

CAPÍTULO V

CONSIDERACIONES FINALES

El presente capítulo consta de dos partes. En la primera se describen las conclusiones finales en forma de consideraciones agrupadas por temas. En la segunda, se realizan recomendaciones para estudios posteriores.

El objetivo del presente capítulo fue sentar las bases para que este modelo de trabajo de Investigación- Acción, que si bien no es nuevo, sea replicado en diferentes instituciones educativas, quizá en una medida para resolver problemas del desarrollo profesional y la evaluación docente, o para resolver cualquier otro problema que contribuya a apoyar al docente.

En el marco conceptual se analiza el material importante de diferentes épocas que nos ayuda a la comprensión del maestro desde una perspectiva. En las categorías desarrolladas a través de estos escritos y la información obtenida por el maestro mismo, se entiende éste desde su interior y perspectiva.

Lo trascendente de este estudio radica en que los resultados no son generalizables, debido a esto no se titula el capítulo como conclusiones y se nombra como consideraciones finales, ya que este estudio se enmarca en una institución específica pudiendo ser un estudio de caso. Sin embargo, al mostrar

otras instituciones educativas particulares realidades semejantes, los resultados podrían generalizarse utilizando criterios amplios, tomando sólo una selección de las categorías o elementos específicos de las aplicables a otras instituciones educativas.

Trabajar con los maestros tomando en cuenta sus intereses y preocupaciones asegura que sus esfuerzos repercutan de una manera significativa en su trabajo diario. Lo más importante ha sido el proceso mismo, que ha constituido la experiencia educativa fundamental con el fin de lograr un cambio significativo en el aula dentro del contexto de la institución..

La presente investigación comprobó la declaración del problema, ya que el desarrollo de un modelo de trabajo docente, cuyo fin fue la aplicación de un *Modelo de Evaluación y Desarrollo Profesional Docente* diseñado en un proceso de Investigación-Acción con un grupo de maestros en ejercicio, propició en los maestros el interés por mejorar su práctica.

Este estudio fue concluido, sin embargo el proceso de cambio en los docentes continúa. Cada inicio de ciclo escolar se revisa que los contenidos del "Modelo de Evaluación y Desarrollo Profesional Docente" sea vigente y se le han realizado cambios hasta ahora menores, no descartando la posibilidad que en un futuro los cambios sean mayores en el contenido de los criterios de evaluación o en el mismo formato.

Es interesante hacer notar que fue difícil para los maestros ingresar a esta "forma de vida", ya que es una forma de ser y actuar diferente a la tradicionalmente esperada y practicada para un maestro. Sin embargo, una vez iniciado este proceso los maestros están dispuestos a continuarlo y a seguir resolviendo problemas cotidianos con el fin de mejorar su práctica, siempre y cuando el contexto de la propia institución lo promueva y apoye.

Las conclusiones de este rico proceso de Investigación-Acción nunca podrán ser finales. El iniciar un proceso de cambio en los docentes, fue difícil en sus inicios. El docente, citando a un maestro "vive en su mundo y no quiere más trabajo, ya que 'sus niños', le implican suficiente tiempo". El marcar el inicio de la participación docente implicó años de trabajo previo, este trabajo consistió en el romper barreras de "si hablas, te corren", "mejor no me involucre", "no va a servir de nada" y "al rato se les olvida". Fue un trabajo intenso de construir relaciones, diálogos y hechos concretos de participaciones breves, donde el maestro fue parte de la toma de decisiones.

Una vez iniciada la Investigación-Acción en la institución, no fue fácil seguirla. La inercia de la carga de trabajo diario para el maestro, coordinadores y director de cada centro escolar, forma parte de un sobrepeso importante que es necesario contrarrestar constantemente. No sin tomar en cuenta que el maestro es sujeto de múltiples influencias y que es necesario que el director y

los coordinadores de las secciones se encuentren presentes siempre, y que el maestro logre percibir esa presencia como una ayuda en su trabajo docente, no como el "superior" o "supervisor" que le va a decir qué hacer y le va a asignar más carga de trabajo.

Las sesiones de trabajo con los maestros, implicaron tiempo y una organización administrativa diferente en la institución, para proveer de esos tiempos necesarios para el maestro.

La conclusión de resultados de la Investigación-Acción se dio en el momento en que el problema fue resuelto; es decir, cuando se concluyó el Modelo de Evaluación y Desarrollo Profesional para el maestro de primaria. Las categorías formadas fueron únicamente aquellas que se relacionaban al tema generador, dejando fuera de análisis una gran cantidad de información valiosa que puede ayudar a conocer más de fondo al maestro de educación primaria en estudios posteriores.

Es importante que todo modelo de evaluación docente, independientemente del sistema empujado o los criterios de evaluación, que básicamente serían los mismos, tenga elementos básicos de motivación intrínseca, de esta manera los estudios en este campo permitieron conocer los antecedentes de la motivación docente. El modelo generalizable al ser diseñado por los maestros los motiva a participara activamente en la toma de

decisiones del centro educativo, demandando para este fin un liderazgo participativo y democrático

El entender la evaluación formativa y sumativa como procesos complementarios y el camino en la historia de éstas, fue otro de los elementos claves que los maestros necesitaron para el plan desarrollado.

Para los maestros fue importante conocer los antecedentes de la evaluación docente en México y romper paradigmas en nuevos métodos y formas no explorados en el país.

Los estudios previos de evaluación docente, fueron claves para el desarrollo del modelo, ya que se partió de las investigaciones anteriores, es decir del conocimiento previo. Este aspecto permitió ubicar al maestro en áreas importantes de calidad global de educación, que para el maestro queda generalmente en segundo plano, debido a que el docente da más importancia a otros aspectos.

Los diversos sistemas de evaluación docente abrieron nuevos esquemas de trabajo para los maestros y les permitió explorar áreas nuevas que si bien no eran conocidas para el maestro al inicio lo motivaron a explorar nuevas posibilidades.

Las conclusiones finales las podemos agrupar en temas relacionados a la evaluación, gestión educativa, generalización y a la solución de problemas reales, para finalizar con la aportación concreta de este proyecto.

En cuanto a evaluación podemos afirmar que:

1. Las consecuencias de un sistema de evaluación inadecuado van desde maestros y evaluadores que no toman a la evaluación en serio hasta menor aprendizaje en los alumnos, pasando por inconformidades y baja satisfacción laboral en los maestros.
2. Existe una clara deficiencia en los modelos de evaluación empleados actualmente en las instituciones primarias particulares.
3. El maestro desea una evaluación sistemática, justa y constructiva, sin embargo es necesario orientarlo en el proceso.
4. Los maestros fueron más estrictos en los criterios y estándares del sistema de evaluación docente, producto de la investigación-acción. Esos criterios fueron muy enfocados a la docencia, a la enseñanza y al proceso fino de trabajo cognitivo con sus alumnos.
5. Los coordinadores y directores se enfocaron más a los aspectos administrativos de calidad total y satisfacción de los padres de familia.

6. Es factible lograr que la evaluación se desarrolle de forma sistemática y organizada, ya que este estudio lo prueba.
7. Es posible cambiar el concepto de evaluación en los maestros, ya que se logró desarrollar una cultura y filosofía de evaluación; como primer paso, se dejó de percibir la evaluación docente como amenazante y agresiva para el maestro.
8. Se desarrolló una herramienta que sugiere nuevas alternativas, estrategias y recursos para que basándose en este modelo, cada institución educativa lleve a cabo su proceso de transformación y lo adapte a su contexto educativo propio.

La gestión educativa es un área de trabajo que implica llevar a cabo funciones académicas y administrativas, dentro de esta área las conclusiones principales fueron:

1. Los directores y coordinadores de las instituciones educativas particulares, deben propiciar el constituir instancias que consoliden una cultura de calidad y evaluación, en la que el aprendizaje sea prioritario, y donde los profesores desaprendan viejas prácticas

docentes, en este mundo cambiante, y en la que se facilite un ambiente profesional caracterizado por un trabajo colegiado.

2. Es importante que en las instituciones particulares de educación primaria se desarrolle una cultura de evaluación como forma cotidiana de vida, para mantener una mejora constante analizando el ambiente externo e interno de las instituciones en sus propios contextos.
3. Con el fin de mantener una cultura de mejora continua, los directores y coordinadores de las instituciones educativas, deben trabajar en conjunto con los maestros para cambiar el concepto negativo de la evaluación docente. Esto puede llevarse a cabo primero capacitando a los directores y coordinadores en las características de un sistema de evaluación docente efectivo que promueva el desarrollo profesional.
4. La mayoría de instituciones educativas utilizan algún tipo de evaluación de desempeño para sus maestros, con el fin de proporcionar información para la toma de decisiones; sin embargo, los sistemas de evaluación de las instituciones educativas particulares, no son los ideales, y tanto directores como coordinadores no se encuentran satisfechos con los sistemas de

evaluación del profesorado, ya que no están basados en normativas, criterios claros y situaciones docentes concretas; el maestro, por consiguiente las percibe como tendenciosas y desmoralizantes.

5. Para que este tipo de proyectos puedan ser viables, es necesario una estructura organizacional menos jerárquica y más democrática.
6. Los maestros y directores perciben la realidad de formas muy diferentes. El director, toma en cuenta un sinnúmero de aspectos en sus decisiones, que los maestros no conocen, por esta causa las decisiones del director les parecen desatinadas y sin sentido en algunos casos. Si embargo fue posible hacer que la realidad se percibiera mas objetivamente en ambas partes.

Los estudios de esta metodología no necesariamente son generalizables, ya que están enfocados a la solución de problemas reales. Sin embargo, existen instancias generalizables como son el modelo de trabajo y el propio plan de evaluación desarrollado. Este último punto en dos sentidos, primero que pueda servir como tal, y segundo, que sirva de base a maestros de otras instituciones particulares para desarrollar el propio.

Es pertinente aclarar:

1. Otras escuelas interesadas en hacer Investigación-Acción. Si bien la metodología específica de investigación-acción no ha sido implantada en otras instituciones educativas, diferentes directores de instituciones educativas han observado el modelo de participación creado y han solicitado ayuda para iniciar procesos semejantes. Si deciden iniciar su grupo de investigación-acción como tal, el inicio será posterior a la publicación de la presente investigación.
2. La Investigación-Acción fue útil en la solución de un problema real, sin embargo implica tiempo y dedicación de todas las partes. El tiempo para proyectos de esta naturaleza, no es una constante que se manifieste en las instituciones educativas particulares.
3. Uno de los objetivos fundamentales del proyecto era propiciar el cambio docente, y este se dio. Se midió con ciertos indicadores determinados, sin embargo, el proceso de cambio no es lineal y en cierta medida los indicadores del cambio determinados, pueden ser sólo puntas del iceberg dentro de un proceso de cambio iniciado.

La aportación concreta de este proyecto de investigación fue en dos sentidos principalmente. Primero en aspectos particulares al cambio docente; y segundo, en aspectos generales. Ambos se detallan a continuación:

1. Los maestros no cuentan con los conocimientos y el tiempo para participar en investigaciones o a realizar investigaciones ellos mismos, al menos dentro de esta institución, ya que fue necesario guiarlos y su rol fue de básicamente el análisis de la información que yo les proveía, en pocas ocasiones los maestros llegaron con materiales buscados por ellos mismos y que al igual se sometieron al análisis.
2. Los maestros llegan a menudo a generalizaciones partiendo de información poco confiable, sobreestimando sus observaciones, tratando de entender la realidad de forma simple.
3. Las administraciones escolares necesitan involucrar a los maestros en el conocimiento de la institución a través de proyectos concretos, para que la conozcan más a fondo, puedan participar más activamente y tomar decisiones. Dándole de esta manera otra visión global a su trabajo dentro del aula.
4. Los criterios que los maestros utilizan para orientar sus evaluaciones de desempeño tienden a ser idiosincráticos y cambiantes, apoyándose más en la intuición y sensaciones que en hechos y estudios en el área.

5. El maestro maneja una gran cantidad de información informal, es decir información de segunda mano o de “pasillo”, que lo confunde y forma en él mapas mentales que de alguna manera le impiden *percibir la realidad tal cual es*.
6. Con orientación, los criterios que desarrollaron los maestros son los que los expertos consideran básicos en el desarrollo docente.
7. El modelo ayudó a los maestros a comprender mejor el proceso de evaluación y las expectativas puestas en ellos.
8. Durante los años de trabajo en el aula en una institución o en diferentes, los maestros acumulan experiencias en las cuales tienen muy pocas posibilidades de reflexionar en la práctica y de compartir con otros colegas. Una vez iniciado un proceso de reflexión con maestros en ejercicio, es más sencillo continuarlo, y establecerlo como práctica cotidiana. Este fenómeno se manifestó en la presente investigación, y una vez logrados los dos objetivos propuestos al inicio, *el propiciar un cambio significativo en la práctica y desarrollar un modelo de evaluación docente, la investigación se dio por concluida*. Sin embargo, las sesiones de reflexión continuaron con el grupo de maestros en temas de interés para su práctica diaria.

9. La autoevaluación coincide en cierta medida con la visión del trabajo del coordinador y la percepción de los padres de familia.
10. Es común que algunos maestros tengan, además, otras actividades profesionales fuera de horario escolar, que al igual le demandan tiempo.
11. El maestro de primaria está envuelto un cúmulo de trabajo y requiere de buenas habilidades de organización para poder cumplir todas aquellas demandas que sus alumnos, la institución, los padres de familia y la sociedad le solicitan. Los docentes se perciben vulnerables ante esta demanda de tiempo que sus propias ocupaciones y vidas familiares les reclaman.
12. El maestro de educación primaria de escuela particular con siete horas promedio frente a grupo, requiere por lo menos tres horas dentro de la institución sin grupo y fuera de las actividades regulares, que implican atención a padres de familia, papelería, llenado de calificaciones y otras actividades propias de su práctica. Este tiempo ideal sería para poder reflexionar sobre su práctica diaria, participar en mesas de discusión, planear, ayudar en la toma de decisiones institucionales que implica un conocimiento profundo del interior y

exterior para poder tomar decisiones de manera efectiva y fundamentada y tiempo de estudio y capacitación.

Y finalmente en cuanto la aportación concreta de este proyecto.

1. La misión y visión del proyecto se pudieron concretar, primero al propiciar el cambio docente y segundo al desarrollar el sistema de evaluación.
2. La aportación de esta investigación es teórica y práctica. Teórica en la medida que se desarrollaron conceptos que describe la realidad docente tal cual es en el ámbito de las primarias particulares, y práctica en la medida que se logró un cambio docente y el desarrollo de un modelo viable para implementarse.
3. Demostró que la Investigación-Acción es viable, si se aplica con rigor, y resuelve el problema de la evaluación docente.
4. El Modelo de Evaluación y Desarrollo Profesional Docente, es una ayuda para los directores y administradores en la mejora de la evaluación del profesorado y el maestro por lo general está abierto a desarrollar un cambio dentro del contexto de su institución, la cual de cierta manera le da seguridad y certeza en su trabajo.

5. El modelo desarrolló estándares profesionales bien fundamentados que pueden llegar a ser generalizables a otras instituciones educativas primarias.
6. Un sistema de evaluación docente efectivo reduce costos administrativos y de capacitación, evitando la rotación y deserción de maestros, y dando mejores estándares de calidad.
7. Implica un costo institucional de capacitación para el evaluador, que a mediano plazo, reducirá los costos que la rotación de maestros implica.
8. Se logró establecer un plan de manera conjunta entre los maestros, la coordinadora de la sección y yo, directora de la institución, mismo que les dio seguridad y certeza a los maestros.
9. Los maestros se sintieron escuchados en el proceso, conocieron a la institución educativa desde otra perspectiva, al igual que a su director y coordinador de sección. Esto permitió fomentar las relaciones y construir un equipo de trabajo integrado y con un mismo fin.
10. El grupo de maestros se unió con el fin de obtener resultados en las tareas. Forma de trabajo que se manifestó en proyectos posteriores.
11. La comunicación mejoró. Las sesiones cada vez fueron más activas, en las juntas regulares de maestros, la participación fue cada vez

más amplia, dando lugar a temas cada vez más profundos de solicitud de ayuda en áreas débiles de trabajo.

12. La percepción de los padres de familia sobre el desempeño docente mejoró. Se manifestó en los resultados de las encuestas aplicadas en los dos años consecutivos del proceso. Asimismo como en comentarios concretos sobre los maestros de un mejor espíritu y dedicación en su trabajo.
13. Los salones de clase mejoraron en calidad de ambiente físico. Si bien siempre ha sido un aspecto cuidado en la institución educativa, el maestro se centró más en el cuidado del ambiente donde se desempeña.
14. Los maestros no dudaron en dar tiempo extra, siempre y cuando el trabajo a realizar fuera productivo y con un sentido de mejora para ellos mismos y su mejora en la práctica.
15. El ambiente laboral mejoró, dando lugar a mayor participación, convivencia e intercambio de ideas entre los maestros.
16. Disminuyó el ausentismo, al hacer conciencia de la importancia del maestro en el salón de clase y el escuchar los comentarios de sus compañeros ante las faltas.

17. Mejoró la puntualidad. Este fue un hecho concreto y muy significativo. En una de las sesiones se mencionó la importancia de que el maestro tuviera listo su salón de clases al inicio de la mañana de trabajo, de los momentos de organización en esas tempranas horas. Los maestros que tendían a llegar tarde hicieron un esfuerzo notorio en mejorar su puntualidad. Aún cuando esos momentos de llegada tarde son descontados del sueldo.
18. El grupo de maestros formó un grupo sólido y funcional. Tienen una meta en común que es mejorar su práctica docente a través de la investigación- acción y reflexión de su propia práctica.
19. Los maestros lograron abrir sus propias necesidades en un ambiente propicio para que se diera. Esas necesidades fueron compartidas y comentadas por los compañeros haciendo lluvia de ideas de posibles soluciones y trabajo en equipo para mejorar la práctica.

Algunas recomendaciones generales para estudios posteriores son las siguientes:

1. Elaborar un manual para el evaluador, que lo oriente en el proceso de evaluación docente paso a paso.

2. Desarrollar un proyecto de Investigación-Acción con evaluadores para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de los evaluadores.
3. Desarrollar un formato de plan de mejora, cuando en alguno de los maestros evaluados, se detecten áreas de oportunidad.
4. Desarrollar un modelo de Evaluación Docente diferenciada, es decir para los maestros novatos y expertos.
5. Correlacionar los datos de cada uno de los maestros en cada una de sus instancias, es decir con todos los criterios de medición del proceso de cambio como son la percepción de su coordinadora de sección, auto-evaluación, percepción de los padres de familia, índices de asistencia y puntualidad, satisfacción laboral y motivación docente.
6. Analizar cada uno de los sistemas de evaluación docente dentro del los contextos institucionales.
7. Hacer el mismo estudio en otros niveles educativos y en educación pública con el fin de contrastarlos.
8. Con el fin seguir desarrollando profesionalmente al maestro, es recomendable llevar a cabo más proyectos de Investigación-Acción con otros problemas educativos.

9. Si bien es difícil por el propio problema de tiempo del maestro, capacitarlos para que ellos mismos puedan guiar este tipo de proyectos, no siendo una persona externa al propio grupo de maestros quien de alguna manera lidere el proyecto.
10. En cuanto al balance entre reflexión y experiencia, quedan dudas posteriores, y la más importante es analizar hasta que punto los maestros que vivieron el proceso de Investigación-Acción pueden continuar por el mismo la reflexión y análisis de su práctica por ellos mismos de una manera estructurada.

APÉNDICE A
FORMAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Análisis de Caso

1. Temas principales, resumen de las declaraciones.
2. Explicaciones, especulaciones e hipótesis.
3. Explicaciones alternativas, reportes menores y desacuerdos.
4. Pasos siguientes en la recolección de datos.
5. Revisión y actualización de la forma de codificación

Hoja Resumen de Contacto con Temas Codificados

Tipo de contacto: entrevista teléfono _____

A Lugar Fecha Escrito por

Elegir los puntos más sobresalientes en el contacto. Numerar en la columna ASPECTOS SOBRESALIENTES y anotar el número de página. Escribir el TEMA(S) O ASPECTO(S) en mayúsculas. Escribir nuevos temas y marcarlos con un *. Incluir comentarios personales en dobles paréntesis.

Página	Aspectos sobresalientes	Temas / aspectos
	1.	
	2.	
	3.	
	4.	

	5.	
	6.	
	7.	
	8.	

Lista de Códigos

Descripción de categorías	Código	Pregunta de investigación

--	--	--

Definición de códigos:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Ejemplos de códigos: contextos, definición de situaciones, perspectivas, formas de pensar, procesos, actividades, eventos, estrategias, relaciones, estructuras sociales, métodos, etc.

Resumen de Documento

Documento:

Lugar

Fecha

Escrito por:

DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO

EVENTO O CONTACTO AL QUE SE ASOCIA EL DOCUMENTO

SIGNIFICANCIA O IMPORTANCIA DEL DOCUMENTO

RESUMEN DE SU CONTENIDO
IMPORTANCIA DEL DOCUMENTO A UN CONTACTO EN PARTICULAR

Comentarios de Reflexión

Tipo de contacto: entrevista teléfono _____

A Lugar Fecha Escrito por

Sugerencias de temas de reflexión:

- ¿Cuál es la relación con el contacto? Durante el contacto y después de éste.
- Reflexiones e interpretaciones de lo que el contacto dijo o quiso decir.
- Dudas acerca de la calidad de algún dato específico.
- Comentarios de las preguntas y respuestas.

- Comentarios acerca de las formas y protocolos.
- Formulación de nuevas hipótesis que puedan explicar algunos de los datos aún no categorizados.
- Notas para clarificar con el siguiente contacto.
- Datos que se pueden unir a otros datos.
- Reacciones personales a algunos comentarios o reacciones del informante.
- Elaboración o clarificación de un incidente o evento anterior que ahora puede ser significativo.

Hoja Resumen de Contacto

Tipo de contacto: entrevista teléfono _____

A Lugar Fecha Escrito por

1. ¿Cuáles son los asuntos o temas que predominaron o llamaron la atención?
2. Resumen de la información obtenida (o no se obtuvo) en cada una de las preguntas hechas al contacto.
3. Comentarios sobre cualquier incidente, hecho o ideas resultado del contacto.
4. ¿Qué preguntas se podrían hacer al siguiente contacto? (nuevas o de verificación)

Junta de Análisis de Caso

Con

Lugar

Fecha

Escrito por

1. Temas principales, impresiones, resumen de declaraciones.
2. Explicaciones, especulaciones e hipótesis.
3. Interpretaciones alternativas, explicaciones, desacuerdos.
4. Pasos siguientes en la recolección de datos. Preguntas de seguimiento, indicaciones generales.
5. Revisión o actualización del sistema de códigos.
6. Comentarios sobre lo no resuelto o nuevo.

7. Relación con los contactos principales.
8. Futuro análisis de datos.
9. Datos que definitivamente no son ya necesarios.

Resumen Provisional de Análisis de Caso

A. Lugar

1. Lugar físico
2. Demografía y comunidad
3. Gráfica de organización (acciones claves y sus relaciones)

B. Breve cronología

1. Breve descripción de la innovación
2. Planeación
3. Implementación

C. Estado actual de las preguntas de investigación

1. La innovación
2. La organización social
3. La decisión de implementación
4. Dinámica de grupo durante la implementación
5. Nueva configuración
6. Rol de la ayuda interna y externa
7. Preguntas o asuntos por resolver

D. Relaciones

1. *Relaciones de las variables*

1. Relaciones de las variables
 2. Comentarios
- E. Notas metodológicas

Recuento de Datos

FASE	CICLO	TÉCNICAS	ACTIVIDADES Y MÉTODOS	
1		<ul style="list-style-type: none"> • Grabación 	Entrevistas individuales a profundidad, con cada uno de los miembros del grupo	
		<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo 	Observación	
		<ul style="list-style-type: none"> • Grabación 	Entrevistas informales con maestros de otras instituciones particulares	
		<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario • Cuestionario 	Encuesta a directores de instituciones particulares primarias de Monterrey	
			Encuesta a maestros de educación primaria particulares	
		<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de contenido 	Revisión de documentos de evaluación docente	
2	1	<ul style="list-style-type: none"> • Grabación • Análisis del proceso grupal 	Sesión 1. <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del proyecto • Creación de estructura de participación • Proposición de uso de diario para anotar ideas • Horario, frecuencia y duración de las juntas • Propuesta de observador participante para el análisis del proceso grupal • Discusión respecto a 	

			<p>análisis del proceso grupal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discusión respecto a que implementar • Creación de agenda de la sesión 2 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo 	Observación no participante	
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Grabación • Análisis del proceso grupal 	<p>Sesión 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de minuta de la sesión 1 • Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados • Comentarios grupales e individuales de experiencias de evaluación docente • Discusión de técnicas de validación de la investigación • Lluvia de ideas del plan de evaluación • Creación de agenda de la sesión 3 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Flujo de comportamientos 	Observación no participante	
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Grabación • Análisis del proceso grupal 	<p>Sesión 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de minuta de la sesión 2 • Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados • Análisis de 	

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

			<p>aspectos implementados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sesión de creatividad • Propuesta de observación entre iguales • Creación de agenda de la sesión 6 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Observación de iguales 	Observación no participante	
	6	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del proceso grupal 	<p>Sesión 6.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de minuta de la sesión 5 • Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados • Lluvia de ideas del plan de evaluación docente • Discusión respecto a que implementar • Creación de agenda de la sesión 7 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Listado de competencias docentes 	Observación no participante	
	7	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del proceso grupal 	<p>Sesión 7.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de minuta de la sesión 6 • Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados • Elaboración del documento final de evaluación docente • Discusión respecto a 	

			que implementar • Cierre	
		• Escala de evaluación	Observación no participante	
3			Escritura del capítulo de resultados de la tesis	
4			Sesión 8. Revisión de capítulo de resultados de la tesis por el grupo	

APÉNDICE B
ENCUESTAS A DIRECTORES Y MAESTROS

Marzo del 2003

Estimado director,

Me es grato saludarlo y desearle lo mejor en esta última etapa del ciclo escolar.

Como parte de mi disertación para obtener el grado de Doctor en Filosofía en el Área de Educación en la Universidad Autónoma de Nuevo León, estoy realizando una encuesta a directores de colegios con el fin de conocer algunos aspectos de la evaluación docente, tema de la disertación.

Comparto con usted, las inquietudes e intereses del área, ya que también, al igual que usted, dirijo una institución educativa particular.

Le pido conteste la encuesta anexa, no es necesario que anote información específica de la *institución educativa en la cual labora*, ya que los datos serán analizados en un contexto global. La encuesta la puede contestar por este medio, enviarla por fax o con gusto la recogeré personalmente.

Si es de su interés obtener más datos, o en un futuro cercano resultados de la *investigación*, no dude en contactarme.

Agradeciendo de antemano el tiempo dedicado a la presente y su disponibilidad de contribuir al tema de evaluación docente en México, quedo ante usted,

Claudia Fernández

Alumna del Doctorado en Filosofía en el Área de Educación
Universidad Autónoma de Nuevo León

Teléfono oficina 83 36 51 50

Celular 0 44 818 6 62 33 05

Fax 83 35 51 50

Correo electrónico montsm@montessorisierramadre.edu.mx

fernandezlmon@hotmail.com

ENCUESTA A DIRECTORES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARTICULARES

La siguiente encuesta tiene como fin conocer la opinión de los directores de instituciones educativas particulares sobre el tema "La evaluación docente en instituciones educativas particulares en nivel de primaria"

I. Marque la respuesta que más se acerque a la situación en la cual usted labora.

1. Número de alumnos totales en la institución educativa

- | | | | |
|---|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 - 99 | <input type="checkbox"/> 201 - 200 | <input type="checkbox"/> 401 - 600 | <input type="checkbox"/> 601 - 800 |
| <input type="checkbox"/> 801 - 1000 | <input type="checkbox"/> 1001 - 1200 | <input type="checkbox"/> 1201 - 1400 | <input type="checkbox"/> 1401 - 1600 |
| <input type="checkbox"/> <input type="text"/> | | | |

2. Número de alumnos en primaria

- | | | | |
|---|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 - 99 | <input type="checkbox"/> 201 - 200 | <input type="checkbox"/> 401 - 600 | <input type="checkbox"/> 601 - 800 |
| <input type="checkbox"/> 801 - 1000 | <input type="checkbox"/> 1001 - 1200 | <input type="checkbox"/> 1201 - 1400 | <input type="checkbox"/> 1401 - 1600 |
| <input type="checkbox"/> <input type="text"/> | | | |

3. Número de maestros en la institución educativa

- | | | | |
|---|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 - 10 | <input type="checkbox"/> 11 - 20 | <input type="checkbox"/> 21 - 30 | <input type="checkbox"/> 31 - 40 |
| <input type="checkbox"/> 41 - 50 | <input type="checkbox"/> 51 - 60 | <input type="checkbox"/> 61 - 70 | <input type="checkbox"/> 81 - 90 |
| <input type="checkbox"/> <input type="text"/> | | | |

4. Número de maestros en primaria.

- | | | | |
|---|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 - 6 | <input type="checkbox"/> 7 - 12 | <input type="checkbox"/> 13 - 21 | <input type="checkbox"/> 22 - 28 |
| <input type="checkbox"/> 29 - 35 | <input type="checkbox"/> 36 - 42 | <input type="checkbox"/> 43 - 49 | <input type="checkbox"/> 50 - 56 |
| <input type="checkbox"/> <input type="text"/> | | | |

5. Número de maestros de inglés en primaria

- | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 0 - 3 | <input type="checkbox"/> 4 - 6 | <input type="checkbox"/> 7 - 9 | <input type="checkbox"/> 10 - 12 |
| <input type="checkbox"/> 13 - 15 | <input type="checkbox"/> 16 - 18 | <input type="checkbox"/> 19 - 21 | <input type="checkbox"/> 22 - 24 |
| <input type="checkbox"/> 25 - 27 | <input type="checkbox"/> 28 - 30 | <input type="checkbox"/> 31 - 33 | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |

6. De los maestros de primaria ¿cuántos son normalistas?

- | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 0 - 3 | <input type="checkbox"/> 4 - 6 | <input type="checkbox"/> 7 - 9 | <input type="checkbox"/> 10 - 12 |
| <input type="checkbox"/> 13 - 15 | <input type="checkbox"/> 16 - 18 | <input type="checkbox"/> 19 - 21 | <input type="checkbox"/> 22 - 24 |
| <input type="checkbox"/> 25 - 27 | <input type="checkbox"/> 28 - 30 | <input type="checkbox"/> 31 - 33 | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |

7. De los maestros de primaria ¿cuántos tienen estudios universitarios?

- | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 0 - 3 | <input type="checkbox"/> 4 - 6 | <input type="checkbox"/> 7 - 9 | <input type="checkbox"/> 10 - 12 |
| <input type="checkbox"/> 13 - 15 | <input type="checkbox"/> 16 - 18 | <input type="checkbox"/> 19 - 21 | <input type="checkbox"/> 22 - 24 |
| <input type="checkbox"/> 25 - 27 | <input type="checkbox"/> 28 - 30 | <input type="checkbox"/> 31 - 33 | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |

8. En promedio, ¿Cuántos maestros de educación primaria dejan de laborar en la institución educativa al finalizar cada ciclo escolar? Sin importar la causa.

- | | | | |
|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 |
| <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |

9. En promedio, ¿Cuántos maestros de educación primaria dejan de laborar en la institución educativa durante el ciclo escolar? Sin importar la causa.

- | | | | |
|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 |
| <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |

10. En promedio ¿Cuál es el porcentaje estimado de asistencia en los maestros de educación primaria?

- | | | | |
|-------------------------------|------------------------------|------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 100% | <input type="checkbox"/> 99% | <input type="checkbox"/> 98% | <input type="checkbox"/> 97% |
| <input type="checkbox"/> 96% | <input type="checkbox"/> 95% | <input type="checkbox"/> 94% | <input type="checkbox"/> 93% |
| <input type="checkbox"/> 92% | <input type="checkbox"/> 91% | <input type="checkbox"/> 90% | <input type="checkbox"/> 89% |
| <input type="checkbox"/> 88% | <input type="checkbox"/> 87% | <input type="checkbox"/> 86% | <input type="checkbox"/> 85% |
| <input type="checkbox"/> 84% | <input type="checkbox"/> 83% | <input type="checkbox"/> 82% | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |

11. En promedio ¿Cuál es el porcentaje estimado de puntualidad de los maestros de educación primaria?

- | | | | |
|-------------------------------|------------------------------|------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 100% | <input type="checkbox"/> 99% | <input type="checkbox"/> 98% | <input type="checkbox"/> 97% |
| <input type="checkbox"/> 96% | <input type="checkbox"/> 95% | <input type="checkbox"/> 94% | <input type="checkbox"/> 93% |
| <input type="checkbox"/> 92% | <input type="checkbox"/> 91% | <input type="checkbox"/> 90% | <input type="checkbox"/> 89% |
| <input type="checkbox"/> 88% | <input type="checkbox"/> 87% | <input type="checkbox"/> 86% | <input type="checkbox"/> 85% |
| <input type="checkbox"/> 84% | <input type="checkbox"/> 83% | <input type="checkbox"/> 82% | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |

II. Favor de numerar, anotando 1 a la más frecuente, 2 a la segunda más frecuente y así sucesivamente.

1. Cuáles considera que son las causas por las cuales un maestro deja de laborar en la institución educativa.

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | crecimiento profesional |
| <input type="checkbox"/> | salario |
| <input type="checkbox"/> | ambiente laboral |
| <input type="checkbox"/> | motivación |
| <input type="checkbox"/> | cambio de ciudad |
| <input type="checkbox"/> | cambio de carrera profesional |
| <input type="checkbox"/> | problemas personales |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

III. Conteste las siguientes preguntas

2. ¿Cuenta su institución educativa con un sistema de evaluación de maestros?

3. ¿Cómo evalúa a sus maestros?

¿Quién evalúa a sus maestros?

4. En la institución educativa donde usted labora, ¿Cómo se motiva a los maestros?

5. ¿Qué considera que debe de incluir un sistema de evaluación docente?

Le reitero mi agradecimiento en el tiempo dedicado a esta encuesta, si le interesa conocer más sobre la encuesta o la investigación no dude en contactarme.

Marzo del 2003

Estimado maestro,

Me es grato saludarlo y desearle lo mejor en esta última etapa del ciclo escolar.

Como parte de mi disertación para obtener el grado de Doctor en Filosofía en el Área de Educación en la Universidad Autónoma de Nuevo León, estoy realizando una encuesta a maestros de primaria de instituciones particulares, con el fin de conocer algunos aspectos de la evaluación docente, tema de la disertación.

Le pido conteste la encuesta anexa, no es necesario que anote información específica de la institución educativa en la cual labora, ya que los datos serán analizados en un contexto global. La encuesta la puede contestar por este medio, enviarla por fax o con gusto la recogeré personalmente.

Si es de su interés obtener más datos, o en un futuro cercano resultados de la investigación, no dude en contactarme.

Agradeciendo de antemano el tiempo dedicado a la presente y su disponibilidad de contribuir al tema de evaluación docente en México, quedo ante usted,

Claudia Fernández

Alumna del Doctorado en Filosofía en el Área de Educación

Universidad Autónoma de Nuevo León

Teléfono oficina 83 36 51 50

Celular 0 44 818 6 62 33 05

Fax 83 35 51 50

Correo electrónico montsm@montessornsierramadre.edu.mx

fernandezlimon@hotmail.com

ENCUESTA A MAESTROS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARTICULARES

La siguiente encuesta tiene como fin conocer la opinión de los maestros de instituciones educativas particulares sobre el tema "La evaluación docente en instituciones educativas particulares en nivel de primaria"

I. Marque la respuesta que más se acerque a la situación en la cual usted labora.

1. ¿Cuántos años lleva trabajando como maestro?

- | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 0 – 11 meses | <input type="checkbox"/> 1 año | <input type="checkbox"/> 2 años | <input type="checkbox"/> 3 años |
| <input type="checkbox"/> 4 años | <input type="checkbox"/> 5 años | <input type="checkbox"/> 6 años | <input type="checkbox"/> 7 años |
| <input type="checkbox"/> 8 años | <input type="checkbox"/> 9 años | <input type="checkbox"/> 10 años | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |

2. ¿Cuántos años lleva trabajando en la institución educativa en la cual labora?

- | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 0 – 11 meses | <input type="checkbox"/> 1 año | <input type="checkbox"/> 2 años | <input type="checkbox"/> 3 años |
| <input type="checkbox"/> 4 años | <input type="checkbox"/> 5 años | <input type="checkbox"/> 6 años | <input type="checkbox"/> 7 años |
| <input type="checkbox"/> 8 años | <input type="checkbox"/> 9 años | <input type="checkbox"/> 10 años | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |

3. ¿En cuantas instituciones educativas particulares ha trabajado anteriormente?

- | | | | |
|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 |
| <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |

4. Es maestro de:

- | | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Inglés | <input type="checkbox"/> Español | <input type="checkbox"/> Ambas | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |
|---------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|---|

5. ¿Es normalista?

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> si | <input type="checkbox"/> no |
|-----------------------------|-----------------------------|

6. ¿Tiene carrera universitaria?

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> si | <input type="checkbox"/> no |
|-----------------------------|-----------------------------|

¿cuál?

II. Favor de numerar, anotando 1 a la más frecuente, 2 a la segunda más frecuente y así sucesivamente.

1. Si ha trabajado en más de una institución educativa, ¿Cuáles son las causas por las cuales dejó de laborar? Marque las respuestas que considere necesarias.

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | crecimiento profesional |
| <input type="checkbox"/> | falta de reconocimiento |
| <input type="checkbox"/> | ascenso |
| <input type="checkbox"/> | condiciones de trabajo |
| <input type="checkbox"/> | salario |
| <input type="checkbox"/> | mejores prestaciones |
| <input type="checkbox"/> | ambiente laboral |
| <input type="checkbox"/> | motivación |
| <input type="checkbox"/> | cambio de ciudad |
| <input type="checkbox"/> | cambio de carrera profesional |
| <input type="checkbox"/> | problemas personales |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Cuáles considera que son las causas por las cuales un maestro deja de laborar en alguna institución educativa

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | crecimiento profesional |
| <input type="checkbox"/> | falta de reconocimiento |
| <input type="checkbox"/> | ascenso |
| <input type="checkbox"/> | condiciones de trabajo |
| <input type="checkbox"/> | salario |
| <input type="checkbox"/> | mejores prestaciones |
| <input type="checkbox"/> | ambiente laboral |
| <input type="checkbox"/> | motivación |
| <input type="checkbox"/> | cambio de ciudad |
| <input type="checkbox"/> | cambio de carrera profesional |
| <input type="checkbox"/> | problemas personales |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

III. Conteste las siguientes preguntas

1. ¿Cuenta su institución educativa con un sistema de evaluación de maestros?

2. ¿En que consiste?

3. ¿Participa usted como maestro en la forma de evaluación de la institución?

4. ¿Quién evalúa a los maestros?

5. En la institución educativa donde usted labora, ¿Cómo se motiva a los maestros?

6. ¿Cómo considera usted que debe ser un sistema de evaluación para maestros?

Le reitero mi agradecimiento en el tiempo dedicado a esta encuesta, si le interesa conocer más sobre la encuesta o la investigación no dude en contactarme.

APÉNDICE C
MOMENTOS DE CAOS

EL MAESTRO IDEAL

1. PROPÓSITO

Expresar en imágenes al maestro ideal

2. CONTENIDO

- Características del maestro ideal
- Cualidades del maestro ideal

3. MATERIALES

- Plastilina
- Cartón de huevo
- Tijeras
- Guillotina

4. DESARROLLO

- (10') Casa maestro modela en plastilina una figura que represente al maestro ideal. No importa el aspecto estético, lo más importante es hacer una figura o analogía que refleje imágenes y percepciones. Puede hacerse con ojos cerrados.
- En los cartones se colocan como letrero las cualidades o características que debe tener.
- Se exponen y comenta la actividad

5. TIEMPO APROXIMADO

1 hora

UN ROMPECABEZAS LLAMADO ESCUELA

1. PROPÓSITO

Facilitar el diálogo de temas que comúnmente no se hablan explícitamente.

2. CONTENIDO

- Diferentes aspectos de la gestión escolar
- Clima organizacional

3. MATERIALES

- Cartoncillo con dibujo de una escuela cortado en cuadros y en ellos las frases a completar

4. DESARROLLO

- Se hacen equipos y a cada uno se le dan un número igual de tarjetas.
- El objetivo es completarlas a mayor brevedad y colocarlas para armar el rompecabezas

5. TIEMPO APROXIMADO

30 minutos

FRASES

1. En este colegio estamos comprometidos a...
2. En este colegio se acostumbra que los maestros
3. Algunas de las tradiciones más importantes del colegio son...

4. Los maestros en este colegio normalmente celebramos...
5. Aquí los maestros no podemos.....pero si podemos.....
6. Las reglas en este colegio.....
7. Las condiciones de la escuela son....
8. Los maestros nos reunimos para....
9. Los maestros en este colegio hablamos de..... Aunque nos interesa....
10. Si me cambiara de esta escuela lo que recordaría sería.....

APÉNDICE D
FORMATO PARA EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS DE EVALUACIÓN
DOCENTE

Formato Para el Análisis de Documentos de Evaluación Docente

1. ¿Quién desarrolló el sistema de evaluación?

2. ¿Cuáles son sus características principales

3. ¿Existen políticas institucionales de evaluación del profesorado?
¿Cuáles son?

4. ¿En que fecha se aplica el sistema de evaluación?

5. ¿Cuáles son los objetivos de la evaluación?

6. ¿Quién dirige y participa en las evaluaciones?

7. ¿Qué criterios se utilizan para evaluar el desempeño del profesorado?

8. ¿Qué tipo de retroalimentación se da a los maestros?

9. ¿Cómo se utilizan los resultados de la evaluación?

10. ¿Se revisa constantemente el sistema de evaluación?

11. ¿Cuál es la base del sistema de evaluación?

12. ¿Quién aplica el sistema de evaluación?

13. ¿Se toma en cuenta los estudios del maestro? ¿Sus estudios posteriores?

14. ¿Qué terminología se emplea para describir el desempeño docente?

15. ¿Incluye criterios para dar retroalimentación al maestro?

16. Notas:

DOCUMENTO 1

1. *¿Por qué soy maestro?*

2. *¿Por qué trabajo como maestro?*

3. *¿A quienes recuerdo como maestros que hayan dejado una huella en mi vida personal y profesional? ¿por qué?*

4. *¿Cómo fueron mis primeros años de maestro?*

5. *¿Cuáles han sido mis mejores experiencias como maestro?*

6. *¿Qué me gustaría mejorar como maestro?*

7. *¿Qué hace un buen maestro en su salón de clase?*

DOCUMENTO 2

1. ¿Qué es lo que más influye en mi trabajo?

2. ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan la cultura institucional de este colegio?

3. ¿Cómo describiría la organización y relaciones en esta institución? ¿por qué?

4. ¿Qué ha entorpecido mi trabajo como maestro?

5. ¿Qué me ha resultado enriquecedor en mi trabajo como maestro dentro de esta institución educativa?

6. ¿Cómo puedo ayudar en esta institución educativa?

7. ¿Qué hace un buen maestro en su salón de clase?

DOCUMENTO 3

EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN DOCENTE

1. PROPÓSITO

Reflexionar sobre las experiencias de evaluación docente

2. CONTENIDO

- Formas de evaluación docente
- Papel del supervisor
- Papel del maestro

3. MATERIALES

- Hojas blancas
- Hojas de rotafolio
- Lápices

4. DESARROLLO

- (10') En forma individual cada uno escribe todas aquellas experiencias de evaluación docente, en forma personal o que se refieran a alguien más.
- (10') Compartir en grupos de tres personas sus reflexiones y experiencias.
- (20') En los mismos grupos se identifica de los escritos todos aquellos elementos de:
 - i. ¿cómo evaluar?
 - ii. ¿qué evaluar?

iii. ¿cuándo evaluar?

- Cada grupo expone sus reflexiones y los elementos que se incluyen

5. TIEMPO APROXIMADO

1 hora

APÉNDICE F
ENCUESTA ANUAL APLICADA A MAESTROS

PERCEPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN POR LOS MAESTROS
MARZO 2004

SECCIÓN: _____

En una escala de 1 a 5, siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta,
contesta lo siguiente:

PERCEPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN.

	1	2	3	4	5
Motivación					
Instalaciones					
Satisfacción de necesidades de material.					
Plan de prestaciones					
Oportunidades de capacitación					
Posibilidades de desarrollo (Crecimiento profesional)					

Comentarios y sugerencias: _____

AUTOEVALUACIÓN

Basándote en tu trabajo del ciclo escolar, ¿cómo consideras tu trabajo en este periodo?

Autoevaluación

1	2	3	4	5

Comentarios y sugerencias: _____

APÉNDICE G
ENCUESTA ANUAL APLICADA A PADRES DE FAMILIA

ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA. EVALUACIÓN DEL PROCESO

En una escala de 1 a 5, donde 1 es el más bajo y 5 el más alto, contesta lo siguiente basándote en tu percepción general.

Grado: _____

Salón: _____

Maestro de Español	Nombre:					
	1	2	3	4	5	
- Disponibilidad para atención a padres						No sé
- Seguimiento de casos						No sé
- Manejo y conocimiento del niño						No sé
- Control de tareas						No sé
- Calidad de información en reportes						No sé
- Calidad de información en Entrevistas						No sé
- Motivación del niño por el maestro						No sé
- Percepción general						

Maestro de inglés	Nombre:					
	1	2	3	4	5	
- Disponibilidad para atención a padres						No sé
- Seguimiento de casos						No sé
- Manejo y conocimiento del niño						No sé
- Control de tareas						No sé
- Calidad de información en reportes						No sé
- Calidad de información en Entrevistas						No sé
- Motivación del niño por el maestro						No sé
- Percepción general						

Comentarios:

APÉNDICE H
ENCUESTA ANUAL APLICADA A ALUMNOS

ENCUESTA A ALUMNOS. EVALUACIÓN DEL PROCESO

En una escala de 1 a 5, donde 1 es el más bajo y 5 el más alto, contesta lo siguiente basándote la percepción general del maestro que se te indica.

Grado: _____

Salón: _____

Maestro	1	2	3	4	5
• Mi maestro me entiende					
• Me motiva a ser mejor persona					
• Me escucha					
• Puedo contar con él (ella)					
• Conoce bien su materia					
• Explica bien la clase					
• Revisa mis trabajos					
• Mantiene la disciplina del salón					
• Es justo en calificar					
• Es justo en su trato					
• Resuelve mis dudas					
• Es puntual					
• Me motiva a participar					
• Cumple sus promesas					
• Percepción general					

APÉNDICE I
CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CRITERIOS DE EVALUACIÓN**NOMBRE DEL MAESTRO:**

NOMBRE DEL COORDINADOR:

1º SEMESTRE

	FECHA	FIRMA
MAESTRO		
COORDINADOR		

2º SEMESTRE

	FECHA	FIRMA
MAESTRO		
COORDINADOR		

El presente documento surge del trabajo conjunto de los maestros de primaria, coordinadora y directora de esta institución educativa, con el fin de contar con un modelo de Desarrollo Profesional del Maestro de primaria.

Una copia del documento será entregado a cada maestro al inicio del ciclo. Este documento será una guía en la práctica de la auto evaluación. Otro documento idéntico será llenado por la coordinadora basándose en sus observaciones diarias y sus visitas de supervisión a los salones de clase. En las fechas determinadas por el grupo en julio del 2003 (noviembre y antes del receso de Semana Santa), la coordinadora de sección mantendrá una sesión de retroalimentación formal con cada uno de los maestros sobre los aspectos contenidos en el documento. El mismo documento se utilizará en las sesiones semestrales, marcando con colores distintos los niveles de desempeño, y en una hoja aparte los objetivos a lograr para el siguiente ciclo escolar.

Concientes de que el ciclo escolar 2003-2004, será el primer año de implementación, se mantendrán sesiones constantes de retroalimentación con el grupo con el fin de analizar los contenidos y el proceso de puesta en práctica.

Índice

ÁREA 1: PLANEACIÓN Y PREPARACIÓN

Componente 1 a: Demostrar conocimiento del contenido de las materias

	1	2	3
• Conocimiento del contenido			
Notas:			

Componente 1 b: Demostrar conocimiento de los estudiantes

	1	2	3
• Conocimiento de características (intelectuales, sociales, emocionales, habilidades, estilo de aprendizaje y herencia cultural) de sus alumnos			
• Apoyo a estudiantes con necesidades especiales			
Notas:			

Componente 1 c: Generalización del conocimiento

	1	2	3
• Generalización del conocimiento			
Notas:			

Componente 1 d: Diseño de instrucción

	1	2	3
• Actividades de aprendizaje			
• Tareas			
• Material Montessori			
• Actividades formativas (valores, línea, etc.)			
Notas:			

Componente 1 e: Evaluación del aprendizaje de los alumnos

	1	2	3
• Congruencia con los objetivos instruccionales			

	1	2	3
• Uso para planeación y retroalimentación a los estudiantes			
• Apoyo y seguimiento de alumnos con necesidades especiales			
Notas:			

ÁREA 2: EL AMBIENTE DEL SALÓN

Componente 2 a: Crear un ambiente de respeto y comunicación

	1	2	3
• Interacción del maestro con los estudiantes			
• Interacción de los estudiantes			
Notas:			

Componente 2 b: Establecimiento de una cultura de aprendizaje

	1	2	3
• Motivación al trabajo			
Notas:			

Componente 2 c: Manejo de salón

	1	2	3
• Manejo del grupo independencia en el trabajo y normalización			
• Manejo de transiciones			
• Manejo de material Montessori			
• Supervisión y guía a <i>practicantes</i>			
Notas:			

Componente 2 d: Manejo de la disciplina del salón

	1	2	3
• Reglas claras, congruentes y consistentes			
• Respuesta a la indisciplina de los alumnos			
Notas:			

Componente 2 e: Arreglo del ambiente del salón de clase

	1	2	3
• Orden			
• Limpieza			
• Atractivo			
Notas:			

Componente 2 f: Material

	1	2	3
• Condiciones y elaboración			
Notas:			

ÁREA 3: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES**Componente 3 a: Reflexión de la propia enseñanza**

	1	2	3
• Observación			
• Reflexión			
Notas:			

Componente 3 b: Manejo de controles

	1	2	3
• Control de tareas			
• Revisión de libretas			
• Control de asistencia			
• Reportes bimestrales			
• Control de entrevistas			
• Planeación mensual Montessori / SEP			
Notas:			

Componente 3 c: Comunicación con las familias

	1	2	3
• Seguimiento de casos			
• Actitud abierta			
• Discreción			
Notas:			

Componente 3 d: Contribución a la escuela

	1	2	3
• Relación con colegas			
• Participación en eventos escolares			
• Participación en actividades de SEP			
Notas:			

Componente 3 e: Crecimiento y desarrollo Descripción

	1	2	3
Aumento en conocimientos y habilidad pedagógica (cursos, etc...)			
Aumento / profundización en la Filosofía Montessori			
Notas:			

Descripción de criterios

ÁREA 1: PLANEACIÓN Y PREPARACIÓN

Componente 1 a: Demostrar conocimiento del contenido de las materias y conocimiento de pedagogía.

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Conocimiento del contenido	El maestro comete errores en el contenido de su materia y no corrige los errores de los estudiantes	El maestro muestra conocimiento básico de su materia, pero no hace conexiones de éste con otras partes de su materia y otras disciplinas	El maestro muestra sólido conocimiento de su materia y hace conexiones de éste con otras partes de su materia y otras disciplinas
Notas:			

Componente 1 b: Demostrar conocimiento de los estudiantes

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Conocimiento de características (intelectuales, sociales, emocionales, habilidades, estilo de aprendizaje y herencia cultural) de sus alumnos	El maestro no manifiesta conocimiento de las características de desarrollo de sus alumnos, sus habilidades, intereses, herencia cultural, estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples	El maestro muestra conocimiento de las características de desarrollo de sus alumnos, sus habilidades, intereses y herencia cultural, estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples, de una manera vaga y no precisa	El maestro manifiesta entendimiento general de las características típicas de desarrollo del proceso general de sus alumnos, en algunos casos de los estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples

Apoyo a los estudiantes con necesidades especiales	El maestro no está alerta de las necesidades especiales de sus alumnos	El maestro busca en ocasiones recursos para sus alumnos con necesidades especiales	El maestro es proactivo en la búsqueda de recursos para sus alumnos con necesidades especiales
Notas:			

Componente 1 c: Generalización del conocimiento

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Generalización del conocimiento (4ª columna del currículum)	El maestro no tiene claro como ayudar a los niños a generalizar el conocimiento, lo cual no permite formas claras de evaluación	El maestro tiene claro como ayudar a los niños a generalizar el conocimiento, permite formas claras de evaluación pero no lo lleva a la práctica	El maestro tiene claro como ayudar a los niños a generalizar el conocimiento, permite formas claras de evaluación y lo lleva a la práctica
Notas:			

Componente 1 d: Diseño de instrucción

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Actividades de aprendizaje	Las actividades de aprendizaje no son las adecuadas para los alumnos o no siguen una progresión organizada	La mayoría de las actividades de aprendizaje son los adecuados para los alumnos y la progresión de los objetivos y actividades es frecuente	Las actividades de aprendizaje son altamente relevantes para los alumnos. La progresión de los objetivos y actividades es coherente y estructurada
Tareas	Cae en exceso o falta de tareas. Se presentan sin relación a las presentaciones	En ocasiones cae en exceso o falta de tareas, en algunas ocasiones no están relacionadas con las presentaciones	Las tareas son adecuadas en cantidad, son creativas y de gran calidad, promueven el desarrollo de habilidades de orden superior y la investigación
Material	Los materiales y recursos no apoyan los objetivos instruccionales ni propician el aprendizaje significativo en los alumnos	Algunos de los materiales y recursos apoyan los objetivos instruccionales y algunos propician el aprendizaje significativo en los alumnos	Todos los materiales y recursos apoyan los objetivos instruccionales y propician el aprendizaje significativo.

Actividades formativas (valores, línea, etc.)	Las actividades formativas no se llevan a cabo de la manera adecuada	Sólo algunas de las actividades formativas se llevan a cabo de la manera adecuada	Todas las actividades formativas se llevan a cabo de la manera adecuada
Notas:			

Componente 1 e: Evaluación del aprendizaje de los alumnos

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Congruencia con los objetivos instruccionales	El contenido y los métodos de evaluación no tienen congruencia con los objetivos instruccionales	Algunos de los objetivos instruccionales son evaluados de manera adecuada	La propuesta de evaluación es completamente congruente con los objetivos instruccionales, en contenido y proceso
Uso para planeación	Los resultados de evaluación no afectan la planeación	El maestro utiliza los resultados de evaluación y los incluye en su planeación	El maestro utiliza los resultados de evaluación para planear y los alumnos están conscientes de cómo cumplen los estándares participando en la planeación de los siguientes pasos

Principales objetivos a lograr en esta área en el siguiente periodo

1	
2	
3	

ÁREA 2: EL AMBIENTE DEL SALÓN

Componente 2 a: Crear un ambiente de respeto y comunicación

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Interacción del maestro con los estudiantes	La interacción del maestro con algunos estudiantes es inapropiada para la edad o la cultura. Los alumnos manifiestan falta de respeto hacia los maestros. El maestro no escucha a sus alumnos	La interacción maestro-alumno es generalmente apropiada, pero refleja inconsistencias ocasionales, favoritismo o descuido hacia los estudiantes o su cultura. Los alumnos tienen poco respeto hacia el maestro. El maestro escucha a sus alumnos, pero no toma en cuenta sus opiniones	El maestro manifiesta genuino cuidado y respeto por cada uno de los alumnos. Los alumnos manifiestan respeto hacia el maestro. El maestro escucha a sus alumnos y toma en cuenta sus opiniones
Interacción de los estudiantes	El maestro no logra que sus estudiantes manifiesten respeto entre ellos	El maestro en ocasiones logra que sus estudiantes manifiesten respeto entre ellos	El maestro logra que sus estudiantes siempre manifiesten respeto hacia ellos y su grupo
Notas:			

Componente 2 b: Establecimiento de una cultura de aprendizaje

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Motivación al trabajo	El maestro no motiva a los alumnos hacia el trabajo y mantiene bajas expectativas hacia sus alumnos	El maestro motiva a los alumnos hacia el trabajo, sin embargo no lo logra del todo. Mantiene expectativas bajas hacia el rendimiento de sus alumnos	El maestro motiva a todos los alumnos hacia el trabajo, y éstos están motivados. Mantiene altas expectativas hacia sus alumnos
Notas:			

Componente 2 c: Manejo de salón

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Manejo del grupo: independencia y normalización (hábitos en general, refrigerio, etc.)	La organización del maestro permite que el 100% de las actividades del alumno dependan de él. El salón no está normalizado	La organización del maestro permite que el 50% de las actividades del alumno dependan de él, falta reforzar aspectos para que se llegue a la normalización	La organización del maestro permite que el alumno y su grupo sean independientes asumiendo su responsabilidad en todo momento. El salón está normalizado
Manejo de transiciones entre clases y actividades	Las transiciones ocurren frecuentemente de manera brusca y con pérdida de tiempo	Las transiciones ocurren ocasionalmente de manera brusca y con pérdida de tiempo	Las transiciones ocurren suavemente, con poca pérdida de tiempo

Manejo de material Montessori y didáctico	El maestro no conoce todos los materiales	El maestro comete errores en el manejo del material	El maestro domina todos los materiales
Supervisión a practicantes	El maestro no da tareas claras a los practicantes, no soluciona conflictos, ni los supervisa	El maestro generalmente orienta a los practicantes, sin embargo requiere practicar en algunos de los siguientes aspectos: asignación de tareas, solución de conflictos y supervisión	El maestro organiza el trabajo de los practicantes de manera clara. Sus supervisiones son efectivas, así como su solución de conflictos
Notas:			

Componente 2 d: Manejo de la disciplina del salón

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Reglas claras, congruentes y consistentes	Las reglas no están establecidas, o los estudiantes están confundidos respecto a ellas. No se siguen los lineamientos	Las reglas están claras para todos los estudiantes, pero falta consistencia y congruencia en la aplicación de los lineamientos	Las reglas están claras para todos los estudiantes y fueron desarrolladas con su participación. Hay congruencia y consistencia en el seguimiento de los lineamientos

Respuesta a la indisciplina de los alumnos	El maestro no responde a las faltas de disciplina, o su respuesta es inconsistente, sobre reacciona o no respeta la dignidad del estudiante, se manifiestan serios problemas de disciplina	El maestro trata de responder a las faltas de disciplina de los alumnos pero con resultados desiguales. No se manifiestan en el salón serios problemas de disciplina	La respuesta del maestro a la falta de disciplina es altamente efectiva y sensible a las necesidades de sus alumnos. La disciplina de sus alumnos es buena
Notas:			

Componente 2 e: Arreglo del ambiente del salón

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Orden	El ambiente está desordenado	El ambiente está ordenado pero las comisiones de los alumnos son inconsistentes	El ambiente está ordenado, existe un sistema de comisiones que funciona perfectamente
Atractivo	El ambiente no es atractivo, no tiene mesa de la paz, mesa de observación, sillas de observación, ilustraciones académicas de apoyo en las paredes y frisos	El ambiente en ocasiones es atractivo. Le falta alguno de los siguientes elementos: mesa de la paz, mesa de observación, sillas de observación, material académico en paredes y frisos.	El ambiente es siempre atractivo, tiene mesa de la paz, mesa de observación constante, sillas de observación, material académico en las paredes y frisos
Notas:			

Componente 2 f: Material

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Condiciones y elaboración	No cuenta con el material necesario elaborado y el que se encuentra está en malas condiciones	El material elaborado se encuentra pero en malas condiciones y/o falta material de un área o más	El material elaborado está completo y en excelentes condiciones

Principales objetivos a lograr en esta área en el siguiente periodo

4	
5	
6	

ÁREA 3: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES

Componente 3 a: Reflexión de la propia enseñanza

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Observación	El maestro no observa	El maestro observa pero sus anotaciones no tienen un formato específico	El maestro observa y mantiene registros en formatos adecuados para sus observaciones los utiliza para planear y dar retroalimentación
Reflexión	El maestro no sabe si sus clases son efectivas o alcanza los objetivos	El maestro tiene generalmente una impresión adecuada de la efectividad de sus clases y si alcanzó o no los objetivos instruccionales	El maestro hace una exacta evaluación de la efectividad de sus clases y del logro de sus objetivos, cita ejemplos específicos y los pondera de acuerdo a su efectividad
Notas:			

Componente 3 b: Manejo de controles

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Control de tareas: planeación, revisión de entrega y contenido	El maestro no tiene control de tareas	El control de tareas del maestro está desorganizado	El control de tareas del maestro es efectivo
Revisión de libretas	El maestro comete errores en la revisión de libretas o no las revisa	El maestro comete errores en la revisión de libretas y ésta no es constante	El maestro no comete errores en la revisión de libretas y la revisión es constante
Control de asistencia	El maestro no tiene control de asistencia	El control de asistencia está desorganizado	El control de asistencia del maestro es efectivo
Reportes bimestrales: seguimiento y entrega a tiempo	El maestro no cumple con el seguimiento ni con la entrega a tiempo	El maestro cumple únicamente con uno de los dos requisitos	El maestro cumple con ambos requisitos
Control de entrevistas: registro y seguimiento	El control de entrevistas está desorganizado y no hay seguimiento	El maestro cumple únicamente con uno de los dos requisitos	El maestro cumple con ambos requisitos
Planeación mensual SEP o inglés	No hay planeación mensual SEP o inglés	La planeación mensual SEP o inglés es parcialmente efectiva y no se adecua a las necesidades del grupo	La planeación mensual SEP o inglés es efectiva y flexible a las necesidades del grupo
Notas:			

Componente 3 c: Comunicación con las familias

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Seguimiento de casos	El maestro no tiene seguimiento de sus casos	El seguimiento de los casos no es continuo	El seguimiento de casos es proactivo y mantiene el liderazgo en éstos
Actitud abierta	El maestro manifiesta una actitud cerrada e inflexible o indiferente con las familias	El maestro manifiesta en ocasiones una actitud abierta con las familias	El maestro mantiene una actitud abierta y las inquietudes de los padres de familia las canaliza adecuadamente
Discreción	El maestro comete indiscreciones constantemente	En algunas ocasiones comete indiscreciones	El maestro es discreto
Notas:			

Componente 3 d: Contribución a la escuela

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Relación con colegas	La relación del maestro con sus colegas es negativa	El maestro mantiene una relación mínima con sus colegas con el fin de cumplir con los requisitos de su puesto	El maestro mantiene una relación de apoyo y cooperación con sus colegas
Participación en eventos escolares	El maestro evita el ser involucrado en los eventos escolares	El maestro participa en los eventos escolares sólo cuando se le solicita	El maestro participa voluntariamente en los eventos escolares haciendo contribuciones substanciales

Participación en proyectos de SEP y colegio	El maestro evita el ser involucrado en los proyectos	El maestro participa en los proyectos sólo cuando se le solicita	El maestro participa voluntariamente en los proyectos haciendo contribuciones substanciales
Notas:			

Componente 3 e: Crecimiento y desarrollo profesional

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Aumento en conocimientos y habilidad pedagógica	El maestro participa en actividades de desarrollo profesional de manera limitada	El maestro busca oportunidades de desarrollo profesional con el fin de mejorar sus conocimientos o sus habilidades pedagógicas	El maestro busca oportunidades de desarrollo profesional y lo aplica al salón de clases. Además, lleva a cabo de manera sistemática investigación de su práctica
Aumento / profundización en la Filosofía Institucional	El maestro no se actualiza en la Filosofía Institucional o lo hace de manera limitada	El maestro busca oportunidades de actualización en la Filosofía Institucional con el fin de mejorar sus conocimientos o sus habilidades pedagógicas	El maestro busca oportunidades de actualización en la Filosofía Institucional y la aplica en el salón de clases
Notas:			

Principales objetivos a lograr en esta área en el siguiente periodo

7	
---	--

8	
9	

NOTAS:

LISTA DE REFERENCIAS

- Airasian, P. y Guillickson, A. (1999). *Herramientas de Auto-evaluación del Profesorado*. Bilbao, España: Mensajero.
- Álvarez, M. y López, J. (1999). *La Evaluación del Profesorado y los Equipos Docentes*. Madrid, España: Síntesis.
- American Psychological Association. (1999). *Manual de Estilo de Publicaciones* (4a. ed.) México: Manual Moderno.
- Andrews, H y Licata, C. (1991). Administrative Perceptions of Existing Evaluation Systems. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. (5) 69-76.
- Arias, R. Las Compensaciones y la Mejora del Perfil de los Maestros en América Latina. [Datos electrónicos]. (Octubre, 1999). México: Fundación Novum Millenium. Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://www.fnm.org.ar/publicaciones/documentos/educacion/compensacionesmaestros.html>
- Ayala, A. y Francisco G. (1998). *La Función del Profesor Como Asesor*. México: Trillas.
- Ayers, J., Berney, M. (1989). *A Practical Guide to Teacher Education Evaluation*. Boston, MASS, EE.UU.: Kluwer.
- Ausubel, D, P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1991). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Berk, R. (1988). Fifty Reasons why students achievement Gain does not mean teacher effectiveness. *Journal of personnel Evaluation in Education*. 1:345-346.
- Bodgan, R. y Knopp Biklen, S. (1998). *Qualitative Research in Education. An introduction to theory and methods*. Boston, MASS, EE.UU.: Allyn & Bacon.

- Calderon, M. (1997). Staff Development in Multilingual Multicultural Schools. New York, NY, EE.UU.: Columbia University: Institute of Urban and Minority Education. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 410368).
- Campbell, D., Cignetti, P. Melenyzer, D., Hood, D. y Wyman, R. (1997). *How to Develop a professional portfolio. A manual for teachers*. Needham Heights, MA, EE.UU: Allyn & Bacon.
- Carr, J. F. y Harris, D. E. (2001). *Succeeding With Standards*. Alexandria, VA, EE.UU.: ASCD.
- Centra, J. (1993). *Reflective Faculty Evaluation*. San Francisco, CA, EE.UU.: Jossey-Bass Publishers.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing Professional Practice, a Framework for Teaching*. Alexandria, VA, EE.UU.: ASCD.
- Danielson, C. y McGreal, T. (2000). *Teacher Evaluation*. Princeton, NJ, EE.UU.: Educational Testing Service.
- Delandshere, G. y Petrosky, A. (1994). Capturing Teachers' Knowledge: Performance Assessment. *Educational Resercher*, 23(5), 11-18.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1998). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousands Oaks, CA, EE.UU.: Sage.
- Dick, B. (1993). You want to do an action research thesis? [Datos electrónicos]. Available on line <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/art/arthesis.html>
- Eisner, E. (1992). *The Educational Imagination: On The Design and Evaluation of School Programs*. New York, NY, EE.UU.: Mac Millan.
- Eisenhart, M., Howe, K. (1992). *Validity in Educational Research*. In Handbook of Qualitative Research in Education By Le Compte, M., Millroy, W., Preissk, J., San Diego, CA, EE.UU.: Academic Press.
- Elliot, J. (2000). *El Cambio Educativo Desde la Investigación Acción*. Madrid, España: Morata.

- Farland, D. y Guillickson, A. (1998). *Guía para la elaboración de un manual de evaluación del profesorado*. Bilbao, España: Mensajero.
- Fetterman, D. M. (1988). Qualitative Approaches to Evaluating Education. *Educational Researcher*, 17 (8), 17-23.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación- Acción*. México, D.F.: Paidós.
- Formación y Educación de Adultos. *Material del Taller para el Desarrollo de Habilidades Directivas del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey*. México: ÍTEMS, 2001.
- Fullat, O. (1991). *Filosofías de la Educación*. Barcelona, España: CEAC.
- Glaser, B y Strauss, A. (1999). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York, NY, EE.UU.: Library of Congress.
- Glatthorn, A. (1984). *Differentiated Supervisions*. VA, USA: ASCD.
- Glickman, C. (1981). *Developmental Supervision: Alternative Practices For Helping Teachers Improve Instruction*. Alexandria, VA, EE.UU.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. (2002). *Leadership for Learning: How to Help Teachers Succeed*. Alexandria, VA, EE.UU.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- González-Capetillo, O. y Flores-Fahara, M. (1998). *El Trabajo Docente: Enfoques Innovadores para el Diseño de un Curso*. México: Trillas.
- Gorrochotegui, A. (1997). *Manual de Liderazgo para Directores Escolares*. Madrid, España: La Muralla.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco, CA, EE.UU.: Jossey Bass.

- Harris, J., Licata, C. y Andrews, H. (2002). *The State of Post –Tenure and Long-Term Faculty Evaluation*. Washington, D.C. EE.UU.: (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED471531).
- Heller, R. y Hindle, T. (1998). *Essential Manager's Manual*. New York, NY, EE.UU.: DK.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Heron, J. (1988). *Validity in co-operative inquiry*. En Reason, P. *Human Inquiry in Action. Developments in New Paradigm Research*. Thousand Oak, CA, EE.UU.: Sage.
- Herzberg, F. (1967). *The Motivation to Work*. New York, NY, EE.UU.: Wiley.
- House, E. R. (1990). Trends in Evaluation. Educational Researcher 19 (3), 24-28.
- Howe, K. y Eisenhart, M. (1988). *Standards for Qualitative (and Quantitative) Research: A Prolegomenon*. Educational Researcher 19 (4), 2-9.
- Imbernón, F. (1994). *La Formación del profesorado*. Barcelona, España: Paidós.
- Innegart, G., Pascual, R., Kanel-Innegart, M. L. (1995). *Formación de Directores de Centros Educativos: Un Enfoque Práctico*. Bilbao, España: Universidad de Deusto Bilbao.
- Isaacs, D. (1997). *Teoría y Práctica de la Dirección de los Centros Educativos*. Pamplona, España: Universidad de Navarra.
- Jansen, G., Peshkin, A. (1992) Subjectivity in Qualitative Research. In *Handbook of Qualitative Research in Education* By Le Compte, M., Millroy, W., Preissk, J., San Diego, CA, EE.UU.: Academic Press.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1988). *Normas de Evaluación para Programas, Proyectos y Material Educativo*. México: Trillas.

- Kahan, D., Dubble, S. y Pendleton, D. (1999). *The Whole – School Montessori Handbook*. Cleveland, OH, EE.UU.: North American Montessori Teacher Association.
- Katz, L., y Raths, J., Dispositions As Goals For Teacher Educators. Teaching and Teacher Education, 1(4), 301-307.
- Kagan, S. (1994). Leadership Rethinking It- Making it Happen. National Association for the Education of Young Children, 49(5), 50-54.
- King, G., Keohane, R. y Verba, S. (1994). *Designing Social Inquiry*. Princeton, NJ, EE.UU.: Pinceton University Press.
- Kohn, A. (2000). *The Case Against Standardized Testing*. Portsmouth, NH, EE.UU.: Heinemann.
- Kuman, U., Aaker, D. y Day, G. (1999). *Essentials of Marketing Research*. New York, NY, EE.UU.: Wiley.
- Leithwood, K., (1992). The Move Toward Transformational Leadership. Educational Leadership, 49 (5), 8-12.
- Luxemberg, M. y Schmitz, C. (2002). Evaluation of the Learning By Doing Faculty Development. St. Paul, MINN, EE.UU.: Minnesota State Colleges and University Systems. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED474483).
- Lyons, N. (1998). *With portfolio in hand*. New York, N. Y., EE.UU: Teachers College.
- Mackinnon, F y Schaffner, M. (2002). A Standards-Driven Approach to Faculty Evaluation: The Conflict of Change. New Orleans, LA, EE.UU.: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED467600).
- Maslow, A. (1943). The Dynamics od Personality Organization. Psychological Review. 50, 514-539.

- Melnick, S. (1990). Strengthening Student Teaching Evaluation: Training and Instrumentation. Journal of Personnel Evaluation in Education, 4, 175-188.
- McKenna, B., Nevo, D., Stufflebeam, D. y Thomas, R. (1998). Guía para la mejora de los sistemas de evaluación del profesorado. Bilbao, España: Mensajero.
- Mc Kernan, C. (1996). *Investigación-acción y currículum*. Madrid, España: Morata.
- Miles, M y Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA, EE.UU.: SAGE.
- Moore, S. y Birkelad, S., (2003) The Schools that Teachers Choose. Educational Leadership (60) 8, 20-24.
- Morice, L. y Murray, J, (2003). Compensation and Teacher Retention: A Success Story. Educational Leadership (60) 8, 40-43.
- Muestra de Países de América Latina y del Mundo Desarrollado (Recopilación) [Datos electrónicos]. (2000). México: Instituto de Fomento de Investigación Educativa, A. C. Disponible en http://www.ifie.edu.mx/mapa_del_sitio.htm
- Muñoz- Maillard, R. (2001). *Formación y Educación de Adultos. Material del Taller para el Desarrollo de Habilidades Directivas del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey*. México: ITESM.
- Neal, J. (1988). Faculty Evaluation: Its Purposes and Effectiveness, One Dupont Circle, Washington D.C. ,EE. UU: Clearinghouse of Higher Education. (No. De servicio de reproducción de documentos ERIC ED 308800)
- Nhundu, T. (1992). The Relationship Between Self-and Supervisor Appraisals with Role Clarity and Job Satisfaction. Journal of Educational Administration (30) 1, 29-41.
- O'Doyle, K. (1984). *Evaluating Teaching*. Lexington, MASS, EE.UU: D.C. Heath and Company.

- Ozcan, M. (1996). Improving Teacher Performance: Toward a Theory of Teacher Motivation, Iowa, MN, EE.UU.:ERIC Document Reproduction Service, 1996, No. 3938637.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid, España: La Muralla.
- Poplin, M. (1992). The Leader's New Role: Looking to the Growth of Teachers. Educational Leadership, 49 (5), 10-11.
- Reason, P. (1988). *Human Inquiry in Action*. England, London: Sage.
- Reeves, D. (2002). *The Daily Disciplines of Leadership*. San Francisco, CA, EE.UU.: Jossey Blass.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Rueda, M., y Díaz-Barriga, F. (2000). *Evaluación de la Docencia. Perspectivas Actuales*. México: Paidós.
- Sankaran, S. (2001). *Methodology for an organizational action research thesis*. Action Research International, College of Action Research. Paper 3. Available on line: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/p-ssankaran01.html>
- Santos-Guerra, M. (1995). *La Evaluación: Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Málaga, España: Aljibe.
- Schmelkes, S., (1996). "La Evaluación de los Centros Escolares". Presentación en el Taller sobre Evaluación de Docentes y de Centros Educativos en el programa de Medios e Instrumentos para la Evaluación de la Calidad de la Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- Schuster, J y Zingheim, P. (1996). *The New Pay. Linkung Employee and Organizational Performance*. San Francisco, CA, EE.UU.: Jossey Blass.

- Scriven, M. (1988). Duty- Based Teacher Evaluation. Journal of Personnel Evaluation in Education, 1:319-334.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral Leadership*. San Francisco, CA, EE.UU.: Jossey-Bass.
- Shinkfield, A., Stufflebeam, D. (1995). *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. Norwell, MA, EE.UU.: Kluwer Academic Publishers.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data*. Thousand Oaks, EE.UU.:California: SAGE.
- Stringer, E. (1999). *Action Research*. Thousand Oaks, CA, EE.UU.: Sage.
- Stufflebeam, D. y Brethower, D. (1987). Improving Personnel Evaluations Through Professional Standards. Journal of Personnel Evaluation In Education, 4, 125-155.
- Torres Septién, V. (1997). *La Educación Privada en México*. México: El Colegio de México.
- Valdés-Veloz, H. (2000) Encuentro Iberoamericano de sobre Evaluación del Desempeño Docente, Ponencia presentada por Cuba.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. EE.UU.: Wiley.
- Wiles, J. y Bond, J. (1991). *Supervision: A Guide to Practice*. Columbus, OH, EE.UU.: Charles E. Merrill.
- Woods, P. (1987). *La Escuela por Dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós.

