestre. S: 73 – 48.3%; CS: 44 – 29.1 %; Ne: 25 – 16.7 %; CN: 5 – 3.3 %; N:4 – 2.6 %.</p> <p>24. Cuando realizas la evaluación docente recibes información clara sobre los objetivos de la evaluación por parte de alguna autoridad. S: 33 – 21.9%; CS: 45 – 29.8 %; Ne:42 – 27.8 %; CN: 18 – 11.9%; N: 13 – 8.6 %.</p>
Actitud del Estudiante frente al ejercicio de la Evaluación Docente.	<p>15. Cuando realizas la evaluación docente reflexionas en la importancia que tiene este ejercicio en tu formación académica. S: 41 – 27.8 %; CS: 40 – 26.5 %; Ne: 53 – 34.5 %; CN: 13 – 8.6 %; N: 4 – 2.6%.</p> <p>23. Realizas el ejercicio de la evaluación docente con responsabilidad y respeto. S: 74 – 49 %; CS: 44 – 29.1 %; Ne:28 – 18.6 %; CN: 5 – 3.3 %; N: 0 - 0%.</p> <p>25. La evaluación docente la realizas de manera obligada, con apatía con flojera. S: 4 - 2.6 %; CS: 13 -8.6 %; Ne: 40 – 26.6 %; CN: 50 – 33.1 %; N: 44 – 29.1 %.</p>
Expectativas del Estudiante frente al ejercicio de la Evaluación Docente.	<p>30. Qué esperas de la evaluación docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una evaluación justa, sincera, eficaz, honesta. 29 – 16.4 % • Que sea útil en el futuro para las nuevas generaciones. 8 - 4.5 % • Preguntas abiertas para retroalimentar al docente, que sea más completa y corta a la vez y que se cambien algunos criterios o haya más opciones. 7 – 4% • Que sea tomada en cuenta la opinión de los estudiantes por los docentes y las autoridades. 31 - 17.5 % • Que mejore la forma de enseñar de los docentes. 51 - 28.9 % • Que se haga algo para corregir a los maestros (llamada de atención, no darles contrato, cambio de profesor, una sanción) 16 - 9 % • Se puntualicen y premien las virtudes de los profesores. 2 - 1.2 % • Que los docentes reflexionen en la práctica docente y se motiven a cambiar. 12 - 6.8 % • Que mejore la relación con los estudiantes, sean más comprensivos y empáticos. 12 - 6.8% • Que no se tomen represarías contra los estudiantes. 2 - 1.2 % • Que mejore el sistema educativo y la calidad de la educación. 7 - 3.9 % <p>Se consideraron un total de 177 respuestas. Las respuestas de los estudiantes se agruparon en 11 enunciados, los cuales integran respuestas similares que emitieron los estudiantes. Algunos estudiantes emitieron 2 o más respuestas.</p>

Fuente: Autoría Propia