

## **CAPÍTULO I**

### **REALIDAD DE LA EVALUACIÓN DOCENTE**

#### **Antecedentes**

La institución educativa a la cual pertenecen el investigador y los maestros es una institución educativa de larga trayectoria y prestigio en el sector privado, de educación alternativa, ya que su sistema dista de ser tradicional. Aunado a que es una institución constituida como asociación sin fines de lucro.

Este sistema no tradicional de educación y su constitución legal, teóricamente demanda un manejo democrático, donde la mayoría de las decisiones educativas son tomadas por consenso.

El manejo democrático del colegio, supone un estilo de supervisión y liderazgo positivo por parte del director y personas encargadas de la supervisión docente (Muñoz- Maillard, 2001). Este es un proceso de construcción largo, que no puede darse de un momento a otro e implica la relación de una serie de actividades y actitudes de parte del director en su relación con los maestros.

Al ser la institución educativa una asociación, los padres de familia, como asociados, tienen un rol activo de participación. Durante los últimos cuatro años, se ha llevado a cabo un plan organizado de incrementos de

sueldos y prestaciones para los docentes. Ese plan se inició con el análisis comparativo de los sueldos y prestaciones de las instituciones particulares de la zona. El propósito fue lograr un nivel de sueldos que se encontrara posicionado arriba de la media de las instituciones educativas del mismo nivel.

Asimismo, los padres de familia son concientes que la preparación de los maestros es el elemento clave del desarrollo de los alumnos en el salón de clase. Por esto cada ciclo escolar se designan importantes partidas de presupuesto destinadas a capacitación. Si bien existe un plan general, cada docente participa en las decisiones de su capacitación, las cuales han incluido hasta cursos completos de preparación en el extranjero. Como norma general, los maestros están interesados en mejorar su preparación; y cada ciclo escolar, aumenta el porcentaje de maestros que estudia maestría, si bien éstas nunca han sido pagadas por el colegio.

Es importante hacer notar que no todos los maestros en ejercicio en la institución tienen como preparación previa el magisterio. Como en todas las instituciones educativas particulares, los maestros frente a grupo provienen de diversos ámbitos profesionales. Si bien esto es una limitante en la aplicación de estrategias pedagógicas y metodológicas en los salones de clase, propicia una diversidad de campos e intereses culturales. Debido a lo anteriormente expuesto, así como al propio sistema no tradicional de la institución; en el colegio se tiene un departamento especial de capacitación docente.

Otra de las partidas importantes de presupuesto es destinada a la compra de materiales para los salones de clase. A los maestros se les asigna una cantidad determinada por ciclo escolar, para la compra de lo que consideren necesario para llevar a cabo su trabajo docente.

Al finalizar cada ciclo escolar, durante los últimos años se han aplicado encuestas de opinión a todas las personas pertenecientes a la comunidad escolar, es decir, padres de familia, alumnos y maestros. Las encuestas de opinión de los maestros, incluyen todos los ámbitos de la institución educativa. Los docentes dan su opinión sobre padres de familia, personal de administración, directora, supervisor inmediato y compañeros. Al inicio de la aplicación de las encuestas, estas se llevaban a cabo de manera anónima y sólo una pequeña proporción de personas anotaba su nombre. En los últimos años, el porcentaje de personas que entrega sus encuestas identificadas, ha ascendido al 80%. Este dato se ha considerado como un indicador de que las personas de la comunidad escolar no tienen temor a expresar sus pensamientos e ideas sobre la institución educativa.

Las encuestas aplicadas a los padres de familia y a alumnos, fueron diseñadas sin participación del maestro. Los maestros consideran las encuestas a padres de familia como una práctica "no justa", ya que los padres de familia solo pueden aportar su percepción del desempeño docente y la

encuesta en algunos años se tomó como único parámetro de evaluación del maestro y la base para el incremento salarial.

A través de los años se ha logrado en la institución educativa un liderazgo participativo con los maestros. No existen, de manera general, barreras en la expresión de ideas o comentarios. Los maestros saben y viven, en el trabajo diario de la actividad escolar, que son importantes para el buen funcionamiento del centro. En ocasiones ellos mismos han definido al personal del colegio como una cadena, donde cada persona representa un eslabón y todos se consideran importantes en lo que hacen. Lo que una persona realice dentro de la institución afectará a todos.

Uno de los temas aún no resueltos de la institución educativa era la evaluación docente. Se llevaban a cabo sesiones de retroalimentación a maestros; sin embargo, en general éstos se manifestaban insatisfechos con la práctica.

Se puede afirmar a manera de conclusión, que las políticas presupuestarias y de administración de los últimos años han sido enfocadas principalmente a la estabilidad de un cuerpo docente. Sin bien los niveles de rotación y deserción han disminuido, siguen manteniendo estándares altos, y la puntualidad y ausentismo se han mantenido casi en los mismos niveles en los últimos años.

En el año 2000, se inició en la institución educativa un proceso de Planeación Estratégica, llevada a cabo de manera participativa, mediante comités donde los maestros colaboraron de manera voluntaria en la definición del rumbo y políticas internas. Dentro de este proceso, uno de los comités formados fue el de Primaria, que estableció al igual que otros comités sus objetivos y plan de trabajo. En estos se enlistaron problemas diversos como la necesidad de un sistema efectivo de evaluación docente, unido a la necesidad de un cambio y mejora constante que propiciara el desarrollo profesional en los maestros. Con esta necesidad y un grupo de maestros a colaborar se tuvieron los elementos necesarios para iniciar el proyecto.

Como parte de la Planeación Estratégica se ha llevado un plan organizado de incrementos de sueldos y prestaciones para los docentes. Este plan inició con el análisis comparativo de sueldos y prestaciones de algunas instituciones particulares. El propósito fue lograr un nivel de sueldos que se encontrara posicionado sobre la media de las instituciones educativas del mismo nivel y descartarlo como variable de deserción en los maestros y causa de la baja motivación.

Por otra parte el liderazgo participativo con los docentes ha dado como resultado un diálogo permanente. Y basándose en el análisis de las relaciones entre el personal; fue posible, debido a la situación de la institución al momento, contemplar como posible la metodología de la investigación como

Investigación-Acción. Sin embargo, ésta no es una empresa fácil y resulta un proceso complicado; al ser un estilo de investigación abierta, democrática y participativa.

Si la situación laboral de la institución educativa fuera otra, donde el liderazgo hubiera sido autoritario, los docentes no se expresaran por temor a perder su trabajo y el papel de los salarios fuera lo prioritario, la Investigación-Acción-Participativa no hubiera sido el modelo adecuado de metodología en la presente investigación.

### **Tema generador del problema**

Si bien es difícil evaluar qué es lo que motiva a los maestros, tanto por problemas metodológicos como estadísticos, existe bibliografía abundante sobre el tema. Ozcan (1996), partiendo del supuesto de que el comportamiento humano es explicado por intereses diversos, entre los que se encuentran intereses honoríficos, religiosos, políticos, económicos, psicológicos, ideas, valores y creencias, concluye que los incentivos que motivan a los maestros son aquellos referidos directamente a sus intereses y son acordes con sus valores.

Asimismo, la teoría de los dos factores (Herzberg, 1967), que se ha utilizado para explicar el comportamiento de los maestros, no ha sido aplicada

a la educación particular. Esta teoría afirma que el comportamiento de los maestros es mejor explicado por condiciones ambientales, o lo que se conoce como incentivos intrínsecos, más que por premios o reconocimientos que reciben como compensación por su trabajo; es decir, incentivos extrínsecos. Esto es cierto referido a la educación en México, ya que un estudio realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo en América Latina, en seis países (Arias, 1999), arrojó como resultado que la vocación es el motivo preponderante para elegir la docencia como profesión en el caso de estudiantes de magisterio; mientras que otros factores importantes son el desarrollo laboral y personal, así como las oportunidades de otros empleos. En general, el estudio concluye que para los estudiantes de magisterio, los intereses económicos cumplen un rol significativamente menor que para estudiantes de otras carreras.

Lo que generalmente se reconoce en algunas instituciones educativas particulares como elemento motivador del maestro son los llamados motivadores extrínsecos; los que por su naturaleza no tienen un efecto real en el desempeño, ni en su desarrollo profesional. Por esto se consideró la necesidad de diseñar un Plan de Evaluación Formativa y Desarrollo del Docente, con la participación de los mismos docentes; que les motivara a superarse profesionalmente, reflexionando sobre su práctica y dispuestos a

realizar su labor diaria en una forma más efectiva y eficiente, de acuerdo con los lineamientos institucionales en los cuales laboran.

En nuestro entorno, es frecuente que el maestro de primaria en las escuelas particulares de enseñanza, manifieste una desmotivación a realizar su labor, que se expresa a veces en forma verbal consciente, pero en otras ocasiones también en actitudes atípicas observadas y reportadas por sus superiores.

Los directivos y administradores reportan que, por lo general, el docente sólo cumple con los requisitos de su trabajo, pero no ejerce o cumple una docencia de calidad con sus alumnos. Las actitudes de los maestros se manifiestan principalmente con una alta rotación, o bien desertando a mitad de los ciclos escolares; y en ocasiones esta situación refleja bajo compromiso en su labor de docencia, apatía generalizada y alto ausentismo, todo esto de manera conjunta o en forma aislada, según sea el caso.

El docente centra el problema de los bajos resultados de sus alumnos en diversas causas, entre las cuales se mencionan las cinco antes comentadas. Aunado a la falta de interés hacia la labor escolar, excesivo número de distractores a los que los alumnos tienen acceso, falta de apoyo de parte de sus familias, y el medio socioeconómico al que pertenecen, que en general mantiene a los alumnos en una situación de falta de interés hacia las actividades escolares.



Para iniciar una Investigación-Acción es necesario un tema que la genere. Un buen tema de investigación viene de la situación misma que vive el grupo participante, y da la oportunidad de que diversos aspectos se discutan. El tema de investigación permite que se inicie y mantenga el proceso de diálogo en el grupo.

Uno de los propósitos básicos de la Investigación-Acción es determinar la pregunta de investigación simultáneamente con el grupo. Este proceso se llevó a cabo con los maestros a través de entrevistas personales, observaciones y sesiones de grupo. Además de ser un tema recurrente en las juntas con maestros.

Por otra parte el proceso de Planeación Estratégica en la cual estaba inmersa la institución educativa donde se llevó a cabo la presente investigación, dio oportunidades de diálogos con maestros, reiterando la necesidad de la evaluación docente concebida como desarrollo profesional.

Basándose en el análisis anteriormente expuesto, el tema generador o tema de investigación, como fue generado por el grupo se planteó de la siguiente forma:

*¿La Investigación-Acción propicia en los maestros un cambio en su práctica educativa en el diseño y puesta en práctica de un Plan de Evaluación y Desarrollo Profesional Docente?*

El tema generador fue revisado en cada una de las etapas del proyecto con el fin de mantener al grupo de maestros enfocados hacia la tarea.

### **Preguntas de investigación**

Las siguientes preguntas subordinadas, derivadas de la pregunta principal, se formularon en el transcurso de la definición del tema generador, con la intención de dar en conjunto, una respuesta suficiente a la problemática de la evaluación del desempeño docente que propicie el desarrollo profesional a través de una vivencia del cambio.

Éstas preguntas subordinadas se agruparon en los cuatro temas incluidos en el tema generador, Investigación-Acción, el Plan de Evaluación y Desarrollo Profesional, los maestros y el mismo proceso de cambio.

En cuanto a la Investigación-Acción, las preguntas subordinadas se derivaron en las siguientes:

1. ¿Cómo se manifiesta la práctica profesional de los maestros participantes de la Investigación-Acción?
2. ¿Cómo se manifiestan los índices de rotación, deserción, asistencia y puntualidad en los docentes participantes del grupo de Investigación-Acción?

3. ¿Cómo ayuda la Investigación-Acción en la solución real de los problemas educativos?

Con relación al Plan de Evaluación y Desarrollo Profesional Docente la pregunta subordinada al tema generador es:

4. ¿Cuáles son los componentes de un sistema de evaluación docente?

Las preguntas subordinadas con relación a los maestros participantes del proceso:

5. ¿Cómo percibe el maestro de educación primaria particular la evaluación docente?
6. ¿Cómo se manifiesta la práctica profesional de los maestros antes y después de la aplicación de un plan de evaluación formativo?
7. ¿Cómo se relacionan la motivación de los maestros y la satisfacción laboral?

Finalmente, y para profundizar en el tema del cambio y su proceso en los maestros se estableció la siguiente pregunta con relación al tema generador:

8. ¿Cómo viven los docentes el proceso de cambio en la Investigación-Acción?

Las preguntas anteriormente expuestas, aunadas a la pregunta de investigación o tema generativo de investigación, fueron llevadas a los maestros constantemente con el fin de analizarlas. Asimismo fueron revisadas en diferentes etapas de la investigación, hasta lograr dar respuesta a cada una de ellas.

### **Objetivo de la investigación**

La presente investigación tuvo dos objetivos principales. El primero fue propiciar y desarrollar un proceso de cambio en un grupo de maestros de una institución particular primaria, siendo posible ya que los maestros habían manifestado su interés y deseo de mejorar la práctica evaluativa de su desempeño.

El segundo, fue desarrollar un modelo de trabajo con los maestros del grupo voluntario cuyo fin fue diseñar el Plan de Evaluación Formativa Docente y Desarrollo Profesional y ponerlo en práctica en el mismo grupo para medir su efectividad. Es decir institucionalizar un plan de desarrollo que permitiera la mejora continua en la planta docente, a través de diseño e implementación de un modelo de evaluación docente que propiciara el desarrollo profesional.

De esa manera, y con el desarrollo del modelo, se buscó que la evaluación docente se percibiera no como un mecanismo de control, sino

como un instrumento para medir la eficacia y el desempeño de los evaluados. Es decir, involucrando directamente a los maestros en el diseño de la evaluación y en el establecimiento de criterios de desempeño, asimismo en el mecanismo de análisis de situaciones a través de datos concretos y que propiciara un análisis de la propia práctica.

A través de un tema generativo, que inquietaba a los maestros de la institución educativa, con la Investigación-Acción se buscó provocar un cambio, cuyo propósito fue transformar la evaluación mediante un proceso sistemático, que dio lugar a la reflexión crítica del docente y el evaluador; y se convirtió en un proceso positivo y de desarrollo, dando lugar así a la evaluación formativa participativa del docente, no practicada de una forma organizada y estructurada en México (Rueda y Díaz-Barriga, 2000).

La propia Investigación-Acción le añadió un propósito más a la investigación, pues además de la generación de un modelo de evaluación y desarrollo profesional docente, se llegó a la sistematización y mejora de la realidad concreta en que el maestro trabaja, ya que los maestros trabajaron como agentes de cambio; a través de la reflexión de la práctica, para que ésta se convirtiera en parte de la vida diaria y las actividades cotidianas. Durante el proceso, las diferentes etapas de acción-reflexión, permitieron desarrollar ciclos de aprendizaje, los cuales fueron para los docentes formas efectivas de aprender y desarrollarse profesionalmente.

La presente investigación fue una contribución a la evaluación docente, basado en el proceso de autorreflexión de los maestros en ejercicio; ayudando a la mejora de la calidad educativa en su propio entorno y mejorando al maestro en su práctica docente y su desarrollo profesional; y, por consiguiente, a las instituciones educativas, en beneficio de los alumnos.

Si bien el propósito de la investigación fue generar un sistema de mejora en el aula del docente a través de un modelo de evaluación, esto generó un plan que fue puesto en práctica por los maestros mismos, solucionando un problema real de la práctica docente en su contexto cotidiano.

En conclusión, podemos afirmar que los objetivos de la presente investigación fueron no solo investigar y verificar datos; fue, además generar explicaciones de una manera inductiva en una investigación social, con el propósito de generar una teoría basada en el análisis comparativo de los datos obtenidos. El resultado fue un modelo específico, no la comprobación de un sistema correlacional de condiciones antecedentes y consecuentes.

### **Justificación**

Dentro del proceso educativo existe una gran cantidad de variables propias. Sin embargo, también intervienen constantes que determinan la aplicación de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las constantes de

dicho proceso es el maestro (Fetterman, 1988). La presente investigación se justifica en diferentes niveles.

Primero, los maestros competentes, con vocación y bien preparados para la acción docente, es el activo más importante de una institución educativa, ya que son los profesionales más directamente responsables de ayudar a los alumnos en su proceso de formación (Ayala, 1998). Por eso es necesario garantizar una docencia eficaz que se logra a través de la evaluación del profesorado (McKenna, 1998). En los últimos años, el alcance de la función del profesor se ha expandido enormemente, más allá del propósito original de enseñar (Ausubel, Novak y Hanesian, 1991); y en un enfoque moderno podemos afirmar que es el director de las actividades del aprendizaje, es decir, su función no se limita a dar información, sino que también administra materiales de enseñanza-aprendizaje, adecuadamente programados de acuerdo a las características de sus alumnos, en una práctica social de reflexión y toma de conciencia (Fullat, 1991). Dada la importancia de la labor docente, la justificación de este proyecto es palpable en el ámbito general de la educación, ya que es una contribución a la práctica sistemática de la evaluación de la docencia dentro de un contexto participativo.

Segundo, la conducta humana está influida por el ambiente en que se produce; y en este estudio, la Investigación-Acción la llevan a cabo los profesionales en ejercicio, tratando de mejorar la comprensión de los

acontecimientos y los problemas con el fin de superar la efectividad de su práctica (McKernan, 1996).

En tercer lugar, este enfoque en la evaluación formativa para desarrollar sistemáticamente el crecimiento de los maestros y apoyado por una serie de condiciones, cambiará el contexto de las prácticas evaluativas en iniciativas de reforma y estructuración, lo que implica el cambiar los roles, responsabilidades y relaciones entre maestros y estudiantes, y maestros y administradores, así como la toma de decisiones colaborativas, el manejo escolar participativo, el trabajo en equipo, estrategias por consenso y la mejora escolar (Schuster y Zingheim, 1996). Asimismo, implica un mejor entendimiento de cómo los adultos crecen, se desarrollan y aprenden, características básicas en un modelo de evaluación formativo.

Cuarto, debido a la escasez de estudios en el sector de la educación particular, el cual atiende al 11% de la población en edad escolar en México, se hace necesario documentar todo aquello que ayude a la toma de decisiones competentes para alcanzar una mejor calidad educativa.

Quinto, implica además, un aumento en la conciencia de la importancia y complejidad de la enseñanza. Esta investigación estima que la enseñanza es un sistema complejo, que desafía los sistemas sumativos de evaluación docente y que debe darse mayor importancia al desarrollo de la experiencia del maestro, así como los sistemas constructivistas, donde los aprendices, en



este caso los docentes, requieren oportunidades para explorar, preguntar, debatir e integrar nuevas ideas a sus repertorios y a sus prácticas. La cultura de aprendizaje profesional no ocurre espontáneamente, debe ser desarrollada bajo el liderazgo de los administradores, y donde los educadores juegan un rol en el establecimiento y mantenimiento de este ambiente, el cual incluye una cultura colaborativa y profesional de constante búsqueda y un espíritu de ayuda y asistencia. Asegurar la calidad educativa y el desarrollo profesional son los dos aspectos importantes de la evaluación docente (Danielson y McGreal, 2000), y éstos se logran en gran medida en la formación de valores, actitudes y habilidades en las personas involucradas en el proceso al servicio del cambio social.

Por último, el estudio se justifica en la posibilidad de generalizar el modelo a otras instituciones de enseñanza, donde el maestro es siempre parte importante del proceso de aprendizaje del alumno. Sería imposible replicar el estudio tal cual fue concebido, ya que su fin fue la solución específica de un problema particular que derivó de la práctica directa de los docentes en ejercicio. en el contexto de los docentes; permitiendo de esta forma que los hechos surgieran por sí mismos, sin importar ninguna teoría preconcebida o estructura forzada sobre el estudio, buscando el significado de los acontecimientos. Sin embargo, esta problemática surge en diversas instituciones particulares y motivar al maestro a que actúe como investigador

de su práctica en este contexto naturalista le añade un valor agregado con la posibilidad de replicar el modelo basándose en la certeza de que funciona y da resultados.

### **Supuestos básicos**

El crecimiento del maestro puede ser visto de diferentes perspectivas, desde el punto de vista de cognición, experiencia, compromiso, identidad, circunstancias de los estudiantes en particular, materias y salones de clase. Cada docente necesita desarrollarse en diferentes aspectos y la determinación del área en que cada maestro requiere obtener una mejora, resulta complejo. Sin embargo, un proceso de autorreflexión sobre la práctica permitió la formación de un modelo de evaluación y desarrollo profesional propio a las necesidades del profesional en ejercicio.

Fomentar el desarrollo intelectual y la motivación en cada maestro significó que el director o supervisor, utilizara una aproximación que demanda amplios márgenes de decisión en cada maestro.

Una forma colaborativa que promueva el desarrollo profesional, es la más recomendada para promover el aprendizaje en un ambiente colegial, donde ambos, el director y el maestro, puedan desarrollar objetivos en común

como iguales, generando juntos el mejor curso de ideas. Esta aproximación demanda una relación igualitaria y de respeto.

El Plan de Evaluación Formativa y Desarrollo Profesional, visto como una evaluación sumativa y formativa, además de una mejora en las competencias de cada maestro, implicó un riguroso análisis y una serie de supuestos que delimitaron las bases de la investigación.

Algunos investigadores del tema de evaluación educativa, entre los que se encuentran Álvarez (1999), Danielson (1996) y Arias (1999), afirmaron que toda práctica requiere de ciertas características para que contribuya al aprendizaje profesional; dentro de estas características se pueden incluir la reflexión de la práctica diaria, la colaboración en contraposición del aislamiento común en los docentes, la autoevaluación y la propia institución como una comunidad de aprendizaje, donde se conciba a la evaluación como un proceso formativo cuyo fin sea la mejora de la práctica.

Una de las principales características de la Investigación-Acción, es la sistematización y mejora de la realidad concreta en la que cada uno trabaja. Puede aportar una vía de reflexión sistemática sobre la acción, a la vez que facilitar un procedimiento de gran valor para clarificar y definir el camino a seguir.

Este estilo de investigación abierta, democrática y centrada en un problema práctico de la realidad de las instituciones de educación primaria

particular, ayudará al docente a reflexionar sobre su práctica cotidiana, empleando diversos métodos que ayuden a la toma de decisiones de una forma efectiva y práctica.

Los estudios cualitativos tienen varias formas. En este caso por la naturaleza del problema y tema generador se utilizó el naturalismo y la etnometodología como formas básicas, sin embargo hubo datos cuantitativos que fueron analizados bajo formas adecuadas para el origen de los datos. El naturalismo no impone significados, ya que se da en el mismo campo de acción. La etnometodología parte del naturalismo, cuida al igual los detalles pero le une la interacción humana como elemento fundamental.

En el naturalismo los conceptos se manejan a través de los actores mismos en el campo de estudio, y los datos se obtienen a través de entrevistas y observación directa. En la etnometodología los conceptos parten en la forma en que se dan los fenómenos, y utiliza el audio y video como formas básicas.

### **Limitaciones**

Las limitaciones principales a las que este estudio se enfrentó, fueron agrupadas en cuatro áreas.

Primero, como todo estudio naturalista, la definición exacta de la metodología y procedimientos fueron complicados en un inicio, ya que estos estudios son pocos en comparación a los de corte empírico.

Segundo, la metodología en su parte cualitativa. Las interpretaciones, las formas de recolección de datos y el propio análisis implicaron un exhaustivo y cuidadoso estudio, el cual se llevó a cabo en un tiempo de dos ciclos escolares. Y aún cuando las categorías, obtención de datos e interpretaciones no cesaban, el estudio tuvo que ser determinado en tiempo. Es decir, se le dio fin a la recolección de datos, y a las categorías no saturadas aún. Sin embargo, el proceso de cambio y la implementación ya lo vivían los maestros y existían elementos para medirlo; como en todo proceso humano, si el tiempo se hubiera prolongado, más datos hubieran aflorado con seguridad. Se tuvo en cuenta también el tiempo mínimo que un investigador debe permanecer en el lugar. Debe mencionarse que en los estudios de corte naturalista no existe una norma rígida que nos indique el tiempo de permanencia en el lugar de la investigación, para tener una visión general de la situación a estudiar (Rodríguez, Gil, y García, 1999). Desde la antropología se considera razonable el periodo de un año para llevar a cabo el estudio de un fenómeno o unidad social.

En tercer término, el hecho de laborar directamente en la institución de educación primaria particular donde se llevó a cabo la investigación y ser, en

última instancia, la persona responsable de la evaluación docente, hubiera podido ocasionar, en otras circunstancias, resistencia de los maestros a la expresión abierta de sus formas de pensar. Sin embargo, este último aspecto pudo transformarse de limitación en ventaja, ya que el conocimiento de los maestros era amplio, el grupo manifestaba apertura clara y mi presencia no era perturbadora por ser la situación cotidiana. Además tuve fácil acceso a la información, ya que conocía a las personas y los problemas históricos en la institución, como consecuencia del tiempo que había laborado en el lugar y donde se llevó a cabo el estudio. Aunado al conocimiento del funcionamiento general de lo que son las instituciones particulares en su forma especial de manejo. Dentro de este punto cabe aclarar que los maestros participantes se encontraban dentro de un contexto institucional, y que el proceso de cambio se daría dentro de ese contexto, dentro de la institución que apoyaba el proyecto y los resultados que de éste se pudieran generar.

Y finalmente, debido a que el estudio se realizó en forma longitudinal en un tiempo determinado de dos ciclos escolares, y por la misma problemática de rotación, una de las causas del estudio, la pérdida de maestros de un ciclo a otro fue importante en el sentido de integrar a dos nuevos miembros y ponerlos al tanto de los objetivos y avances del proyecto ya que accedieron voluntariamente a unirse al grupo formado con anterioridad. Para el análisis, sólo se tomaron en cuenta los datos de los maestros que participaron en el

programa completo, es decir, no se tomaron en cuenta en el ciclo escolar 2002-2003 a los maestros que no trabajaron en la institución en el ciclo 2003-2004. y en las respuestas del ciclo escolar 2003-2004 no se tomaron en cuenta las respuestas de aquellos maestros que ingresaron a la institución en ese ciclo escolar.

Es importante agregar que la Investigación-Acción da mayor importancia a la sensibilidad que a la replicabilidad, debido a que sin el proceso grupal, es muy difícil lograr la acción y el cambio como parte de la investigación. Sin embargo, como parte del proceso, y para comprobar la existencia de un problema real, se sugirió a los maestros realizar investigación en otros docentes de instituciones particulares primarias, con el fin de tener una perspectiva más amplia y la posibilidad de generalizar los resultados en futuras ocasiones. Esto llevaría a los maestros a una toma de conciencia; sin embargo no se dio así.

El trabajar con una pequeña muestra de docentes en ejercicio, cuantitativamente puede argumentarse que le resta generalidad al estudio; sin embargo, este aspecto también se transformó en ventaja con una muestra de caso típico (Miles y Huberman, 1994), en donde los sujetos de estudio social, comparten las características de más sujetos, para generalizar de un caso a otro basándose en la teoría.

Ya que un caso específico puede indicar datos generalizables a un universo (Glaser, 1998), y en el caso de un modelo, no se descarta la posibilidad que el estudio pueda repetirse en otras instituciones particulares, analizando sus propios problemas y si la evaluación docente y el desarrollo profesional son problemas comunes, puede, en un grupo nuevo de maestros, ponerse el plan a discusión del grupo.

### **Delimitaciones**

Este proyecto fue un esfuerzo conjunto de un grupo de maestros de educación primaria y su supervisor, que compartían la misma institución educativa como centro de trabajo. Todos eran docentes en práctica frente a grupo, a excepción del supervisor, al que se le denominó coordinador de sección, además de contar con más de tres años de experiencia docente. Si bien todos los integrantes del grupo tenían amplia preparación docente a través de cursos, diplomados y especialidades, sus estudios universitarios eran diversos.

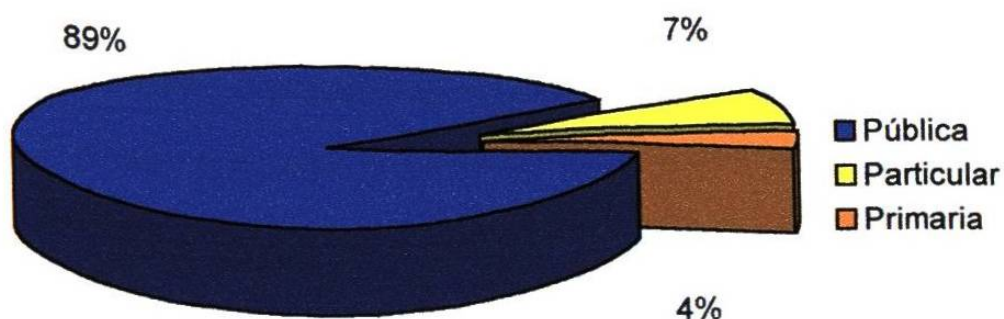
El presente estudio se centró en la construcción y aplicación de un Modelo de Evaluación Formativa y Desarrollo Profesional en maestros de educación primaria, a través de la Investigación-Acción. En diversos sectores escolares, es decir, en preescolar o secundaria, podrían llevarse a cabo



grupos con este mismo fin. Sin embargo, para fines de la presente investigación y para profundizar en la dinámica de los maestros de educación primaria, el estudio se concentró en este nivel.

El mismo fenómeno, pero con otras características, se presentó al centrar el estudio en educación particular y excluir de alguna manera la aplicación a la educación pública. Con dos causas principales; primero que la educación particular manifiesta características específicas como son el perfil de los maestros y la elevada rotación de personal, y segundo, por la ausencia de investigaciones en ese nivel en el sector particular. Sin embargo, el plan generado puede ser aplicado a instituciones públicas por igual y a diferentes niveles educativos.

En la Figura 1 se muestra la delimitación del estudio en porcentajes, siendo el 11% el porcentaje nacional de educación particular en el país, ese 11% incluye el 4% de educación primaria particular.



**FIGURA 1.** Delimitación del estudio.

### **Trasfondo filosófico**

El comprender los fenómenos sociales ha sido uno de las constantes en la historia de la investigación. Debido a que la vida humana es compleja, las ciencias sociales tienen un rico y tradicional interés en la teoría, recurriendo a diferentes fuentes que van desde la observación de los fenómenos hasta una perspectiva positivista donde la experiencia, el razonamiento y la investigación son aspectos básicos.

El presente estudio está basado en estructura en el naturalismo y la etnometodología. El tema surgió directamente de los maestros, no se impusieron significados ni teorías preconcebidas. Se llevó a cabo en el campo de acción mismo, es decir, dentro de una escuela particular de educación primaria. En este paradigma básicamente interpretativo de las ciencias sociales, no se opone al enfoque experimental; por el contrario, ambos se complementan (Dick, 1993).

Con la presente investigación se siguieron los objetivos ideográficos de la ciencia. El objetivo nomotético no se descartó por ser de menor importancia, sino debido a que en el trabajo del desarrollo profesional de adultos, el establecimiento de leyes generales resulta una explicación parcial de los hechos. El objetivo ideográfico se buscó, ya que se pretendió el establecimiento de teorías que puedan explicar alguna conducta o fenómeno.

A través del estudio particular de un segmento de la población se pudo dejar la posibilidad abierta para que en futuras verificaciones, generalizar la investigación en estudios posteriores. Es esta una corriente humanista que pone énfasis en la comprensión del proceso para promover su desarrollo, entendida la ciencia social como una contribución al cambio y mejora.

La presente investigación cumplió con las características que toda ciencia social debe tener, ya que se analizaron hechos concretos y se dieron explicaciones en un esquema sistemático, riguroso y metodológico organizado con un objetivo claro.

Debido al tema del estudio y a su diseño, la investigación se realizó como Investigación-Acción, que tuvo por objetivo la solución de un problema concreto, sin entrar a fondo al inicio, en la ampliación del conocimiento teórico, pero buscando la innovación educativa, es decir, que mediante las actividades intencionadas organizadas, se desarrollaron mejores procesos y sistemas en el ámbito de la evaluación docente, basándose en la corriente humanista que pone énfasis en la comprensión del proceso para promover su desarrollo, entendida la ciencia como una contribución al cambio y mejora de la práctica docente.

El profesor como investigador radica en la concepción que se deriva del paradigma de investigación naturalista; es decir, en el lugar donde se vive el problema, en el campo de acción, con el fin de dar una respuesta práctica y de

solución a los problemas del ámbito educativo, utilizando diseños descriptivos esclarecedores basados en los estudios de casos y los diseños antropológicos.

Ya que no todo está descubierto, ni todas las teorías desarrolladas, la generación de teorías basándose en el análisis de situaciones, toma diversos aspectos; además, la forma en que la teoría es presentada puede ser independiente al proceso por la cual fue generada. Esta teoría nueva que ayuda a entender y explicar el fenómeno básico del maestro de primaria en instituciones particulares, se presentó como una serie de proposiciones codificadas y en una discusión teórica usando categorías conceptuales y sus propiedades.

La forma propuesta de análisis comparativo puso énfasis en la teoría como proceso, entendiéndola como una entidad siempre en evolución, no como un producto perfecto. Esto le dio riqueza, complejidad y densidad a los conceptos generados.

Estos conceptos, como en toda formulación de teorías sociales, fueron analizados y suficientemente generalizados a través del cruce de información para designar características de entidades concretas y llevar a desarrollar significado (Glaser y Strauss, 1999).

### Definición de términos

Con el fin de mantener la misma interpretación de los diferentes términos básicos de la presente investigación, se definen los siguientes:

*Categoría:* Elemento conceptual de la teoría.

*Coordinador académico:* Persona en la institución educativa cuyas funciones principales son la administración curricular y la evaluación docente.

*Desarrollo profesional:* Proceso por el cual el maestro alcanza una competencia mayor y expande su rol de entendimiento en su carrera, sobre sí mismo y su rol.

*Escuela particular:* Institución administrada por particulares donde el servicio educativo se ofrece mediante el pago de una cuota.

*Evaluación docente:* Es un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa (Santos-Guerra 1995).

*Evaluación formativa:* Proceso de evaluación cuyo objetivo es la mejora del desempeño docente (Centra, 1993).

*Evaluación sumativa:* Proceso de evaluación cuyo fin es la toma de decisiones, como contratación, despidos, promociones y pago de méritos (Centra. 1993).

*Investigación-Acción:* Metodología de investigación cuyo objetivo fundamental es la investigación y la puesta en práctica en el grupo donde se lleva a cabo el proceso. La acción tiene como propósito fundamental provocar el cambio en los participantes; y la investigación, incrementar la comprensión en el investigador y co-investigadores.

*Modelo:* Guías generales que son base para la construcción de temas, actividades o conclusiones ( Shinkfield y Stufflebeam, 1995).

*Motivación Extrínseca:* Reconocimiento al logro de las tareas.

*Motivación Intrínseca:* Factores externos a la persona que influyen las necesidades, deseos y comportamientos internos.

*Retroalimentación:* Incluir las perspectivas de otros en la propia conducta. Puede ser realizado a través de observaciones directas o encuestas cuidadosamente diseñadas.

*Triangulación:* El acercamiento a un problema por medio de métodos diversos.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGÍA**

#### **Introducción**

Este capítulo está dividido en cuatro partes principales. En la primera se describe el tipo de investigación utilizada en el estudio, dando las bases del conocimiento para la Investigación-Acción y sus modalidades. En la segunda se describe el grupo de maestros participantes, incluyendo su configuración como tal. En la tercera, se detalla el diseño de la investigación; para finalizar, en la cuarta parte, con los procedimientos de validación que todo estudio de corte naturalista debe incluir.

#### **Tipo de investigación**

Para fines del presente estudio, cuyo objetivo fue el de proporcionar materiales para el desarrollo del juicio práctico de las personas involucradas en el proceso de evaluación docente, el tipo de investigación que se realizó fue Investigación-Acción, con la participación activa de los miembros del grupo, ya que la llevan a cabo profesionales en ejercicio tratando de mejorar la comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problemas, con el fin de aumentar la efectividad en la práctica (Stringer, 1999).

En este caso particular de investigación, una metodología más tradicional pudo haberse llevado a cabo; sin embargo, no existe evidencia en México de un modelo de evaluación diseñado por el docente en ejercicio. Debido a lo anteriormente expuesto, y en este caso particular, la Investigación-Acción resultó la más adecuada, en búsqueda de una perspectiva distinta para abordar la práctica docente; ya que con los maestros es posible transformar la educación, debido a que éstos son sujetos y protagonistas de sus propios procesos de formación.

La Investigación-Acción es el proceso de reflexión por el cual el área o problema determinado, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión del personal en ejercicio, se lleva a cabo un estudio; primero con el fin de definir con claridad el problema y segundo, para diseñar un plan de acción, basado en la comprobación de los supuestos iniciales, para la aplicación de la acción al problema (Silverman, 2001). Posteriormente se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de las acciones emprendidas (Sankaran, 2001).

Desde el inicio del proceso, los maestros de estudio reflexionaron y diseñaron las etapas, como un proceso de autorreflexión continuo. Finalmente, los participantes ayudaron a explicar los procesos y a comunicar los resultados, como parte de un estudio de la propia práctica. La Investigación-Acción es un estudio riguroso y sistemático por medio de procedimientos



científicos, donde los participantes llevan a cabo un proceso crítico reflexivo del proceso mismo y los resultados (Elliot, 2000).

Uno de los objetivos principales de la presente investigación fue lograr el cambio de actitudes, la mejora y la transformación de los docentes en la práctica, rasgos compartidos por la Investigación-Acción. Ya que implica una función crítica, de reflexión constante y de exponer todo aquello que conviene mejorar en la práctica diaria.

### Investigación – Acción

La concepción teórica de Investigación-Acción no es nueva. Sus orígenes se remontan a Aristóteles; sin embargo, el paradigma de las ciencias sociales interpretativas, es esencialmente producto del siglo XX, y permite a las personas desempeñar un rol activo en la mejora de las condiciones de su existencia (Mc Kernan, 1996). Los inicios de la práctica de Investigación-Acción se sitúan en 1933 con los trabajos del psicólogo social alemán Kurt Lewin. Ha sido utilizada en diferentes entornos, con el fin de mejorar la calidad de vida en los ambientes sociales.

La tradición de la Investigación-Acción en educación data desde el inicio de ésta. Hacia el final de la década de 1940, Stephen Corey y Arthur Foshay lanzaron el proyecto del maestro como investigador curricular de la

escuela para maestros de la Universidad de Columbia en Estados Unidos, con el fin de motivar el desarrollo del maestro y fomentar la diversidad cultural en los salones de clase. La Investigación-Acción desde sus inicios, ha sido considerada como un vehículo de cambio, desarrollo profesional y principalmente reforma curricular, siendo éste último aspecto el más estudiado y practicado.

La Investigación-Acción ha sido bien acogida por educadores, especialmente por que los sujetos involucrados son responsables en parte de la investigación. En el caso que se maneje de forma participativa, el investigador primario debe ceder sus puntos de vista para dar lugar a la colaboración para llegar al diálogo verdadero, sin embargo implica riesgos y un periodo de tiempo considerable.

La Investigación-Acción tiene puntos de vinculación y similitud con el positivismo científico, precursor de la Investigación-Acción moderna. Tal como se conoce actualmente, parte de una nueva filosofía y de una concepción del mundo y de la vida que presupone un acercamiento distinto de la realidad. Se caracteriza principalmente por ver y aprehender la *praxis* cotidiana que emerge cada vez de manera diferente y exige un rigor metodológico y una nueva figura de investigador en la acción. Este es un nuevo paradigma de investigación que rompe la distinción tradicional entre el rol del investigador y el rol del sujeto.

El propósito de la Investigación-Acción es la resolución de los problemas diarios de los profesionales en ejercicio. Su objetivo principal consiste en proporcionar elementos que faciliten el juicio práctico en situaciones concretas. La validez de las teorías e hipótesis que genera, depende de la utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más acertado en su práctica diaria.

Kurt Lewin en 1980 define a la Investigación-Acción como una espiral de ciclos, en donde basa su modelo. El ciclo básico de actividades consiste en la identificación de una idea general, cuyo objetivo es el reconocimiento de la situación actual. La idea general se refiere a la situación o estado de la cuestión que deseamos cambiar o mejorar. El reconocimiento incluye dos fases, primero la descripción de la situación actual y segundo, la explicación de los hechos de la situación, reiterándose a lo largo de la espiral de actividades. Basándose en los datos obtenidos, se lleva a cabo la estructura del plan general; el cual consiste en un enunciado revisado de la idea, un enunciado de los factores que se pretenden cambiar o modificar con el fin de mejorar la situación, y de las acciones que se emprenderán. Asimismo, se incluye la explicación de las negociaciones realizadas, o que se tengan que efectuar con el fin de llevar a cabo el curso de acción previsto. Finalmente en esta etapa, se enuncian primero, los recursos que se necesitan para

emprender los cursos de acción planeados y segundo, el marco ético que regirá el acceso a la información y la comunicación en general.

Posteriormente se desarrollan las etapas de acción e implantación, evaluando la acción y revisando el plan general. A partir de esa primera fase de acción, y con el fin de desarrollar la segunda, se recorre el mismo proceso y así sucesivamente. La implantación de las acciones sugeridas, implica un proceso de evaluación constante. Es importante hacer notar que en todo proceso de Investigación-Acción es posible modificar la idea general. La reflexión de experiencias es uno de los elementos clave de la Investigación-Acción, el proceso grupal efectivo sienta las bases para que éstas se den.

Las técnicas y métodos para conseguir pruebas son diversos y cada uno es aplicable a diferentes contextos. Las principales metodologías en la Investigación-Acción según algunos autores incluyen:

1. Investigación-Acción Participativa. Es la más común en el campo educativo. Autores como Elliot (1991) y Mc Kernan (1991) la han utilizado con perspectivas diferentes. El objetivo fundamental es lograr el cambio a través de la participación de los miembros, logrando su aprendizaje. Algunos autores la denominan emancipatoria por el fin que conlleva.

2. Ingeniería Social. Es un modelo donde el investigador actúa como observador externo y el objetivo fundamental es lograr el entendimiento. Este tipo de metodología ha sido más utilizado en las industrias para resolver problemas organizacionales. Si bien tiene amplias ventajas, el hecho del observador externo sacrifica en parte la espontaneidad.

Las técnicas incluyen diarios, perfiles, análisis de documentos, datos fotográficos, grabaciones, observadores externos, entrevistas, cuestionarios e inventarios, entre otros. El uso de los diferentes medios es recomendable con el fin de triangular la información, compararla y contrastarla. La Investigación-Acción, es quizá el paradigma de investigación que más opciones de métodos tiene de acuerdo al problema de investigación.

Elliot (1991), al definir la Investigación-Acción como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma, sienta las bases de la flexibilidad en los ciclos y los medios de la obtención de información.

La duración de cada ciclo es variable, ya que no se debe forzar el proceso cuando la situación requiere mantener una actividad durante un periodo de tiempo más largo de lo previsto inicialmente.

Tampoco se deben fijar normas respecto al tiempo que debe de continuar cada espiral antes de efectuar la revisión a fondo y quizá cambiar el núcleo central. Si después de uno o dos ciclos, se descubre que no existe posibilidad de perfeccionamiento, se toman las decisiones pertinentes en cuanto a la evaluación final.

En las diferentes tipologías y modelos teóricos de Investigación-Acción el elemento común unificador es la investigación reflexiva con rigor metodológico, base de la investigación. El método científico da una unidad de pensamiento racional. El modelo práctico de Investigación-Acción de John Elliot desarrollado en 1978 cede una parte de la medición y el control a cambio de la interpretación humana, comunicación interactiva, deliberación, negociación y descripción detallada (Mc Kernan, 1996). La meta de los investigadores en este modelo es comprender la práctica y resolver los problemas inmediatos; al ser una teoría de la práctica, intenta influir en el modo en que las personas se comportan, sienten y piensan.

Los rasgos que definen la Investigación-Acción según Pérez Serrano (1998) se definen en la Figura 2. En ésta se describe la investigación, la acción y el cambio de actitudes como elementos fundamentales interconectados entre sí.



Figura 2. Rasgos que definen la Investigación-Acción.

En la Figura 3 se describe el proceso de Investigación-Acción de Elliot, señalando los momentos de investigación, acción y reflexión en dos ciclos.





El modelo de Elliot de Investigación-Acción fue la base para el desarrollo del Plan de Desarrollo Profesional y Evaluación Docente; la idea fundamental es que el investigador desarrolle una interpretación personal partiendo del trabajo sobre los problemas prácticos; la concepción teórica surge de la acción y el discurso práctico.

La participación favorece los métodos cualitativos, ya que da mejores oportunidades de descubrir y recolectar información (Eisner, 1992), debido a que los problemas son vistos de una manera holística y desde diferentes perspectivas.

### **El grupo de maestros**

Ya que una de las características básicas de la Investigación-Acción es el enfoque en el caso o la unidad individual (Mc Kernan, 1996), en la presente investigación no se trabajó con una muestra probabilística. En estudios de este tipo se recomienda utilizar una muestra ideográfica, enfocándose en el caso particular de los sujetos que lo viven con el fin de lograr la comprensión a profundidad de la compleja experiencia humana. En este estudio la muestra fue definida por el propósito mismo de ésta, donde los elementos no dependieran de la probabilidad sino de las causas relacionadas con las características de la investigación.

Los participantes del proceso de la Investigación Acción fue un grupo de maestros de educación primaria del sistema particular, invitados a participar en el proceso, como parte del desarrollo del Plan de Evaluación Formativa y Desarrollo Profesional. El grupo estaba constituido como tal. El tema de la evaluación docente y el desarrollo profesional había sido abordado en diferentes momentos, con la mayoría de ellos desde el inicio de la planeación estratégica. Los maestros que no estaban familiarizados con el tema dentro del contexto institucional eran los maestros contratados al inicio del ciclo escolar.

Se eligió trabajar con el grupo como tal. El objetivo, a través de un grupo de maestros, fue llevar a cabo un estudio relevante; desde el inicio del proyecto quedó asentado que los resultados no iban a ser generalizables debido al contexto particular. Lo generalizable sería el proceso mismo, el utilizar la Investigación-Acción como recurso y el modelo desarrollado por los maestros para evaluar al docente.

El grupo de maestros al inicio estuvo compuesto por 18 docentes, y su coordinadora de sección, de los cuales 12 accedieron voluntariamente a participar en las sesiones fuera del horario escolar. Los seis restantes, no participaron debido a compromisos familiares y de estudio.

Durante la Fase 2 del proyecto, se inició el ciclo escolar 2003-2004. De los 12 docentes iniciales uno dejó de trabajar en la institución, y el nuevo

maestro contratado se unió al proyecto. Además de tres nuevos maestros, contratados como resultado de apertura de puestos nuevos en la institución. El grupo quedó constituido por 14 docentes en ejercicio y su coordinadora de sección; 2 hombres y 12 mujeres; éste fue un grupo numeroso de miembros para lo que la Investigación-Acción con participación recomienda. La decisión de mantener ese número estuvo basada en uno de los objetivos del estudio, que fue el propiciar el cambio docente; se asumió que la constitución de un grupo de voluntarios en el proyecto ayudaría a propiciar el cambio en los maestros. El grupo de voluntarios continuó hasta el final del proyecto, implementación y puesta en marcha.

Todos los maestros del proyecto contaban con estudios profesionales en diferentes áreas. No todos tenían el magisterio como carrera profesional. De los 14 maestros, tres estaban en su primer año de enseñanza y los 11 restantes tenían más de tres años de experiencia docente. Los rangos de edad oscilaban entre los 23 y 53 años.

Con el fin de comprobar si los resultados de la institución donde se realizaron las sesiones de Investigación-Acción y la generalidad de maestros del sector mantenían las mismas características, se eligieron 30 instituciones particulares, que reunían las características de la investigación, basándose en directores voluntarios que quisieran participar, formando un total de 30 instituciones particulares primarias. De cada una de estas instituciones se

eligió al azar cuatro maestros para ser encuestados de las listas de docentes de primaria de las instituciones, formando un total de 120 maestros externos al grupo de Investigación-Acción.

### **Diseño de la investigación**

El propósito de hacer Investigación-Acción es lograr cambios que valgan la pena educativamente. Ninguna investigación de esta categoría puede ser liberadora o emancipadora si se impone una teoría como preestablecida en el diseño. Al hablar de diseño de una investigación, cuya metodología es la Investigación-Acción, es describir o planear, dejando la posibilidad abierta a la flexibilidad.

Es importante hacer notar que si bien estaban claros los métodos a utilizar en la presente investigación, no se descartó la posibilidad de que los propósitos y la metodología misma pudieran cambiar a medida que la investigación avanzara. Esto fue debido principalmente a que la Investigación-Acción no considera que los procesos sean fijos; es decir, que a medida que se cubrieron diferentes ciclos en la investigación, el problema se pudiera ver bajo una luz nueva y llegara a ser en ocasiones replanteado desde una perspectiva diferente.

Aún cuando se especificaron métodos comunes de la investigación acción, se dejó abierta la posibilidad de que el grupo diseñara e innovara. Se planteó a los maestros dentro del proceso de investigación, que tenían libertad de diseñar nuevos instrumentos y técnicas para la recolección de datos, según fueran sus propias experiencias y profundidad de conocimiento en el tema, así como la reflexión de su propia práctica.

Con el fin de lograr los niveles de deseados, se recurrió a la triangulación de métodos, así como a la aplicación de rigurosos principios científicos de procedimientos en la exposición de problemas, formulación de hipótesis de acción, planes de recogida de datos, análisis de los resultados y reformulación de hipótesis en los ciclos sucesivos de investigación-acción.

La evidencia obtenida de las conversaciones informales con una serie de directores escolares, nos llevó a considerar que muy pocas instituciones educativas tienen un sistema de evaluación detallado y cuidadosamente desarrollado, dando así un sinnúmero de resultados para análisis.

En la Figura 4 se muestra gráficamente el proceso de investigación, iniciando en la fase 1, con el tema generador, para continuar con la elaboración del plan presentado a los maestros. En la fase 2, se desarrollaron los ciclos de investigación-acción-reflexión y finalmente en la fase 3, la medición del proceso de cambio y la aprobación del proyecto por el grupo de trabajo.

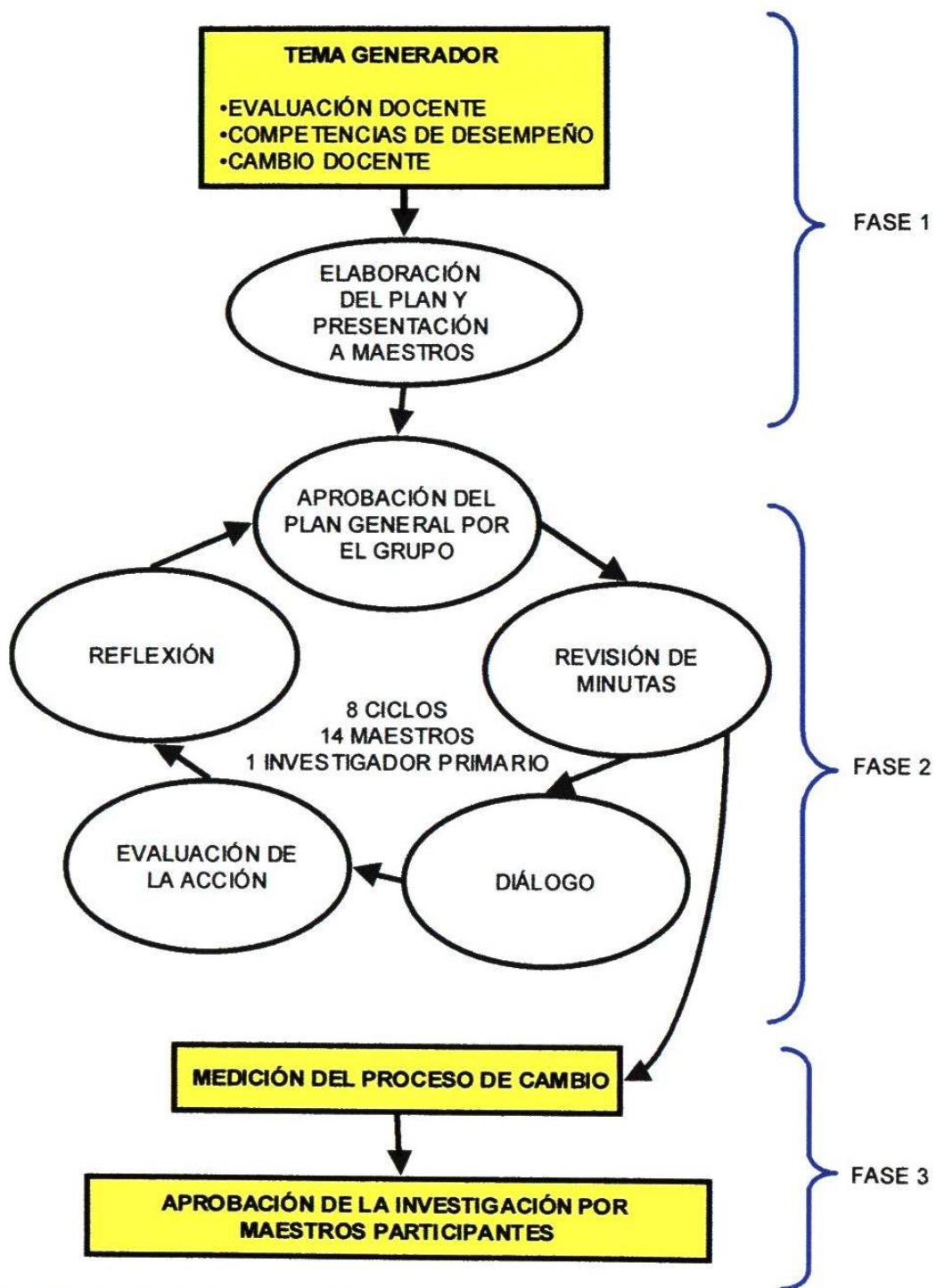


Figura 4. Proceso de Investigación

Este estudio se dividió en tres fases principales:

La Fase 1, en donde se definió el tema generador comprendió:

1. Análisis del problema que requiere mejora, como un análisis previo, basándose en las siguientes preguntas guías:
  - a. Descripción de la dificultad
    - ¿Cómo se percibe el problema?
    - ¿En qué medida afecta o preocupa?
    - ¿Cuál es su importancia?
    - ¿Por qué es importante?
  - b. Descripción del contexto donde surge el problema
  - c. Recolección de información sobre el problema
    - ¿Cómo se perciben?
    - Experiencias de vida
  - d. Formulación de hipótesis
  - e. Revisión de hipótesis
  - f. Búsqueda de nueva información
  - g. Redacción del problema
2. Recolección de datos iniciales
  - a. Encuesta a 120 maestros de primarias particulares
  - b. Encuesta a 30 directores de primarias particulares

- c. 15 entrevistas a profundidad con el grupo de maestros
  - d. Revisión de documentos de evaluación docente
3. Presentación del proyecto al grupo de maestros
- a. La información obtenida fue analizada e integrada, aunada a los estudios de motivación, evaluación docente y la compilación de autores sobre los objetivos de la evaluación docente.

En la Fase 2 se incluyeron los ciclos de investigación y reflexión (Reason, 1988). El objetivo de mantener diversos ciclos de investigación-acción, fue con el fin de propiciar la investigación-reflexión y la coherencia de las conclusiones con los maestros en donde:

1. Se establecieron hipótesis propuestas como ideas en la resolución del problema, no como soluciones correctas. Fueron el punto de partida de la acción.
2. Se desarrolló del plan global de acción o estrategia, mediante:
  - a. Especificación de funciones y metas (compromiso colectivo)
  - b. Diagnóstico de riesgos e implicaciones
  - c. Establecimiento de calendario de reuniones



3. Establecimiento de guías para cada sesión. Cada sesión incluyó:
  - a. Establecimiento de la agenda
  - b. Algo divertido
  - c. Trabajo
  - d. Reflexión
  - e. Revisión de minutas
4. Motivación a los docentes sobre uso e importancia de:
  - a. Guías de análisis de la práctica docente
  - b. Uso de diarios de reflexión (Bodgan y Knopp Bliken, 1998)
  - c. Minutas
  - d. Análisis de las sesiones
  - e. Análisis de material
  - f. Análisis de los procesos

La Fase 3 consistió en la medición del proceso de cambio y la presentación de los resultados globales a los maestros con el fin de validar el documento final.

Los elementos establecidos por el grupo de maestros para medir el cambio docente, el proceso y el sistema de evaluación fueron:

1. Satisfacción laboral
2. Motivación docente
3. Eficacia escolar percibida por los padres de familia
4. Desempeño de la práctica profesional de los maestros
5. Índices de rotación, deserción, asistencia y puntualidad
6. Desarrollo del Plan de Evaluación y Desarrollo Profesional docente efectivo que propiciara el desarrollo profesional en el maestro
7. La vivencia de los docentes de los ciclos de Investigación-Acción

Es importante mencionar que si bien teóricamente el establecimiento de la agenda estaba planeado como parte de la actividad del grupo, hubo sesiones en las que el establecimiento de la agenda fue guiado.

Para propiciar la interacción grupal y la colaboración se propiciaron momentos de “caos”, en la terminología de Investigación-Acción. El grupo de maestros lo denominó “algo divertido”. Estos momentos “divertidos”, en las diferentes sesiones fueron dinámicas grupales, entre las que se encontraron:

1. ¿Qué recuerdo de primaria? El objetivo de la sesión fue hacer reflexionar al docente sobre la importancia de los efectos sutiles

y permanentes del maestro de primaria en la interacción con los alumnos.

2. Completa las frases. Basándose en frases incompletas referentes a la dinámica del grupo y ambiente laboral, que de manera inconsciente a través del juego emergieran para ser analizadas por el grupo. Algunas de las frases a completar fueron:
  - a. En la sala de maestros hablamos de....
  - b. En la escuela celebramos.....
  - c. El grupo estuvo contento cuando.....
3. El maestro ideal. Utilizando diversos materiales plásticos, los maestros construyeron un modelo del maestro ideal, y explicaron el simbolismo.

Con el fin de lograr un proceso dialéctico, se propusieron al grupo diversas fuentes de información como fueron:

1. Diferentes momentos y lugares de investigación
2. El mismo informante respondiendo a diferentes preguntas, lo que ayuda a llegar al mismo punto desde diferentes direcciones
3. Diferentes investigadores
4. Diversos métodos de recabar información

El diseño del proceso de investigación, que si bien estuvo estructurado de tal forma que dio lugar a ciclos de acción-reflexión con rigor metodológico, fue sujeto a comentarios y negociación con el grupo. Cada ciclo fue la base de la comprensión del futuro ciclo y sirvió, además, para dar sentido al anterior. Cualquier cambio fue motivado por evidencias concretas y justificadas en su momento.

El proceso de cada uno de los ciclos de Investigación-Acción se muestra en la Figura 5. Donde se ejemplifica cada etapa de la Fase 2 como entidades independientes; sin embargo cada uno de esos procesos se mezclan entre sí en el trabajo grupal. Esas subfases son el diagnóstico, la planeación, la acción, la evaluación y el aprendizaje que lleva al diagnóstico una vez más e inicia un nuevo ciclo de acción.

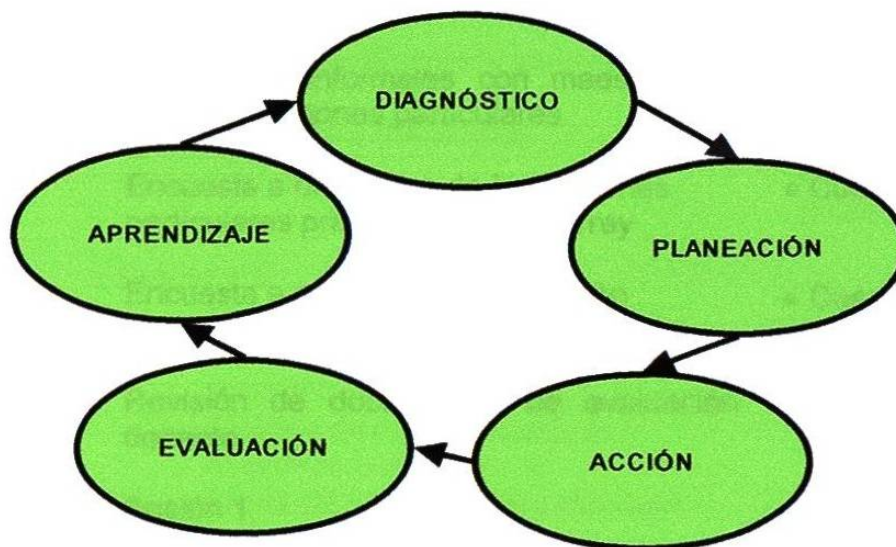


Figura 5. Proceso de cada ciclo

El plan de acción fue diseñado específicamente para las necesidades del cambio, reflexión y aprendizaje de los integrantes del grupo de maestros y se especifica en la Tabla 1 como originalmente fue planteado. En la primera columna se encuentran las fases del proyecto, en la segunda los ciclos de cada fase, en la tercera se describen los métodos y las actividades y en la última, las técnicas utilizadas en cada actividad.

Tabla 1

*Plan de acción*

Fase	Ciclo	Actividades y Métodos	Técnicas
1		Entrevistas individuales a profundidad, con cada uno de los miembros del grupo	• Grabación
		Observación	• Notas de campo
		Entrevistas informales con maestros de otras instituciones particulares	• Grabación
		Encuesta a directores de instituciones particulares primarias de Monterrey	• Cuestionario
		Encuesta a maestros de educación primaria particulares	• Cuestionario
		Revisión de documentos de evaluación docente	• Análisis de contenido
2	1	Sesión 1. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del proyecto</li> <li>• Creación de estructura de participación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grabación</li> <li>• Análisis del proceso</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Proposición de uso de diario para anotar ideas</i></li> <li>• <i>Horario, frecuencia y duración de las juntas</i></li> <li>• <i>Propuesta de observador participante para el análisis del proceso grupal</i></li> <li>• <i>Discusión respecto a que implementar</i></li> <li>• <i>Creación de agenda de la sesión 2</i></li> </ul>	grupal
	Observación no participante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Notas de campo</i></li> </ul>
2	<p>Sesión 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Revisión de minuta de la sesión 1</i></li> <li>• <i>Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados</i></li> <li>• <i>Comentarios grupales e individuales de experiencias de evaluación docente</i></li> <li>• <i>Discusión de técnicas de validación de la investigación</i></li> <li>• <i>Lluvia de ideas del plan de evaluación</i></li> <li>• <i>Creación de agenda de la sesión 3</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Grabación</i></li> <li>• <i>Análisis del proceso grupal</i></li> </ul>
	Observación no participante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Análisis del proceso grupal</i></li> </ul>
3	<p>Sesión 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Revisión de minuta de la sesión 2</i></li> <li>• <i>Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados</i></li> <li>• <i>Análisis de competencias de evaluación docente</i></li> <li>• <i>Lluvia de ideas de competencias docentes</i></li> <li>• <i>Revisión de ideas del plan de evaluación</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Grabación</i></li> <li>• <i>Análisis del proceso grupal</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusión respecto a qué implementar</li> <li>• Creación de agenda de la sesión 4</li> </ul>	
	Observación no participante	• Notas cronológicas
4	<p>Sesión 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de minuta de la sesión 3</li> <li>• Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados</li> <li>• Análisis de documentos y estudios de evaluación docente</li> <li>• Lluvia de ideas del plan de evaluación docente</li> <li>• Discusión respecto a qué implementar</li> <li>• Creación de agenda de la sesión 5</li> </ul>	• Análisis de conductas de grupo
	Observación no participante	• Análisis de episodios
5	<p>Sesión 5.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de minuta de la sesión 4</li> <li>• Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados</li> <li>• Sesión de creatividad</li> <li>• Propuesta de observación entre iguales</li> <li>• Creación de agenda de la sesión 6</li> </ul>	• Análisis del proceso grupal
	Observación no participante	• Observación de iguales
6	<p>Sesión 6.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de minuta de la sesión 5</li> <li>• Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados</li> <li>• Lluvia de ideas del plan de evaluación docente</li> <li>• Discusión respecto a que implementar</li> </ul>	• Análisis del proceso grupal

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de agenda de la sesión 7</li> </ul>	
	Observación no participante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Listado de competencias docentes</li> </ul>
7	<p>Sesión 7.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de minuta de la sesión 6</li> <li>• Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados</li> <li>• Elaboración del documento final de evaluación docente</li> <li>• Discusión respecto a que implementar</li> <li>• Cierre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis del proceso grupal</li> </ul>
	Observación no participante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de evaluación</li> </ul>
3	<p>Escritura del capítulo de resultados de la tesis</p> <p>Sesión 8. Revisión de capítulo de resultados de la tesis por el grupo</p>	

---

Para la elección de los métodos, técnicas, manejo y análisis de los datos en cada fase de la investigación, se buscó que, de acuerdo a su naturaleza, cumplieran ciertos criterios metodológicos entre los que se encuentran:



1. Fueran los adecuados al problema en cada fase de la investigación.
2. Se siguieron los criterios de la Investigación-Acción.
3. Métodos adecuados al problema.
4. Recolección y archivo de datos de forma sistemática.
5. Categorías, códigos, temas y conceptos derivados directamente de los datos.
6. Se buscaron evidencias claras para argumentar que las técnicas de recolección de datos fueron las apropiadas.
7. Se distinguió claramente entre los datos obtenidos y las interpretaciones hechas por los maestros y el investigador.

La recolección de los documentos de evaluación docente se llevó a cabo basándose en la disponibilidad de poder obtenerlos. No se buscó en ellos que fueran los más efectivos, simplemente se solicitaron con el fin de analizarlos a escala grupal con los maestros. No se buscó recolectar otras fuentes de información como manuales de procedimientos o descripciones de puesto. debido a que estos documentos o la ausencia de estos suelen manifestar la postura oficial de la institución educativa respecto a la evaluación educativa. Además de los documentos de evaluación docente, los cuestionarios aplicados a los maestros permitieron correlacionar lo que ocurre

en realidad en la práctica. El fin de correlacionarlos fue determinar si las evaluaciones se realizan de acuerdo a las políticas establecidas, es decir las semejanzas o diferencias entre la teoría y la práctica.

En diferentes momentos de cada ciclo, y basándose en la información recabada por los maestros y el investigador primario, para favorecer el análisis de datos, se categorizaron los resultados encontrados. Esto es con el fin de agruparlos y darles sentido.

Para la institución educativa, el asegurar la calidad de la enseñanza en el aula por parte de los maestros, garantiza una mejor función educativa. La evaluación educativa debe orientarse a los procesos y a los resultados por igual, a los procesos en la forma en que cada fenómeno educativo es complejo y lleno de interrelaciones, y a los resultados al asegurar la calidad, por esto cada de las fases y ciclos del proyecto fueron de gran importancia para llevar al grupo a obtener el objetivo.

El plan propuesto es un modelo deductivo. Se inició con constructos generales, se extrajeron las preguntas en forma de tema generador, y partiendo de éste se definió el grupo de maestros y, finalmente se realizó el diseño de la metodología.

El tratamiento de los datos se realizó de manera particular en cada una de las fases de la investigación.

## I. Entrevistas

### A. Preparación

1. Se diseñaron basándose en las preguntas de investigación de forma no estructurada
2. Se determinó que se manejarían en forma abierta
3. Se utilizó la técnica "Dime tu Historia"
4. Se realizaron individualmente
5. Se llevó a cabo un prediseño prueba para comprobar que las preguntas cubrieran la información solicitada y que el diseño fuera el adecuado
6. Fueron grabadas con permiso de los entrevistados y con manejo de cada uno de ellos de la grabadora
7. Se dejó espacio para "algo más que agregar" por parte del entrevistado.
8. Se evaluó la influencia del entrevistador

### B. Análisis. El análisis de la entrevistas se realizó de la siguiente forma:

1. Fueron transcritas en su totalidad
2. Se realizaron marcas de escrito que se detallan en la Tabla 2. En la columna de la izquierda se detalla el

símbolo en la de la derecha su significado (Silverman, 2001).

Tabla 2.

*Símbolos de marcas de escrito*

Símbolo	Significado
.....	Pausas
{ }	Conversaciones empalmadas
—	Énfasis
::	Prolongación de sonidos
May.	Voz fuerte
Hhh	Respiración profunda
(( ))	Comentarios personales
> <	Alta velocidad
???	Aumento de tono de voz

3. Se llenó una hoja resumen de contacto para cada una de las entrevistas, mismas que se muestran en el Apéndice A. Donde se señalan:
  - a. aspectos sobresalientes

- b. puntos importantes
  - c. temas
  - d. temas nuevos (marcados con un asterisco)
  - e. comentarios (doble paréntesis)
4. Se realizó una lista comparativa del contenido de las entrevistas
  5. Se realizó una lista general con los temas tratados y la aproximación de cada entrevistado
  6. Se llenó al finalizar cada entrevista una hoja resumen donde se detalla:
    - a. temas predominantes
    - b. resumen de información
    - c. incidentes, hechos o ideas
    - d. preguntas al siguiente contacto
  7. Análisis de las conversaciones
  8. Las listas comparativas fueron analizadas por los maestros.

Las entrevistas se realizaron como parte inicial con el grupo de maestros. y sin estos conocer el resultado de las encuestas, con el fin que la

información que arrojaran estuviera ajena a influencias externas. El diseño de la entrevista fue abierto, bajo la técnica de "Dime tu Historia" y formulando las preguntas basándose en las aseveraciones del entrevistado. Se llevó a cabo un prediseño de entrevistas, mismo que fue probado con dos maestros voluntarios no pertenecientes al grupo de maestros. Una vez que las entrevistas fueron planeadas, se llevaron a cabo con el grupo de maestros.

Como parte inicial de cada entrevista se realizó un *rapport*, no introduciéndome ya que los maestros ya me conocen, sino con el fin de dar a conocer los alcances del estudio.

La técnica de "Dime tu Historia" en las entrevistas, fue con el fin de mantener al entrevistado hablando. La función del entrevistador fue asentir o repetir palabras finales de cada frase en los momentos de silencio. Si en la parte inicial de cada entrevista el maestro no hablaba de la evaluación, le hacía referencia a esto, únicamente con la finalidad de enfocarle en el tema y mantener mi participación baja, evitando el hacer preguntas y propiciando el análisis propio (Woods, 1987).

En algunas de las entrevistas, la pregunta de inicio dio pie al análisis, y el significado se dio como fue definido por los maestros.

## II. Encuestas a maestros y directores (Apéndice B).

### A. Preparación

1. Se diseñaron basándose en las preguntas de investigación
  2. Se llevó a cabo un prediseño prueba para comprobar que las preguntas cubrieran la información solicitada y que el diseño fuera el adecuado, es decir, que la encuesta midiera lo que realmente pretendió medir
  3. Se eligió una muestra ideográfica de instituciones particulares primarias de la zona metropolitana de Monterrey. Se determinó que las encuestas se dejarían de aplicar cuando los datos fueron repetitivos y no arrojaran categorías nuevas, tanto a maestros como a directores de las instituciones.
  4. Se determinó que se encuestaría a cuatro maestros al azar de 30 instituciones educativas y al director de cada escuela, con el fin de contrastar las percepciones entre el director y los maestros de los mismos temas
- B. Aplicación
1. Se aplicaron en forma personal, grupos y vía correo electrónico

- C. **Análisis.** El análisis de las encuestas se realizó de la siguiente forma:
1. Se realizó una lista comparativa de los datos de las encuestas
  2. Se realizó una lista general
  3. Se obtuvieron los porcentajes totales de respuestas en cada categoría
  4. Se triangularon los datos con la información de las entrevistas
  5. Las listas comparativas fueron analizadas por los maestros

### III. Documentos de evaluación

#### A. Preparación

1. Se realizaron los contactos con las escuelas
2. Se presentó el proyecto y se solicitaron los documentos de evaluación

#### B. Análisis

1. Se llenó por cada uno de los documentos la hoja resumen de documento en la cual se hizo una descripción detallada de cada documento



2. Se realizó una preselección de los más significativos
3. Se presentaron al grupo de maestros
4. Se analizó la relevancia de cada documento al estudio (Woods, 1987)
5. Se realizó el análisis y se extrajeron los elementos útiles al estudio

IV. Sesiones diarias de trabajo con el fin de organizar la información, hacer recuento de datos y dar seguimiento a la propia investigación

V. Juntas de análisis de caso con la coordinadora de sección, en la cual:

1. Se hacía un recuento de la información obtenida
2. Se buscaban interpretaciones alternativas
3. Se comentaban asuntos nuevos o no resueltos
4. Se comentaba el futuro análisis de datos

VI. Diario de comentarios de reflexión

1. En estas formas se anotaban futuras acciones a realizar

2. Se anotaban reflexiones de temas a analizar
  3. Bitácora, que incluyó "Recuento de Datos" de cada uno de los avances o retrocesos, con el fin de mantener una secuencia y seguimiento de las fases y ciclos de investigación.
- VII. Notas de campo. Se anotaron todas aquellas ideas, reflexiones, futuras acciones e interpretaciones en cualquier momento
- VIII. Sesiones de acción-reflexión. Se llevaron a cabo ocho ciclos de trabajo grupal de los maestros, de un día de trabajo de 10 horas cada uno. El fin fue analizar la información, planear, diseñar, y propiciar el cambio docente.

Se sugirió en la fase pertinente de la investigación, el desarrollo de criterios de evaluación docente por parte del grupo (Stufflebeam y Brethower, 1987). Se dejó abierta la posibilidad al grupo de utilizar un formato de evaluación docente ya existente, desarrollando ellos los componentes. El grupo decidió utilizar el formato de competencias o aspectos básicos de la práctica profesional de Charlotte Danielson (Danielson, 1996). Si bien no

utilizaron los componentes como tales, estos ofrecieron una guía en el desempeño docente en el aula y en la misma institución educativa, que en combinación con un proceso de reflexión y construcción de experiencias, condujo a los maestros a mejorar su práctica en el aula y a desarrollarse profesionalmente y construir su modelo propio.

La investigación se llevó a cabo en dos ciclos escolares, el 2002- 2003 y el 2003-2004. La primera parte del ciclo escolar 2002-2003 fue dedicado principalmente a la revisión de la información previa y estudios en el área, así como a la recolección de instrumentos de evaluación de diferentes instituciones particulares de educación primaria.

En marzo del 2003 se aplicaron las encuestas a directores y maestros de las diferentes instituciones particulares. Durante el mismo mes y en abril se llevaron a cabo las entrevistas a profundidad con cada uno de los miembros del grupo de maestros.

Las dos primeras sesiones de grupo con los docentes se llevaron a cabo en el mes de mayo del mismo año, continuando las sesiones una por mes hasta octubre, que se llevó a cabo la Sesión 7. A petición del grupo de maestros, se programó una sesión más durante el mes de noviembre.

En enero del 2004 se aplicó el Plan de Evaluación y Desarrollo Profesional producto del trabajo de reflexión de los docentes.

### **Procedimientos de validación**

La validez de las conclusiones de la Investigación-Acción fue establecida en función de la coherencia de las investigaciones de los diferentes ciclos, del grupo de maestros y del investigador primario. Estos procesos de validez, que le otorgaron calidad a la investigación, en la construcción del conocimiento basándose en la interpretación de la realidad, fueron decididos por medio del trabajo grupal y los efectos en conjunto refuerzan la validez de las conclusiones (Heron, 1988). Éstas fueron:

1. Mantener diversos ciclos de investigación (Reason, 1988). El objetivo de mantener diversos ciclos de acción, fue propiciar la acción-reflexión y la coherencia de las conclusiones con los maestros. La coherencia se dio en dos sentidos; primero, consistentes e interdependientes unos con otros; y segundo, donde el grupo de docentes lograron acuerdo acerca de las conclusiones.
2. Mantener un balance en los ciclos de investigación, en sus formas individuales y colectivas. En todo proceso grupal existen momentos de búsqueda de datos e información, que pueden

llevarse a cabo en las dos modalidades, al igual que los procesos de reflexión (Eisenhart y Howe, 1992).

3. Balance entre la convergencia y divergencia; es decir, como divergente en la exploración de aspectos diferentes en cada ciclo de acción, o de manera convergente, en el trabajar sólo con un aspecto a través de todos los ciclos con el fin de lograr profundidad. En la primera, el proceso puede llegar a carecer de una visión holística al sólo trabajar con un aspecto definido; en la segunda, diversos aspectos del proceso se trabajan sin profundizar en ellos. Debido a lo anteriormente expuesto se recomienda el balance entre la convergencia y la divergencia, mismo que fue dado por el grupo.
  
4. Balance entre reflexión y experiencia. No existen fórmulas o tiempos definidos para este fin. Si embargo, mantener la reflexión y la experiencia como procesos básicos son indispensables. Los maestros y el coordinador de la institución educativa, como consecuencia de su práctica, aportaron un sin número de datos y experiencias importantes; hicieron sentido, reflexionaron sobre lo que se había hecho y diseñaron nuevos

caminos, basándose en la experiencia de otros o basándose en los estudios en el área, dando como resultado un buen proceso. La reflexión y la experiencia pudieron llevarse a cabo por diversos medios, por ejemplo:

- Se dieron espacios amplios de sana relación con el grupo, manteniendo interacciones personales lejos de las críticas defensivas
- Se propiciaron momentos de “caos” que permitieron la ambigüedad y la confusión dentro del grupo. Algunos momentos de confusión dan lugar a nuevas ideas y formas distintas de resolver ciertos problemas; además, dejar aflorar ideas creativas. Los momentos de caos en el grupo fueron:
  - Un rompecabezas llamado escuela (Ver Apéndice C).
- Se sustentaron en el grupo los elementos de una auténtica colaboración, misma que fue verificada constantemente por el grupo mismo.
- Se mantuvo conciencia de las posibles barreras hacia el exterior, y se buscó la manera de evitarlas. Con el fin de

propiciar una comunicación efectiva del proyecto mismo (King, 1994).

- Se mantuvo en la medida de lo posible, coherencia en las acciones del grupo, misma que incluyó la comunicación hacia el exterior y las relaciones dentro de éste (Jansen, 1992).
  - Se sentaron las bases de replicabilidad del estudio, a través de una documentación adecuada (Kuman, 1999).
- 
- Se mantuvo una colaboración auténtica, entendida como un proyecto grupal.
  - Se le dio relevancia al proceso de recolección de datos. En un trabajo colaborativo, la existencia de un proceso real de diálogo convirtió los resultados en válidos.
  - Se logró mantener un verdadero diálogo. Uno de los objetivos claves del investigador, fue lograr establecer un verdadero diálogo con los maestros. Con el fin que los puntos de vista de los maestros, fueran producto de su pensamiento y su práctica educativa, sin limitaciones concernientes a presiones institucionales, valorando las aportaciones de los maestros aún cuando sus puntos de vista fueran contrarios o controversiales

inclusive a la misma institución educativa. En la medida en que se eliminaron las trabas en el proceso, se pudo construir un verdadero diálogo.

Las estrategias de triangulación para incrementar la confiabilidad de los datos e interpretaciones fueron varias. La mayormente utilizada y más relevante en el estudio fue las múltiples fuentes de información en cada ciclo de Investigación-Acción-Reflexión (Guba, 1981).

Algunas otras formas de triangulación fueron:

1. Diferentes formas de recolección de datos. Por ejemplo el utilizar entrevistas, encuestas, análisis de documentos y observación para tratar la misma información y poder contrastarla.
2. Diferentes métodos de interpretación de datos. Mediante el análisis individual, grupal y de un observador participante.
3. Diferentes informantes. El buscar la misma información en entrevistas con diferentes informantes del grupo de maestros tal como naturalmente fue formado en el contexto real.
4. Información equivalente por medio de preguntas diferentes. Se buscó el obtener información mediante preguntas equivalentes en las entrevistas y en las encuestas a través de preguntas diseñadas para este fin. Por ejemplo en preguntas. ¿Qué opinas



tú?, ¿Qué opinan los maestros en general?, ¿Cuáles son las causas por las que tu has cambiado de lugar de trabajo?, ¿Cuáles son las causas por las que otros maestros han dejado sus lugares de trabajo?.

5. Cruzar la información de diversos informantes.
6. Aprobación de las minutas de las sesiones por todos los miembros del grupo. Que si bien fueron escritas por el investigador, fueron validadas y corroboradas por el grupo de maestros.
7. Cruzar información entre las observaciones del investigador y el grupo de maestros.
8. Revisión final de los resultados, escritos por el investigador, revisados y consensuados por el grupo.

**CAPÍTULO III**  
**REVISIÓN DE LITERATURA**  
**Introducción**

El incluir un marco conceptual en la investigación no es lo común en los estudios de corte naturalista como es la Investigación-Acción. Sin embargo, la revisión de la literatura con relación al tema, al igual que la búsqueda de estudios semejantes, permitió agrupar los temas en categorías, mismos que fueron la base del análisis con el grupo de maestros participantes (Denzin y Lincoln, 1998).

El objetivo del presente capítulo es realizar una revisión de la literatura pertinente y describir los diferentes ámbitos de la evaluación docente, ya que muy poco se ha escrito sobre la efectividad de los modelos de evaluación de maestros, y es escaso el conocimiento de cómo mejorar los sistemas. Dentro de los escritos, pocos se enfocan a la educación básica; la mayoría dentro del limitado campo han sido llevados a cabo en universidades extranjeras (Andrews y Licata, 1991).

Las metodologías de investigación también han marcado de una manera determinante el campo educativo. La tendencia de los últimos años ha sido llevar a cabo investigaciones de corte cualitativo, o al menos incluir aspectos cualitativos dentro de la investigación, favoreciendo de manera

determinante los procesos educativos, en especial la evaluación formativa docente; ya que son procesos complicados para reducirlos a indicadores cuantificables. Sin embargo, existen diversos aspectos de la educación cuantificables y medibles, que aún cuando estén basados en escalas cuantitativas o en indicadores de apreciación, esos indicadores tienden a minimizar la clase de pensamiento o reflexión base para la buena evaluación (Centra, 1993).

Con el fin de dar sustento conceptual a la investigación, el presente capítulo se divide en seis partes. En la primera se aborda la motivación docente, como factor determinante de la buena práctica del maestro dentro de las instituciones educativas. Posteriormente el tema de evaluación de maestros se describe desde las perspectivas formativa y sumativa. En la segunda parte se describen los objetivos de la evaluación docente; mencionando el trayecto histórico de la evaluación, ubicándolo especialmente en el entorno mexicano, además de justificar a la evaluación docente como práctica de desarrollo profesional. En la tercera parte, se describen los sistemas de evaluación docente más comúnmente utilizados; con el fin de rescatar ideas aplicables que sirvieron de experiencia previa en el modelo a desarrollar por los maestros en este caso particular, especificando sus ventajas y desventajas. Para continuar con la misma línea, en la siguiente parte se mencionan los componentes y características esenciales que todo

sistema de evaluación debe tener a juicio de los expertos. En la parte cinco, se describen de manera general las competencias de la práctica profesional de Charlotte Danielson; que como parte de la Investigación-Acción, el grupo de participantes utilizó como base en su formato para la estructura de su modelo propio. En ausencia de investigaciones llevadas a cabo con el mismo fin y utilizando la Investigación-Acción como modelo, en la última parte, se describen los estudios más importantes en el área de evaluación docente; ya que un número limitado de estudios se relacionan directamente con el tema y ninguno con la misma metodología que se plantea en esta investigación.

Las fuentes de información fueron variadas. El criterio utilizado no fue la novedad de los escritos o estudios, sino su contenido y relevancia al estudio. Algunos de los autores citados o estudios referidos datan de varias décadas, o incluso más; estos artículos relevantes provienen de autores que de alguna manera han contribuido al entendimiento de la evaluación docente, la motivación y la propia base metodológica.

En esta parte del marco conceptual se analizó el material importante que forma parte de la comprensión del tema y en la formación de las categorías.

### **La motivación en el campo docente**

La motivación representa un papel de relevancia en el desempeño docente. Si bien es un tema amplio y estudiado a fondo en la Psicología; diversas teorías sustentan los efectos de la motivación en el desempeño docente y sus implicaciones. Los estudiosos del tema hablan de la motivación en dos manifestaciones básicas: motivación interna y motivación externa.

Diversas teorías han apoyado la idea de la motivación interna como fuente de actuación de la persona. Estas teorías van desde las teorías "X y Y" de McGregor; los factores higiénicos y los factores motivacionales positivos de Herzberg (1967), las teorías de expectativa de motivación y el trabajo de Vroom; la teoría de motivación de logro y los motivos sociales de McClelland y la teoría de las necesidades básicas de Maslow (1943), entre las más representativas. Estas teorías han influido de manera determinante los sistemas de evaluación en general, y han marcado un sello particular en la educación.

Motivar a los maestros es un problema de varios niveles y retos para los directores de las instituciones educativas (Innegart, Pascual, Kanel Innegart, 1995). Existe un consenso generalizado sobre el interés por motivar a los maestros para que ejerzan su docencia de una manera más efectiva, buscando su perfeccionamiento personal, modificando sus habilidades y

conducta a la luz de las necesidades de los alumnos, las nuevas tendencias educativas y las expectativas de la sociedad.

La motivación se puede diferenciar en dos tipos principales: intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca es una necesidad interna de competencia y autodeterminación, para que una persona se encuentre intrínsecamente motivada, reconocimientos externos o motivadores extrínsecos como premios, incrementos de salarios, promociones o reconocimientos no son necesarios. Los reconocimientos son inherentes a la propia actividad y entender qué motiva intrínsecamente a los maestros es crucial en la mejora del desempeño docente.

En general, se han recomendado a los directores de las instituciones educativas elementos claves en la motivación intrínseca, con el fin de aplicarla en la práctica con los docentes, como son experimentar el significado en el trabajo, la responsabilidad de los hechos en el trabajo y el conocimiento de los resultados.

Por otra parte, los motivadores extrínsecos están claramente limitados a una fuente de motivación, y limitados al presupuesto o a la cantidad de dinero que una institución educativa puede ofrecer como compensación a sus maestros. Como ejemplo, se dan las compensaciones anuales o bono de productividad, que en la mayoría de los casos, son una solución cosmética a un intento de mejorar el desempeño docente. Sin embargo, es un hecho que

los maestros acreedores a premios o reconocimientos son motivados en su trabajo diario por factores intrínsecos y los méritos o reconocimientos tienen un valor simbólico como motivadores extrínsecos; y con el fin de garantizar su efectividad, siempre deben ser acompañados por motivadores intrínsecos.

Otro problema práctico de los motivadores extrínsecos es que si no son aplicados en la forma correcta, pueden llegar a disminuir la motivación intrínseca. Esto sucede cuando el reconocimiento se da como forma controladora, por ejemplo, en el imponer un cierto tipo de trabajo específico para el logro de un mérito.

Entre las recomendaciones de diversos autores al campo de la motivación docente, se pueden generalizar en líneas de motivación intrínseca y extrínseca, que van desde el establecer condiciones de trabajo idóneas en el ambiente laboral, hasta proporcionar el material necesario que requieren en su práctica. Entre ellas podemos enlistar:

1. Proporcionar reconocimiento a los profesores notables, ya sea por servicio o por innovación.
2. Aumentar la supervisión y comprobar el trabajo de los profesores para identificar sus áreas de mejora (Wiles y Bond, 1991).

3. Cambiar la estructura organizativa de la institución a niveles menos jerárquicos.
4. Dar oportunidades de participación a los maestros en la toma de decisiones.
5. Proporcionarles más responsabilidades a los profesores sobre lo que ocurre en el aula (Kahan, 1999).
6. Dar a los docentes flexibilidad en el cumplimiento de programas y metodología.
7. Proporcionar tiempo para que trabajen en equipo con otros maestros (Kagan, 1994).
8. Organizar sesiones de trabajo, donde todos los miembros de la comunidad educativa participen juntos en los problemas y planeación de la institución.
9. Animar a los maestros a evaluar sus logros en función de conseguir objetivos predeterminados.

Los directores de las instituciones educativas, conocedores en el mejor de los casos de los aspectos básicos de motivación humana, deben influir en los maestros de manera positiva y efectiva. Con el fin de crear las condiciones y el ambiente propicio para que los docentes mismos decidan actuar para el beneficio de sus alumnos y el suyo propio en su proceso de desarrollo



profesional; y de esta forma lograr satisfacción en su práctica y conseguir las metas propuestas como comunidad educativa (“Material del Taller para el Desarrollo de Habilidades Directivas del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey”, 2001).

Para que el director pueda motivar a sus maestros, debe primero formar un equipo, logrando relaciones positivas entre los maestros. Asegurarse que cada miembro del equipo posea un lugar de pertenencia en el grupo, mismo que se da a través de relaciones laborales positivas. Una de las mayores responsabilidades del director o supervisor, es hacer sentir a todos los miembros de su equipo que son apreciados; esto dará como resultado personas proclives a cooperar y dispuestas a superarse y a recibir sugerencias, en forma de acuerdos consensados o por propia iniciativa.

Roberto Arias (1999) rescata el argumento general de diversas teorías, diciendo que si los docentes no tienen incentivos, no necesariamente económicos, para realizar un mayor esfuerzo, trabajarán por debajo de sus máximas capacidades. Un sistema de compensaciones ideal debe promover el mejoramiento continuo en la calidad de los docentes, para lo cual tiene que atraer a los mejores candidatos a la profesión, retener a los mejores maestros, producir mejoras en la productividad de los docentes y alinear los intereses de los maestros con los del sistema educativo de la escuela.

La motivación de los docentes es compleja y costosa. Implica conocer a cada uno de los maestros individualmente. Dentro de un grupo de maestros siempre está la persona auto-motivada y con poca necesidad de reconocimiento por sus logros. Sin embargo, existen también docentes que requieren empuje y motivación constantes. Es responsabilidad del director lograr que cada uno de los maestros encuentre tareas interesantes, trabajo estimulante, darles a conocer lo que se espera de ellos, y otorgar la libertad para hacer su trabajo con los recursos necesarios.

### **La evaluación docente**

La evaluación del trabajo docente representa un papel de básica importancia en educación; debe entenderse como la recolección de información para la comprensión y mejora del desempeño, con el fin de emitir juicios de calidad (House, 1990).

La presente sección consta de tres partes. La primera, da una visión general de lo que es la evaluación docente, analizando los aspectos básicos que incluyen la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La segunda, expone brevemente la historia de la evaluación docente como antecedente a las prácticas actuales. En la tercera se describe lo que ha sido y la situación

actual de la evaluación docente en México. En la última parte, se expone la evaluación docente como actividad de desarrollo profesional.

La dificultad de medir el rendimiento es un problema complejo. Existe un consenso generalizado de que los maestros deben ser evaluados, no sólo para poder establecer incentivos sino también como un fin en sí mismo (Isaacs, 1979). Tradicionalmente la evaluación ha tenido dos finalidades principales. En la primera, los resultados son utilizados para tomar decisiones personales en la promoción, reajuste, liquidación y salario. En la segunda, el propósito son los resultados utilizados para apoyar el desarrollo de los docentes y crecimiento profesional.

Se definen de esta forma, dos tipos básicos de evaluación docente, la evaluación formativa y la evaluación sumativa. Ambas han sido exploradas en la literatura, debido a que la profesión de la enseñanza considera a la evaluación como parte integral del desarrollo de los docentes; aunado a que los administradores buscan datos de la evaluación como una evidencia de hechos exactos.

La evaluación sumativa es una herramienta para la toma de decisiones personales. Los modelos tradicionales de evaluación sumativa no están necesariamente estructurados para apoyar de una manera dinámica la mejora docente en el aula, ya que estos están enfocados a un determinado número de comportamientos de los maestros. La evaluación debería ser una práctica

que motive a la autorreflexión como parte de la práctica cotidiana del maestro. Antes de poder considerar cómo compensar a los profesores, sería prioritario conceptualizar cómo evaluarlos; ya que un sistema de compensaciones sólo puede ser bueno si el sistema de evaluación que lo justifica lo es.

En cuanto a los aspectos esenciales de la evaluación sumativa, el salario según méritos emplea estándares competitivos; ya que proporciona incentivos a los profesores sobre la base de la competitividad. El número de compensaciones en una institución educativa llega a limitarse; cuando el nivel más alto es alcanzado por un número mayor de profesores, debido a que las compensaciones que existen en la mayoría de los casos no serán suficientes.

Podemos así afirmar que los estándares competitivos son claramente inapropiados en un sistema de evaluación diseñado para facilitar el crecimiento profesional, ya que los estándares competitivos motivarán a los maestros a competir por un número limitado de promociones o compensaciones económicas, en lugar de proporcionar a todos los profesores los medios e incentivos para lograr un mayor crecimiento profesional.

El problema de los salarios y compensaciones al personal docente ha sido un factor importante en la vida política de América Latina (Arias, 1999). La realidad del sector está compuesta por maestros con sindicatos fuertes en administración pública, con sus propios intereses educativos.

Por otra parte, la evaluación formativa, puede llegar a convertirse en una herramienta utilizada con el fin de mejorar la instrucción (Álvarez y López, 1999). Los sistemas de evaluación formativos producen niveles más altos de satisfacción y una práctica más reflexiva que llena las demandas de la rendición de cuentas o calidad. El objetivo del proceso de evaluación formativa, como afirma Stufflebeam (1995), es el desarrollo personal y profesional del profesor y el reconocimiento de su trabajo. También debe tenerse en cuenta la mejora de la calidad en el servicio que ofrece el centro educativo. De esta forma se consigue indirectamente un objetivo propio de la evaluación sumativa que es la protección del consumidor (Álvarez y López, 1999).

La evaluación formativa es un proceso complejo. Implica un sistema estructurado con estándares definidos, en un marco de diálogo y comprensión.

### Historia de la evaluación docente

La evaluación docente ha sido una actividad realizada desde tiempo de Sócrates. Quizá la primera evaluación de maestros como tal, posiblemente tuvo lugar en las universidades de la Europa medieval. Los maestros enseñaban a sus alumnos leyéndoles una de las pocas copias de los libros, y debían seguir un estricto horario de temas. Los alumnos evaluaban a los

maestros de dos formas; primero, un comité de estudiantes designado por el rector se aseguraba que el maestro cubriera los temas de acuerdo al calendario previamente establecido y cualquier irregularidad era reportada al rector. Segundo, los estudiantes pagaban directamente una cuota al maestro, llamada "colecta". Los salarios de los maestros se determinaban por el número de estudiantes que tenían.

La era moderna de la evaluación de los maestros se compone de cuatro periodos: el periodo de 30 años antes de 1960, los 60's, los 70's y el periodo de 1980 a la fecha. Antes de 1960 la mayoría de las evaluaciones eran llevadas a cabo por Herman Remmers y sus colegas en la Universidad de Purdue. La forma de Purdue, publicada en 1927, fue posiblemente la primera forma de evaluación de los estudiantes hacia los profesores en esta época. Hacia 1930, Remmers realizó diversos estudios correlacionando las evaluaciones de los maestros y los resultados de los alumnos, la confiabilidad de las respuestas de los estudiantes (1934), y las comparaciones entre las evaluaciones de ex alumnos y las evaluaciones de los alumnos. Por su trabajo pionero en el área, merece ser llamado el Padre de la Evaluación por los Alumnos. Sin embargo, las evaluaciones de los alumnos fueron poco usadas hasta 1960 (Centra, 1993).

En los años 60's las prácticas evaluativas no estaban extendidas, y las existentes carecían del rigor actual (O'Doyle, 1984). Hacia el final de esta

década e inicio de los años 70's, la evaluación de los alumnos como práctica de evaluación de los maestros fueron extendidas, con el fin de hacer diagnóstico y mejora.

En la década de los 80's se inició una fuerte crítica a los planes de salario según méritos; con el argumento de que generan competitividad entre los profesores y deterioran la colegialidad entre los mismos. Algunas de las propuestas de salario según mérito y escalas profesionales han fracasado porque no evalúan a los profesores para que tenga lugar el desarrollo de éstos, sino con fines de contratación o pago de bonos por desempeño.

Las modalidades de evaluación definidas en su origen por Michael Scriven en el movimiento de evaluación de programas en Estados Unidos en 1967 son conceptos ahora conocidos pero no se utilizan como fueron establecidos originalmente. Scriven (1988) definió el profesionalismo como alta competencia y compromiso para el desempeño satisfactorio del trabajo, no por el pago del salario, y continuó con el desarrollo de estándares de evaluación.

En 1975 surge el *Joint Comité of Standards for Educational Evaluation* (Comité Conjunto sobre Estándares para la Evaluación Educativa). La misión del comité fue desarrollar y dar a conocer estándares como medio de promoción y evaluación en educación.

En 1981, el comité dio a conocer los estándares para la evaluación de programas educativos, proyectos y materiales y en 1984 inició el desarrollo de

estándares para evaluaciones de personal (Stufflebeam y Brethower, 1987). Hubo en estados Unidos diversos programas en varios distritos escolares, éstos desarrollados por directores, administradores y expertos como el dado a conocer por Thomas McGreal en 1983, Madeline Hunter en 1988 y Edward Iwnicki en 1990.

Los estándares profesionales bien definidos dan una base objetiva y creíble en la evaluación de personal en las instituciones educativas. Los campos de educación y evaluación es importante que colaboren en conjunto en la definición de principios y estándares, para iniciar de forma positiva una cultura de evaluación (Farland y Guillickson 1998).

### La evaluación docente en México

La evaluación docente en México históricamente ha presentado dificultades en cuanto a estructura y claridad. La Secretaría de Educación Pública inició esfuerzos organizados en el año de 1976.

La Dirección General de Evaluación (DGE) de la Secretaría de Educación Pública, inició en 1977 la generación de informes anuales por entidad federativa. Después de procesar los datos, la DGE regresa a las escuelas los exámenes aplicados con sugerencias. Sin embargo, ninguna de



estas acciones aporta datos directos del desempeño del maestro en el salón de clases.

En las instituciones públicas de educación superior en México, la evaluación de los profesores ha cruzado por diferentes etapas. De manera sistemática se inicia en 1971 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la facultad de Contaduría. Su aplicación constante data de la mitad de la década de los años 80 a raíz de la Modernización Educativa y las demandas del mercado laboral, que cuestionaban la calidad de los egresados. Pocas son las instituciones públicas que han implantado sistemas efectivos de evaluación docente (Rueda y Díaz-Barriga 2000).

Se concluye que el desarrollo de programas de evaluación ha tenido problemas de consideración; primero, con la determinación de criterios que definen la calidad del maestro como centro del ciclo de enseñanza-aprendizaje-evaluación; segundo, enmarcar las características diferentes de cada docente en las áreas del conocimiento; y finalmente, la diferencia de cualidades de cada maestro para los niveles educativos.

Por otra parte los objetivos de la educación actualmente han cambiado de una manera notable (Danielson y McGreal, 2000): los estudiantes deben convertirse en aprendices a largo plazo, desarrollar una serie de habilidades que les permita interactuar en un mundo cada vez más dinámico basado en la

toma de decisiones democráticas; además, las instituciones educativas son vistas como *comunidades de aprendizaje*.

Este perfil “constructivista” de las instituciones educativas, implica un maestro que sea capaz de desarrollar en sus alumnos las habilidades antes mencionadas, congruente con las necesidades holísticas de sus estudiantes. Sin embargo, los sistemas de evaluación docente siguen siendo los mismos, estrechos para evaluar al maestro constructivista y en la motivación para desarrollar una práctica cada vez más efectiva.

#### Evaluación docente como desarrollo profesional

Tanto los maestros como los administradores educativos requieren de un modelo de evaluación que abarque la complejidad de la enseñanza, congruente con estándares específicos que permitan desarrollar a los docentes diversas estrategias, que si bien se conocen teóricamente, no las han vivido ni visto aplicadas en el campo educativo (Delandshere y Petrosky, 1994).

El argumento fundamental de este apartado, consiste principalmente, en que se pueden diseñar sistemas de evaluación que estén enfocados a los resultados y al desarrollo profesional (Carr y Harris, 2001).

Un modelo efectivo debe incluir ambos aspectos de la evaluación, es decir, el aspecto formativo y el aspecto sumativo. Por esto, se mencionan algunos de los aspectos relevantes de las evaluaciones docentes, como fundamento de la construcción de un nuevo sistema participativo.

Tanto para el maestro, como para el supervisor y los mismos alumnos, la evaluación docente no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores. Debe ser vista como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, para identificar las cualidades que conforman a un buen maestro, con el fin de generar políticas educativas que ayuden a su generalización (Valdez Veloz, 2000).

Los docentes, como cualquier otro profesionista, se construyen a través de la experiencia, del trabajo en equipo y el apoyo de los responsables de las instituciones educativas. El director o supervisor docente, podría entre otros, centrarse en la tarea de orientar, asesorar y hacer seguimiento de las tareas de cada profesor, con el fin de ayudarlo a crecer profesionalmente, es decir, ayudarlo en el proceso de incorporación significativa (Álvarez y López, 1999).

La evaluación sistemática de la función docente desde la inspección educativa comprende dos aspectos principales. Primero, la actividad docente dentro del aula y segundo, la participación de los profesores en la institución educativa.

La evaluación del trabajo docente puede llegar a ser perjudicial o beneficiosa según la manera de planificarla y ejecutarla. Perjudicial si los maestros sienten que se pone en peligro su supervivencia laboral y profesional (Sergiovanni, 1992), ya que actuarán para obtener los mejores resultados y, por consiguiente, no supone una mejora profesional en su enseñanza. Para promover el crecimiento de los maestros, Poplin (1992) afirma que las personas responsables de la evaluación docente deben conocer a sus maestros, realizar auto evaluaciones y no sólo evaluaciones externas.

Para que el objetivo de desarrollo profesional se logre, la evaluación debe ser parte de la vida diaria del docente (Luxemberg y Schmitz, 2002). Requiere ser participativa y reflexiva, para que tenga significado frente al maestro. Desde un enfoque institucional, la evaluación podría conjugar las funciones formativa y sumativa, de tal modo que llegara ser útil en orden a favorecer la formación y desarrollo profesional, facilitar la promoción de los docentes, validar los sistemas institucionales de selección y formación permanente, así como introducir elementos de mejora en los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos y en casos extremos proteger al alumnado de profesionales incompetentes; como finalidad última, debe tender a la mejora de la calidad del sistema educativo (MacKinnon y Schaffner, 2002).

Los fines de la evaluación del desempeño docente son variados e incluyen desde la determinación de las cualidades profesionales, el

mejoramiento de la escuela y la enseñanza en el salón de clases, hasta el desarrollo profesional del maestro.

La evaluación de maestros necesita de la participación crítica de todos los participantes del proceso, configurado en un marco de diálogo y de estructura mediante el análisis (Moore, 2003). Debería ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, con un sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado, en su entorno y en el equipo de que forma parte.

Tanto para los maestros como para los responsables de la evaluación docente, ésta podría cumplir con diferentes funciones, para que su objetivo llegue a ser el desarrollo profesional del docente y su mejora directa en el aula, a través de un diálogo activo con los involucrados en el proceso. Entre las características a destacar se encuentran:

1. Incluir los logros y fallas del docente, para derivarlos directamente a áreas de capacitación, basándose en una retroalimentación positiva de las necesidades del salón de clase
2. Ser un marco claro de referencia, basado en indicadores objetivos en el desempeño docente.
3. Permanencia, no un proceso al final de un ciclo determinado.
4. Propiciar la mejora constante.

5. Ofrecer al maestro, la oportunidad de aprender nuevas formas de enseñanza, y
6. Considerar al maestro como parte activa del proceso.

Los criterios de evaluación definen los aspectos del desempeño en niveles de logros deseados. Deberían relacionarse hacia aspectos de la enseñanza, ser objetivos, comunicarlos claramente a los maestros antes que el proceso de evaluación inicie, ser revisado al final de cada ciclo de enseñanza y finalmente unirlo al desarrollo profesional del maestro (Farland y Guillickson, 1998).

Asimismo, la evaluación institucional para que resulte útil debería plantearse en forma cooperativa y transparente; donde todos los involucrados en el proceso aporten sugerencias y presten colaboración. El maestro podría así considerarla práctica e interesante en su quehacer profesional; también podría ser integrarse, con el fin de no dispersar esfuerzos ni objetivos. Llevarse a cabo de forma científica y estructurada, teniendo como base la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje; con fuentes de información que sean suficientemente diversas, para permitir la validez final del proceso realizado. Una evaluación contrastada, que además de recurrir a todas las fuentes de información, solicite que sean varios evaluadores y que las

valoraciones que suponen observación directa se lleven a cabo en diferentes ocasiones.

Es importante destacar la flexibilidad en el proceso y estructura; es decir, abierto a los cambios, que se adecue a las exigencias de los alumnos y de la sociedad; debe ser permanente, mediante un esfuerzo constante y finalmente puede incorporarse en un proceso de autoevaluación (Álvarez y López, 1999).

La naturaleza formativa de la evaluación docente, cuyo objetivo es el perfeccionamiento de la práctica, implica un desarrollo profesional basado en decisiones mejor informadas; además de la optimización de la organización escolar para una mejora continua de calidad del sistema.

Se pueden identificar áreas de deficiencias en los sistemas de evaluación docente actuales. Estas se refieren principalmente a criterios de evaluación antiguos y limitados, ya que los sistemas de evaluación que comúnmente se practican fueron diseñados en los años 70's, y son un reflejo de la enseñanza de la época, sin embargo han sido base importante para los trabajos posteriores. En esos años, los sistemas estaban diseñados únicamente en la actuación de los alumnos, pero los objetivos del desempeño del estudiante han evolucionado. Los criterios de evaluación deben de manifestar las nuevas investigaciones.

Existe además una falta de consenso generalizado sobre lo que es la verdadera enseñanza; los sistemas han cambiado de “conductistas” a cada vez más “constructivistas”, además de la falta de una precisión en las escalas de evaluación. Es común que todos los maestros quieran recibir una evaluación de “sobresaliente” y cualquier indicador diferente, sea esta una escala menor, únicamente significa una práctica mala.

Con la comunicación jerárquica en un solo sentido, siendo un proceso no incluyente de autoevaluación docente, el maestro generalmente tiene la idea de que va a ser “sorprendido” en su mal momento en el salón de clase.

Es importante aclarar dentro de las áreas de deficiencia de los sistemas de evaluación docente, la ausencia de la diferencia entre maestros novatos y experimentados. Los estándares de evaluación que se utilizan son los mismos para todos los maestros, pero como en todas las profesiones, no es lo mismo ser un profesional recién egresado que uno con amplia experiencia. Sin embargo, para el bien de los estudiantes, todos requieren de un mínimo de competencias.

Cuando el proceso de evaluación está diseñado en tal forma que los maestros son avisados de cuándo van a ser observados en los salones de clase, llevan a cabo una lección ya probada; la misma vieja lección que han dado por años, y que los mantiene en estándares altos en el proceso.



Finalmente, puede en ocasiones unirse a esta descripción la inexperiencia de las personas en las que está depositada la responsabilidad de administrar el proceso.

La combinación de los factores antes mencionados, conduce a una cultura de pasividad y protección. Generalmente los maestros no creen en los procesos de evaluación y tienen incentivos bajos, además de la vieja costumbre de pensar que "nada va a cambiar" (Danielson y McGreal, 2000).

La evaluación de maestros necesita de la participación crítica de todos los involucrados en el proceso, configurado en un marco de diálogo y de estructura mediante el análisis. Debe ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad pero también una oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado como en su entorno y en el equipo de que forma parte.

Es importante considerar la formación permanente del docente como parte del desarrollo de las instituciones educativas y de los mismos sistemas de evaluación docente. La formación del maestro debería dirigirse al perfeccionamiento de las habilidades, con el fin de lograr el mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales del entorno (Imberón, 1994).

El desarrollo profesional, entendido como formación permanente, incluye una serie de factores entre los que se encuentran la actualización científica, pedagógica, cultural y personal.

El desarrollo profesional de los maestros es necesario para garantizar la mejora de la calidad en la enseñanza y es un factor clave del proceso educativo como tal. Permite además de fijar criterios administrativos, el establecimiento de estrategias de reflexión de la propia práctica y proponer proyectos de acción concretos en las instituciones educativas.

#### Sistemas de evaluación docente comúnmente utilizados

Los sistemas de evaluación docente son múltiples y variados. Algunos de ellos como la observación de clase, los resultados y las encuestas a los alumnos son conocidos por los maestros y practicados regularmente por algunas instituciones educativas. Otros sistemas como la autoevaluación, el portafolio de maestros, la supervisión entre colegas y la retroalimentación como práctica han sido explorados en contextos limitados en diferentes niveles educativos.

Algunos de estos métodos practicados por las instituciones se describen a continuación.

### **Observación de clase**

La observación de clase, es una de las formas más utilizadas en niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. Su objetivo es obtener una muestra representativa del desempeño del maestro en el salón de clase. Es útil en el sentido que aporta información de la interacción y la relación entre los estudiantes y el maestro (Melnick, 1990).

Los investigadores critican este método, ya que algunos resultados pueden estar sujetos a la percepción del observador y carecer de objetividad. Sin embargo, la observación de clase por parte del supervisor, es generalmente una experiencia positiva para el maestro y el observador, si es combinada con una retroalimentación adecuada.

Para que este método sea efectivo, es conveniente que los evaluadores lleven a cabo las observaciones por un periodo largo, o periodos más cortos de forma intermitente, ya sean planeadas y estructuradas o de manera informal y sin previo aviso al maestro, ya que ambas proveen información exacta y útil.

Los criterios de observación deberían, en forma ideal, establecerse en diálogos interdisciplinarios con maestros y supervisores, estableciendo criterios claros, objetivos observables, forma de recolección de datos, análisis, retroalimentación efectiva, acciones correctivas y crítica constructiva.

## **Resultados de los alumnos**

Los resultados de los alumnos en pruebas estandarizadas han sido al igual que las observaciones de los salones de clase, uno de los métodos más utilizados para evaluar a los maestros en diferentes niveles educativos.

Sin embargo existen problemas relacionados con esta práctica (Kohn, 2000). Primero filosóficamente es injusto evaluar a una persona en términos de los resultados de otra, especialmente en el proceso educativo en donde intervienen un gran número de variables; no es responsabilidad única del maestro el desempeño del alumno. Segundo, metodológicamente, ya que para que estos resultados tengan validez se requiere evaluar a los alumnos al inicio, durante y al final del curso en términos de habilidades, conocimientos y motivación (O'Doyle, 1984).

Por otra parte, las investigaciones muestran que con ciertas condiciones, los resultados de los exámenes estandarizados pueden correlacionarse con el desempeño del maestro, tomando en cuenta el número de variables considerables (Berk, 1988); que de alguna forma pueden llegar a afectar los resultados de los alumnos; estas son, entre otras, las cualidades y características de los alumnos, su desempeño general, los aprendizajes previos y la misma dinámica del grupo, entre otros (Berk, 1988).

### **Encuestas a alumnos**

Las evaluaciones de los alumnos hacia los maestros han sido una de las formas más comunes de evaluación y uno de los temas más controvertidos en las técnicas de la evaluación docente. Desde los años 70, la controversia se centra en la efectividad de esta práctica.

Las encuestas de alumnos sobre el desempeño de los maestros han sido aplicadas básicamente en educación superior. Sin embargo, de manera informal se tienen algunos datos de instituciones educativas de nivel secundaria y preparatoria que las aplican.

El uso de los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos tiene una larga historia dentro de la educación superior. A Herman Remmers de la Universidad de Purdue (Centra, 1993), en 1927 se le reconoce como el creador del primer cuestionario de evaluación, al que nombró *Purdue Rating Form*. A partir de entonces y hasta 1960, Remmers y sus colaboradores realizaron estudios sobre los resultados que arrojaba dicho cuestionario en Estados Unidos. A partir de los finales de la década de los años 60, el sistema se integró con la política de orientación al consumidor, si los alumnos son los usuarios del servicio, ellos son los que deben evaluarlo.

En México, las universidades privadas fueron las primeras en utilizarlos, la Universidad Iberoamericana en 1968 y el Instituto Tecnológico y de Estudios

Superiores de Monterrey, en 1974, crearon sistemas de evaluación de la docencia por los alumnos, de los más sólidos y antiguos del país.

Algunos autores afirman que los alumnos son la fuente principal de información, incluida la habilidad del maestro para motivar a sus alumnos en el logro del aprendizaje continuo. Además, los alumnos son los directamente involucrados en la satisfacción del contenido del curso, métodos de instrucción, libros de texto, tareas y el propio interés.

Sin embargo, algunos maestros se cuestionan la validez de éste método de evaluación por cuatro razones principalmente. Primero, debido a que los estudiantes carecen de la madurez suficiente para juzgar de una manera efectiva el contenido del curso y el estilo de enseñanza. Segundo, ciertos maestros afirman que las evaluaciones o encuestas de los alumnos son un medio para medir la popularidad de los maestros y no un medio confiable para evaluar la efectividad docente. Tercero, se requiere de un cuidadoso análisis estadístico de confiabilidad y validez de los instrumentos, que formen una muestra representativa de los estudiantes de cada uno de los docentes en cuestión. Y finalmente, existen un sin número de variables que afectan la evaluación docente (Ayers y Berney, 1989), entre las que se encuentran las calificaciones del maestro a sus alumnos, el número de alumnos por clase y la forma de administración del cuestionario, entre otras.

Las encuestas a alumnos en educación primaria, al igual que para otros niveles educativos deben tener un cuidadoso diseño, y estar enfocadas no en el desempeño del maestro en el salón de clase, sino a la dinámica general del ambiente del salón de clase. En la medida que manifiesten estos datos, pueden ser una herramienta útil y objetiva para el maestro.

### **Autoevaluación**

La autoevaluación del profesorado es un proceso de formulación propia de opiniones valorativas sobre la efectividad del propio conocimiento, actuación y principios con el fin de mejorar. Se centra en la *práctica personal* y reconoce que las principales razones por las que los maestros participan en el desarrollo profesional se derivan de las propias experiencias y su propia necesidad (Airasian, 1999).

La autoevaluación, es un sistema usado en pocas ocasiones, y cuando se realiza es generalmente de manera informal o no evidente (Nhundu, 1992). Convierte a los maestros en los guías de su propia instrucción y a los directores o coordinadores de las instituciones educativas, que generalmente son las personas a cargo de la evaluación docente, en los ayudantes de los procesos, proveedores de recursos y organizadores de las oportunidades para ayudar al maestro a continuar innovando y mejorando su práctica.

La función de la autoevaluación es ayudar a los maestros a detectar y tomar decisiones sobre los puntos fuertes y débiles de su práctica con el fin de mejorarla. Es fundamentalmente una actividad formativa, no sumativa. Para que se logre requiere un proceso profundo de reflexión sobre la práctica, llevar a la toma de decisiones y llevar a cabo estrategias para mejora.

Este sistema, ya sea operado como un diario de reflexión personal o en formato de preguntas establecidas de la práctica diaria, ha demostrado ser una herramienta efectiva. Si bien los usos de los diarios de reflexión no han sido explotados en educación, han dado muestras efectivas de mejora en el docente.

La autoevaluación puede ser utilizada como fuente de información y como un método efectivo para promover el desarrollo profesional. Sin embargo, aún no se han establecido criterios claros que sirvan de base para la toma de decisiones administrativas, siendo además dependiente de factores externos como el apoyo institucional, recursos, tiempo, confianza, apertura y claridad en los procesos.

Los métodos constructivistas de enseñanza y aprendizaje que ponen énfasis en el pensamiento de orden superior y las condiciones de significado personal están introduciendo nuevos criterios, difíciles de evaluar para lograr una enseñanza satisfactoria, criterios, que en cierta medida apoyan la autoevaluación del profesorado.



### **Portafolio de maestros**

El portafolio de maestro es una recopilación de su trabajo producido como docente; sin embargo, su uso sólo se refiere en algunas universidades extranjeras. Son realizados por cada maestro con el fin de resaltar los talentos de los alumnos y aquellas áreas en que se caracteriza por su buena práctica. También es usado como una forma de reflexión, que ofrece la oportunidad de auto evaluar el propio trabajo (Campbell, Cignetti, Melenyzer, Hood, y Wyman, 1997).

Lo que se incluya en un portafolio depende del uso que se le dé, además del nivel y área del docente. Sin embargo, de forma ideal, algunos elementos comunes a incluir pueden ser:

1. Currículum del maestro
2. Área, materia y nivel que imparte
3. Descripción de sus objetivos personales para el ciclo escolar
4. Plan de clase
5. Trabajo asignado a los alumnos
6. Trabajos revisados de sus alumnos, como proyectos y evaluaciones
7. Video de una de sus clases
8. Registro de las observaciones de sus colegas o supervisor

9. Diario de reflexión
10. Fotografías de proyectos de sus alumnos o actividades

Un buen portafolio de maestro es una herramienta educativa que puede ser utilizada en dos ámbitos principales. Primero, como una forma efectiva de evaluación docente, cuyo objetivo final es la toma de decisiones; y segundo, para dar retroalimentación a los maestros con el fin de la mejora constante.

Los portafolios de los maestros son diferentes, ya que uno de los aspectos a evaluar es la originalidad de su contenido. La introducción de este modelo como forma de evaluación docente implica un proceso, donde los maestros participen en el diseño del contenido y en la selección de lo que incluya, pues no debe olvidarse que un portafolio no comprende todo lo que el maestro elabora.

### **Supervisión entre colegas**

La supervisión entre colegas ha sido parte de la formación en diversas profesiones y es parte de los programas de titulación y práctica profesional. Poco utilizado, sin embargo, ha recobrado atención en los últimos años al aplicarse al campo educativo. En Estados Unidos inicia formalmente en la década de los años 80.

En 1986 se creó en Columbus, Ohio, el *Peer Assistance and Review*, conocido por sus siglas en inglés como PAR. En este programa actualmente participan 4,800 maestros. Requiere que participen todos los maestros nuevos, incluyendo a aquellos que ya tienen años de experiencia docente, pero que inician en alguna de las instituciones afiliadas al programa. Los maestros nuevos deben trabajar durante su primer año de docencia con un *maestro consultor o supervisor*. Implica juntas periódicas de revisión de planes de trabajo y elaboración de exámenes, así como de al menos veinte observaciones anuales al salón de clase del maestro supervisado por su maestro asesor.

El éxito de los programas de asistencia entre colegas puede ser atribuido primero, al diseño de formas comunes y útiles de desempeño; segundo, a la asistencia intensiva y permanente, y finalmente a la experiencia del maestro tutor, asignado basándose en su competencia en las áreas y niveles educativos de su experiencia.

Este es quizá el sistema que menos atención ha recibido. La evaluación entre colegas se centra en el conocimiento de un área específica, compromiso hacia la enseñanza y las cualidades de lo que es la práctica ejemplar de la docencia. Puede definirse como una participación activa entre colegas.

### **Revisión de planeación**

Los planes de clase reflejan el proceso a través del cual el maestro ha pasado para cumplir los objetivos instruccionales. La observación de los registros de clase, como exámenes, tareas, trabajos y proyectos, puede indicar qué tan bien el maestro ha unido los planes de clase con la instrucción y la evaluación. Sin embargo, el establecimiento de criterios claros resulta prioritario para el establecimiento de estándares específicos de desempeño.

### **Retroalimentación**

La retroalimentación se utiliza en unión de otros métodos de evaluación o como práctica propia. Si no se aplica como práctica independiente y se lleva a cabo con algún otro método de evaluación docente, y para que éste sea efectivo, debe darse una entrevista de retroalimentación entre el maestro evaluado y la persona encargada del proceso (Danielson, 1996).

Las entrevistas de retroalimentación deben iniciarse con un diálogo resaltando las prácticas efectivas utilizadas por el maestro y observadas o documentadas por ambos, maestro y supervisor. La retroalimentación es una estrategia efectiva, que debe estar basada en hechos concretos y el establecimiento de una atmósfera de confianza es el elemento principal en el proceso

Las entrevistas de retroalimentación, algunas veces criticadas y abandonadas por los supervisores, debido al tiempo que se invierte en ellas, es una de las fuentes más importantes de relación entre el supervisor y el maestro, dando lugar a una comunicación respetuosa, base de un buen clima organizacional, que desencadenará un mejor desempeño docente (Glickman, 2002).

Un supervisor con experiencia, sin importar cual sea el método de observación empleado, debe ser capaz de lograr objetivos organizacionales y satisfacer las necesidades individuales de los maestros en su práctica docente (Glatthorn, 1984).

Los diálogos para la mejora del desempeño docente ayudan al coordinador, supervisor o director a establecer criterios concretos o datos específicos para sentar las bases de una comunicación constructiva (Glickman, 1981).

De todos los sistemas anteriormente expuestos, es importante aclarar que independientemente de cualquier sistema de evaluación docente que se enfoque en el aspecto sumativo o formativo, debe tener características importantes de evaluación. Es decir, validez, que mida lo que realmente debe medir, efectividad y eficiencia; el uso de resultados aplicables, y el establecimiento de criterios claros, e interdisciplinarios entre maestros y supervisores (Glickman, 2002).

### **Componentes esenciales de un modelo de evaluación docente**

Para que un modelo de evaluación docente sea efectivo, deben darse ciertas condiciones de diseño y actitud en las personas involucradas.

Una condición imprescindible es la plena aceptación de éste por parte del profesorado. Se ha demostrado que en aquellos casos en que se ha implantado un sistema sin contar con el apoyo y la aceptación activa del profesorado, ha dado por resultado un conflicto institucional y concluye en completo fracaso. Además el director y coordinadores educativos, es decir los encargados del proceso de supervisión docente, deben estar de acuerdo, puesto que el modelo se fundamenta en estructuras colaborativas y participativas que implican en cierto modo la pérdida de poder de las jerarquías administrativas.

En esta nueva modalidad, supervisar es una acción personal, que incluye la interpretación y revisión de los recursos y estrategias y un análisis de las dificultades que impiden la consecución de los objetivos por una persona o un grupo (Gorrochotegui, 1997). La supervisión educativa debería centrarse más en la reflexión de los procedimientos, intenciones e interpretaciones de normas y decisiones, que sobre las omisiones (Álvarez y López, 1999).

El “como” del sistema de evaluación es tan importante como el “que”. Los instrumentos y procedimientos usados juegan un papel importante en la documentación, en los criterios de evaluación y en la promoción del desarrollo profesional y el aprendizaje (Stufflebeam y Brethower, 1987). A través de las actividades que se les requiere realizar como parte del sistema, los maestros pueden ser involucrados en conversaciones profesionales que reflejen su propia práctica y que les sirvan para analizar su propia enseñanza (Calderón, 1997). Así, el procedimiento no sólo sirve para buscar evidencia de los criterios de evaluación pero también, a través de las propias características del diseño del sistema, para promover el aprendizaje profesional (Danielson y McGreal, 2000).

Una buena evaluación profesional debe cumplir con ciertas características que la constituyan en una fuente de diálogo y mejora. Entre las características a destacar se encuentran el establecimiento de un marco claro de referencia, basado en indicadores objetivos a cubrirse en el desempeño docente. la inclusión de logros y áreas de oportunidad del docente, para derivarlos directamente a áreas de capacitación, basándose en una retroalimentación positiva de las necesidades del salón de clase, el constituir a la evaluación como un proceso permanente, para que pueda convertirse en parte de la vida diaria del centro educativo, dando al maestro oportunidad de desarrollar nuevas formas de enseñanza; e involucrar al docente en el proceso

como parte activa, con el fin de generar políticas educativas que ayuden en la mejora de la educación (Valdez Veloz, 2000).

Este enfoque en la evaluación para motivar el crecimiento de los maestros, apoyado por una serie de condiciones, está cambiando en diferentes aspectos el contexto de las siguientes generaciones en sus prácticas evaluativas. Primero, en las iniciativas de reforma y estructuración; ya que la mayoría de las reformas en este ámbito, incluyen el cambiar los roles, responsabilidades y relaciones entre los maestros y los estudiantes, y entre los maestros y los administradores. Implica una toma de condiciones colaborativas, el manejo escolar participativo, el trabajo en equipo, estrategias por consenso y la mejora escolar. Prácticas que suponen que los evaluadores vivencien nuevas formas no tradicionales de evaluar a sus maestros. Segundo, el aumento en el entendimiento de cómo los adultos crecen, se desarrollan y aprenden. Estas características tienen que ser parte del sistema de evaluación. Tercero, en el aumento en la conciencia de la importancia y complejidad de la enseñanza. Un sistema de evaluación efectivo debería apoyar el hecho que la enseñanza es un sistema complejo, que desafía los sistemas tradicionales de evaluación docente. En cuarto sentido, es dar mayor importancia en el desarrollo de la experiencia del maestro. La evidencia indica que la evaluación del maestro novato y la del maestro con experiencia debería ser diferente; ya que se encuentran en etapas diversas. Quinto, aportar un



nuevo conocimiento de lo que es el desarrollo del personal por parte del director o las personas encargadas del proceso de evaluación docente. Una serie de principios apoyan los programas de evaluación docente directamente ligados al desarrollo profesional.

Los programas de desarrollo profesional más efectivos tienden a impulsar y apoyar las iniciativas; están basados en el conocimiento de lo que es la enseñanza. El buen desarrollo profesional debe de ser constructivista, los maestros necesitan oportunidades para explorar, preguntar, debatir, integrar nuevas ideas a sus repertorios y a sus prácticas. Asimismo, los responsables de las instituciones educativas deben ofrecer un compromiso intelectual, social y emocional; abiertos a nuevas ideas, materiales y a la oportunidad en tiempos y espacios para que el maestro se relacione profesionalmente con sus colegas. El supervisor debe, además, demostrar respeto por los maestros como profesionales y aprendices adultos, tomando en cuenta los diferentes niveles de experiencia de cada uno y proveer suficiente tiempo y seguimiento a los maestros para dominar el nuevo contenido, las estrategias y su integración a la práctica (Heller y Hindle, 1998).

La fuerza de los nuevos sistemas de evaluación radica en la habilidad de enfocar la atención en la importancia de la enseñanza y el aprendizaje en los estudiantes y maestros, en proveer los medios y los incentivos para asegurar la calidad y en servir como un catalizador motivando y apoyando el

aprendizaje profesional a través de actividades objetivas y colaborativas (Danielson y McGreal, 2000).

Uno de los pocos puntos de coincidencia de la evaluación docente, es que los involucrados en el proceso, tengan la necesidad de múltiples fuentes de diferentes miembros. El debate se inicia en cuáles deben de ser la fuentes que den los mejores resultados y en qué combinaciones.

Un buen evaluador es conveniente considere una variedad amplia de estrategias y estilos de enseñanza. Si los evaluadores utilizan diferentes fuentes de información sobre el desempeño docente, podrían llevar a cabo evaluaciones más exactas.

Una buena evaluación profesional debe cumplir las siguientes funciones (Valdez Veloz, 2000):

1. **Función diagnóstica:** la evaluación debe ser una síntesis de los aciertos y desaciertos de los maestros, para que sirva de guía al director, al coordinador y al maestro mismo, para derivar de ella acciones de capacitación.
2. **Función instructiva:** ya que debe producir una síntesis de los indicadores de desempeño de los maestros, para que puedan incorporar la experiencia al aprendizaje laboral.

3. **Función educativa:** existe una relación entre los resultados de la evaluación profesional y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia su trabajo, ya que conociéndolas se puede elaborar un plan de mejora.
4. **Función desarrolladora:** cuando como resultado del proceso evaluativo se incrementa la madurez del evaluado y es capaz de autoevaluarse de forma crítica y constructiva.

Leithwood (1992) afirma que el líder escolar tiene un rol fundamental en el desarrollo de los maestros, ayudando a los profesores a formar un grupo de ayuda mutua y profesional, como parte de la cultura institucional. Esto implica que los maestros hablen abiertamente, se comuniquen, observen y planeen juntos, compartiendo sus avances y problemas. El líder escolar debe, también, realizar la planeación adecuada para que los maestros se desarrollen haciendo suyos los objetivos para su desarrollo profesional.

Para promover el crecimiento de los maestros, Poplin (1992) afirma que los directores deberían conocer a sus maestros, realizar auto evaluaciones y no sólo evaluaciones externas. La autoevaluación convierte a los maestros en los guías de su propia instrucción y a los directores o coordinadores en los ayudantes de los procesos, proveedores de recursos y organizadores de las oportunidades que les ayuden a mantenerse en la innovación educativa.

Por último, en la evaluación de maestros es importante hacer notar que las circunstancias y las culturas organizacionales de cada institución son diferentes, al igual que los individuos que van a ser evaluados. Por esto es importante que los individuos tomen parte activa en el proceso (Centra, 1993).

### **Competencias de la práctica profesional**

La tradición en los marcos de referencia para la enseñanza es amplia. Los orígenes de los componentes identificados de la práctica profesional radican en la combinación del trabajo de Madeline Hunter y las investigaciones en procesos-productos y la ciencia cognitiva.

Hunter fue una de las primeras educadoras en hablar de la enseñanza no como un arte, sino como una ciencia. En Estados Unidos, en Georgia, se utilizaron por primera vez los resultados de la investigación para crear sistemas de evaluación de desempeño; otorgando a los maestros una licencia permanente de enseñanza. Para 1990, los sistemas de evaluación se extendieron por diversos estados de este país.

Esta tradición fue continuada por el *Educational Testing Service* que en 1987, anunció la creación de una nueva generación de pruebas para certificar a maestros, llamados la *PRAXIS Series: Profesional Assessment for Beginning*

*Teachers*. Este nuevo formato intenta reemplazar el muy usado *National Teacher Examination* (NTE).

Otras organizaciones han propuesto grupos de estándares principalmente para los estudiantes de maestros, como el *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC), igualmente el *National Association of State Directors of Teacher Education and Certification* (NASDTEC) y el *National Council of Accreditation of Teacher Education* (NCATE).

El marco de referencia propuesto en la presente investigación está basado en su formato en el PRAXIS III y desarrollado por Charlotte Danielson en 1996. Identifica los aspectos de las responsabilidades docentes que han sido documentadas a través de estudios empíricos e investigación teórica, con el fin de mejorar el desempeño docente en beneficio de los alumnos.

El uso de los marcos de referencia para describir lo que es la excelencia en la enseñanza ha producido efectos laterales positivos; como son exactitud en el proceso, parámetros claros y una estructura en la cual los educadores puedan situar sus acciones y mejores resultados.

La investigación de los años 80 indica que así como los alumnos tienen diferentes fortalezas y debilidades, así los maestros, pero esto se expresa en forma de "estilo", donde ninguno es mejor que otro. Los componentes de la

práctica profesional de Danielson, no cubren sólo un estilo de enseñanza, sino que abarcan diferentes estilos.

Los componentes también se demuestran fuera del salón de clases, en la elaboración de materiales adecuados, y algunos no son demostrados sino inferidos. Educadores, investigadores y creadores de las políticas coinciden en que la forma tradicional de ver al aprendizaje, enfocado en los conocimientos y procedimientos, propicia el bajo reto cognitivo en los alumnos.

El marco de referencia incluye 22 componentes, organizados en diferentes áreas de responsabilidad docente, llamados dominios: planeación y preparación, ambiente del salón, instrucción y responsabilidades profesionales. En cierto grado, los componentes de cada dominio forman un cuerpo coherente de conocimientos y habilidades, que pueden ser sujeto de enfoque para otros dominios. El componente 3, es el centro de la práctica del maestro, sin embargo, todas tienen una estrecha relación.

A continuación se describen la lista de dominios de forma general. Cada uno se especifica hasta desarrollar cuadros de niveles de desempeño, logrando así un sistema claro de expectativas en el trabajo diario del maestro en la institución educativa. Definiendo claramente qué es un desempeño distinguido, muy bueno, básico e insatisfactorio.

## Competencia 1: Planeación y preparación

1. Componente 1 a: Demostrar conocimiento del contenido de la materia que imparte y conocimiento de pedagogía
  - Conocimiento del contenido
  - Conocimiento de los prerrequisitos de lo que imparte
  - Conocimiento de pedagogía para el área que imparte
2. Componente 1 b: Demostrar conocimiento de los estudiantes
  - Conocimiento de las características (intelectuales, sociales y emocionales) de los estudiantes en su grupo
  - Conocimiento de los diversos estilos de aprendizaje
  - Conocimiento de las habilidades y conocimiento de los estudiantes
  - Conocimiento de los intereses y herencia cultural de sus alumnos
3. Componente 1 c: Selección de objetivos de instrucción
  - Valor: Los objetivos representan altas expectativas para los alumnos; y reflejan aprendizaje, comprensión, estándares curriculares y marcos de referencia
  - Claridad: Los objetivos están claramente especificados como aprendizaje en los alumnos y permiten una adecuada evaluación

- **Conveniencia para cada estudiante:** Los objetivos reflejan las necesidades de todo los alumnos en su salón
  - **Balance:** Los objetivos están diseñados para cubrir todas las necesidades de aprendizaje, habilidades de orden superior, coordinación e integración con otras disciplinas
4. **Componente 1 d: Demostrar conocimiento de recursos**
- **Recursos para la enseñanza**
  - **Recursos para los alumnos**
  - **Dominio de tecnología**
5. **Componente 1 e: Diseño de actividades de instrucción y aprendizaje coherentes**
- **Actividades de aprendizaje**
  - **Materiales y recursos instruccionales**
  - **Grupos instruccionales**
  - **Estructura de lección**
6. **Componente 1 f: Evaluación del aprendizaje de los alumnos**
- **Congruencia con los objetivos instruccionales**
  - **Criterios y estándares**
  - **Uso para planeación**

**Competencia 2: El ambiente del salón**

7. **Componente 2 a: Crear un ambiente de respeto y comunicación**



- Interacción del maestro con los estudiantes
- Interacción de los estudiantes

8. Componente 2 b: Establecimiento de una cultura de aprendizaje

- Importancia del contenido
- Orgullo en los estudiantes por su trabajo
- Expectativas de aprendizaje y logro

9. Componente 2 c: Manejo de los procedimientos del salón

- Manejo del grupo
- Manejo de transiciones
- Manejo de materiales didácticos
- Desempeño en actividades no instruccionales
- Supervisión a voluntarios o asistentes

10. Componente 2 d: Manejo de la disciplina del salón

- Expectativas
- Monitoreo de la conducta de los estudiantes
- Respuesta a la indisciplina de los alumnos

11. Componente 2 e: Organización del espacio físico

- Seguridad en el salón
- Acceso al aprendizaje y recursos físicos

Competencia 3: Instrucción

12. Componente 3 a: Comunicación clara y exacta

- Indicaciones y procedimientos
- Lenguaje oral y escrito

#### 13. Componente 3 b: Uso de técnicas de preguntas y discusión

- Calidad de preguntas
- Técnicas de discusión
- Participación de los estudiantes

#### 14. Componente 3 c: Compromiso de los estudiantes en el aprendizaje

- Presentación del contenido
- Actividades y tareas
- Trabajo en equipo
- Materiales instruccionales y recursos
- Estructura y ritmo de clase

#### 15. Componente 3 d: Retroalimentación a los estudiantes

- Calidad: exactitud, consistencia, constructividad y especificidad
- Tiempos

#### 16. Componente 3 d: Demostración de flexibilidad y responsabilidad

- Ajuste en la planeación
- Respuesta a los estudiantes
- Persistencia

#### Competencia 4: Responsabilidades profesionales

##### 17. Componente 4 a: Reflexión de la propia enseñanza

- Exactitud
- Establecimiento de objetivos próximos

##### 18. Componente 4 b: Manejo de controles

- Control de tareas
- Progreso de aprendizaje
- Controles no instruccionales

##### 19. Componente 4 c: Comunicación con las familias

- Información del programa instruccional
- Información de los estudiantes
- Compromiso de las familias en el programa instruccional

##### 20. Componente 4 d: Contribución a la escuela

- Relaciones con colegas
- Participación en proyectos
- Participación en actividades de reconocimiento oficial.

##### 21. Componente 4 e: Crecimiento y desarrollo profesional

- Aumento en conocimientos y habilidad pedagógica (cursos, etc...)
- Contribución a su profesión

##### 22. Componente 4 f: Profesionalismo

- Servicio a los estudiantes
- Ayuda a los alumnos con necesidades especiales
- Liderazgo

Los componentes de la Competencia 1, Planeación y Preparación, definen cómo el maestro organiza el contenido de lo que los alumnos tienen que aprender; es decir, el diseño de la instrucción. Todos los aspectos de la planeación instruccional son cubiertos, iniciando con un profundo conocimiento del contenido y pedagogía y un entendimiento y apreciación de los estudiantes y lo que aportan al entorno educativo. Pero el entender el contenido no es suficiente, el contenido debe ser transformado a través de cierto diseño instruccional en secuencias de actividades y ejercicios accesibles para los estudiantes. Todos los elementos del diseño instruccional, actividades de aprendizaje, materiales y estrategias, deberían ser apropiados tanto para los contenidos como los estudiantes, y el diseño de evaluación debe de reflejar los objetivos instruccionales y además debe servir para documentar el progreso de los estudiantes durante y a través del episodio de la enseñanza.

Las habilidades en este dominio son demostradas a través de los planes de trabajo de los maestros y el éxito de éstos. Los planes deben incluirse en los portafolios de cada maestro y sus efectos observados en el salón de clases.

La Competencia 2, El Ambiente del Salón, consiste en las interacciones que ocurren en un salón. Las interacciones son no instruccionales; sin embargo, son necesarias para la instrucción efectiva. Esas actividades y tareas establecen un ambiente de salón confortable y respetuoso; que cultiva una cultura de aprendizaje y crea un lugar seguro para la toma de decisiones. La rutina es no instruccional y los procedimientos son manejados eficientemente; el comportamiento de los alumnos es de cooperación y no disruptivo, el ambiente físico es de apoyo y sirve para propósitos instruccionales.

Cuando los alumnos recuerdan a sus maestros después de los años, es por las habilidades desarrolladas en este dominio. Los estudiantes recuerdan la calidez y apoyo de sus maestros, las altas expectativas y el compromiso de los maestros hacia sus alumnos. Los estudiantes se sienten seguros y saben que pueden contar con sus maestros, que son justos en el trato y manifiestan actitudes de ayuda.

Los maestros buenos consideran a sus estudiantes como personas, con intereses, preocupaciones y potencial intelectual. A cambio, los estudiantes recuerdan a los maestros como adultos preocupados y personas confiables. Los maestros conocen su papel, nunca tratan de ser sólo amigos de los estudiantes, sino verdaderos maestros. Saben que su autoridad está basada en su conocimiento y experiencia en lugar de su función.

Este dominio es demostrado en las interacciones de clase y captado en papel a través de las entrevistas con estudiantes o en los resultados de las encuestas. Estas habilidades son observadas en la acción en persona o video.

La Competencia 3, Instrucción, contiene los componentes que son el corazón fundamental de la enseñanza. Refleja la misión primaria de cada escuela: motivar el aprendizaje de los alumnos. Los componentes de este dominio son unificados a través de la construcción de significado y participando en una comunidad de aprendizaje. Los maestros que manifiestan un excelente desempeño en este dominio crean una atmósfera de emoción acerca de la importancia del aprendizaje y el significado del contenido. Se preocupan acerca de su materia e invitan a los alumnos a compartir el camino de aprendizaje. Los estudiantes son involucrados en trabajo significativo, hacen proyectos importantes. El dominio en esta competencia se demuestra a través de la interacción, observando en directo o video.

Los componentes de la Competencia 4, Responsabilidades Profesionales, están asociados con ser un educador profesional que abarque los roles dentro y fuera del salón de clases. Los estudiantes rara vez ven estas actividades, los padres de familia y la comunidad las observan constantemente. Los maestros las practican después de sus primeros años de trabajo en la institución, después de que han dominado hasta cierto grado los detalles del manejo de salón y de la instrucción.

Consiste en un amplio rango de responsabilidades profesionales, de autorreflexión y crecimiento profesional de contribuciones a la escuela y distrito y a la profesión en general. Los componentes también incluyen interacciones con las familias de los estudiantes, contacto con la comunidad en general y el mantener registros y papeleo en general en beneficio de los alumnos.

Los maestros que sobresalen en este dominio son reconocidos por colegas y padres de familia. Son destacados educadores que van más allá de los requisitos técnicos de sus trabajos y contribuyen al bien de las instituciones de las que son parte.

Las habilidades de este dominio son demostradas en la interacción de los maestros con sus colegas, familias, otros profesionales y la comunidad en general. Algunas de estas interacciones son documentadas y colocadas en portafolio. Las interacciones pueden ser observadas para indicar la habilidad y compromiso de los maestros.

Es importante hacer notar que las competencias desarrolladas por Scriven (1993) incluye los mismos aspectos que el modelo de Danielson (1996), sin embargo la diferencia radica en que Scriven fundamentó en criterios derivados de un estudio normativo de lo que puede esperarse de los maestros desde un punto de vista legal, y Danielson desarrolló sus criterios basándose en la enseñanza ideal.

### **Estudios de evaluación docente**

La mayoría de los limitados estudios en el tema de evaluación docente se encuentra enfocada en educación superior. Si bien existen algunas investigaciones sobre el desempeño de maestros de preescolar, no se encontró ningún artículo sobre evaluación docente en educación básica.

En las investigaciones que utilizan como metodología la Investigación-Acción, la literatura relevante es definida por los datos que se obtienen en el proceso y por su interpretación (Woods, 1987). Sin embargo, es importante enfocar la investigación en un marco de antecedentes e investigaciones del tema, no con el fin de teorizar el problema de investigación y restarle flexibilidad a la Investigación-Acción y al proceso de los maestros participantes; sino con el fin de utilizar la información obtenida como documentos de análisis que propicien la reflexión, mismos que fueron discutidos por el mismo grupo, y con la factibilidad de incluir otros que fueron necesarios en el proceso de acción-reflexión.

Algunos de los artículos relacionados que narran investigaciones en el área se presentan en la Tabla 3. En la primera columna se menciona el autor, en la segunda la fecha de publicación, en la tercera el título del artículo en mención y en la cuarta columna se realizó una breve descripción de cada artículo



Tabla 3

*Artículos de Evaluación Docente*

Autor	Fecha	Título del artículo	Descripción
Herzberg, F.	1967	The Motivation to Work	Concluyó que los factores que motivan a los maestros o los llamados "factores motivacionales" (como políticas administrativas, supervisión, relaciones interpersonales, condiciones de trabajo, salario, estatus y seguridad) son extrínsecos al trabajo. Herzberg concluyó que los factores motivacionales eran la causa fundamental de la satisfacción y los "factores higiénicos la causa básica de la insatisfacción en el trabajo. El salario no motiva, pero puede ser una causa de insatisfacción. Si bien este estudio ha sido criticado duramente por su diseño metodológico y fundamentos teóricos y se le acusa de sobre simplificar la relación entre motivación y satisfacción, y las causas de la satisfacción o insatisfacción en el trabajo.
Young, P, y Place W.	1988	The Relationship Between Age and Teaching Performance	El estudio investiga si la edad de los candidatos a maestros en el proceso de selección afecta la decisión. La metodología se llevó a cabo mediante una relación convergente y divergente de los datos obtenidos en el proceso de selección.
Mannat, R. y Daniels, B.,	1990	Relationships Between Principals Ratings of Teacher	Se investigó la relación entre los resultados de las observaciones de los directores en los docentes y el desempeño de los alumnos. La metodología fue una correlación de

		Performance and Student Achievement	resultados de los alumnos y los resultados de las observaciones de los directores a los maestros.
Matier, M.	1990	Retaining Faculty: A Tale of Two Campuses	Se discuten los resultados de estudios que examinan los factores que influyen las decisiones de los docentes con ofertas firmes de dejar dos universidades. En el artículo se da especial atención al peso relativo e importancia que los maestros dan a los aspectos tangibles e intangibles y prestaciones en su situación laboral. La metodología fue de una muestra de 239 docentes a través de entrevistas y cuestionarios.
Melnick, S.	1990	Strengthening Student Teaching Evaluation: Training and Instrumentation Are Key	La observación sistemática y el entrenamiento son componentes esenciales para los estudiantes de ultimo grado de docencia, y de esta manera estarán listos para asumir su nuevo rol en el campo de trabajo. La metodología se llevó a cabo basándose en observaciones de competencias establecidas con anterioridad, los maestros escribieron diarios semanales, datos que su utilizaron para corroborarlos con las apreciaciones de sus supervisores en la práctica.
Peterson, K., Drsicoll, A. y Stevens, D.	1990	Primary Grade Students Reports for Teacher Evaluation	El propósito de este estudio fue examinar empíricamente una muestra de las evaluaciones de los alumnos de preescolar a segundo grado de primaria hacia sus maestros. Se utilizaron formas adaptadas de evaluaciones para maestros universitarios. Los resultados solo fueron analizados estadísticamente y no corroborados con otras formas de

			evaluación docente.
Andrews, H. y Licata, C.	1991	Administrative Perceptions of Existing Evaluation Systems	El objetivo fundamental en este estudio exploratorio fue el de indagar cómo perciben los administradores el proceso de evaluación docente en la universidad, la efectividad de los mismos y las ideas para mejorarlo. Se aplicó un cuestionario de ida a 305 administradores de universidades.
Nhundu, T.	1992	The Relationship Between Self- and Supervisor Appraisals with Role Clarity and Job Satisfaction	Describe la relación entre el desempeño en el trabajo, claridad de roles y satisfacción laboral, usando una muestra aleatoria de maestros novatos y sus maestros supervisores. La metodología usada fue de cuestionario y entrevistas semi-estructuradas.
Smith, K.	1993	Development of the Primary Teacher Questionnaire	El fin de desarrollar el cuestionario fue el establecer las prácticas correctas para los maestros de preescolar. Se desarrolló en tres fases. Primero una encuesta hacia los maestros, para conocer y priorizar las competencias de desempeño establecidas nacionalmente; la segunda etapa la llevaron a cabo los investigadores con el refinamiento de la primera versión del instrumento, y la tercera, fue la puesta en práctica del instrumento.
Hill, T.	1994	Primary Head Teachers: their job satisfaction and future career aspirations	La aplicación de cuestionario- encuesta a maestros de preescolar cuestionando sobre la satisfacción laboral y sus aspiraciones profesionales.
Cruz, I., Crispín, M. Y Avila, R.	2000	La Evaluación Formativa: Estrategia para	El objetivo del estudio fue probar el efecto de la evaluación formativa en el mejoramiento de la práctica docente.

Promover el Cambio y Mejorar la Docencia	Se llevó a cabo mediante un diseño cuasiexperimental, donde el propio grupo es el grupo control. Se entrevistó a los participantes basándose en los resultados de entrevistas estructuradas, con el fin de corroborar la impresión de los profesores ante los datos obtenidos y validarlos.
---	---

---

Nota. Los artículos se encuentran ordenados por orden cronológico.

### Conclusiones

Los temas anteriormente descritos permiten analizar de manera paralela las categorías desarrolladas por el grupo de maestros participantes, basándose en su realidad y lo que los estudios en las diferentes han desarrollado. Los temas incluidos en este capítulo abarcaron las áreas básicas de conocimiento que todo modelo de evaluación docente debería incluir en su diseño y los principios que los rigen, debido a que la actividad docente es compleja, intervienen un sinnúmero de factores que marcan el trabajo del maestro; estos factores son en alguna medida inherentes al mismo maestro y en otra medida externos a él.

La teoría que conlleva el trabajo del docente está en ocasiones distanciado de la realidad. Es función de los maestros mismos, los padres de familia y las instituciones, acercar la realidad del maestro al ideal teórico

establecido, con el fin de lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje genere una construcción efectiva en el individuo.

Para entender el proceso docente hay que ahondar en los significados de éste, que en múltiples ocasiones no están explícitos, sino inmersos en la realidad cambiante y demandante. Para llegar a hacer visible y claro lo que sucede día a día en el aula, es necesario volver a construir la realidad a través de métodos sensibles para captarla en toda su expresión. Ya que no hay un método para construir la realidad, hay que interpretarla a través de la exploración. Los propósitos y los efectos de las acciones no siempre terminan en la misma línea. Es por esto necesario que la evaluación se convierta en un proceso de autorreflexión; que permita a los involucrados en el proceso comprobar si lo que se pretende como objetivo se ha alcanzado.

La evaluación del proceso docente debe de ir más allá. Lejos de las cuestiones técnicas de métodos de recolección de datos, importa llegar a las raíces ideológicas y de transformación de la realidad, en cada uno de los actores del proceso. La evaluación debe emerger de quienes la ejecutan, de quienes lo hacen y debe estar al servicio de la comprensión y, por consiguiente, del desarrollo del maestro para que sea efectiva.