

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY**

**UNIVERSIDAD VIRTUAL**



**TECNOLÓGICO  
DE MONTERREY**

**Evaluación Institucional del Centro de Maestros Hermosillo-Sur  
de Hermosillo, Sonora.**

**PROYECTO DE IMPLEMENTACIÓN PRESENTADO COMO REQUISITO  
PARCIAL PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN  
DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**Autor Jesús Martínez Duarte**

**Asesora: Mtra. Alma Elena Gutiérrez Leyton**

**Hermosillo, Sonora**

**Septiembre de 2004**

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY**  
**UNIVERSIDAD VIRTUAL**



**TECNOLOGICO  
DE MONTERREY**

**Evaluación Institucional del Centro de Maestros Hermosillo-Sur  
de Hermosillo, Sonora.**

**PROYECTO DE IMPLEMENTACIÓN PRESENTADO COMO REQUISITO  
PARCIAL PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAestrÍA EN ADMINISTRACIÓN  
DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**Autor Jesús Martínez Duarte**

**Asesora: Dra. Alma Elena Gutiérrez Leyton**

**Hermosillo, Sonora**

**Septiembre de 2004**

**Evaluación Institucional del Centro de Maestros Hermosillo-Sur  
de Hermosillo, Sonora.**

**PROYECTO DE IMPLEMENTACIÓN PRESENTADO POR  
JESÚS MARTÍNEZ DUARTE**

**Ante la Universidad Virtual  
del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey  
como requisito parcial para optar  
por el título de**

**MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**Septiembre de 2004**

## Dedicatoria

Para todas las personas que de una u otra manera hicieron posible este proyecto.

Infinitamente, gracias.

## RESUMEN

El documento expone el proceso que se siguió para la evaluación institucional del Centro de Maestros Hermosillo-Sur, de la ciudad de Hermosillo, Sonora, tomando para ello como referente los objetivos que la misma institución se ha propuesto alcanzar desde su creación. Se partió de la importancia que revisten en la actualidad los procesos de evaluación de las instituciones educativas como mecanismo para mejorar la calidad de los servicios que prestan, para incorporarse a los requerimientos de una sociedad cada vez más participativa y globalizada, y para comprender las expectativas individuales y colectivas de los docentes. En lo particular, la institución se consideró por su relevancia en la región centro del estado a raíz de su establecimiento, como el principal espacio donde los docentes acuden en sus expectativas de actualización y superación profesional, en atención a la estrategia diseñada en torno al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. La investigación forma parte de los trabajos necesarios para acreditar la Maestría en Instituciones Educativas y se estructuró en cuatro apartados en los que se describe: un diagnóstico de la situación educativa y necesidades encontradas, el marco teórico que lo sustenta, la fundamentación metodológica que lo norma y los hallazgos obtenidos, donde además se agregaron una serie de recomendaciones y propuestas a seguir en congruencia con los planteamientos de mejora propuestos por la evaluación institucional.

## ÍNDICE

<b>Dedicatoria</b>	<b>iii</b>
<b>Resumen</b>	<b>iv</b>
<b>Índice</b>	<b>v</b>
<b>Índice de tablas y gráficas</b>	<b>vii</b>
<b>Introducción</b>	<b>ix</b>

### **CAPÍTULO I. DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA Y NECESIDADES ENCONTRADAS**

<b>A. Contexto de la implementación</b>	<b>1</b>
1. Descripción de la institución educativa	1
2. Sujetos involucrados	2
<b>B. Problema identificado</b>	<b>3</b>
1. Antecedentes.	3
<b>C. Delimitaciones y limitaciones de la propuesta de solución</b>	<b>11</b>
1. Delimitaciones	11
2. Limitaciones	12
<b>D. Objetivos</b>	<b>13</b>
1. Objetivo general	13
2. Objetivos específicos	14
<b>E. Justificación</b>	<b>14</b>
<b>F. Beneficios esperados</b>	<b>15</b>

### **CAPÍTULO II. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA**

<b>A. Marco Contextual</b>	<b>17</b>
----------------------------	-----------

B. Marco Teórico	19
1.- Evaluación institucional	19
2.- Tipos de evaluación	21
3.- La evaluación desde la perspectiva de la mejora institucional	22
4.- Evaluación y autoevaluación	24
<b>CAPÍTULO III. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA</b>	
A. Descripción metodológica	28
B. Procedimientos e instrumentos	30
1. Procedimientos	30
2. Instrumentos	34
3. Selección de la muestra	35
C. Enfoque metodológico	42
<b>CAPÍTULO IV. PRESENTACION DE RESULTADOS</b>	
A. Organización para la presentación	43
B. Presentación de resultados	43
<b>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	
A. Conclusiones	59
B. Recomendaciones	61
C. Interrogantes que surgen como opciones de nuevas incursiones en el área, o para futuras propuestas y aproximaciones al propio problema original.	64
<b>REFERENCIAS</b>	65
<b>ANEXOS</b>	70

## **Índice de tablas y gráficas**

### **Tablas**

Tabla 2.1	Ventajas y desventajas de las evaluaciones externa e interna.	26
Tabla 3.1	Años de servicio de maestros-asesores.	37
Tabla 3.2	Edad de maestros-asesores	37
Tabla 3.3	Porcentajes por sexo entre maestros.-asesores.	37
Tabla 3.4	Años de servicio entre maestros-alumnos.	39
Tabla 3.5	Porcentajes por sexo entre maestros-alumnos.	40
Tabla 4.1	Percepción en relación a los recursos y apoyos que el centro ofrece.	50
Tabla 4.2	Percepción sobre la calidad académica de los cursos.	51
Tabla 4.3	Percepción sobre la calidad de las asesorías.	52
Tabla 4.4	Percepción del ambiente de trabajo entre maestros-asesores y personal que atiende el centro.	54
Tabla 4.5	Percepción del clima de trabajo entre maestros-alumnos.	55
Tabla 4.6	Percepción del clima de trabajo entre todos los participantes del centro.	56

### **Gráficas**

Gráfica 3.1	Grado académico de maestros-asesores.	38
-------------	---------------------------------------	----



Gráfica 3.2	Porcentajes de años de servicio de maestros- alumnos.	39
Gráfica 3.3	Sistema de procedencia de maestros-alumnos.	40
Gráfica 3.4	Nivel donde laboran los maestros-alumnos.	41
Gráfica 3.5	Grado académico de maestros-alumnos.	42
Gráfica 4.1	Problemas que enfrentan los maestros-asesores. durante el desarrollo de los cursos.	45
Gráfica 4.2	Porcentajes de la percepción sobre el apoyo que ofrece el centro.	50
Gráfica 4.3	Percepción sobre la calidad académica de los cursos.	51
Gráfica 4.4	Percepción sobre la calidad académica de las asesorías.	53
Gráfica 4.5	Percepción del ambiente de trabajo entre maestros y personal que atiende el centro.	55
Gráfica 4.6	Percepción del ambiente de trabajo entre maestros- alumnos.	56
Gráfica 4.7	Percepción del ambiente de trabajo en general.	57
Gráfica 4.8	Áreas que deben de cambiar para mejorar desde la perspectiva de maestros-alumnos y maestros- asesores.	58

## INTRODUCCIÓN

Durante muchos años el interés de los investigadores se centró fundamentalmente en los aspectos y elementos del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula, así como en las estrategias que redituaran en una mejor calidad de sus resultados; sin embargo, ya desde principios del siglo XX el aspecto de la administración de la enseñanza se agrega a las variables determinantes del éxito y con ella el reconocimiento del logro no alcanzado (Millán, *et. al.*, 2001). Mientras se reconoce el avance alcanzado al paso de los años tanto en la ampliación de cobertura del sistema educativo, en la disminución del analfabetismo como en el incremento de la escolaridad promedio, entre otros renglones (Schmelkes, 1995; Zorrilla, 2002), se subraya también que se ha limitado el avance en el terreno de la calidad de los aprendizajes adquiridos en la escuela y, lo que es más grave, se afirma que cualitativamente la educación se deteriora. Entre los varios factores que influyen en los saldos negativos en materia educativa, irrefutablemente está el desempeño de los docentes, desde su preparación hasta el desarrollo de su tarea dentro y fuera del aula. Es preciso también anotar que se aclara que aunque el profesor sea uno de los principales actores, de ninguna manera es el único ni el principal responsable; habrá que buscar las respuestas en la compleja red de relaciones que se derivan de la operatividad del sistema educativo nacional.

Diversas tareas constituyen la actividad de los maestros. Biddle, *et. al.*, (2000) señala que aunque se le den una serie de facilidades como los libros de texto y las aulas, cargan con la auténtica tarea de instruir a los estudiantes, lo que

implica desde alcanzar “una serie de objetivos curriculares y extracurriculares hasta mantener el orden, proteger el ambiente escolar, reunirse con padres, dirigir actividades extracurriculares, ocuparse con actividades relacionadas con prestaciones de la comunidad y demás” (p. 14). Los mismos autores, al citar posiciones al respecto, dejan ver los problemas con los que se encuentran los profesores causados por las limitaciones presupuestarias, currículas inflexibles, debates públicos sobre la educación, objetivos difusos para las escuelas, estudiantes indisciplinados, y el bajo estatus que los profesores tienen dentro de la organización burocrática del sistema escolar. Limitantes y saldos negativos que mientras no alcancen soluciones estructurales, los docentes tienen que superar o minimizar lo más posible durante el desarrollo de su práctica. Las tendencias actuales de la psicología educativa apuntan a que en un futuro inmediato los maestros y el personal docente, para resolver los problemas dentro y fuera del salón de clases con los alumnos, los padres, otros maestros y los administradores, requerirán destrezas lingüísticas y de información concernientes a las normas de las subculturas y de los patrones de desarrollo físico y social; de la investigación de nuevos métodos de transmisión del aprendizaje acordes al desarrollo tecnológico, sin las cuales le resultará imposible alcanzar buenos resultados. (Henson y Eller, 2000)

En el análisis de la complejidad del desempeño docente habrá también que considerar enfoques que ponen de manifiesto las expectativas que los profesores y demás actores implicados tienen de la enseñanza, así como los estudios

centrados en las carreras y vidas profesionales de los maestros (Biddle, *et. Al.*, 2000)

El hecho de que se aborde constantemente el trabajo del profesor dentro del quehacer educativo, permite deducir la importancia que realmente implica su desempeño y la preocupación de varios sectores por ofrecer alternativas de seguimiento.

Dentro de este contexto, el 18 de mayo de 1992, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), del que se derivó necesariamente para su operatividad el establecimiento de diversos proyectos como el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM), el acuerdo sobre normatividad y lineamientos generales de Carrera Magisterial y la creación de los Centros de Maestros, entre otros.

El acuerdo, que implementó la descentralización de la educación básica y la formación de maestros, cedió a los estados la responsabilidad de dirigir los programas de actualización docente y con ello la variante de que asuman sus nuevas responsabilidades de muy diversas maneras. En consecuencia se generó “una nueva gama de problemas, escenarios inéditos y heterogéneos, así como una combinación inestable de consensos, rechazos, expectativas, incertidumbres y viejas prácticas que apenas empiezan a explorarse” (Zorrilla, 2002).

La investigación que se expone aborda la evaluación del Centro de Maestros Hermosillo-Sur como uno de los principales escenarios al que los docentes acuden en su idea de preparación permanente o de alcanzar mejores niveles de desarrollo profesional; los centros nacieron como el medio para

garantizar y promover la actualización continua y permanente del personal docente y directivo (Sep-Pronap), y con ello se constituyeron en indicadores del poder de convocatoria de las autoridades a los programas de actualización. De la misma manera se convierten en el espacio donde el docente analiza y expone su experiencia cotidiana dentro del aula, los problemas que enfrenta y sus expectativas.

La investigación se diseñó como una evaluación institucional externa, que centró su interés en el contexto de los acontecimientos donde los actores involucrados se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente (LeCompte, 1995), buscando comprender el fenómeno en su ambiente usual (Hernández, *et. al.*, 2003); para ello se recolectaron datos mediante técnicas e instrumentos que se acercaran en lo mayor posible a las experiencias y prioridades de los participantes, como las entrevistas, encuestas, observación no estructurada, revisión de documentos y la interacción con el grupo o comunidad de estudio.

La pretensión de la presente investigación, que forma parte del trabajo recepcional para la titulación en la Maestría en Instituciones Educativas, del ITESM, atendió la necesidad de evaluación de los centros de maestros, tomando para ello como referente los objetivos que la misma institución se ha propuesto alcanzar desde su creación.

La estructura del trabajo se soporta en cuatro capítulos donde se explican los diversos aspectos que requirió. El capítulo I comprende lo relativo a la situación educativa y las necesidades encontradas, proporciona los elementos que

permiten conocer la definición del trabajo de investigación, tanto a los actores o sujetos participantes como las características del contexto donde se desarrolla; los objetivos y alcances propuestos hasta las razones que lo justifican y beneficios que se esperan. En el capítulo II se abordó todo lo concerniente al marco teórico y el sustento metodológico que lo permite, en él se precisaron las fundamentaciones que orientaron la planeación estratégica y los lineamientos normativos dentro de los cuales se encuadró. En el capítulo III se describió en forma pormenorizada el proceso de investigación llevado a cabo, desde su diseño y planeación hasta la implementación y su evaluación; incluye objetivo del proyecto, enfoque metodológico, técnicas y herramientas e instrumentos utilizados en congruencia con la línea metodológica descrita en el capítulo anterior dentro de los parámetros de la evaluación institucional. El capítulo IV se orientó a la descripción analítica de los hallazgos obtenidos, de tal manera que permitiera su clara comunicación acentuando el sentido descriptivo de los procesos y su relación con los resultados.

**CAPÍTULO I**  
**DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA Y NECESIDADES**  
**ENCONTRADAS**

**A. Contexto de la implementación**

1.- Descripción de la institución educativa

El Centro de Maestros Hermosillo-Sur, se ubica en el domicilio de la Escuela Secundaria para Trabajadores: Comonfort No. 19 y Av. de la Cultura, Colonia Villa de Seris. Su estructura está conformada por:

- El Coordinador General, quien planea y organiza junto con el equipo las acciones que garanticen el buen funcionamiento de las áreas que integran el Centro de Maestros.
- El Coordinador Académico como responsable de programar y organizar las actividades académicas a partir de las necesidades de apoyo y/o asesoría detectadas por los maestros usuarios del Centro.
- El Coordinador de Gestión Educativa, quien se encarga de programar y organizar el uso de las instalaciones del Centro; se responsabiliza del registro y control de los bienes materiales de la institución. Coordina además los procesos de inscripción a los cursos y exámenes de acreditación del Programa de Actualización.
- El Bibliotecario, quien orienta a los maestros sobre los servicios y recursos documentales de la biblioteca; organiza y programa el uso de la biblioteca y centros de información locales, para ampliar y mejorar los servicios de apoyo a los usuarios. Proporciona los materiales de apoyo a los asesores

de los cursos estatales de actualización y además distribuye a los docentes los materiales de lectura para los exámenes nacionales.

El centro coordina diferentes cursos y talleres, entre los que destacan inglés y programas de cómputo.

Cuenta con una infraestructura básica que incluye:

- Oficinas administrativas.
- Biblioteca, fonoteca y videoteca.
- Equipo multimedia y de recepción de señal EDUSAT.
- Aulas.

El Funcionamiento del centro se limita por lo reducido de las instalaciones que comparte con una escuela secundaria nocturna para trabajadores y con oficinas de jefaturas de enseñanza. Para la implementación de los cursos estatales se establecen sedes alternas en instalaciones de centros de trabajo convenidas por los maestros-alumnos y sus asesores.

Otra sede es el Centro de Maestros Hermosillo-Norte, el cual funciona en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, siendo estos dos, el Norte y el Sur, los únicos Centros en la ciudad.

## 2.- Sujetos involucrados

Los protagonistas de la evaluación abarcaron a los informantes junto a los agentes evaluadores responsables de la investigación. Ander-Egg (1995) señaló como parte de los sujetos involucrados a "las personas poseedoras de información válida, relevante y utilizable acerca de la cuestión que queremos estudiar o de la situación problema que queremos resolver" (p. 152), y las calificó como informantes-clave. En acuerdo a estas acepciones, se consideraron los



siguientes informantes: a los coordinadores del Centro de Maestros; a los docentes contratados para asesores o coordinadores de cursos y talleres; al personal administrativo y manual, y a los beneficiarios directos, es decir, a los maestros-alumnos que asisten a los cursos o talleres.

## **B. Problema identificado**

### **1.- Antecedentes.**

Valenzuela (2003) asignó el concepto de evaluación educativa como el “término genérico que se usa para referirse a tipos particulares de evaluación que se enfocan a objetos tales como el aprendizaje, el proceso enseñanza-aprendizaje, el currículum, la institución educativa o la evaluación” (p. 2-3). De acuerdo a esta clasificación, desde el Cuarto Congreso de Evaluación Educativa en 1997, hasta el realizado el año 2000, se presentaron 49 trabajos de investigación (Pizarro, 2003), de los cuales 45 correspondieron a educación superior y los restantes a educación básica. Abordaron diversas áreas: planes y programas, proyectos, estrategias y formas de evaluar, tanto a partir del esquema de la evaluación cualitativa como de la cuantitativa.

En lo correspondiente a los antecedentes relativos al objeto propuesto, la mayoría se enmarcaron dentro de la evaluación curricular, en cuanto a que se buscó determinar el grado en el que un programa educativo está cumpliendo con los propósitos para los que fue creado; sólo una que se orientó hacia la evaluación diagnóstica de una institución.

Dentro de las primeras, Cárdenas (1999) se propuso conocer y analizar algunos de los factores más importantes que afectan el desempeño académico de los usuarios de la modalidad del sistema de educación a distancia desde una

delimitación descriptiva. Al investigar y evaluar los fenómenos educativos describió un segmento de la realidad del proceso enseñanza-aprendizaje del ITESM; explicó el significado mediante el contraste, comparación, clasificación, valoración y análisis. No manipula variable alguna y la muestra la determinó por las condiciones de respuesta de la totalidad de alumnos que convocó como informantes principales a través de una encuesta electrónica. El objetivo, desde la perspectiva del ponente, no fue tanto la representatividad de la población, sino la riqueza, profundidad y calidad de la información que se aportó.

Con la misma orientación de la investigación cualitativa, Pizarro (2003), abordó la evaluación del proceso de implementación del programa de atención al fracaso escolar en el área de Servicios Educativos Complementarios en el Distrito Federal; es un estudio de caso para el cual se seleccionó al azar una escuela secundaria técnica urbana, y se recurrió a las técnicas de la observación y entrevista, apoyada en los siguientes instrumentos: el diario de campo, análisis de documentos oficiales de la escuela, guión de entrevista dirigido a cuatro informantes clave y a las notas de campo.

Pizarro confirmó que la evaluación como proceso le permitió el análisis tanto de las actividades desarrolladas como de sus resultados. Fue necesario sistematizar la información contenida en el registro anecdótico, como aquella obtenida a través de la aplicación de algunos instrumentos y del análisis de documentos de los archivos del plantel de los que se extrajo información significativa. Fue indispensable, en primer lugar, definir unidades de análisis, entendidas como los diferentes grupos de población involucrada en la ejecución de las actividades de un programa: alumnos, docentes y padres de familia.

Posteriormente, “para cada una de esas unidades de análisis se consideraron los indicadores o características relevantes (referidos al ámbito en el que se intervino) que los definieron como objeto de atención (alumnos) y como participantes (docentes y padres de familia) en el programa” (p. 58) Los indicadores o índices que expresaron variaciones de una determinada característica, y presentaron la posibilidad de expresarse en números, no tienen un valor por sí mismos ni se utilizaron para cuantificar solamente, sino que fueron útiles para la elaboración de instrumentos y como un recurso para la interpretación cualitativa. Como último elemento de esta evaluación se identificaron los factores que obstaculizaron o favorecieron el desarrollo de las actividades.

A diferencia de las anteriores, pero través de una metodología de análisis cualitativo, Caballero (2003), se propuso como objetivo generar la posibilidad de desarrollar un proyecto de implementación a partir de encontrar estrategias que optimizaran acciones e incrementaran la productividad hacia los procesos y los usuarios, mediante la evaluación de las actividades administrativas del Área de Evaluación Programática, Presupuestal e Institucional de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. Acotó su investigación en una delimitación exploratoria donde, para la definición de las variables independientes, recurrió a ocho procedimientos de análisis para tres categorías de investigación: los procesos administrativos internos del área, los que generan un servicio para usuarios externos, y aquéllos que proporcionan un servicio para usuarios internos. Con relación al establecimiento y delimitación de los procedimientos del área, se realizó en primer término el análisis de los documentos emitidos por la institución, identificándose procesos establecidos y documentados desde los años noventa,

que establecen las acciones y los responsables en los niveles de gestión local, estatal y nacional, identificándose que los mismos ya no responden a los requerimientos operativos.

En sus notas concluyó que existe cierta resistencia para hacer las cosas de forma diferente a la que se conoce, y aún es mayor respecto al establecimiento de nuevos procedimientos. La posibilidad de establecer un esquema estandarizado de medición del rendimiento del área resulta complicada, en virtud de que se requiere de la colaboración consciente de los mandos medios y superiores, así como de la participación comprometida de los subordinados.

Lo anterior resalta la importancia no sólo de aceptar el cambio, sino de ser agentes que lo propicien a través de la mejora continua de los procesos por sencillos que parezcan; de proporcionar a todos y cada uno de los integrantes del área la información suficiente, veraz y homogénea a través de una Guía de Inducción al Servicio Caballero (Caballero, 2003; p. 119). Pero aún cuando los modelos de desarrollo organizacional se apliquen a las instituciones públicas, el cambio no será sencillo ni fácil de lograr, en virtud de que existe una marcada resistencia al cambio en los individuos, los grupos y las instituciones.

Otro estudio de carácter exploratorio fue desarrollado por investigadores de la Universidad de Sonora (Vera, *et. al.* 2003). Pretendió establecer el antecedente para un proyecto de investigación posterior más amplio; contribuir a sentar las bases que pudieran estar influyendo en la eficiencia y eficacia con que operan los programas de capacitación y actualización y en los del área de innovación educativa de la Subsecretaría de Vinculación y Desarrollo Educativo de la Secretaría de Educación y Cultura del estado. Se recurrió a un método

interpretativo de fuentes de información documentales y de campo, “dado que por las limitaciones de tiempo, no era posible trabajar con muestras estadísticamente representativas de la población de interés” (Vera, p. 1)

Las fuentes documentales fueron informes, reportes de tipo oficial, convocatorias, materiales educativos, artículos y ensayos. Mientras que el trabajo de campo se sustentó en la aplicación de tres técnicas: cuestionarios, entrevistas y visitas. En total fueron 36 escuelas y 6 centros de maestros de ocho municipios del estado.

Concluye que la estrategia para establecer y poner en operación los programas de capacitación y actualización en el estado, siendo aceptable, requiere ser mejorada a partir de una evaluación integral de la experiencia vivida; reconociendo la necesidad y conveniencia de mantener y ampliar la relación con las autoridades educativas federales, es necesario asumir la responsabilidad de su operación cada vez con mayor independencia, de tal manera que se esté en condición de proponer acciones que pasen a formar parte de las que se impulsan a nivel nacional. Percibe una concepción de la capacitación y de la actualización de los profesores con mayor énfasis en el saber, tanto disciplinario como pedagógico y didáctico; que en el saber hacer, en el sentido de considerar casi automático que si los profesores saben, entonces serán capaces de hacer en el aula lo adecuado para que los alumnos mejoren la calidad de sus aprendizajes. Aunque se observó una buena disposición en los operadores de los programas, también la falta de una política local clara y coherente sobre capacitación y actualización, como de profesionalización en todos los niveles, especialmente en

el de los asesores. Propone buscar motivaciones, más allá de lo salarial, acordes a la búsqueda de mejora de la calidad de la educación (Vera, pp. 31-34)

Dos evaluaciones curriculares de carácter cuantitativo se registraron, una orientada a la calidad de los servicios educativos que ofrecen las escuelas telesecundarias de la Zona Oriente No. 1, en el estado de México (San Juan, 2003) y otra al análisis al comportamiento de la matrícula en la licenciatura en Administración Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, (Del Olmo, 2003).

La investigación realizada por San Juan (2003), se basó en la aplicación de ocho cuestionarios estructurados en respuestas en la escala de Likert para evaluar la calidad de los servicios educativos al identificar dos problemas: el bajo aprovechamiento y la pérdida de la credibilidad en la modalidad educativa. La investigación se orientó en función de las siguientes variables:

- a) las características socio-económicas de la población,
- b) la falta de compromiso por parte de directivos, profesores, alumnos y padres de familia,
- c) la carencia de hábitos de lectura y estudio por parte de los alumnos;
- d) la falta de liderazgo por parte de los docentes
- e) la mala relación entre profesores y entre profesores y directivos, y
- f) el desinterés por actualizarse o por buscar nuevas estrategias que les permitan un mejor desempeño docente.

Bajo la hipótesis de que la calidad de los servicios educativos depende de la definición de los objetivos y planes de trabajo a nivel supervisión, escuela y

personal docente. Por lo que respecta al modelo educativo, definió como fundamental que se retome lo establecido en él con una mayor organización y coordinación por parte de los involucrados en la tarea educativa.

Por su parte, Del Olmo (2003), definió como hipótesis que el bajo índice de titulación obedece a la carencia de tres elementos determinantes:

- a) líneas de investigación dentro del proyecto de la licenciatura,
- b) criterios normativos para la dictaminación de los proyectos, y
- c) un instructivo de titulación que guíe al alumno durante el proceso de titulación.

A partir de esta premisa se propusieron los siguientes objetivos de investigación: describir cuantitativamente los temas abordados en los trabajos que se han desarrollado para la titulación en la licenciatura de Administración Educativa, Plan 79 y 90; analizar cuantitativamente el comportamiento de la matrícula para determinar la eficiencia terminal y conocer el índice de titulación. A las tres variables desprendidas de la hipótesis planteada, agregó la carencia de información suficiente que le llevaron a determinar una metodología de tipo exploratorio.

Al comprobar en sus conclusiones las determinantes planteadas en la hipótesis, subrayó la necesidad de evaluar los procesos, las acciones y los resultados de los programas que las instituciones educativas desarrollan en los distintos niveles del Sistema Educativo Nacional. De manera particular las instituciones de educación superior deben asumir esta tarea, en tanto que el Estado se propuso establecer la lógica de asignación de recursos basado en el desempeño de las instituciones, buscando que dependan cada vez menos del

presupuesto público. “Sin embargo, me parece importante señalar que la evaluación no sólo debe ser retomada por los planteamientos políticos, sino que debe de ser una práctica permanente en las instituciones de educación con la finalidad de mejorar el quehacer educativo” (Del Olmo, 2003; p. 105)

La investigación que se orientó hacia la evaluación diagnóstica institucional la desarrolló la Dirección de Planeación y Organización del Instituto Politécnico Nacional, y consistió en un análisis FODA como recurso para proveerse de elementos en la construcción de escenarios anticipados que permitan reorientar el rumbo de la institución. Para su implementación se elaboraron matrices donde se establecieron las relaciones e interacciones entre los factores que le dan nombre a la metodología; la matriz identificó cuatro estrategias metodológicas que en la práctica algunas se traslaparon o pudieron ser llevadas a cabo de manera concurrente y de manera concertada, pero para propósitos de discusión el enfoque se dirigió sobre las interacciones de los cuatro conjuntos de variables (IPN; p. 8): Estrategia DA, *-Mini-Mini-* propone minimizar las debilidades y las amenazas; Estrategia DO *-Mini-Maxi-* donde se minimizan las debilidades y se maximizan las oportunidades; Estrategia FA *-Maxi-Mini-* que maximiza las fortalezas y minimiza las amenazas; y la Estrategia FO *-Maxi-Maxi-* que maximiza tanto las fortalezas como las oportunidades. Considerando que tanto el medio ambiente interno como el externo es dinámico, por lo que algunos factores cambiaron fuertemente y otros con menor intensidad, se prepararon varias matrices en diferentes puntos del tiempo: pasado, presente y del futuro, del que se consideraron varios momentos. Si bien el modelo conceptual proveyó un marco de trabajo que nos permitió identificar relaciones, en la medida que se



involucraron muchos factores se volvió sumamente complejo. Para el análisis se identificaron dentro de los factores de la institución 9 oportunidades, 38 amenazas, 10 fortalezas y 9 debilidades, que permitieran información para estudios posteriores sobre la institución hacia su interior y como un sistema dentro de un entorno determinado.

En acuerdo con Valenzuela (2003), el análisis FODA, modelo de naturaleza empírica, “es un medio relativamente simple de coleccionar datos sobre cómo los miembros de la comunidad educativa ven lo bueno y lo malo de la institución, y puede ser fuente importante de información para estudios posteriores de planeación estratégica” (p. 165)

La evaluación institucional en la educación básica en Sonora, tanto en la práctica como en materia educativa, se encuentra apenas en proceso de gestación. Durante el período de 1998 a 2003 se registraron 36 trabajos de investigación educativa por parte de cinco instituciones principales de las dedicadas al rubro: El Colegio de Sonora, Universidad de Sonora, La Red de Investigación Educativa A. C., La Universidad Pedagógica Nacional Unidad 26 y el Consejo Estatal de Educación. Sólo dos se orientaron a la evaluación: uno hacia los conocimientos, actitudes y habilidades de los docentes de 5° y 6° de educación primaria, y otro a los proyectos de innovación educativa; ninguno a la evaluación institucional. (Sonora: resultados educativos 1998-2003)

### **C. Delimitaciones y limitaciones de la propuesta de investigación.**

#### **1.- Delimitaciones**

Evaluar institucionalmente el desempeño del Centro de Maestros significó emitir un juicio de valor a propósito de la oportunidad y de las condiciones

necesarias para alcanzar los objetivos que sustentan su razón de ser. Se propuso una evaluación institucional que permitiera conocer el proceso de participación de los actores involucrados en el funcionamiento del centro a partir de su contexto escolar, empleando para ello observaciones, encuestas, entrevistas y análisis de documentos.

Una evaluación de los recursos materiales y tecnológicos que la institución dispone para soportar los servicios que ofrece, y la relación que se establece entre éstos, el personal del centro y los usuarios, determina la evaluación de tres áreas de investigación:

- a) Clima organizacional.
- b) Calidad académica de los cursos que se imparten.
- c) Recursos materiales y tecnológicos.

Se definió como una investigación de carácter descriptiva en cuanto a que se orientó a la evaluación de las dimensiones y componentes de la institución. Se propuso la recolección de la información suficiente sobre las áreas de investigación señaladas para especificar sus propiedades, características y rasgos importantes (Hernández, *et. al.*, 2003)

## 2.- Limitaciones

Se especificaron atendiendo dos razones:

Las inherentes a las características de la investigación descriptiva que “pueden ofrecer la posibilidad de predicciones y relaciones aunque poco elaboradas” (Hernández, *et. al.*; p. 120); y las que fueran determinadas por causas externas del proyecto de investigación: condiciones de tiempo, la

disposición de los entrevistados para contestar y la honestidad con que se responda.

Las encuestas a los maestros-alumnos se aplicaron durante el desarrollo de los cursos de actualización, considerando la dispersión de la sedes alternas donde se llevaban a cabo y que sólo se reunían una vez por semana, significó mucho esfuerzo poder aplicarlas sobre todo porque se priorizó distraer el menor tiempo posible de las tareas programadas. Para el caso de las entrevistas a los maestros-asesores, muchas se tuvieron que aplicar fuera del horario programado para los cursos y consultarlos durante sus tiempos de descanso o en sus trabajos habituales con las limitantes que ello implica. La aplicación de las entrevistas a los maestros coordinadores no representó problema dado su número reducido y buena disponibilidad.

Para el acceso a los documentos y registros de la institución tampoco se observaron problemas; sin embargo las limitantes consistieron en que no los había. No se llevó el registro de consultas a la red de internet, de los materiales bibliográficos consultados, del número exacto de maestros-alumnos inscritos en cada uno de los cursos y de las horas-clase de cada grupo. Para la cuantificación de los maestros-alumnos se recurrió a los formatos donde cada uno anotó su nombre para integrar los grupos, en ellos no se anotaban las bajas o altas, por lo que se complementó con la relación de las constancias de acreditación del curso.

#### **D.- Objetivos**

##### **1.- Objetivo general**

Determinar la efectividad y eficiencia del Centro de Maestros como prestador de servicios a la comunidad docente, en relación con la visión institucional y propósitos para el que fue creado.

## 2.- Objetivos Particulares

- a. Evaluar los objetivos que se pretenden y la estructura organizativa que se articula para alcanzarlos.
- b. Evaluar la estructura y funciones del centro, así como recursos materiales y humanos, y los principios operativos que norman su dinámica.
- c. Identificar los mecanismos y estrategias que se implementan para lograr su proyección a la comunidad escolar inmediata.

## E. - Justificación

A raíz del establecimiento del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, se derivaron una serie de programas tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza; entre ellos los de actualización permanente para docentes. En consecuencia, se crearon los Centros de Maestros como “uno de los prerrequisitos para el logro de la flexibilidad en materia de actualización... y base de operaciones para acercar a la escuela y a sus profesores opciones diversas para apoyar su trabajo” (Sep-Pronap)

El primero de ellos fue inaugurado el 8 de mayo de 1996. Para 1997 la SEP había entregado equipo a las autoridades educativas estatales para la instalación de 359 centros, de éstos funcionaban regularmente cerca de 300 en 31 de las 32 entidades federativas; de acuerdo a lo programado, actualmente deberán de estar

funcionando 500 (Sep-Pronap). En Sonora operan 19, distribuidos a lo largo y ancho de su geografía.

Es evidente que por la estructura y recursos que implicó su sostenimiento, los Centros de Maestros constituyen la base de los programas de actualización docente como parte de las transformaciones del aparato escolar iniciado en las últimas décadas. Paralelamente han cambiado los mecanismos de administración y control de los sistemas educativos que cada vez se someten más a las exigencias crecientes de los ciudadanos, de las sociedades y de las administraciones. (Tiana, 2000)

En este contexto, la evaluación se constituyó como una forma de rendir cuentas de los resultados obtenidos, al mismo tiempo que responde a la creciente demanda social de información sobre la calidad de la educación que se ofrece.

Por lo expuesto, se consideró necesario evaluar el funcionamiento de los centros de maestros desde su estructura y dinámicas administrativa y organizativa, para conocer el grado de impacto en el mejoramiento de la formación profesional de los docentes.

#### **F.- Beneficios esperados.**

Proporcionar datos, análisis e interpretaciones válidas y fiables sobre el Centro de Maestros, como elementos de juicio que permitan:

- Estructurar una idea precisa acerca del estado y situación.
- Orientar sobre un mejor manejo de los recursos que se le destinan.
- Programar presupuesto en función de sus necesidades.

- Sentar las bases para determinar cuáles son los factores, variables e indicadores que pudieran estar influyendo sobre la eficiencia y eficacia de su funcionamiento.

## **CAPÍTULO II**

### **LA EVALUACIÓN EDUCATIVA**

#### **A. MARCO CONTEXTUAL**

Determinado por varias circunstancias, sobre todo por el reconocimiento de la educación como motor de desarrollo y por la necesidad de la optimización de los recursos destinados a programas sociales, la calidad educativa es de las expresiones más recurrentes en las últimas décadas. No es un problema de un país o región del mundo en lo particular; el grado de desarrollo, aunque facilita la acreditación de presupuestos, no los excluye de la preocupación por mejorarla. Fullan y Stiegelbauer (2000), citando el caso de Norteamérica, argumentan que durante los últimos treinta años ha sido una historia de intentos por lograr un cambio educativo planeado con pocos resultados favorables esperados en función de los costos que ha implicado, inclusive, quizás en una actitud fatalista, sentencian que ha empeorado. Lo rescatable y valioso de estos intentos reside en la clarificación acerca de lo que se debe y no se debe hacer.

Martinic (2001) refiriéndose a la realidad muy similar de los países latinoamericanos, argumenta que si bien los cambios producidos son importantes en cuanto al mejoramiento de la cobertura y de los insumos del proceso educativo tales como mejoramiento de la infraestructura y distribución de textos gratuitos, los resultados en cuanto a la calidad están muy lejos de los deseados.

Establecer instituciones educativas eficaces se volvió uno de los objetivos de la política educativa de muchos países como elemento esencial de calidad, y que las instituciones educacionales de todos los niveles incrementaran su interés

en la utilización de estrategias más eficaces en los procesos, tanto de enseñanza-aprendizaje como administrativos (Millán, *et. al.*, 2001)

Estos intentos, aunados a la situación de constantes cambios en las tecnologías, en la realidad social, así como en la situación de crisis y surgimiento de nuevos modelos de gestión en la educación, justificaron la búsqueda en el campo de la evaluación de las instituciones, los programas, proyectos y políticas educativas. Una de las razones, señala Tiana (1994), es que paradójicamente en un contexto de crisis las demandas educativas aún crecen y los gobiernos se ven precisados en el marco de coyunturas económicas desfavorables a darles salida; la solución se orienta a establecer criterios de prioridad y de una nueva definición de los servicios públicos basada en la rendición de cuentas, la auditoría y la evaluación de los resultados.

En el funcionamiento de centros eficaces y de calidad, la evaluación representa un proceso de medición constante de los niveles que se alcanzan en la finalidad para los que fueron creados. El fin de la educación está supeditado a los fines de las personas y la evaluación de un proceso educativo nos cuestiona sobre el grado en el que dicho proceso nos ayuda a lograr las metas, “En otras palabras, la evaluación educativa nos sitúa ante la comparación: esto es lo que me propuse y esto lo que he logrado” (Valenzuela, 2003). De esta manera, “toda evaluación es un proceso que genera información y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación” (Elola y Toranzos, 2000), y “un producto que nos permite estimar el grado en el que un proceso educativo favorece el logro de las metas para las que fue creado” (Valenzuela, 2003) En suma, la relevancia de la evaluación reside en que proporciona un



conocimiento detallado de los procesos, permite conocer como se construye la realidad y clarifica la situación en un contexto determinado, desde su organización y funcionamiento.

En los últimos años se asiste a un proceso generalizado de evaluación que trasciende el ámbito de los aprendizajes, en muchos países y a distintos niveles. Se produce un cambio fundamental, de tal forma que, aunque los aprendizajes siguen ocupando un papel prioritario con nuevas alternativas y avances producidos por las aportaciones metodológicas vinculadas a la medida, se amplía el campo de evaluación abarcando sistemas, resultados, procesos, práctica docente, profesorados, centros educativos, etc. (Fernández, 1997)

## **B. MARCO TEÓRICO**

### **1.- La Evaluación Institucional**

La evaluación institucional como un proceso de comunicación de una comunidad escolar, tiene por objeto la identificación de los atributos de los sistemas, subsistemas o microsistemas operativos de la institución para calificarlos, determinar sus virtudes y defectos, y mejorar la educación; no establece diferencias entre la evaluación de lo académico y lo administrativo (Carrión, 2001). En este sentido se considera que las evaluaciones de profesores, de los centros, del currículo, del aprendizaje, etc., tienen sus propias especificidades, pero también apunta a la necesidad de integrarlos en un contexto que les dé sentido. La importancia se centra en la dinámica organizativa, operativa y personal de la institución (Jiménez, 1997)

Cañete (1998) precisa su sentido como unidad de investigación y análisis para evaluar el nivel de logros que está alcanzando la institución de acuerdo a su

razón de ser y llegar además a determinar los elementos que están actuando en la indicación de menor o de mayor capacidad de esos logros. Enlista como objetivos los siguientes:

- a) Averiguar la medida del cumplimiento de los objetivos propios de la institución.
- b) Averiguar el estado de funcionamiento de los factores de factibilidad que inciden en el logro de los objetivos.
- c) Llegar a una indagación más o menos precisa sobre cuál es la capacidad real y potencial de logro de la institución.
- d) Disponer de información confiable para regular las estrategias de logro.
- e) Proveer la información que se estime necesaria conocer por autoridades superiores en relación con su situación global.
- f) Indagar cuál es el uso de recursos financieros asignados para el logro de los productos previstos. Y
- g) Comparar a través del tiempo, el mejoramiento institucional logrado en cuanto a capacidad de consecución de metas, sobre la base de los recursos humanos y financieros razonablemente asignados a la institución.

En este sentido, la implementación de la evaluación institucional plantea el diseño de tareas previas necesarias como el diagnóstico de las necesidades y de los instrumentos que habrán de darle continuidad a las actividades y gestiones resultantes como consecuencia inmediata.

Tiana (1994), resalta la importancia que tiene la evaluación en la rendición de cuentas y puntualiza que “bien podría afirmarse que la evaluación no es sino

una forma distinta y nueva de hacer política y, más concretamente, de explicar las políticas por medio de logros alcanzados o eventualmente fallidos (p. 5)

## 2.- Tipos de evaluación

Escudero (1997), al acercarse a los diferentes tipos de estudio, considera tres perspectivas de análisis: práctica, teórica y la que se fundamenta en el análisis metaevaluativo de los programas de evaluación. Presenta una clasificación de los enfoques a través de los cuales diversos autores abordan la investigación evaluativa, partiendo siempre de que en la práctica cada evaluador construye su propio modelo de acuerdo a las formas muy propias de resolver los problemas que se le van presentando en las circunstancias particulares de cada caso. De Miguel (1989), sugiere cinco grupos: los que enfatizan los resultados; los que enfatizan los procesos internos a la propia organización; los que postulan criterios mixtos o integradores; los que se centran sobre los aspectos culturales de la organización y, los que intentan evaluar la capacidad de la propia organización para autotransformarse. García Ramos (1998), agrega, además de los cinco anteriores, los siguientes tres considerandos para agruparlos en ocho tipos: la relación entrada-salida; los aspectos técnicos de la organización y la relación organización-factores humanos.

De acuerdo a Valenzuela (2003), las evaluaciones se enmarcan dentro de cuatro criterios, donde se agrupan los siguientes tipos:

- a) En términos del objeto de evaluación pueden ser: del aprendizaje, del proceso enseñanza-aprendizaje, curricular, de instituciones educativas y metaevaluación.
- b) En términos de aplicación en el tiempo: diagnóstica, formativa o sumaria.

- c) En cuanto a los criterios para emitir juicios de valor: con base a criterio de referencia o en base a normas de referencia.
- d) En términos de su orientación o propósito: orientada a la toma de decisiones, orientada a la investigación y orientada al valor.

Tiana (1994) considera cuatro modelos a seguir que corresponden con posibles funciones:

- a) **Modelo descriptivo.** Cuando se propone definir como objetivo final realizar un inventario de los efectos de la política establecida en un sistema educativo dado.
- b) **Modelo analítico.** Que prevé que además de realizar el inventario, explicar las razones que lo motivaron. “Se efectúa un diagnóstico y se explican las diferencias atribuibles a fallos en el proceso de puesta en práctica de la política” (p. 7)
- c) **Modelo normativo.** Su característica reside en que los evaluadores, a diferencia de los modelos anteriores, establecen las normas de referencia distinta a las normas de los que diseñaron la política a evaluar, ya sea porque los objetivos iniciales no eran claros o que no se comparten con los evaluadores.
- d) **Modelo experimental.** Bajo este modelo se trata de descubrir si existen relaciones estables de causalidad entre el contenido de una política educativa determinada y el conjunto de fenómenos de índole educativo que se dan en el terreno de la práctica.

3.- La evaluación desde la perspectiva de la mejora institucional

La instalación progresiva de un dominio instrumental del conocimiento en el campo de la evaluación institucional ha generado un conjunto de dispositivos, técnicas y procedimientos para la producción de conocimientos de la realidad educativa; que como instrumentos de poder sirven, entre otros objetivos o intereses, a la mejora inducida, externa o internamente. (Bolívar, 1994)

Escudero (1997), define el cambio, la innovación y la mejora institucional como los objetivos básicos en la investigación evaluativa; este énfasis, en el sentido de la eficacia y funcionamiento de la institución, condiciona los procedimientos y las variables de la evaluación a la búsqueda de los aspectos que ejercen mayor incidencia.

Esta orientación de la evaluación de centros, sin duda preponderante en el momento actual, hace que en los planteamientos de las evaluaciones se pierda cierto interés por las relaciones causa-efecto entre variables de entrada y procesuales de los resultados, y se aumente en interés por el contexto concreto que se evalúa... Hay que diagnosticar los problemas de la institución y ver qué fuerzas y recursos tiene para resolverlos (Escudero, p. 12)

En consecuencia, un proceso de evaluación no puede quedarse en el simple diagnóstico de una situación, por más bien que vaya, sino completarlo con propuestas de solución que permitan una mejora. En el alcanzar tales mejoras descansa la utilidad de los procesos de evaluación. Mejoras que se basen en las decisiones o medidas que, fundamentadas en el análisis evaluativo, resuelvan los aspectos negativos y afiancen los positivos. Una evaluación sin propuestas de decisión puede fácilmente convertirse en un ejercicio burocrático que únicamente

genere costos; el esfuerzo y dedicación, que un proceso de ese tipo supone, sólo puede justificarse en la medida que tenga un impacto directo sobre la realidad de la unidad evaluada.

#### 4.- Evaluación y autoevaluación

El desarrollo y apertura democrática de los sistemas educativos ha hecho crecer las posibilidades y diversificación de la evaluación. Inicialmente atendió a necesidades internas de mejorar los esquemas de enseñanza-aprendizaje; la retroalimentación a su experiencia llevó a someter a la revisión sus resultados, que en consecuencia se tradujo en normas y lineamientos que establecieron los procesos de autoevaluación o evaluación interna. Posteriormente su práctica se incrementó por políticas de los cuerpos directivos u órganos de gobierno que las consideran necesarias para una mejor conducción o para alcanzar estándares de calidad que le permite acceder a mayores recursos de inversión educativa.

En este sentido, Scriven, (citado por Bolívar, 1994; p. 917), las define así: evaluaciones internas “son aquéllas hechas por el personal del proyecto, tanto si son personal especializado, como si son externos a la parte encargada del proyecto”. Mientras que una evaluación externa en alguna medida no forma parte del proyecto, o es hecha por alguien que, en el caso del personal de evaluación, es diferente del personal que está siendo evaluado, pueden generarse por una voluntad externa a la institución, “como la ordenanza de una política nacional, ley o reglamento; por acuerdo gubernamental con las instituciones o entre las organizaciones que agrupan a las instituciones; o por imperativo de las entidades financieras de la educación” (Carrión, p. 93)

Entre los objetivos que se pretenden en la evaluación promovida desde el exterior, se mencionan: en el análisis de los logros, el diagnóstico de las dificultades y el análisis de la eficiencia en la utilización de los recursos (Escudero, 1997); pero también una evaluación externa puede ser solicitada desde el interior de la institución “por el deseo de profesores o directivos de acreditarse o de conocer su situación, con fortalezas y deficiencias, o de contrastar los hallazgos de la autoevaluación” (p. 14) La optimización de los esfuerzos de mejora institucional, en consecuencia, se lograrán en la medida en que los resultados y sugerencias de la evaluación externa se contrasten, compaginen y complementen con los de la autoevaluación.

En lo que corresponde al conocimiento del contexto, la aportación del evaluador interno puede ser mayor que la del externo, con la implicación natural de que sea menos objetiva por las relaciones naturales establecidas, sin que necesariamente la evaluación externa implique por automaticidad la objetividad.

El que la autoevaluación esté asociada al carácter formativo de la investigación, y la evaluación externa al carácter sumativo, esta relación se diluye durante el proceso mismo, sólo distingue los propósitos y audiencias a quien se dirija.

Si se intenta combinar ambas dimensiones (formativa/sumativa; interna/externa), lo normal es que la evaluación externa sea sumativa, y la formativa sea realizada por los propios agentes internos implicados; pero en la práctica caben otras mezclas (Worthen y Sanders, 1987: 39). En cualquier caso la "paradoja de la evaluación formativa", recoge Hopkins (1989: 167-68), referida a la relación formativa/independiente, es que

cuanto más formativa pretenda ser, menos independiente es del contexto; por su parte, cuanto más independiente pretenda ser, menor influencia formativa ejerce. (Bolívar, 1994; p. 918)

Tanto la evaluación interna como la externa presentan ventajas y desventajas, la siguiente tabla ilustra algunas de ellas.

	<b>Ventajas</b>	<b>Desventajas</b>
<b>Evaluadores Internos</b>	Conocen mejor la organización en la cual actúan.	Es posible que determinadas falencias no las adviertan y si lo hacen, no les dan importancia.
	Poseen mayor experiencia directa en el funcionamiento de la institución como para poder percibir qué anda bien y qué anda mal.	Es probable que haya una tendencia para presentar el lado más positivo posible.
<b>Evaluadores Externos</b>	Disposición de tiempo más flexible para evaluar. El juicio puede estar menos comprometido con ciertos intereses, difíciles de no tomar en cuenta perteneciendo a la institución.	Tienden a ver más deficiencias que aciertos.
	El aspecto formal puede dar mayor seriedad al proceso.	Los miembros de las unidades ejecutoras se inclinan a ocultar deficiencias reales o a disminuirlas por temor al uso de que la superioridad puede efectuar de dicha información
	La apreciación puede estar mejor relacionada con situaciones globales	Están limitados en el tiempo y en la normatividad.

*Tabla 2.1: Ventajas y desventajas de las evaluaciones externa e interna.*

*(Cañete, 1998)*

Independientemente de la opción que se elija para los procesos de evaluación, deben tomarse en cuenta estándares de calidad que garanticen el mayor grado de confiabilidad en los resultados. En este mismo sentido, las exigencias actuales requieren de los elementos que proporcionen tanto la una



como la otra; las instituciones con orientaciones innovadora y experimental necesitan de autonomía para demostrarse y desarrollar sus propuestas, consecuentemente deben apoyarse en la autoevaluación, al mismo tiempo tienen que demostrar al exterior sus méritos y transparencia en la rendición de cuentas que se evalúan con los procedimientos de la evaluación externa (Escudero, 1997)

En la actualidad un aspecto con una relevancia cada vez mayor es la emergencia de los sistemas de evaluación, Tiana (1996) puntualiza en tres factores determinantes para su establecimiento:

- a. El cambio registrado en los mecanismos de control y administración de los sistemas educativos.
- b. La demanda social de información y rendición de cuentas,
- c. Un nuevo modelo de conducción de los sistemas educativos.

Casi todos los países de América Latina y el Caribe han comenzado a instituir programas de evaluación del aprendizaje y logro estudiantil, al mismo tiempo que varios grupos regionales e internacionales también han iniciado o expandido programas de carácter internacional. Este trabajo analiza la situación con respecto a la cooperación internacional en las evaluaciones educativas y propone que tal cooperación mejorará en forma significativa la calidad de las evaluaciones basadas en los países. (Tiana, 2000-1)

## **CAPÍTULO III**

### **DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA**

#### **A.- Descripción metodológica**

Entre las estrategias metodológicas, como pauta de planificación del protocolo de investigación que incluye la forma como se organiza la evaluación, los mecanismos de participación de la comunidad escolar respectiva y los correspondientes a la participación de otros grupos sociales de interés, Carrión (2001) consideró las de corte anecdótico en referencia a las que recurren al sentido común, la relación de acontecimientos o la satisfacción de necesidades o expectativas para establecer los juicios de valor. Las que recurren a procedimientos y técnicas prescriptivas o modélicas, como los proyectos experimentales de Campbell y Stanley, el de Stufflebeam, que diseccionan la realidad educativa en variables de contexto, insumos, procesos y productos. Y en oposición a las estrategias prescriptivas, ubica las denominadas situacionales porque se desarrollan de acuerdo a las circunstancias adecuándose a la "pauta de desarrollo político y técnico de la institución, como a la capacidad de comprensión y de consenso respecto de los análisis que han de hacerse" (p. 96)

Atendiendo a los criterios señalados para las estrategias prescriptivas y a las situacionales, Valenzuela (2003) las especifica como evaluaciones basadas en teoría y evaluación empirista respectivamente. Este mismo autor, en atención a la forma como se aborde el objeto de estudio, las clasifica en holísticas, cuando se parte del supuesto de que un fenómeno complejo no puede ser entendido sólo por el análisis de sus partes constitutivas, sino que es necesario verlo en su conjunto; y atomistas cuando se enfoca a estudiar por separado partes concretas

de un sistema, ya que la realidad es demasiado compleja para entenderla toda junta, a un mismo tiempo (p. 11)

Tanto cuando se aborda la evaluación desde la perspectiva prescriptiva como de la situacional, se puede recurrir a dos metodologías distintas: cuantitativa o cualitativa; caracterizándose la primera por manejar datos expresados en forma numérica y la segunda por usar el idioma español como recurso de descripción (Valenzuela, 2003) La diferencia entre unas y otras radica en la concepción de los sujetos y objetos de análisis. “En las primeras, los sujetos son proveedores de información sobre ciertas situaciones educativas; en la segunda, las relaciones entre sujetos son el objeto mismo de análisis, y los datos cuantitativos que se puedan obtener son expresiones de esas relaciones” (Carrión, 2001)

Mientras que los métodos cuantitativos se centran básicamente en la evaluación de los logros de los objetivos desde una concepción restrictiva, referida al éxito en términos de adquisiciones observables, sinónimo de rendimiento académico (Jiménez, 1997); en la evaluación cualitativa, LeCompte (1995) enfatiza la importancia de los constructos de los participantes, los significados que los sujetos de la investigación asignan a sus acciones, el contexto del estudio, la relación entre el investigador y los que están siendo estudiados, los métodos para la recolección de datos, los tipos de evidencias aducidas en apoyo de las afirmaciones realizadas, y los métodos y la importancia del análisis utilizado. Elementos que le dan su real significado al término cualitativo más allá de que no cuantifican o miden.

Se propone el proceso de evaluación institucional del Centro de Maestros concebido como el espacio de observación que permite identificar o descubrir

procesos particulares desde la perspectiva situacional incluyendo elementos tanto cuantitativos como cualitativos. Entre las ventajas que ofrece se consideró la de proporcionar información en la que se pueda observar la participación de un gran número de factores que interactúan conjuntamente (Ramírez, 2002)

Los objetivos y la misión de la institución determinan el marco de referencia, por criterios de calidad o normas mínimas, es decir, por aquellos elementos que indican cómo deben ser los objetos y cómo deben funcionar, y qué resultados se deben obtener en los ámbitos institucionales analizados en el proceso de evaluación (Carrión, 2001)

## **B.- Procedimientos e instrumentos**

### **1.- Procedimientos.**

Los procedimientos se consideraron en función de la relación que se da entre los sujetos participantes, otorgantes y beneficiarios directos e indirectos del Centro de Maestros, y del objeto mismo de análisis de donde se desprenden datos cualitativos y cuantitativos como expresión de las mismas relaciones.

Carrión, (2001, pp. 92-111) hace una clara exposición sobre los distintos tipos de categorías que deben de considerarse para la planificación de procesos evaluativos. Constituyen la base para decidir el curso de la acción de las estrategias evaluativas: quiénes y cuándo intervienen, qué técnicas se emplean y cuáles son sus objetivos, cómo se analizan los resultados, etc. “Incluye las categorías de evaluación que describen las clases de propósitos, sujeto, objeto, tiempo, espacio, efectos y resultados de la evaluación educativa” (p. 92).

Los siguientes elementos constituyeron las categorías de análisis y las modalidades que adoptaron para determinar el diseño de investigación que se optó:

- a) Origen de la evaluación: Externa.
- b) Propósito. Fundamentación de decisiones, en cuanto que se espera proporcionar datos, análisis e interpretaciones válidas y fiables que permitan estructurar una idea precisa acerca del estado y situación del Centro de Maestros; sentar las bases para determinar cuáles son los factores, variables e indicadores que pudieran estar influyendo sobre la eficiencia y eficacia de su funcionamiento; y proporcionar elementos de juicio que orienten sobre un mejor manejo de los recursos que se le destinan.
- c) Estrategia metodológica. Situacional en función de que se determinó “proceder de acuerdo a las circunstancias y crear un modelo adecuado tanto a la pauta de desarrollo político y técnico de la institución, como a la capacidad de comprensión y consenso respecto de los análisis que se hicieron” (Carrión, p. 96) Se seleccionaron procedimientos cualitativos considerando las relaciones entre los sujetos como el objeto mismo de análisis, mientras que para procesar información se recurrió al paquete estadístico SPSS característico de la evaluación cuantitativa.
- d) Sujetos. Externos, en cuanto a que quien aplicó los procedimientos, sujeto evaluador, “tiene la responsabilidad de inferir las conclusiones a partir del análisis de los resultados del caso... es ajeno a las funciones usuales de la institución” (Carrión, p. 99)

- e) Periodicidad. Se consideró periódica en atención a que desde esta categoría se hace referencia, entre otras acepciones, al tiempo que implica la realización de la investigación.
- f) Marco de referencia. Normativo, en cuanto a que se consideraron los objetivos definidos en la misión de la institución como el conjunto de preceptos que “fungen como valores instrumentales de evaluación, tales como los modelos prototípicos, los criterios que definen atributos, los indicadores de desempeño, las normas de funcionamiento y los estándares” (Carrión, p. 100)

- g) Objetos. Se definieron tres áreas u objetos de investigación:

1. Clima organizacional.
2. Calidad académica de los cursos que se imparten.
3. Recursos materiales y tecnológicos.

De acuerdo a la definición de Carrión de que “los objetos de análisis se pueden clasificar en tres: aquél que abarca sólo una parte del funcionamiento de una institución, al que se le puede llamar <<objeto sectorial>>; otro sería la misma institución considerada en su totalidad, que se denominaría <<objeto global>>, y el último lo constituirían los procesos sistémicos que toman lugar en una institución” (p. 105), se enmarcó dentro de éste último grupo ya que no se limitó la investigación a una sola área del sistema.

- h) Dimensión de análisis. En apartados anteriores se ha definido que uno de los objetivos de la evaluación es conocer hasta qué grado se están cumpliendo con los propósitos que le dieron vida y sustentan la existencia

de la institución en proceso de valoración. Dichos propósitos se relacionan con una dimensión de análisis específico que puede ser: cobertura de servicio, desempeño o calidad de los beneficios sociales con la educación (Carrión, p. 106)

La investigación se delimitó como un análisis del desempeño de sus actividades y funcionamiento en cuanto a criterios de calidad, eficiencia y eficacia que se definieron mediante interpretación de las nociones conceptuales respectivas.

- i) Tipo de informe. Esta categoría se definió de tipo descriptiva en congruencia a la metodología, delimitación y limitaciones señaladas en apartados anteriores. En consecuencia, se propuso un informe que implicó un inventario de las características de las áreas de análisis en forma de relato de situaciones específicas de la institución.

Desde esta perspectiva descrita, se optó por el diseño de investigación transeccional o transversal descriptiva desde los enfoques cuantitativo y cualitativo, en cuanto a que se centró en la indagación de la incidencia y los valores en que se manifiestan las variables propuestas. Se distingue por las siguientes características (Hernández, et. al.; 2003, pp. 270-274):

1. Tiene como objeto ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad o contexto.
2. Presenta un panorama del estado de variables en grupos de personas en un momento determinado.
3. Las variables o conceptos se tratan individualmente, no se manipulan; se describen en términos de inventarios o categorías.

4. Cuando se pretende descubrir correlaciones o vínculos causales desde el enfoque cualitativo, se recurre a coeficientes y métodos estadísticos que se establecen desde un plano correlacional y explicativo.

Es un diseño de investigación no experimental y transversal o transeccional, no se provocó ni manipulación intencional ni asignación al azar, pues los sujetos estudiados ya pertenecían a un grupo o nivel determinado, todos docentes de nivel básico, y se investigan datos en un solo momento y en un tiempo único, con el objetivo de describir variables y analizar su incidencia o interrelación en un momento dado.

## 2.- Instrumentos

Los instrumentos que se proponen para la recolección de datos son: el diario de campo, cuadros de trabajo, análisis de documentos, cuestionarios y guías de entrevistas.

De las técnicas para la recopilación de datos e información se definieron cuatro, de acuerdo a la naturaleza de la investigación: la observación participante, la encuesta, la entrevista y el análisis documental. La información obtenida y el marco de referencia constituyen los elementos que permitirán la valoración del centro. "La evaluación consistirá en identificación de las semejanzas y diferencias entre la información obtenida y el marco de referencia. Entre mayor sea la semejanza se concluirá con un juicio positivo" (Carrión, 2001; p. 165)

Para el análisis documental se recurrió a los registros de integración de los grupos, al inventario de los recursos materiales y financieros de la institución, horarios y programación de los cursos, relación de maestros-alumnos que finalizaron y relación de la ubicación de las sedes.



### 3.- Selección de la muestra.

Para determinar el tamaño de muestra necesario para el análisis que ocupó, se precisaron los informantes que se constituyeron como el marco muestral necesario para determinar la magnitud del universo que conforman, lo que Hernández, et. al. (2003) cita como *unidad de análisis*. Se identificaron tres grupos: Coordinadores y personal administrativo y manual; académicos contratados como asesores o coordinadores de grupo y/o talleres, y a los maestros-alumnos como los beneficiarios directos. Para el primer caso, en virtud de que el tamaño de la población fue de cuatro personas, se decidió elaborar un censo, es decir, se entrevistó a los cuatro coordinadores que conformaban la población sujeta de estudio. Para la segunda y tercera muestra de análisis, donde el universo puede considerarse grande, se realizó muestreo aleatorio simple en cada uno de los casos, cuidando que cada uno de los elementos que conforman la población objetivo tuviera la misma probabilidad de ser seleccionado (Ander-Egg, 1995; Scheaffer, et. Al. 1987)

El tamaño de la muestra de la población maestros-alumnos se determinó a partir del universo de selección que conformaban 1 462 personas, que constituyen la totalidad de los alumnos del centro; para el caso de los maestros-asesores se consideró el universo de 68.

Para fines de estimación se determinó que la proporción  $p$  de una variable cualitativa no difiera por más de una precisión del 5%. Una vez que se fijó la precisión, se seleccionó un nivel de confianza del 99 % para dicha precisión; esta es la probabilidad con que se espera que se cumpla y que el parámetro y el estimador difieran por menos de la precisión deseada.

El tamaño de la muestra calculado con la ecuación que se presenta a continuación, dependió del valor de la proporción, el valor de precisión, del tamaño  $N$  de la población y del valor de  $Z_{\alpha}$  de la tabla de distribución normal estándar para la confianza establecida.

$$\eta_0 = \left( \frac{Z_{\alpha} p(1-p)}{\xi} \right)^2$$

$$\eta = \frac{\eta_0}{1 + \frac{\eta_0}{N}}$$

El mismo procedimiento metodológico se siguió para la determinación de la muestra de maestros-asesores, una vez realizados los cálculos, los tamaños de muestra estimados requeridos fueron los siguientes:

Maestros-asesores	53
Maestros-alumnos	446

El tamaño de la muestra para el caso de maestros-asesores fue menor a cuarenta, sin embargo por la disposición demostrada se encuestó a 53; se tomaron en cuenta todos los entrevistados para reducir la varianza y obtener mayor grado de confianza.

#### 4.- Características de la muestra.

Maestros-asesores. Las características de este grupo se expresan en las siguientes variables:

##### a) Años de servicio.

	Mínima	Máxima	Media	Desviación estándar
Años de servicio	8	38	21.58	8.06

*Tabla 3.1: Años de servicio de los maestros-asesores*

Aunque es grande la dispersión de las edades que varían de los 8 a los 38 años de servicio se deduce que el cuerpo de asesores es un equipo experimentado, considerando como 21 años la edad media en el servicio.

b) Edad:

	Mínima	Máxima	Media	Desviación estándar
Edad	28	60	41.91	6.34

*Tabla 3.2: Edad de los maestros-asesores*

Esta variable reafirma el carácter como experimentado al equipo de asesores, considerando la edad promedio de casi 42 años y de 21 años en el servicio, que si bien no son los mismos que se han desempeñado como asesores, la experiencia les permite conocer las necesidades, fortalezas y debilidades del medio en el que se desenvuelven sus maestros-alumnos, tanto como sus inquietudes y aspiraciones; factores importantes para el diseño de su función en el centro.

c) Sexo.

Sexo	%
Masculino	26.4
Femenino	73.6

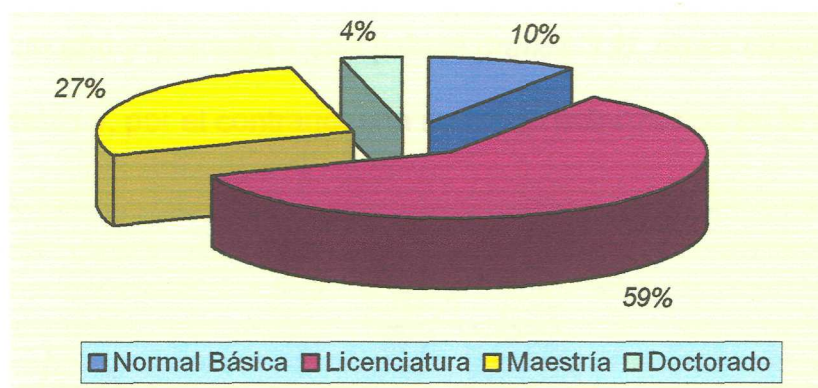
*Tabla 3.3: Porcentajes por sexo de los maestros-asesores*

La información obtenida de esta variable, aunque sea un indicador general y por sí solo no pueda tener trascendencia en el funcionamiento del Centro de Maestros, puede ser base para establecer relaciones sobre la participación de la mujer en la tarea educativa.

Un 73.6 % de participantes correspondientes al sexo femenino, en oposición de un 26.4 % de sexo masculino, es una diferencia muy notoria y situación similar la observada en el caso de los maestros-alumnos.

d) Formación académica.

La mayoría, el 59 %, han cursado el nivel de licenciatura, y sólo el 30% tiene estudios de posgrado: 26 % maestría y 4% doctorado (véase gráfica 3.1)



Gráfica 3.1. Grado académico de los maestros-asesores.

Considerando que se atiende a maestros-alumnos y que de ellos un 45 % ha cursado estudios de posgrado, se infiere un bajo perfil académico de la planta de asesores en atención a las necesidades que se les demanda. Esta situación permite considerarlos como “multiplicadores” de los cursos que imparten.

Maestros-alumnos. Las características de la muestra arrojaron los siguientes datos:

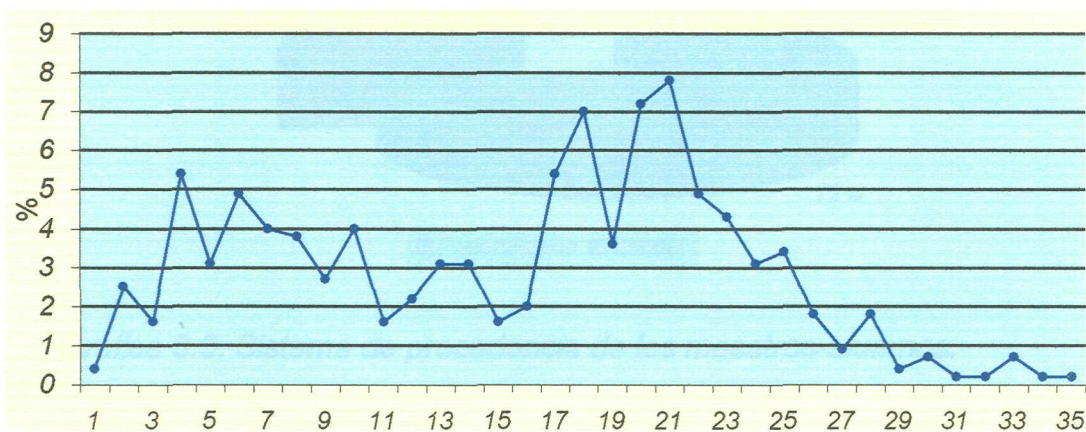
a) Años de servicio.

El siguiente cuadro ofrece una perspectiva de análisis explícita de la situación de los años de servicio de los maestros-alumnos que acuden a los cursos de actualización:

Tiempo mínimo	1
Tiempo máximo	41
Media	15.57
Desviación estándar	7.86

Tabla 3.4: Años de servicio de maestros-alumnos

La descripción de la tabla indica que aunque el tiempo medio de servicio sea de quince años, la desviación estándar muestra una gran dispersión que fluctúa entre un año y cuarenta y uno (véase gráfica 3.2), no se observa una tendencia estable y, por el contrario, una marcada polarización en la antigüedad.



Gráfica 3.2: Porcentajes de años de servicio en maestros-alumnos.

b) Sexo.

El mayor número de las maestras a los cursos de actualización docente en calidad de alumnas, considerándose que en el caso de los asesores también es determinante la presencia del género femenino y que además desempeñan las

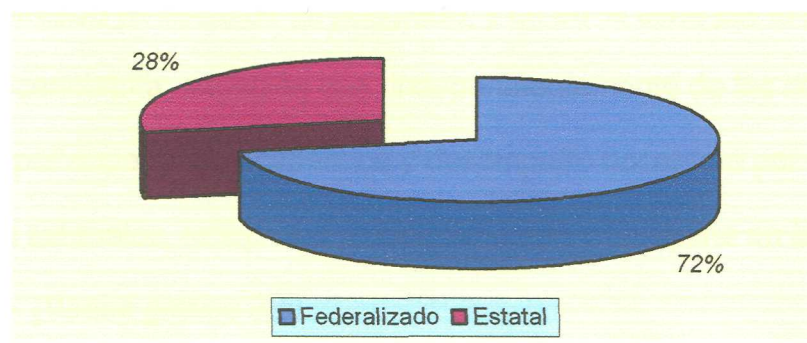
labores de atención del hogar, confirman la necesidad de estudios regionales al respecto.

Sexo	%
Masculino	16.1
Femenino	83.9

*Tabla 3.5: Porcentajes por sexo en maestros-alumnos.*

c) Sistema donde labora.

Se observó un alto porcentaje de los maestros-alumnos que provienen del sistema federalizado, situación que refleja la relación de proporción del sistema al que pertenecen las escuelas que integran el nivel de la educación básica en el estado de Sonora. (Véase gráfica 3.3)

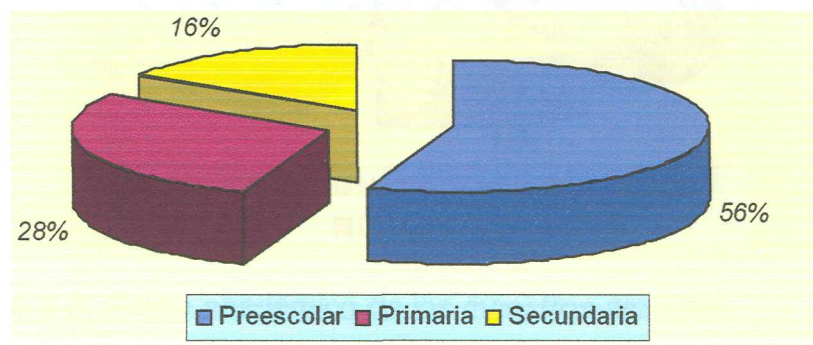


*Gráfica 3.3: Sistema de procedencia de los maestros-alumnos.*

d) Nivel.

Es de notarse que el mayor porcentaje de maestros-alumnos que asisten a los cursos de actualización corresponde al nivel de preescolar, sobre todo en relación con los maestros de educación primaria, entre los que se supone una

relativa proporción de igualdad numérica. La presencia del mayor número de maestras se explica también por el nivel de procedencia. (Véase gráfica 3.4)

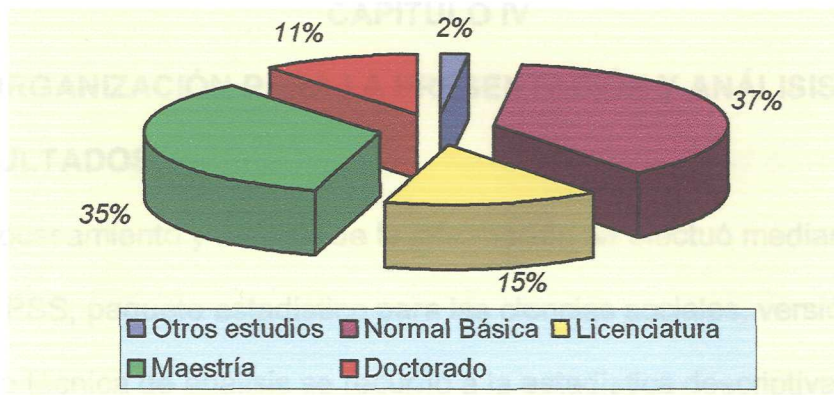


Gráfica 3.4: Nivel en el que laboran los maestros-alumnos.

e) Grado académico.

De la información importante que se infiere de esta variable destaca que de los maestros-alumnos que cursan programas regulares de actualización, un 46 % de ellos ha cursado ya estudios de posgrado, y un 60 % tiene por lo menos estudios de licenciatura; situación que, independientemente de las razones por las que lo haga, por superación académica y desempeño docente o por mejores percepciones salariales, reflejó una actitud de orden y disciplina en las tareas de actualización. (Véase gráfica 3.5)

El 15 % cursó ya una licenciatura, ya sea en carreras docentes (UPN) o no-docentes (derecho y administración pública principalmente); el 37 % cursó la normal básica, pero de ellos una parte importante lo hicieron a partir de que se consideró la formación docente con el nivel de licenciatura. Sólo el 2% no tiene estos estudios, únicamente nivelación pedagógica, diplomados, bachillerato o licenciaturas inconclusas.



Gráfica 3.5: Grado académico de los maestros-alumnos.

### C.- Enfoque metodológico

El enfoque metodológico que se propone para el proceso de evaluación es el que se apoya en el análisis interno de la organización, de su estructura de funcionamiento y de la satisfacción de sus miembros, sobre la hipótesis de que una situación favorable de su realidad interna incide en la calidad y el éxito de la organización (Escudero, 1997)

Desde esta perspectiva se convierten en aspectos fundamentales de estudio el clima de trabajo, producto de la gestión y administración del centro de maestros, la calidad académica que prestan los maestros-asesores y los coordinadores responsables de asesorías, y la disposición de la institución de cubrir los requerimientos tecnológicos y apoyos necesarios para el cumplimiento de su misión.



## **CAPÍTULO IV**

### **A. ORGANIZACIÓN PARA LA PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.**

El procesamiento y análisis de la información se efectuó mediante el programa SPSS, paquete estadístico para las ciencias sociales, versión 12.0.

Como técnica de análisis se recurrió a la estadística descriptiva de cada ítem de los instrumentos aplicados a maestros-asesores y maestros-alumnos (*Véase apéndice, anexo 4*), siguiendo una secuencia de las áreas determinantes para la evaluación del centro.

Se infirió de la clasificación y codificación de las respuestas a las variables presentadas en los cuestionarios para el análisis descriptivo y se ilustró con tablas y gráficas de los indicadores de los grupos por separado, o comparativos en las variables coincidentes. Como referentes de análisis se anotaron los registros de las observaciones del diario de campo en cada uno de los apartados correspondientes.

### **B. PRESENTACION DE RESULTADOS**

a) Preparación de los maestros y su desempeño como asesores.

El 94.3 % recibió preparación previa a los cursos y específicamente programada para tal efecto; 5.7% no lo hizo por diversas razones. Aunque la mayoría recibió algún tipo de preparación especialmente para su desempeño, quedó claro que los cursos previos para los maestros-asesores no fueron uniformes y que, inclusive, algunos tuvieron la opción o libertad de no asistir.

El 11.35 % consideró que la preparación estuvo enfocada a darles a conocer el paquete didáctico; de 20.8 % señaló que se orientó al manejo de

aspectos metodológicos del trabajo con maestros-alumnos, y el 62.3% percibió que manejaron ambos contenidos.

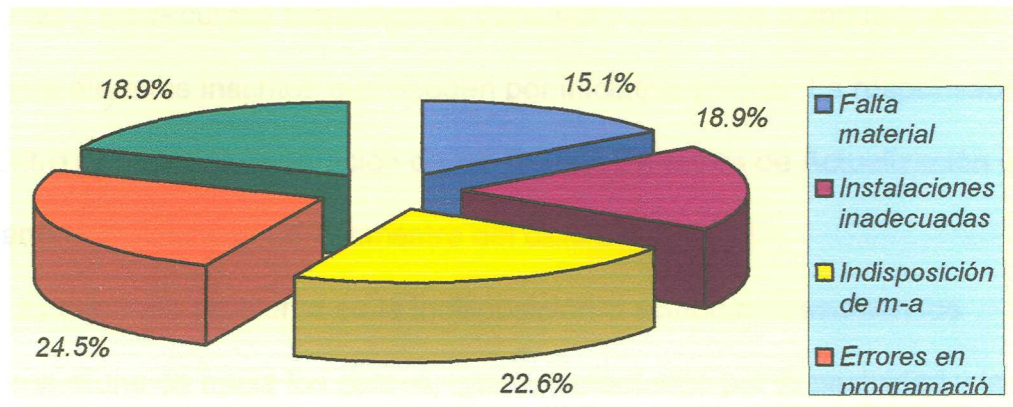
*Registro de observación:* Normalmente el trabajo habitual de los maestros-asesores es de jefes de enseñanza, asesores técnico-pedagógicos, directores de plantel y maestros en general; su desempeño frente a grupos de maestros es adicional, por el que no devengan un salario ni bonificación alguna, únicamente se les otorga un reconocimiento con valor escalafonario.

El 70 % de los maestros-asesores recurre a su propia experiencia para el diseño y aplicación de las estrategias de aprendizaje. La preparación académica, los años de servicio y la edad, como factores que propician la experiencia, no determinaron ni influyeron a que recurrieran o no a los manuales dados en los cursos de capacitación; en términos generales manifestaron seguridad en las formas y manejo de los contenidos didácticos.

Para el desempeño y mejora de su trabajo como asesores se apoyan en lecturas que seleccionan por su iniciativa e interés y/o en los cursos y talleres; sólo un mínimo porcentaje, casi el 2 %, recurre a la consulta de los coordinadores del centro.

*Registro de observación:* Para el proceso de evaluación del aprendizaje, las estrategias y esquemas están previamente diseñadas en los manuales de los cursos, por lo que al maestro-asesor tiene pocas opciones de incorporar modalidades propias que los distingan a unos de otros en este aspecto.

Cuatro aspectos enfrentan los maestros-asesores como dificultades para su desempeño, en un rango que va del 15 al 25 por ciento en una proporción muy similar entre sí (*Véase gráfica 4.1*).



*Gráfica 4.1: Problemas que enfrentan los maestros-asesores en el desarrollo de los cursos de actualización*

Se identificaron en primer término los errores en la programación de los cursos, en virtud de que muchos coinciden con las actividades de fin de año y por que se asiste a una sola sesión por semana en un horario que consideraron cansado, de cinco a seis horas por día.

*Registro de observación:* En su generalidad los cursos y las sedes donde se llevan a cabo se definen por acuerdo del mismo grupo, o bien, en algunos casos se les ofertaron a los maestros-alumnos opciones que se eligen en función de sus lugares de trabajo y/o residencia; factores que también determinan la selección de uno u otro asesor. La programación de los cursos está determinada por los calendarios establecidos por la coordinación estatal y por la aplicación de los “exámenes nacionales para los maestros en servicio” del Pronap, que se implementan durante el primer semestre del ciclo escolar. De estos exámenes la coordinación del centro cumple como conducto de la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio de la Secretaría de Educación Pública, para proporcionar el material bibliográfico, proporcionar

asesorías y los recursos tecnológicos, (Internet y centro de cómputo), a los maestros-alumnos inscritos que acuden por iniciativa propia. La responsabilidad del centro recae en la impartición de los Cursos Estatales de Actualización que se programan para el segundo semestre del ciclo escolar.

El segundo problema es la indisposición o actitud que asumen los maestros-alumnos hacia los cursos, que se caracterizó por la pasividad y la falta de interés al trabajo colectivo.

*Registro de observación:* Este problema varió con marcada diferencia entre los grupos, dependiendo de las estrategias de enseñanza de los maestros-asesores; fue evidente que en un porcentaje considerable de los grupos, el interés y la participación se mantuvo después de cuatro horas de sesión, mientras que en otros las jornadas se redujeron de su horario establecido hasta por dos horas; unos concluyeron el curso hasta el último día programado, mientras que otros, los menos, lo hicieron antes.

El tercer problema especificado fueron las instalaciones inadecuadas, haciéndose referencia tanto al inmueble como al mobiliario principalmente de las aulas y a las condiciones sanitarias.

*Registro de observación:* El edificio del Centro de Maestros se comparte con una escuela secundaria nocturna para trabajadores; las áreas comunes son aulas, sanitarios y espacios abiertos. Las distintas sedes alternas, convenidas entre los maestros-asesores y alumnos, son sus mismos centros de trabajo por lo que algunos grupos trabajaron en aulas y mobiliarios de preescolares, de primarias o de escuelas secundarias.

No existen planes ni proyecciones de crecimiento de las instalaciones.

*(Véase apéndice, anexo 3)*

Por último, se observó como problema la falta de material, refiriéndose concretamente a los recursos bibliográficos, ya sea porque no se encuentran en la biblioteca o que por la lejanía de algunas sedes los maestros no los consultan. Quienes afirmaron que el centro cuenta con la información y los apoyos necesarios para el desarrollo de los cursos, subrayaron que las limitantes se expresan en el sentido de que, ante la falta de estrategias para difundir la información necesaria por parte de la coordinación del centro, no se promueven hacia la comunidad docente interesada en los cursos, ignorándose en consecuencia la disponibilidad de materiales.

Durante los primeros años del centro se promovían y realizaban reuniones entre los asesores para intercambiar experiencias y conocer los avances o dificultades que se generan durante el desarrollo de los cursos. Institucionalmente dejaron de convocarse con regularidad; ahora sólo en ocasiones y aquéllos que por interés y coincidencias particulares se reúnen para este ejercicio.

b) Actitud de los maestros-alumnos frente a su práctica y a los cursos de actualización.

Desde la perspectiva de los maestros-asesores existe en los maestros-alumnos un predominante interés por mejorar su situación escalafonaria para ascender en los cargos de desempeño y en carrera magisterial como estrategia para alcanzar mayores percepciones salariales en el corto plazo. Sin embargo, es muy bien aceptada la idea de que la actualización mejora y facilita la labor del docente, es decir, su condición frente al grupo de trabajo y, por ende, la calidad

del proceso enseñanza-aprendizaje. Se trata de una actividad que arroja beneficios mutuos.

Los maestros-alumnos aceptan que su situación ha mejorado a lo largo de los años de servicio, y expresan que en el renglón que más han mejorado es el de la enseñanza y, como una consecuencia, su situación escalafonaria y salarial. Esta expresión se diluye al manifestar el interés, por encima de cualquier otro, hacia el documento que les acredita el curso con la puntuación respectiva. Poco más del veinte por ciento de ellos le dio el mismo peso a la superación personal y salarial mejor que a la mejora de sus estrategias de enseñanza.

De acuerdo al número de maestros-alumnos registrados en las relaciones de los grupos integrados, y en las relaciones de los que concluyeron satisfactoriamente los cursos, el índice de deserción fue menor al 5 %.

*Registro de observación:* Independientemente de cuál sea el interés prioritario de los maestros-alumnos que define la asistencia al Centro de Maestros, se registró en términos generales una preocupación por la asistencia y participación durante el desarrollo del curso, actitud que se asocia a la vocación y el compromiso del maestro; es decir, interés por mejorar la calidad de su trabajo y, por otra parte, lograr prestigio o por lo menos reconocimiento del colectivo a su trabajo.

En consecuencia con lo expuesto, el factor de mayor incidencia en la práctica docente es una mejor preparación académica, reconociendo que ésta directamente genera una situación profesional de mejor nivel al tiempo que le facilita su desempeño frente al grupo.

c) Incidencia de los servicios que presta el Centro de Maestros en la solución de los problemas cotidianos de los maestros-alumnos.

Las dudas y los problemas que los docentes plantean durante su asistencia al centro se resuelven; el 82 % acepta que totalmente de lo cuestionado, y alrededor del 17 % expresó que parcialmente. Este reconocimiento, en concordancia con los registros de observación, expone la preocupación de los docentes por su práctica y búsqueda de solución a las fallas en su trabajo.

En algunos grupos fue frecuente el como las dinámicas de discusión se orientaban a sus vivencias contra el interés del maestro-asesor que se afanaba en seguir el guión determinado por los objetivos de aprendizaje.

*Registro de observación:* Aunque el porcentaje fue mínimo, fue notorio el que maestros no conocieran el centro y asistieran a él durante las últimas sesiones como parte de los objetivos propuestos en algunos cursos. En todo caso, considerándose el carácter de apoyo del centro que se requiere para un mejor desarrollo de los contenidos curriculares, esta actividad debió de haberse programado en las sesiones iniciales para promover la asistencia y la consulta.

d) Percepción de los recursos y servicios que ofrece el Centro de Maestros.

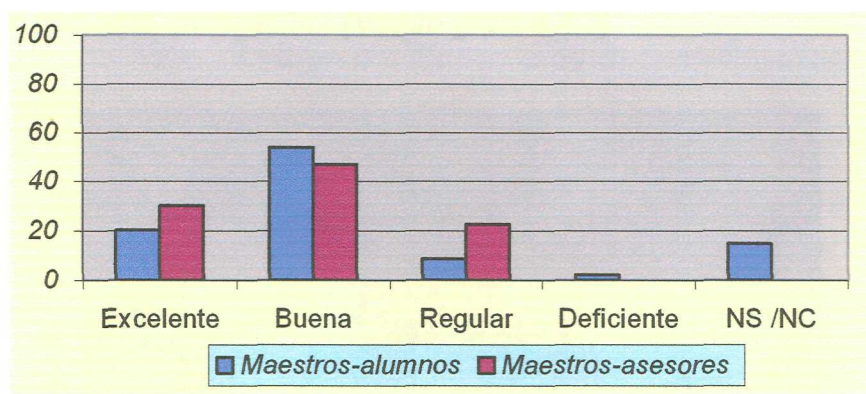
Las tres variables siguientes se calificaron de acuerdo a una escala de evaluación donde el 1 es la máxima puntuación y corresponde a la asignación de “*excelente*”, 2 “*buena*”, 3 “*regular*” y 4 “*deficiente*”. Corresponden a la pertinencia de los servicios que ofrece el centro: recursos y apoyos tecnológicos, calidad de los cursos y calidad de las asesorías.

Las frecuencias resultantes de maestros-alumnos (*m-alum*) y de maestros-asesores (*m-ases*), se ilustran en las siguientes tablas:

	m-alum	m-ases
Media	1.9	1.9
Desviación estándar	0.66	0.72
Máxima	1	1
Mínima	4	3

Tabla 4.1: Percepción en relación a los recursos y apoyos tecnológicos.

Específicamente se cuestionó sobre la pertinencia del centro de cómputo, internet y material bibliográfico. La interpretación descriptiva de la Tabla 4.1 nos indica la similitud en la percepción de alumnos y asesores: la categoría que más se repitió fue 2, que corresponde a “buena”; El 50 % de los sujetos está por encima del valor 2 y el restante por debajo de éste; En promedio se ubican en una calificación de 1.9, y se desvían de 2, 0.66 unidades de la escala en el caso de los maestros-alumnos y 0.72 en el de los maestros-asesores. Sólo el 2.2 % de los maestros-alumnos asignaron la puntuación mínima de 4, es decir “deficiente” a los apoyos y recursos tecnológicos, mientras que ninguno de los maestros-asesores lo consideraron así. (Véase gráfica 4.2)



Gráfica 4.2: Porcentajes en la percepción sobre el apoyo que ofrece el centro

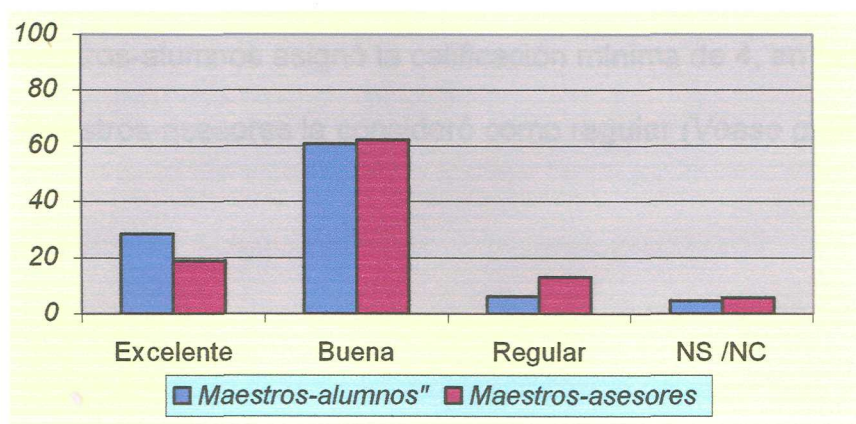


En lo referente a la calidad académica de los cursos, la variación de los resultados es muy similar a la variable anterior.

	m-alum	m-ases
Media	1.7	1.9
Desviación estándar	0.55	0.58
Máxima	1	1
Mínima	3	3

*Tabla 4.2: Percepción sobre la calidad académica de los cursos.*

El análisis descriptivo de la Tabla 4.2 sobre la calidad académica de los cursos arrojó un resultado aún más coincidente entre maestros asesores y alumnos: la categoría que más repite es 2, se califica como “buena”. La mitad de ambos califican por encima del mismo valor; en promedio los maestros-alumnos asignan ligeramente más bajo con 1.7, mientras que los maestros-asesores con 1.9; la diferencia en la desviación es casi imperceptible dentro del 0.5 y ninguno de ellos consideró la calidad de los cursos como deficiente, sólo el 6.3 % de los maestros-alumnos la señaló como regular en tanto que el 13.2 % de los asesores coincidieron con esta calificación. (Véase gráfica 4.3)



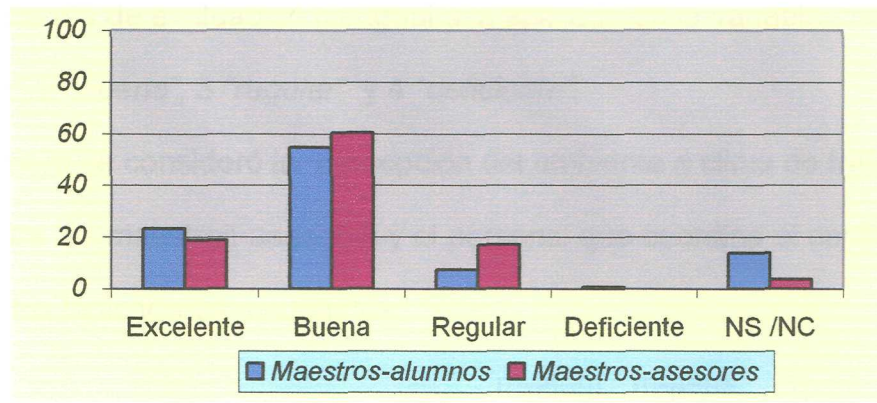
*Gráfica 4.3: Percepción sobre la calidad académica de los cursos de actualización*

Otro de los servicios que se cuestionaron a maestros-alumnos y a asesores fue sobre la calidad de las asesorías que se ofrecen, tanto en la coordinación como en el desarrollo de los cursos en las distintas sedes. Las frecuencias resultantes se presentan en la siguiente tabla:

	m-alum	m-ases
Media	1.8	1.9
Desviación estándar	0.60	0.61
Máxima	1	1
Mínima	4	3

*Tabla 4.3: Percepción sobre la calidad de las asesorías.*

La percepción hacia las asesorías también fue aceptable. La categoría que más se repitió fue 2, y la mitad de los participantes asignó una evaluación por encima del mismo valor. En promedio los maestros-alumnos consideran una calificación de 1.8, mientras que los maestros-asesores ligeramente por encima con 1.9; la desviación promedio por unidad es de 0.60 y 0.61 respectivamente, sin que signifique diferencia considerable. En términos de porcentajes únicamente el 0.7 de los maestros-alumnos asignó la calificación mínima de 4, en tanto que el 17% de los maestros-asesores la consideró como regular (*Véase gráfica 4.4*)



*Gráfica 4.4: Percepción sobre la calidad académica de las asesorías.*

Las puntuaciones en las tres variables relativas al apoyo en recursos y tecnología, la calidad de los cursos y de las asesorías, tienden a ubicarse en valores de aceptación de buenos a excelentes en porcentajes iguales o superiores al 80 %.

e) Percepción del ambiente o clima de trabajo entre los actores participantes.

Para la evaluación de este aspecto se partió de que el clima o ambiente de trabajo consiste en que las personas tienen que basar sus relaciones en la cooperación, participación democrática, tolerancia y flexibilidad como condición para establecer unas buenas relaciones sociales y para conseguir un clima positivo que favorezca a la propia institución.

Se consideraron los siguientes renglones como parte fundamental de este aspecto: Ambiente de trabajo, relaciones informales, reconocimiento social por el trabajo realizado, sensación de pertinencia a la organización, clima laboral, aceptación de la normativa organizacional y sensación de seguridad y confianza en la institución (Rodríguez, 1999; p. 66-67)

La escala de evaluación fue igual a la aplicada en la variable anterior: 1 es “excelente”, 2 “buena”, 3 “regular” y 4 “deficiente”.

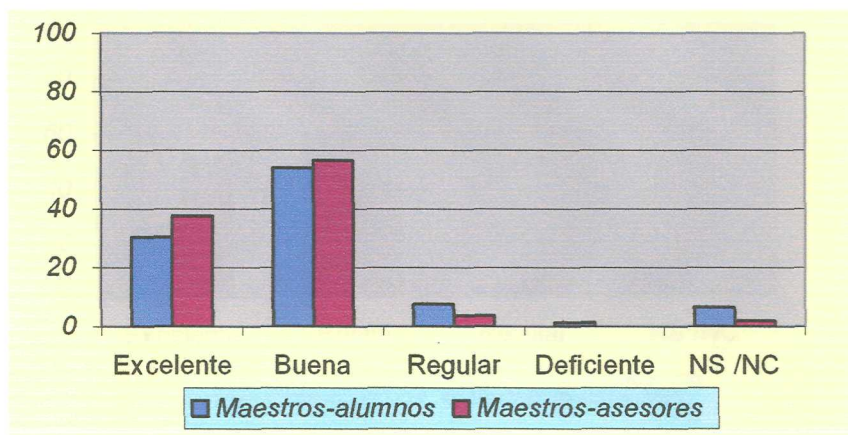
Primero se consideró la percepción del ambiente o clima de trabajo que se genera entre los maestros-asesores y el personal que coordina el centro, la Tabla 4.4 ilustra los indicadores resultantes:

	m-alum	m-ases
Media	1.7	1.6
Desviación estándar	0.64	0.55
Máxima	1	1
Mínima	4	3

*Tabla 4.4: Percepción del ambiente o clima de trabajo entre maestros-asesores y personal que coordina el centro.*

Existe una buena percepción del ambiente donde la categoría que más se repitió fue 2; por lo menos el 50 % de los cuestionados se ubican por encima de esta calificación. En promedio los maestros-alumnos le asignan el 1.7 y los maestros-asesores el 1.6 en la escala definida; los segundos concentran más su opinión con una desviación mínima de 0.55 de unidad.

En cuantificación de porcentajes sólo el 1.3 % de los alumnos consideraron estas relaciones como deficientes. (Véase gráfica 4.5)



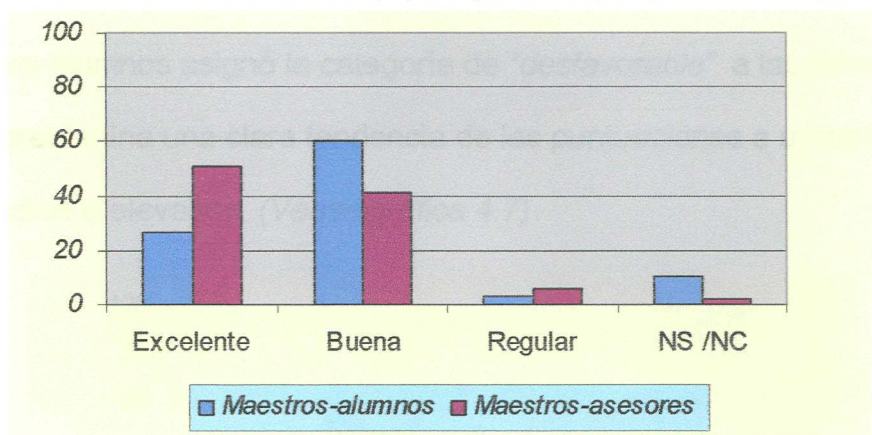
*Gráfica 4.5: Percepción del ambiente de trabajo entre los maestros y el personal que atiende el centro.*

La segunda percepción que se evaluó fue respecto al clima de trabajo que se genera entre los maestros-alumnos. Los resultados se ilustran en la Tabla 4.5.

	m-alum	m-ases
Media	1.7	1.5
Desviación estándar	0.50	0.60
Máxima	1	1
Mínima	3	3

*Tabla 4.5: Percepción del clima de trabajo entre maestros-alumnos.*

De nueva cuenta la calificación que más se repite es 2, el 50 % de los cuestionados se colocó por encima de esta categoría. Aunque en promedio los maestros-asesores la consideraron ligeramente más favorable con 1.5 que el 1.7 de los maestros-alumnos, la opinión de los primeros presentó un margen de desviación de una décima de unidad mayor en relación con la opinión de los segundos. Todos coincidieron en no calificarla como “desfavorable”.



*Gráfica 4.6: Percepción del ambiente de trabajo que se da entre los maestros-alumnos.*

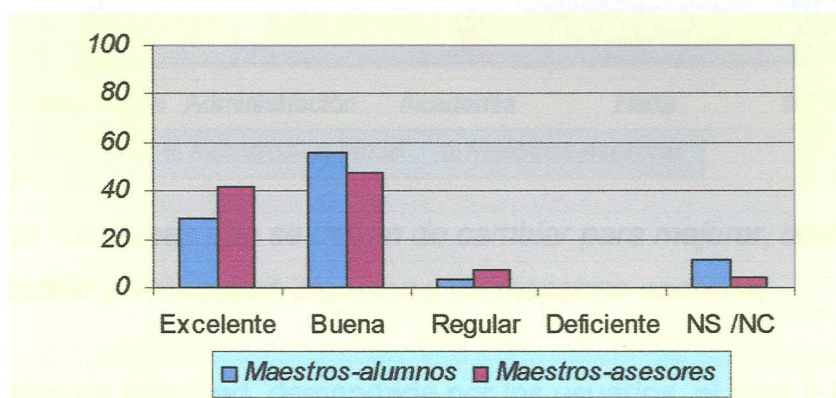
La última percepción que se consideró fue respecto al clima y ambiente de trabajo entre todos los actores participantes: personal que coordina el centro, maestros-asesores y maestros-alumnos. Los resultados se ilustran en la Tabla 4.6:

	m-alum	m-ases
Media	1.7	1.6
Desviación estándar	0.54	0.62
Rango	3	2
Máxima	1	1
Mínima	4	3

*Tabla 4.6: Percepción del clima de trabajo que se genera entre todos los participantes del centro.*

La descripción analítica de los resultados nos indica que la categoría que más se repitió fue 2: El 50 % de los maestros-alumnos y maestros-asesores están por encima del valor de la mediana: 2. En promedio hay una similitud de 1.7 de los alumnos, por un 1.6 de los asesores; la desviación de la opinión es en mayor

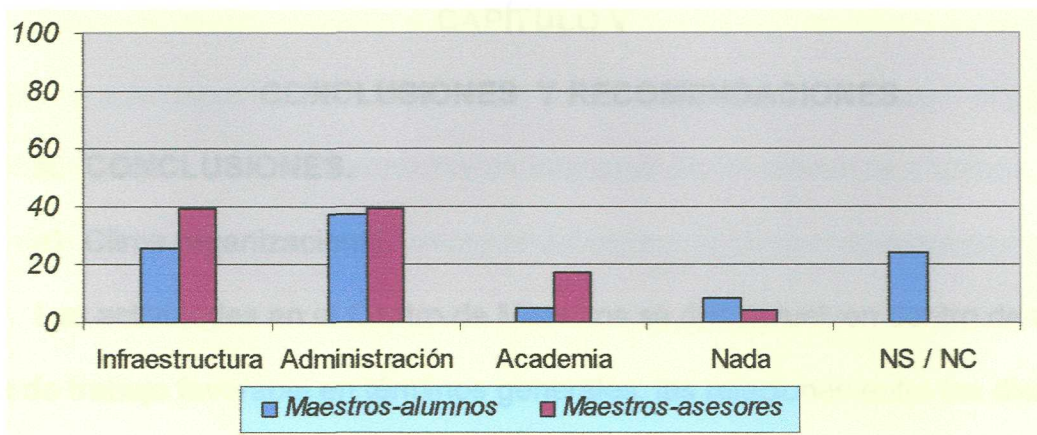
grado dispersa entre los docentes, 0.54 y 0.62, respectivamente. Sólo el 0.2 de los maestros-alumnos asignó la categoría de “desfavorable” a las relaciones, sin embargo predomina una clara tendencia de las puntuaciones a ubicarse en valores medios o elevados. (Véase gráfica 4.7)



Gráfica 4.7: Percepción del ambiente de trabajo en general.

f) Áreas que se cambiarían desde la perspectiva de los usuarios del centro.

Con el propósito de conocer los puntos vulnerables o débiles del funcionamiento de la institución desde la perspectiva tanto de alumnos como de asesores, se les cuestionó sobre qué áreas deberían de cambiar para mejorarse, de las respuestas dadas se identificaron cuatro áreas: Infraestructura, que abarca todo lo relativo a las instalaciones y recursos materiales; administración del centro, que comprende desde la organización y programación de los cursos, hasta la calidad del servicio que se presta a los usuarios; Área académica, lo referente a la preparación de los asesores, el contenido y manejo didáctico de los cursos hasta la calidad de las asesorías; o bien, no cambiar nada considerando que todo está bien y que sólo habría que fortalecer las áreas señaladas. Los resultados se ilustran en la siguiente gráfica:



*Gráfica 4.8: Áreas que se deben de cambiar para mejorar, desde la percepción de maestros-alumnos y de maestros-asesores*

En orden de prioridad, demandada por los usuarios, el área a la que se reclamaron cambios fue la administrativa, principalmente en relación a la difusión y manejo de la información hacia la comunidad docente y en la atención que se presta a la misma. Dentro de este mismo rubro se señaló la programación de los cursos.

Los cambios en la infraestructura se orientaron hacia la adecuación de las instalaciones a las necesidades del grupo, equipamiento de mobiliario y condiciones de higiene en los sanitarios.

En el aspecto académico, aunque en bajo porcentaje, se reclamaron principalmente mejoras en los recursos que el centro ofrece. Quienes no propusieron cambios de ambos grupos, representaron los porcentajes más bajos.



## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **A. CONCLUSIONES.**

##### **a) Clima organizacional.**

Las actividades en el Centro de Maestros se desenvuelven dentro de un clima de trabajo favorable en términos generales; las relaciones entre los distintos actores que conviven se dan en un marco de confianza que genera la participación y consulta de los recursos que ofrece.

Los cuestionamientos señalados son superables; se orientan principalmente a la calidad del trato de quienes tienen la responsabilidad de los servicios administrativos y a la discontinuidad de los horarios y/o falta de personal que atienda las asesorías fuera de las sesiones semanales de tal manera que se brinden los apoyos con oportunidad y eficacia.

El trato directo de los asesores con los alumnos genera relaciones de más confianza y desinhibe a los participantes.

Por la dispersión de las sedes no existe un trato continuo entre el colectivo y la coordinación. Un porcentaje considerable asiste sólo una vez al centro durante el desarrollo de los cursos y sólo como parte de las actividades programadas.

##### **b) Calidad académica de los cursos que se imparten.**

Los cursos estatales de actualización, son de responsabilidad directa del Centro de Maestros, abordan en sus contenidos problemas específicos relacionados con la práctica en el aula, las realidades cotidianas que los docentes enfrentan y proponen alternativas de mejora.

Existe un reconocimiento a la calidad académica de las asesorías que se imparten y a la capacidad de conducción de los asesores; sin embargo, el perfil académico de los maestros-asesores es inferior al de los maestros-alumnos. Las necesidades planteadas por los usuarios del centro, requieren de asesores que no únicamente dominen el conocimiento, sino dominen también las destrezas necesarias para la implementación de estrategias para la solución de los problemas que se presentan en el aula.

El carácter presencial de los cursos no constituye un motivo de crítica o rechazo, se destaca que la interacción posibilita un mayor aprovechamiento y comprensión de los objetivos de aprendizaje y el intercambio de la experiencia cotidiana.

Es grande el esfuerzo que hacen la mayoría de los maestros-asesores para un mejor desarrollo de los cursos; implementar jornadas de 6 horas para cada módulo implica una preparación de estrategias y material de enseñanza que por lo regular corre a cargo de ellos; destinar, además, tiempo de su trabajo cotidiano o descanso para la preparación de los contenidos, significan un esfuerzo considerable que no se repone sólo con el reconocimiento escalafonario

La falta de tiempo, falta de promoción de los recursos disponibles, falta de interés, horarios dispares con el tiempo posible de los maestros, ubicación, son las razones principales por las que los centros se encuentran subutilizados. Quienes laboran en comunidades rurales o suburbanas, prácticamente desconocen del potencial que ofrece el centro.

c) Recursos materiales y tecnológicos.

El Centro de Maestros se reconoce como la instancia decisiva en los programas de actualización docente.

Se reconoce también el esfuerzo del centro de Maestros por ofrecer los medios indispensables para el desarrollo de los cursos, sin embargo se precisan con claridad las áreas que necesitan mejorarse: sanitarios, mobiliario, materiales y equipo adecuados y suficientes.

Para muchos maestros el centro es la única posibilidad de acceder a los recursos bibliográficos y con mayor confianza a los adelantos tecnológicos que ofrece el centro de cómputo, de tal manera que la necesidad de las asesorías y sesiones rebasan los tiempos programados para los cursos escolarizados.

## **B. RECOMENDACIONES.**

### **a) Generales.**

La misión de los Centros de Maestros va mucho más allá de mejorar únicamente la situación salarial de los docentes; por lo que, en congruencia, es de primer orden evaluar el impacto de los cursos de actualización en el aula. Investigar si la actualización de los maestros ayuda a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, que son la razón principal que justificó su creación. Que el hecho de mejorar el desempeño docente y, en consecuencia, la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, sea el efecto directo de los cursos de actualización y la mejora de la situación escalafonaria y salarial sea el efecto colateral o secundario, para revertir el efecto opuesto que hoy se manifiesta.

La implementación de reuniones continuas de maestros-asesores y responsables de la coordinación: antes, durante y al finalizar los cursos. La

integración de estas reuniones de evaluación constituirá un soporte básico para el análisis y la evaluación del trabajo desarrollado: saber qué se hace, conocer las estrategias de implementación de los cursos; conocer necesidades más recurrentes de maestros-alumnos y maestros-asesores; evaluar la pertinencia de los servicios que el centro ofrece y determinar si está cumpliendo con el propósito de garantizar y promover la actualización continua.

Otro soporte para el análisis se derivará de la aplicación, al concluir la primera parte del curso, de una encuesta que evalúe, desde la perspectiva de los docentes, la pertinencia de las asesorías, del contenido y manejo de los cursos, de los apoyos tecnológicos y de las condiciones materiales del plantel.

Se propone fortalecer los vínculos con los maestros-alumnos en la toma de las decisiones orientadas al diseño de los cursos de tal manera que permita garantizar que la actualización del magisterio sea en correlación directa con los requerimientos del alumno, del docente y del aprendizaje

Implementación de estrategias que promuevan el centro y su capacidad de apoyo a la comunidad docente. Esta promoción no deberá implicar únicamente darlo a conocer, sino motivar la participación en los cursos de actualización y profundizar el conocimiento de las necesidades que se derivan de la experiencia diaria en los lugares de trabajo.

#### b) Clima organizacional

Establecer estrategias de comunicación entre el personal coordinador del centro con los maestros alumnos y asesores, que permita la fluidez permanente y constante de las inquietudes, necesidades y requerimientos de cada uno de los actores desde sus respectivas instancias de trabajo.

La implementación de una remuneración económica o bonificación que compense el trabajo desarrollado por los maestros-asesores y sea un factor que motive la preparación constante.

d) Calidad académica

Profundizar en la preparación y capacitación de los maestros-asesores al grado de que se garantice un dominio de los contenidos, considerando que en buena medida de su trabajo depende el éxito de los cursos y, en consecuencia, del cumplimiento de los objetivos de actualización.

e) Recursos materiales y tecnológicos.

El avance y desarrollo de la tecnología rebasa ya la disposición y posibilidad del centro de ser sólo un prestador de las herramientas de trabajo y asesorías de manera presencial; la demanda de servicios y la dispersión de los centros de trabajo y domicilios de los usuarios, requiere del diseño de una página en internet para el Centro de Maestros en la que se pueda consultar: bibliografía, programación de actividades, evaluaciones, inscripciones y toda la información relativa a los cursos.

En virtud de que no existen planes definidos sobre ampliación o desarrollo físico de la institución, se requiere de elaboración de un diagnóstico de las necesidades físicas del plantel que oriente las posibilidades de crecimiento y sustente planteamientos de mayores recursos y asignaciones de presupuesto.

Que para el desarrollo de los cursos en las sedes alternas al Centro de Maestros, se localicen y pongan a disposición instalaciones con el mobiliario adecuado a las necesidades de los usuarios, el material didáctico y los recursos requeridos por los objetivos de aprendizaje.

### **C. INTERROGANTES QUE SURGEN COMO OPCIONES DE NUEVAS INCURSIONES EN EL ÁREA O PARA FUTURAS PROPUESTAS Y APROXIMACIONES AL PROPIO PROBLEMA ORIGINAL.**

De esta investigación se desprenden fundamentalmente dos interrogantes que motivan estudios específicos:

En primer término, se vuelve fundamental la investigación del impacto de los cursos y programas de actualización en la práctica docente. Los maestros-alumnos expresan al momento de las encuestas y entrevistas que acuden a los cursos por deseos de superar limitaciones y resolver problemas relacionados con su desempeño; los maestros-asesores advierten que la actitud de un porcentaje importante de ellos le da prioridad a intereses de superación económica. Muchos más le dan el mismo peso a los dos argumentos. ¿Hasta qué punto mejora la práctica docente como consecuencia de los cursos de actualización? Es una pregunta por resolver.

La segunda cuestión es: considerando que tradicionalmente las maestras en su mayoría desempeñan múltiples tareas en el hogar que requieren de mucho tiempo y esfuerzo, que además cubren jornadas de por lo menos cinco horas frente al grupo, lo que le implica invertir tiempo adicional en su desempeño. ¿Qué factores determinan su mayor presencia en las tareas de actualización?

Sin duda que las respuestas que surjan abrirán las posibilidades para futuras investigaciones.

## Referencias

- Ander-Egg, E. (1995) *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires, Argentina.: Lumen.
- Biddle, B. J., Good, L. T. y Goodson, F. I. (2000) *La enseñanza y los profesores I*. Barcelona, España.: Paidós.
- Bolívar, A. (1994). *Autoevaluación institucional para la mejora interna*. En M. A. Zabalza, *Reforma educativa y organización escolar* (pp. 915-944). Santiago de Compostela. Ed. Tórculo.
- Caballero, M. M. (2003) *Importancia de la evaluación institucional para la optimización de los servicios*. Tesis de Licenciatura en Administración Educativa. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cañete, E. F. (1998) *Evaluación institucional: ¿Qué tiene la escuela? ¿Qué entrega la escuela?* En Revista Enfoques Educativos Vol. 1, No. 1. Universidad de Chile.
- Cárdenas, M. F. (1999) *Evaluación de usuarios del programa de Maestría en Educación de la Universidad Virtual (ITESM) sobre algunos factores que afectan su desempeño académico. (Semestre agosto-diciembre 1998)* Tesis de Maestría en Educación. Universidad Virtual del ITESM. San Luis Potosí.
- Carrión, C. C. (2001) *Valores y principios para evaluar la educación*. México, D. F.: Paidós
- De Miguel, M. et. al. (1994) *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid. Ed. Escuela Española.
- Del Olmo, Ch. R. (2003) *Evaluación cuantitativa de la licenciatura en Administración Educativa 1983-2000*. Tesis de Licenciatura en

Administración Educativa. Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.  
México. D. F.

Elola, N. y Toranzos, L. V. (2000) *Evaluación educativa: una aproximación*

*conceptual*. Buenos Aires. Revista Iberoamericana de Educación. [En red]

Disponible el: <http://www.campus-oei.org/calidad/luis2.pdf>

Escudero, T. (1997) *Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros*

*educativos*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa.

Vol. 3, No. 1. [En red] Disponible en: <http://www.uv.es/RELIEVE/>

Fernández, D. M. J. (1997) *Evaluación de los centros educativos*. Revista

Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Vol. 3, No. 1. [En red]

Disponible en: <http://www.uv.es/RELIEVE/>

Fullan, M. G. y Stiegelbauer, S. (2009) *El cambio educativo*. México, D. F.: Trillas.

García Ramos, J. M. (1989) *Extensión de la evaluación*. En R. Pérez Juste y J. M.

García Ramos, *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid. :

Rialp. pp. 315-385.

Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2003) *Metodología de la*

*investigación*. México, D. F.: McGraw Hill

Henson, K. T. y Eller. B. F. (2000) *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*.

México, D. F.: Thomson.

Instituto Politécnico Nacional (2002) *Metodología para el Análisis FODA*.

Secretaría Técnica. México, D. F. [En red] Disponible en:

[http://www.uventas.com/ebooks/Analisis\\_Foda.pdf](http://www.uventas.com/ebooks/Analisis_Foda.pdf)

Jiménez, B. et. al. (1997) *Evaluación de programas, centros y profesores*. Ed.

Síntesis Educación Hoy.



- LeCompte, M. D. (1995) *Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Vol. 1, No. 1. [En red]  
Disponibile en: <http://www.uv.es/RELIEVE/>
- Martinic, S. (2001) *Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 27 Reformas educativas: mitos y realidades. [En red]  
Disponibile en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie27.htm>
- Millán, A., Rivera, R. y Ramírez, M. S. (2001) *Calidad y efectividad en instituciones Educativas*. México, D. F.: Trillas-ITESM
- Pizarro, A. M. (2003) *Evaluación institucional del programa de SEC en la atención al fracaso escolar*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Durango, Dgo.
- Ramírez, M. (2002) *Investigación con estudio de casos*. Materiales de lectura. U. V.-I.T.E.S.M.
- San Juan, P. A. (2003) *La calidad de los servicios educativos en las escuelas telesecundarias de la Zona Oriente No 1, del Estado de México*.  
Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. México, D. F.
- Scheaffer, R. L., Mendenhall, W. y Ott, L. (1987) *Elementos de muestreo*. México, D. F. Grupo Editorial Iberoamérica.
- Schmelkes, S. (1996) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México, D. F. SEP

Secretaría de Educación y Cultura/Instituto Sonorense de Administración Pública  
(2204) *Sonora: resultados educativos 1998-2003. Anexo estadístico.*

Hermosillo, Son. SEC

SEP-Pronap en línea. En red: <http://pronap.ilce.edu.mx/infor/pronap/quees.htm>

Tiana, A. (2000-1) *Cooperación internacional en evaluación de la educación en América Latina y el Caribe. Análisis de la situación y propuestas de actuación.* Washington, D. C.: Publicaciones BID

Tiana, A. y Santángelo, H. (1994) *La evaluación de localidad de la educación.*  
Revista Iberoamericana de Educación. OEI

Tiana, A. (2000) *La evaluación de los sistemas educativos.* Revista  
Iberoamericana de Educación. No. 10. [En red] Disponible en:  
<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie10a02.htm>

Tiana, A. (1996) *Sistemas nacionales de evaluación educativa, muestra de países de América latina y el mundo desarrollado.* Instituto de Fomento e  
Investigación Educativa.

Valenzuela, G., J. R. (2003) *Evaluación en instituciones educativas.* Monterrey, N.  
L.: Material en preparación de edición.

Vera, N. A., et. al. (2003) *Estudio preliminar sobre el funcionamiento de los programas de capacitación y actualización de profesores y de los programas del área de innovación de la Subsecretaría de Vinculación y Desarrollo Educativo de la SEC.* Universidad de Sonora. Hermosillo,  
Sonora.

Zorrilla, M. (2002). *Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas.* Revista

Electrónica de Investigación Educativa, 4 (2). [En red] Disponible en:  
<http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

### **Anexo 3. Instrumento de Evaluación de los Recursos Materiales y Financieros de la Escuela. (Valenzuela, 2003)**

Instrucciones:

El propósito de este instrumento es realizar un inventario general y evaluación de algunos de los recursos materiales y financieros con los que cuenta la institución.

En este cuestionario encontrará algunas preguntas que piden datos objetivos, mediante información numérica de la escuela (por ejemplo, "Indique el número de... que tiene usted en su escuela"); así como una evaluación subjetiva sobre la calidad de los recursos disponibles, mediante preguntas de opción múltiple. Para responder a éstas últimas, se tienen cuatro posibles opciones numeradas con los dígitos: 1, 2, 3 y 4. Dependiendo de la pregunta, el significado de cada dígito es uno de los siguientes:

1 = Esta puntuación significa que, al leer la afirmación que se hace en cada reactivo, usted: Está "*muy en desacuerdo*" con que la afirmación se aplique al caso de su escuela; o cree que la situación "*nunca o casi nunca*" se presenta en su escuela; o califica ese rubro de su escuela como "*muy malo*".

2 = Esta puntuación significa que, al leer la afirmación que se hace en cada reactivo, usted: Está "*en desacuerdo*" con que la afirmación se aplique al caso de su escuela; o cree que la situación se presenta "*algunas veces*" en su escuela; o califica ese rubro de su escuela como "*regular bajo*".

3 = Esta puntuación significa que, al leer la afirmación que se hace en cada reactivo, usted: Está "*de acuerdo*" con que la afirmación se aplique al caso de su escuela; o cree que la situación se presenta "*varias veces*" en su escuela; o califica ese rubro de su escuela como "*regular alto*".

4 = Esta puntuación significa que, al leer la afirmación que se hace en cada reactivo, usted: Está "*muy de acuerdo*" con que la afirmación se aplique al caso de su escuela; o cree que la situación se presenta "*siempre o casi siempre*" en su escuela; o califica ese rubro de su escuela como "*muy bueno*".

Existe, además, una quinta opción señalada con la expresión "na/so". Dicha expresión significa "No se aplica/sin opinión" y se incluye para marcar aquellos casos en que el evaluador crea que el reactivo no es aplicable a la situación particular de la escuela que está evaluando, o bien, cuando carece de una opinión sobre el reactivo, que le impide evaluarlo de acuerdo con la escala 1 a 4.

#### Instalaciones

1. La capacidad instalada de los inmuebles es suficiente para el número de alumnos con los que cuenta la institución.

x  
1 2 3 4 na/so

2. Existen planes bien definidos sobre el desarrollo físico que tendrá la institución en el corto, mediano y largo plazo (nuevas construcciones, ampliaciones, adaptaciones, etc.).

x  
1 2 3 4 na/so

Preguntas 3 a 16: ¿Cuántos metros cuadrados se destinan para las siguientes áreas de la escuela? (Proporcione un número aproximado de la superficie total y, si carece de algún área, escriba sólo un 0. -cero- en el espacio correspondiente).

3. Salones de clase (aulas).	192 m <sup>2</sup>
4. Oficinas administrativas.	50 m <sup>2</sup>
5. Auditorios.	n/a
6. Biblioteca.	100 m <sup>2</sup>
7. Centro de cómputo.	48 m <sup>2</sup>
8. Laboratorios (física, química, biología, etc.)	n/a
9. Talleres para educación técnica	n/a
10. Talleres para educación artística (música, pintura, etc.)	n/a
11. Bodegas.	25 m <sup>2</sup>
12. Cocina y/o comedor.	n/a
13. Sanitarios.	28 m <sup>2</sup>
14. Áreas verdes.	500 m <sup>2</sup>
15. Áreas deportivas (canchas)	600 m <sup>2</sup>
16. Áreas de estacionamiento	350 m <sup>2</sup>

Preguntas 17 a 21: ¿Cómo evaluaría usted la calidad de cada uno de los siguientes suministros en su escuela?

17. Agua potable.					x	
	1	2	3	4		na/so
18. Sistema de drenaje.					x	
	1	2	3	4		na/so
19. Energía eléctrica.					x	
	1	2	3	4		na/so
20. Teléfono.					x	
	1	2	3	4		na/so
21. Gas.						x
	1	2	3	4		na/so

Preguntas 22 a 27: ¿Cómo evaluaría usted la calidad de cada uno de los siguientes servicios básicos que su escuela ofrece a los miembros de la comunidad escolar?

22. Sanitarios.					x	
	1	2	3	4		na/so
23. Transporte escolar.						x
	1	2	3	4		na/so
24. Servicios alimentarios (comedor, tienda).						x
	1	2	3	4		na/so
25. Iluminación en aulas y oficinas.					x	
	1	2	3	4		na/so
26. Ventilación y/o clima artificial en aulas y oficinas.					x	
	1	2	3	4		na/so
27. Facilidades para personas con discapacidades (minusválidos).						
					x	
	1	2	3	4		na/so

Preguntas 28 a 30: ¿Cómo evaluaría usted la calidad de cada una de las siguientes características generales de su escuela?

28. Apariencia física externa de los inmuebles.						x
---	--	--	--	--	--	---

	1	2	3	4	na/so
29. Apariencia física interior de los inmuebles.			x		

	1	2	3	4	na/so
30. Control de la vialidad alrededor de la escuela.				x	

	1	2	3	4	na/so
--	---	---	---	---	-------

**Mobiliario**

31. En general, existe el mobiliario adecuado y suficiente para apoyar a los profesores y alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

			x		
	1	2	3	4	na/so

32. En general, existe el mobiliario adecuado y suficiente para apoyar al personal administrativo y directivo en el cumplimiento de sus funciones.

	1	2	3	4	na/so
--	---	---	---	---	-------

Preguntas 33 a 35: ¿Cómo evaluaría usted cada una de las siguientes características del mobiliario de su escuela?

33. Apariencia física.					
			x		
	1	2	3	4	na/so

34. Limpieza.					
			x		
	1	2	3	4	na/so

35. Funcionalidad.					
				x	
	1	2	3	4	na/so

Preguntas 36 a 39: ¿Cuántos de los siguientes muebles existen en su escuela? (Proporcione un número aproximado del total de muebles y, si carece de ellos, escriba sólo un 0 -cero-en el espacio correspondiente).

36. Pupitres (mesabancos o escritorios) para alumnos.	150
37. Pizarrones.	5
38. Mesas o escritorios para profesores.	6
39. Muebles de baño:	
lavabos	4
mingitorios	2
w. c.	10

**Instrumentos y equipos**

**Preguntas 40 a 47: ¿Qué tan adecuados (funcionales) y suficientes (para el tamaño de la escuela) son los instrumentos y equipos que a continuación se listan para apoyar la labor educativa?**

<b>40. Equipo de oficina.</b>				<b>x</b>	
	1	2	3	4	na/so
<b>41. Equipo de apoyo didáctico.</b>				<b>x</b>	
	1	2	3	4	na/so
<b>42. Equipo de cómputo.</b>				<b>x</b>	
	1	2	3	4	na/so
<b>43. Equipo de laboratorios (física, química, biología, etc.)</b>					<b>x</b>
	1	2	3	4	na/so
<b>44. Equipo de talleres para educación técnica.</b>					<b>x</b>
	1	2	3	4	na/so
<b>45. Equipo de talleres para educación artística.</b>					<b>x</b>
	1	2	3	4	na/so
<b>46. Accesorios utilizados en actos cívicos o festejos patrióticos.</b>					<b>x</b>
	1	2	3	4	na/so
<b>47. Equipos de comunicación.</b>					<b>x</b>
	1	2	3	4	na/so

**Preguntas 48 a 53: ¿Cuántos de los siguientes equipos existen en su escuela? (Proporcione un número aproximado del total de aparatos y, si carece de ellos, escriba sólo un 0 –cero- en el espacio correspondiente).**

<b>48. Microcomputadoras.</b>	<b>30</b>
<b>49. Proyector de acetatos.</b>	<b>2</b>
<b>50. Aparatos de sonido (para cintas o discos compactos).</b>	<b>2</b>
<b>51. Televisores.</b>	<b>5</b>
<b>52. Videograbadoras.</b>	<b>2</b>
<b>53. Fotocopiadoras.</b>	<b>0</b>

**Laboratorios y talleres**



54. En general, se conocen y respetan los manuales de operación de los equipos existentes en los laboratorios y talleres. x

1 2 3 4 na/so

55. En general, el estado de las instalaciones destinadas a laboratorios y talleres cumple con las condiciones de seguridad requeridas para su empleo.

x

1 2 3 4 na/so

56. En general, se observan reglas de seguridad en la operación de equipos de laboratorios y talleres. x

1 2 3 4 na/so

### Biblioteca

57. La biblioteca cuenta con un espacio físico apropiado y suficiente para ofrecer sus servicios a la comunidad educativa. x

1 2 3 4 na/so

58. La biblioteca cuenta con mobiliario adecuado para la conservación de libros, revistas y otras fuentes de información. x

1 2 3 4 na/so

59. La biblioteca cuenta con mobiliario adecuado para que profesores y alumnos consulten fuentes de información. x

1 2 3 4 na/so

60. La biblioteca cuenta con un inventario de recursos (fichas bibliográficas) apropiado que facilita a los usuarios el acceso a la información.

x

1 2 3 4 na/so

61. La biblioteca opera con controles adecuados en cuanto a entrada, salida y préstamos a usuarios. x

1 2 3 4 na/so

62. El comportamiento de los usuarios de la biblioteca es apropiado en cuanto al cuidado de los libros, guardar silencio, etc. x

1 2 3 4 na/so

Preguntas 63 a 69: ¿Cuántos de los siguientes recursos bibliográficos existen en su escuela? (Proporcione un número aproximado del total de unidades y, si carece de ellas, escriba sólo un 0 –cero- en el espacio correspondiente).

63. Libros.		4 985
64. Revistas.		0
65. Periódicos.		0
66. Mapas.		0
67. Películas (videocintas).		740
68. Cintas y discos compactos.	c: 345	cd: 25
69. Transparencias.		0

**Mantenimiento**

70. Existe una planeación detallada del mantenimiento preventivo y correctivo que requieren las instalaciones, mobiliario y equipo de la institución.

x  
1 2 3 4 na/so

71. En la escuela se realiza un mantenimiento preventivo periódico de las instalaciones, mobiliario y equipo de la institución.

x  
1 2 3 4 na/so

72. En la escuela se realiza un mantenimiento correctivo inmediato de las instalaciones, mobiliario y equipo de la institución.

x  
1 2 3 4 na/so

73. Existe una adecuada administración (normas, políticas y procedimientos) para requisición de material y de compostura de mobiliario y equipo.

x  
1 2 3 4 na/so

74. Existe una planeación detallada sobre la forma y periodicidad en que mobiliario y equipo de la institución serán renovados.

x  
1 2 3 4 na/so

Preguntas 75 a 86: ¿Cómo evaluaría usted la forma en que se realiza el mantenimiento preventivo y correctivo de cada uno de los siguientes elementos de su escuela?

75. Apariencia física de los inmuebles (resanado, pintura, etc.)					x
	1	2	3	4	na/so
76. Impermeabilización de techos.					x
	1	2	3	4	na/so
77. Instalaciones eléctricas.					x
	1	2	3	4	na/so
78. Instalaciones hidráulicas (incluyendo sanitarios).					x
	1	2	3	4	na/so
79. Instalaciones de gas.					x
	1	2	3	4	na/so
80. Áreas verdes.					x
	1	2	3	4	na/so
81. Mobiliario.					x
	1	2	3	4	na/so
82. Equipos de cómputo.					x
	1	2	3	4	na/so
83. Equipos de laboratorios y talleres.					x
	1	2	3	4	na/so
84. Equipos de oficina.					x
	1	2	3	4	na/so
85. Transporte escolar.					x
	1	2	3	4	na/so
86. Señalización interna.					x
	1	2	3	4	na/so
87. Hay personal suficiente encargado de las labores de intendencia (limpieza) de la escuela.					x
	1	2	3	4	na/so
88. La frecuencia de labores de intendencia (limpieza) es adecuada, de manera que la escuela se aprecia limpia y ordenada.					x
	1	2	3	4	na/so

89. Los miembros de la comunidad educativa siguen prácticas de limpieza en cuanto a poner la basura en su lugar.

x  
1 2 3 4 na/so

90. Existen y se observan políticas de conservación del medio ambiente: la separación de desechos (en contenedores destinados para tal fin), el reciclaje de objetos (papel, plástico, aluminio) y la selección de artículos de limpieza (detergentes biodegradables) para evitar contaminación.

x  
1 2 3 4 na/so

91. Se tiene y practica un programa de fumigación para evitar la proliferación de animales dañinos a la salud.

x  
1 2 3 4 na/so

#### Vigilancia y seguridad

92. La institución cuenta con personal de vigilancia para supervisar la entrada y salida de los alumnos a la institución.

x  
1 2 3 4 na/so

93. La institución cuenta con personal de vigilancia para evitar que los bienes de la institución sean robados o destruidos.

x  
1 2 3 4 na/so

94. Todos los miembros de la comunidad educativa conocen las recomendaciones y rutas de evacuación en caso de siniestros (asaltos, secuestros) o contingencias del medio ambiente (temblores, incendios, inundaciones huracanes).

x  
1 2 3 4 na/so

Preguntas 95 a 99: ¿Cómo evaluaría usted la calidad y funcionalidad de las siguientes medidas y equipos de seguridad en su escuela?

95. Equipo contra incendios.

x  
1 2 3 4 na/so

96. Señales de ruta de evacuación.

x  
1 2 3 4 na/so

97. Señales precautorias para el manejo de cierto equipo, o para el caso de reparaciones.

x  
1 2 3 4 na/so

98. Teléfonos de emergencia y/o facilidad de comunicación para pedir ayuda en casos de accidente.

x  
1 2 3 4 na/so

99. Campañas de seguridad y prácticas de simulacros.

x  
1 2 3 4 na/so

### Medicina e higiene

100. La institución cuenta con personal médico calificado para la atención de emergencias del personal y alumnos dentro de la escuela.

x  
1 2 3 4 na/so

101. Existe algún botiquín bien surtido de primeros auxilios.

x  
1 2 3 4 na/so

102. Existen políticas institucionales en caso de epidemias.

x  
1 2 3 4 na/so

103. Existen programas para promover conductas higiénicas y buenos hábitos alimenticios.

x  
1 2 3 4 na/so

104. La institución cuenta con apoyo psicológico para promover entre los miembros de la comunidad educativa una buena salud mental.

x  
1 2 3 4 na/so

105. Existen programas orientados a prevenir y tratar casos de alcoholismo, drogadicción, abuso sexual y problemas familiares de los miembros de la comunidad educativa.

x  
1 2 3 4 na/so

### Administración de recursos financieros

Preguntas 106 a 119: ¿Cómo evaluaría usted la forma en que se realizan, dentro de su escuela, los siguientes reportes y acciones para la administración de los recursos financieros?

106. Elaboración de reportes de balance general.				x	
	1	2	3	4	na/so
107. Elaboración de reportes de estado de resultados.				x	
				x	
108. Elaboración de reportes de estado de origen y aplicación de recursos.				x	
	1	2	3	4	na/so
109. Elaboración de reportes de contabilidad de costos.				x	
	1	2	3	4	na/so
110. Elaboración de presupuestos.				x	
	1	2	3	4	na/so
111. Elaboración de reportes de control presupuestal (uso de los recursos presupuestados).				x	
	1	2	3	4	na/so
112. Elaboración de calendarios para la adquisición de consumibles.				x	
	1	2	3	4	na/so
113. Elaboración de requisiciones.				x	
	1	2	3	4	na/so
114. Seguimiento a políticas de compra.				x	
	1	2	3	4	na/so
115. Consulta y actualización de catálogos de proveedores.				x	
	1	2	3	4	na/so
116. Elaboración de un calendario de pagos a proveedores.				x	
	1	2	3	4	na/so
117. Elaboración y actualización de inventarios de recursos materiales.				x	
	1	2	3	4	na/so
118. Control de activos.				x	
	1	2	3	4	na/so
119. Control de pasivos.				x	

1 2 3 4 na/so

120. El monto de recursos financieros destinado a la operación normal de la escuela es suficiente, en cantidad y oportunidad, para el cumplimiento de las responsabilidades de la institución.

x

1 2 3 4 na/so

#### **Anexo 4. Instrumentos para la recolección de datos:**

Se busca dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Hasta qué grado se socializan entre el personal y los beneficiarios, los objetivos que se pretenden con los cursos de actualización?
2. ¿Cómo buscan los cursos cumplir con las expectativas planteadas por la SEP en relación con la actualización de maestros?
3. Para los maestros-alumnos ¿Cubren sus expectativas los C. de M.?
4. ¿Cuál es el perfil de quienes imparten los cursos de actualización?
5. ¿Qué expectativas esperan cubrir los maestros al acudir al C. de M.?
6. ¿Qué opinan los maestros acerca de los cursos de actualización que imparten?
7. ¿Hasta qué punto modifican los maestros sus conocimientos, creencias y actitudes con la asistencia al C. de M.?
8. ¿Cumplen los C. de M. los objetivos y propósitos para los que fueron creados? ¿Por qué?

#### **Metodología**

#### **Guión para la encuesta de los maestros que acuden a los cursos de actualización:**

Aplica a: Muestra indefinida.

- 1.- ¿Cuántos años tienes de servicio?,
2. ¿Qué otros estudios has realizado aparte de la Normal?
- 3.- ¿Crees que ha cambiado tu práctica docente a lo largo de tus años de servicio?, ¿En qué sentido?



4.- ¿Qué tipo de dudas resuelves con tu asistencia a los C de M? ¿Los cursos de actualización te han ayudado a superarlas?

5.- ¿Cuáles son los factores que han hecho cambiar o no tu práctica de servicio?

6.-Cuál es tu percepción del C. de M. respecto a:

- a. La calidad académica de los cursos que recibes,
- b. La calidad y efectividad de la asesoría que solicitas,
- c. Del ambiente o clima de trabajo entre los maestros y personal que lo atiende,
- d. Del ambiente o clima de trabajo entre los maestros-alumnos que asisten,
- e. Del ambiente o clima de trabajo entre maestros, asesores y personal con los maestros-alumnos que asisten,
- f. De las herramientas de trabajo que te ofrece como: computadoras, biblioteca, internet.

7.- ¿Crees que existan otras opciones mejores de actualización docente?  
¿Cuáles?

8.- Si estuviera en tus manos, ¿Qué cambiarías en el C. de M.?

**Guión para las entrevistas de los maestros asesores que imparten cursos de actualización.**

Aplica a: Total del universo de maestros asesores.

1.- ¿Cuál es su formación académica y su experiencia docente?

2.- ¿Tuvo usted alguna preparación especial para ser asesor en los cursos o talleres que dirige?

3.- ¿Esa formación sólo fue para darles a conocer el paquete didáctico o para sugerirles la metodología que deberían usar en los talleres de maestros?

4.- ¿Qué tipo de estrategias utiliza para trabajar con los maestros que asisten a los cursos de actualización?

5.- ¿Cuáles son las dificultades que ha enfrentado al trabajar con los maestros?

6.- ¿Cuáles han sido las situaciones o ejercicios menos adecuados, para el trabajo de los talleres?

7.- ¿Cree que hay suficiente información y apoyos accesibles a los maestros-alumnos? Explíquelo por favor.

8.- ¿Se reúne usted con asesores de otros Centros de Maestros para intercambiar experiencias y conocer los avances o dificultades que han tenido en el proceso de actualización de los maestros?

9.- ¿En qué otros materiales o experiencias se ha documentado, para mejorar su práctica como asesor?

10.- ¿Cuál cree usted que es el interés que trae a los maestros a los cursos?

11.- ¿Cuál es su percepción de los maestros-alumnos que acuden a los centros de maestros?

12.- Cuál es tu percepción del C. de M. respecto a:

- a. La calidad académica de los cursos que se imparten
- b. La calidad y efectividad de la asesoría que se ofrece
- c. Del ambiente o clima de trabajo entre los maestros y personal que lo atiende

- d. Del ambiente o clima de trabajo entre los maestros-alumnos que asisten
- e. Del ambiente o clima de trabajo entre maestros, asesores y personal con los maestros-alumnos que asisten
- f. De las herramientas de trabajo que te ofrece como: computadoras, biblioteca, internet

13.- ¿Cuáles son las principales preocupaciones que muestran los maestros-alumnos que asisten a los cursos?

14.- Si estuviera en tus manos, ¿Qué cambiarías en el Centro de M.?

**Guión para las entrevistas al personal que trabaja en el C. de M.**

Aplica a: Total del universo de trabajadores.

1.- ¿Cuánto tiempo tiene usted trabajando y cuál es el puesto que desempeña?

2.- ¿Cómo califica la relación de sus superiores hacia usted? Explíquela, por favor.

3.- ¿Cómo califica usted la relación institucional entre el C. de M. y las autoridades responsables en el estado? Explíquelas, por favor.

4.- ¿Cómo califica la relación que se da entre usted y sus subalternos? (En caso de tenerlos)

5.- Describa por favor, lo más explícito posible, el ambiente de trabajo en general en el Centro.

6.- Describa usted lo más explícito posible el ambiente o calidad de las relaciones entre el personal y los maestros-alumnos que asisten al centro.

7.-Cuál es tu percepción del C. de M. respecto a:

- a. La calidad académica de los cursos que se imparten

- b. La calidad y efectividad de la asesoría que se ofrece
- c. De las herramientas de trabajo que te ofrece como: computadoras, biblioteca, internet

8.- Describa usted los procesos y la periodicidad que se sigue para la actualización de quienes desempeñan los cargos de coordinadores de las diferentes áreas del centro.

9.- Describa usted los procesos y la periodicidad que se sigue para la actualización y renovación de los recursos materiales y de apoyo que se ofrecen a los maestros-alumnos.

10.- Describa por favor los mecanismos de evaluación de los resultados alcanzados y la periodicidad con que éstos se aplican.

11.- Si estuviera en tus manos, ¿Qué cambiarías en el C. de M.?

Centro de Información-Biblioteca



30002006524920