

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



UN MODELO DE DESARROLLO DOCENTE A TRAVÉS
DE LA INVESTIGACION-ACCION

POR

CLAUDIA FERNANDEZ LIMON

Como requisito parcial para obtener el Grado de DOCTORADO EN
FILOSOFÍA con acentuación en Educación

Enero, 2005

TD
Z7125
FFL
2005
.F4

Enero, 2005

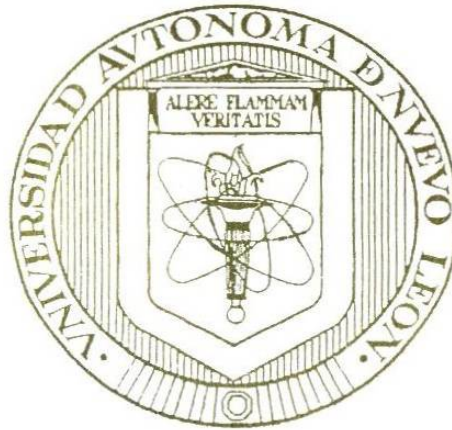
UN MODELO DE DESARROLLO DOCENTE A TRAVÉS
DE LA INVESTIGACION-ACCION



1020150549

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



**UN MODELO DE DESARROLLO DOCENTE A TRAVÉS DE LA
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

Por

CLAUDIA FERNÁNDEZ LIMÓN

**Como requisito parcial para obtener el Grado de DOCTORADO EN
FILOSOFÍA con acentuación en Educación**

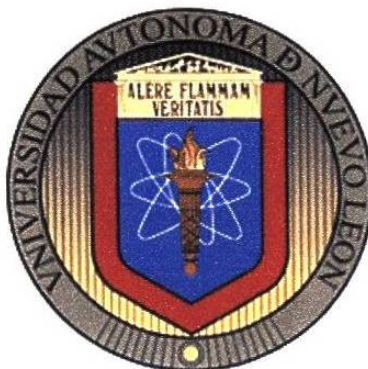
Enero, 2005

TD
22
FFL
2005
.F4



FONDO
TESIS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



**UN MODELO DE DESARROLLO DOCENTE A TRAVÉS DE LA
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

Por

CLAUDIA FERNÁNDEZ LIMÓN

**Como requisito parcial para obtener el Grado de DOCTORADO EN
FILOSOFÍA con acentuación en Educación**

Enero, 2005

APROBACIÓN DE DOCTORADO

**UN MODELO DE DESARROLLO DOCENTE A TRAVÉS DE LA
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

Director de Tesis: M.C. Alfonso Rangel Guerra

Sinodales	Firma
M.C. Alfonso Rangel Guerra Presidente	_____
Dr. José Nicolás Barragán Codina Secretario	_____
Dr. Ernesto Rocha Ruiz Vocal	_____
Dr. Jesús Alfonso Fernández Delgado Vocal	_____
Dra. Martha Beatriz Casarini Ratto Vocal	_____

MC Rogelio Cantú Mendoza
Subdirector de Posgrado en Filosofía y Letras

Dedico este trabajo a todas
aquellas personas que están
donde alguna vez
soñaron estar

TABLA DE CONTENIDO

Capítulo	Página
LISTA DE APÉNDICES	vii
LISTA DE TABLAS.....	viii
LISA DE FIGURAS.....	x
RECONOCIMIENTOS	xii
RESUMEN	xiii
INTRODUCCIÓN	1
I REALIDAD DE LA EVALUACIÓN DOCENTE	10
Antecedentes	10
Tema generador	15
Preguntas de investigación	19
Objetivo de la investigación	21
Justificación	23
Supuestos básicos	27
Limitaciones	29
Delimitaciones	33
Trasfondo filosófico	35
Definición de términos	38
II METODOLOGÍA	40
Introducción	40
Tipo de investigación	40

	Investigación-acción	42
	El grupo de maestros	50
	Diseño de la investigación	53
	Procedimientos de validación	77
III	REVISIÓN DE LA LITERATURA	83
	Introducción	83
	La motivación en el campo docente	86
	La evaluación docente	91
	Historia de la evaluación docente	94
	La evaluación docente en México	97
	Evaluación docente como desarrollo profesional ..	99
	Sistemas de evaluación docente comúnmente utilizados	107
	Observación de clase	108
	Resultados de los alumnos	109
	Encuestas a alumnos	110
	Autoevaluación	112
	Portafolio de maestros	114
	Supervisión entre colegas	115
	Revisión de planeación	117
	Retroalimentación	117
	Componentes esenciales de un modelo de evaluación .	119
	Componentes de la práctica profesional de Charlotte Danielson	125
	Estudios de la evaluación docente	137
	Conclusiones	141
IV	ANÁLISIS DE RESULTADOS	143
	Introducción	143
	Consideraciones preliminares al análisis de resultados	146
	Encuestas	149
	Entrevistas	150
	Documentos de evaluación docente	157
	El grupo de maestros	162
	El grupo	163
	Presentación del proyecto a maestros y secuencia de reuniones	164
	Revisión de minutas	166
	Consenso de resultados	168
	Proceso grupal	168
	Diario de reflexión	172

Los momentos de “caos”	173
Los momentos de reflexión	179
Proceso de cambio	180
Categorías	183
Motivación docente	184
Evaluación docente	192
Conocimiento de sistemas de evaluación	194
Componentes o contenidos de los sistemas de evaluación	197
Formas de evaluación docente	203
Temporalidad de la evaluación docente	208
Características de la evaluación docente	209
Percepción ante la evaluación docente	212
Realidad docente	215
Años de trabajo	217
Estudios	221
Causas por las cuales un maestro deja la institución educativa en la que trabaja	225
Salario o incentivos monetarios	228
Diferencias y semejanzas en la percepción de la realidad docente	231
Impacto de la evaluación docente	235
Juntas de trabajo	237
El modelo de desarrollo profesional	239
Medición del cambio	245
Desempeño de la práctica profesional de los maestros	247
Autoevaluación	250
Satisfacción laboral	252
Motivación docente	255
Eficacia escolar percibida por padres de familia ...	259
Índices de rotación, deserción, asistencia y puntualidad	262
Desarrollo del modelo de evaluación y desarrollo profesional	266
Vivencia de los docentes en los ciclos de investigación-acción	267
Reflexiones sobre el proceso de validación	268
Respuestas a las preguntas de investigación	273
 V CONSIDERACIONES FINALES	 291
LISTA DE REFERENCIAS	384

LISTA DE APÉNDICES

Apéndice	Página
A. Formas de recolección de datos	310
B. Encuestas a directores y maestros.....	331
C. Momentos de “caos”	340
D. Formato para el análisis de documentos de evaluación docente	344
E. Documentos de reflexión	347
F. Encuesta anual aplicada a maestros	353
G. Encuesta anual aplicada a padres de familia	356
H. Encuesta anual aplicada a alumnos	359
I. Criterios de evaluación docente	361

LISTA DE TABLAS

Tabla		Página
1.	Plan de acción	62
2.	Símbolos de marcas de texto	69
3.	Artículos de evaluación docente	138
4.	Comentarios generales por categorías	153
5.	Componentes de los sistemas de evaluación	197
6.	Qué debe a juicio de los directores incluir un sistema de evaluación	199
7.	Aspectos que debe incluir un sistema de evaluación	201
8.	Causas personales por las que otros maestros dejan sus lugares de trabajo	227
9.	Acuerdos y temporalidad del sistema de desarrollo profesional diseñado por los maestros en ejercicio.....	242
10.	Comparativo de desempeño de la práctica profesional de los maestros	249
11.	Comparativo de auto-evaluación de la práctica profesional de los maestros	251
12.	Comparativo de satisfacción laboral en dos ciclos escolares ...	253
13.	Comparativo de motivación docente en dos ciclos escolares ..	257

14.	Comparativo de eficacia escolar percibida por los padres de familia en dos ciclos escolares	260
15.	Comparativo de días de ausencias en un ciclo escolar en el grupo de maestros	264
16.	Comparativo de minutos de retardos por ciclo escolar en el grupo de maestros	266
17.	Comparativo de índices de rotación, deserción, asistencia y puntualidad en los docentes de primaria en el grupo de maestros de Investigación-Acción	286
18.	Comparativo de satisfacción laboral y motivación en dos ciclos escolares en el grupo de maestros	287

LISTA DE FIGURAS

Figura		Página
1.	Delimitación del estudio	34
2.	Rasgos que definen la Investigación- Acción	48
3.	Modelo del proceso de Investigación- Acción de Elliot	49
4.	Proceso de investigación	55
5.	Proceso de cada ciclo	61
6.	Estado de documentos de evaluación docente en las instituciones muestra	158
7.	Estructura de los documentos de evaluación docente de la muestra	159
8.	Fotografía 1. El maestro ideal	175
9.	Fotografía 2. El maestro ideal 2	176
10.	Fotografía 3. El maestro ideal 3	177
11.	Motivación docente	189
12.	Participación del maestro en el sistema de evaluación de la institución	191
13.	¿Tiene la institución un sistema de evaluación?	204
14.	Formas de evaluación docente	206

15. Responsables de la evaluación docente	210
16. Años de trabajo de los maestros en las instituciones educativas	218
17. Años de trabajo de los maestros en la institución educativa actual en la cual trabajan	219
18. Porcentaje de maestros normalistas y no normalistas	222
19. Nivel de estudios	223
20. Carreras universitarias de maestros	224

RECONOCIMIENTOS

Mi más profundo agradecimiento
a los maestros de corazón

RESUMEN

En todas las instituciones educativas, el docente es una de las partes claves del proceso y del buen funcionamiento del centro escolar. Sin embargo, problemas comunes están especialmente presentes en las instituciones educativas particulares: el alto porcentaje de rotación de personal, el ausentismo, la falta de motivación y baja satisfacción laboral que manifiestan los docentes, la deserción a mitad de los ciclos escolares y la falta de sistemas de evaluación de personal que propicien el desarrollo profesional entre otros.

Esta investigación tuvo como propósito fundamental, a través de la Investigación-Acción, con un grupo de apoyo de maestros voluntarios docentes en ejercicio que participaron a lo largo del proyecto, desarrollar un modelo de trabajo que propiciara el desarrollo profesional y construir un sistema de evaluación efectivo, que surgiera del docente mismo, logrando un proceso de cambio en los maestros, aunado al desarrollo de un modelo efectivo de evaluación formativa docente; concebido, además, como un proyecto de mejora continua; con el fin de permitir al maestro retroalimentarse y tener un óptimo desempeño en su labor diaria a través de un proceso de autorreflexión. Esto se logró a través de la participación efectiva de los miembros del grupo, en ciclos de investigación y reflexión, dando como resultado un cambio en su propia práctica.

Los elementos del problema para el análisis que fueron presentados al grupo de maestros, y que sirvieron de base para el desarrollo del estudio, se obtuvieron a través de encuestas y entrevistas a maestros y directores de instituciones particulares de educación primaria de Monterrey. Aunado a un programa general presentado a los participantes y discutido en grupo; con el fin de lograr un acuerdo sobre el Plan de Evaluación Formativa y Desarrollo Profesional.

El programa general consistió en ciclos de investigación-acción, para lograr niveles profundos de reflexión en los maestros, formación de categorías de análisis y la formulación de un documento final de los componentes de un sistema de desarrollo profesional, el cual fue puesto en práctica en los mismos maestros.

El fin del presente proyecto fue mejorar la docencia en el ámbito de la gestión educativa prestando atención a las necesidades de los alumnos, maestros e instituciones.

INTRODUCCIÓN

Este estudio es útil principalmente para directores y personal de instituciones educativas de educación primaria particulares y todas aquellas personas que orientan esfuerzos de evaluación docente y maestros en general. Puede ser leído en dos diferentes niveles, teórico y descriptivo. Teórico, ya que las categorías expuestas, agrupadas en términos semejantes de hallazgos, dan una visión detallada de la dinámica del maestro de las instituciones particulares de educación primaria vista desde el interior. Descriptivo, en la medida en que se detallan sucesos y la práctica diaria evaluativa del docente como maestro dentro del aula, y en la formación de un modelo de trabajo con docentes con el fin de desarrollar un sistema de evaluación y el cambio grupal.

La contribución de la educación particular al país, ha tenido desde sus inicios el mismo perfil: reducida en el nivel básico, pero amplia en el nivel medio. Según datos de la Secretaría de Educación Pública, la educación particular atiende en promedio al 11% de los estudiantes matriculados en el sistema educativo nacional y concentra el 17% del total de profesores.

Asimismo, la evaluación está siempre presente (Santos-Guerra, 1995), ya que es un requisito indispensable para la existencia misma de las instituciones. Se habla de ella tanto en relación con la educación pública como

la particular. La evaluación educativa ha proporcionado una esperada respuesta a la calidad en educación ofreciendo los parámetros en que ésta se identifica (González y Flores, 1998). Las instituciones educativas aspiran a contar con esos patrones para ingresar a un selecto grupo de “instituciones acreditadas” o “reconocidas”.

Esta evaluación es vista por el maestro como un conjunto de requisitos para que sus alumnos logren determinados objetivos, y puedan así aspirar al estándar propio de la calidad. También puede verse como un cumplimiento más en las metas de sus estudiantes, las cuales implican intrínsecamente una correlación con la labor docente diaria.

Sin embargo, es pertinente aclarar, como lo afirma Valentina Torres Septién, que dentro de la amplia bibliografía existente en México sobre educación, la escasez de estudios sobre aspectos específicamente referentes a la educación particular, contrasta con la abundancia de los trabajos sobre educación pública (Torres-Septién, 1997).

La Secretaría de Educación Pública inició esfuerzos organizados para la evaluación del trabajo docente desde el año de 1976, llegando hasta el periodo de 1983-1988, aplicando un examen para egresados de las escuelas de capacitación de profesores.

En 1994 la Secretaría de Educación Pública (*Muestra de Países de América Latina y del Mundo Desarrollado*, 2000), emitió un informe, después

de estudiar los casos de 480,000 profesores y 2.8 millones de alumnos. Entre las principales conclusiones obtenidas, merece destacar que era imposible medir sistemáticamente el desempeño de los profesores en los salones de clase, debido al gran número de variables en que se cumple ese desempeño, entre las que se encontraron la diversidad de condiciones de los estudiantes, las características escolares y numerosas dificultades técnicas.

Por otra parte, se ha afirmado que “las evaluaciones de maestros poco se han utilizado para apoyar la toma de decisiones de las autoridades educativas” (*Muestra de Países de América Latina y del Mundo Desarrollado*, 2000). La Dirección General de Evaluación (DGE) de la Secretaría de Educación Pública, inició en 1977 la generación de reportes anuales por entidad federativa, donde se incluyeron datos de preparación profesional de los docentes y el aprovechamiento escolar de los alumnos. La Dirección General de Evaluación regresaba a las escuelas los exámenes aplicados con resultados por grupo, ubicados en la zona escolar, identificando características y formas de trabajo de las escuelas con altos logros y aplicando una metodología para identificar fuerzas y debilidades para proponer acciones de mejora. Sin embargo, ninguna de estas acciones aporta datos directos del desempeño del maestro en el salón de clases.

En las instituciones educativas particulares, la evaluación se centra aún más en los alumnos, y se traduce en el número de estudiantes que logran

determinados puntajes para aspirar a ciertas instituciones "reconocidas", y que tienen un estándar de calidad (Danielson y McGreal, 2000). Generalizaciones empíricas permiten concluir que los programas académicos van cargándose de contenidos desde los ciclos más tempranos; y un cúmulo de trabajo académico resulta ser la solución a todos los problemas que se plantean sobre la calidad educativa. De este modo, la función del maestro se centra en la efectividad de impartir un mayor número de contenidos en el menor tiempo posible, determinado de antemano, y en el logro de los objetivos por parte del alumno. Esta modalidad de "calidad educativa", para lograr el estándar establecido, ha dejado al maestro fuera del proceso, y al director o supervisor lo ha convertido en el "comprobador" de que el maestro cumpla los objetivos. De esta forma la evaluación docente se ha reducido a ser sólo un requisito *anual para lograr la próxima contratación en el ciclo escolar, sobre la base de oferta y demanda en el mercado; reduciéndola sólo a un ámbito de ésta, que es la evaluación sumativa, dejando de lado el proceso de desarrollo que implica una evaluación formativa que conduce al desarrollo profesional.*

En las instituciones educativas particulares el tema de la calidad educativa se torna más difícil. La demanda del sector es una educación bilingüe, sin embargo los maestros egresados de las escuelas de magisterio no cuentan con los niveles de inglés requeridos en las instituciones particulares primarias. Debido a lo anteriormente expuesto, se ven en la

necesidad de contratar a personas que dominan el idioma inglés y en algunos casos con carreras relacionadas a la docencia, pero no es así en la totalidad de ocasiones. La problemática pedagógica que presentan estos maestros es diferente a la que presentan los maestros egresados de escuelas de magisterio.

Aunado a lo anterior, en el área educativa existe literatura amplia acerca de la motivación de los maestros. Se menciona, entre otros temas, el rol de los salarios y su importancia en relación con la permanencia de los maestros en las instituciones educativas (Morice y Murray, 2003). Sin embargo, diversos estudios han llevado a una conclusión donde puede verse que los maestros están motivados principalmente por incentivos no monetarios (Arias, 1999).

El maestro no nace ni se hace, se desarrolla, y ese desarrollo toma lugar en su centro de trabajo. El director de la institución, o el supervisor del maestro, generalmente es un profesor de más experiencia que realiza, entre otras funciones, la evaluación de los docentes. Es así como el papel del director o del supervisor son importantes, debido a que ellos pueden lograr en sus maestros un buen desarrollo profesional. Cada maestro tiene una personalidad propia y diferentes niveles de desarrollo, lo que se traduce en su práctica diaria. Sólo a través de un programa establecido y orientado a la

superación magisterial, que incluya diálogo constante y objetivos claros, podrá tener éxito el cambio docente hacia la mejora continua.

El proceso de evaluación continua debe formar parte de la cultura institucional, en lugar de ser un requisito al final del ciclo, o cada vez que se analizan sueldos para otorgar potenciales aumentos.

Un proceso de evaluación formativa docente de manera continua, asegura calidad y mejora, debido a que existen actividades docentes que se desarrollan sólo durante un ciclo escolar, y es posible que unas actividades conduzcan a las segundas. Puede ocurrir que la evaluación formal no se realice todos los años, pero esto sólo es una parte de la recolección de información que debe ser periódica. Los maestros y administradores deberían permanecer en comunicación constante, así como los maestros entre sí. Cuando un maestro logre un objetivo planteado, éste debe dar lugar a que se establezca otro, para poder continuar su crecimiento profesional, sin importar el tiempo o el avance que lleve el ciclo escolar (Danielson, 1996).

Diversas investigaciones señalan que la evaluación cumple con dos principales funciones, que son por una parte el asegurar la calidad del servicio educativo ofrecido por el maestro, y por la otra, el desarrollo profesional.

La relativa importancia de estos dos aspectos de la evaluación es significativamente diferente para los implicados en el proceso. Los directores y

aquellas personas encargadas de asegurar los resultados, por lo general tienden a valorar los propósitos de la evaluación sumativa.

Los educadores por su parte, tienden a pensar que la evaluación debe estar diseñada para el propósito del desarrollo profesional y la mejora de la enseñanza. Los expertos en el tema, argumentan que sólo el diálogo profesional acerca de la enseñanza, en un ambiente seguro, es el único medio para que los maestros puedan mejorar su práctica. La mejora continua, implica que los maestros participen en procesos de evaluación formativa constante, que con un objetivo final, pueda traducirse en la mejora de la práctica docente.

Si bien diferentes grupos están en desacuerdo en la relativa importancia de los dos principales objetivos de la evaluación, algunos otros afirman que son incompatibles entre ellos. Algunos educadores afirman que el rendir cuentas requiere de una línea de órdenes a seguir en una jerarquía específica. Las evaluaciones suelen llevar a la emisión de juicios y estos deben de ser hechos con la mayor objetividad posible; pero además también deben ser justas, estableciendo líneas claras de comunicación y procedimientos.

Sin embargo, en los maestros del sector de educación primaria, no se han llevado a cabo investigaciones donde los maestros en ejercicio, participen activamente en el desarrollo del sistema de evaluación de su institución educativa (Shinkfield y Stufflebeam, 1995). En algunos casos han aportado ideas, pero los constructores finales de los sistemas de evaluación son los

administradores, cuya función es dar a conocer el sistema de evaluación docente, en el mejor de los casos con anticipación.

Por otro lado la preocupación por el desarrollo profesional, sugiere una relación amable y de confianza entre el maestro y el supervisor. El papel del supervisor es más bien el de un entrenador, donde el maestro no debe ocultar sus dudas, sino expresarlas claramente, ya que la función principal de aquél debería ser la de asistir al maestro. Cuando las personas llegan a percibir este ambiente, se propician condiciones para que se cumpla el aprendizaje profesional, muy diferente al de las áreas de juicios de evaluación. Todo sistema de evaluación efectivo, debe estar basado en un diálogo continuo y efectivo, entre el maestro y quien o quienes realizan esta evaluación.

La posibilidad de que los dos propósitos de la evaluación sean incompatibles es un serio indicador de la práctica actual y esto puede ser resultado de diferentes factores. Generalmente la posición que asume el maestro frente a la evaluación es defensiva y muchas veces llega a concebir el proceso sólo como un requisito que debe cumplir.

Sin embargo la evaluación, aunque siempre ha sido considerada valiosa, fue hasta los años sesenta del siglo veinte cuando empezó a tomar forma como tal. La literatura de los pasados 35 años, ha apoyado dos descubrimientos importantes: primero, los maestros y directores han reconocido la importancia y necesidad de la evaluación, pero ésta ha tenido

poco efecto en los salones de clase. Y segundo, los sistemas de evaluación cuando son formativos, conducen a niveles más altos de satisfacción y una práctica más reflexiva que va más allá de la rendición de cuentas en función de la calidad (Schmelkes, 1996).

El presente estudio fue llevado a cabo como un proyecto de Investigación-Acción, con un grupo de maestros en ejercicio y su supervisor inmediato. Basándose en un tema generativo, en forma de pregunta, que fue presentado a los maestros; aunado a la metodología de trabajo, se realizó la acción con el fin de llegar a acuerdos en el proceso del Plan de Evaluación Docente y Desarrollo Profesional.

La presente investigación se divide en cinco capítulos. En el primero se dan los antecedentes del estudio como Realidad de la Evaluación Docente. En el Capítulo 2 se define la metodología, incluyendo al grupo de maestros, el diseño de la investigación y los procedimientos de validación. En el Capítulo 3, se muestra el análisis de la literatura en el área, que enmarca las categorías desarrolladas dando sustento teórico a la investigación. El Capítulo 4 incluye el análisis de resultados, iniciando con algunas consideraciones preliminares, el análisis grupal y la descripción de categorías, para finalizar el capítulo con el Plan de Evaluación Docente y Desarrollo Profesional formado por los maestros del grupo participante y la medición del proceso de cambio. Las consideraciones finales y conclusiones se incluyen en el Capítulo 5.