



TECNOLOGICO DE MONTERREY

EGE

Escuela de Graduados en Educación

Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Evaluación del Desempeño Docente mediante Prácticas Reflexivas en
Gestión de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje**

Tesis para obtener el grado de:

Maestría en Administración de Instituciones Educativas

Presenta:

Angela María Montalvo Galarza

Asesor Tutor:

Mtra. Elvira María González Flores

Asesor Titular:

Dra. Gabriela María Farías Martínez

Cd. Juárez, Chihuahua, México

Marzo, 2010.

Dedicatorias

- Dedico este trabajo a mi querido esposo Miguel por su paciencia, su apoyo y su continuo impulso para seguirme preparando.
- A mi padre Agapito quien me enseñó el valor de la constancia y la dedicación más que el talento o la habilidad para el logro de los sueños, a mi madre Chala por su presencia y su amor incondicional.
- A mi hija Abril por ser mi inspiración y mi motor en la búsqueda de ser mejor.

Agradecimientos

- Agradezco al Instituto México de Cd. Juárez por las facilidades otorgadas en todo momento para la realización de la presente investigación, a las maestras que me permitieron entrar hasta su aula y a la Directora del Colegio por su confianza.
- Agradezco a los profesores del Instituto Tecnológico de Monterrey, por lo conocimientos compartidos y en algunos de ellos por traspasar la barrera de la computadora y hacer el intercambio ameno, cálido y muy interesante.
- A las Maestras Ileana Ruiz y Elvira González tutoras del presente trabajo por su continua orientación y constante estímulo y a la Dra. Gabriela Farías Martínez, asesora del proyecto, por su presencia, guía y su incansable paciencia en la realización de este trabajo.

Evaluación del Desempeño Docente mediante Prácticas Reflexivas en la Gestión de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje

Resumen

La evaluación docente ha sido utilizada en forma tradicional para rendir cuentas, y por lo general este proceso en las instituciones se encuentra desvinculado con la implementación de prácticas educativas innovadoras. El presente trabajo presenta una investigación sobre las estrategias de enseñanza aprendizaje empleadas por tres maestras de educación primaria, particularmente de primer año y su relación con el proceso administrativo de evaluación del desempeño empleado en el Instituto México de Cd. Juárez. Parte del hecho de que cuando el proceso de evaluación implica la reflexión sobre la propia práctica docente, existen mayores probabilidades de que la innovaciones educativas se interioricen en el profesor. Así que se hace un recuento teórico de las dimensiones de la práctica docente, de las tendencias en la gestión administrativas para la evaluación del desempeño docente a través de entrevistas tanto a docentes como a la Dirección del plantel así como observaciones de clase y de la estructura de trabajo en Academias que permitieron apreciar la relación existente entre la gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje y la promoción de prácticas reflexivas en el docente.

INDICE DE CONTENIDOS

Hoja de Firmas.....	i
Dedicatorias.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Resumen.....	iv
Índice de Temas.....	v
Índice de Tablas.....	ix
Introducción.....	1
Capítulo 1: Naturaleza y Dimensión del Tema de Investigación.....	4
Marco Contextual.....	4
La Escuela, una Escuela Particular en el Contexto Nacional.....	7
Antecedentes del Problema de Investigación.....	9
Planteamiento del Problema de Investigación.....	11
Objetivos de la Investigación.....	12
Hipótesis.....	12
Justificación de la Investigación.....	13
Limitaciones de la Investigación.....	16
Capítulo 2: Marco Teórico.....	17

Influencias Filosóficas y Sociales en la Formación del Profesorado y en el Ejercicio de su Práctica Docente.....	17
Delimitación de las Dimensiones de la Práctica Docente.....	19
Dimensión Personal.....	20
Dimensión Institucional.....	21
Dimensión Interpersonal.....	22
Dimensión Social.....	23
Dimensión Didáctica.....	23
Dimensión Valoral.....	24
El desarrollo de prácticas reflexivas en el desempeño docente.....	25
Prácticas administrativas para la evaluación del desempeño docente.....	29
Tendencias en la gestión administrativa de las estrategias de enseñanza aprendizaje y la promoción de prácticas reflexivas en el docente.....	34
Capítulo 3: Metodología de la Investigación.....	38
Descripción socio demográfica del contexto de investigación.....	38
Diseño de la Investigación.....	41
Fases de la Investigación.....	41
Población y Muestra	43
Tema, Categorías e Indicadores de Estudio.....	43
Fuentes de Información.....	44
Técnicas de Recolección de Datos.....	45

Prueba piloto.....	46
Aplicación de Instrumentos.....	46
Captura y Análisis de Datos.....	47
Capítulo 4: Resultados de la Investigación.....	49
Prácticas reflexivas del docente en la gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje.....	50
Prácticas administrativas institucionales para la evaluación del desempeño docente.....	59
Relaciones existentes entre las prácticas reflexivas del docente y las prácticas administrativas para la evaluación del desempeño.....	68
Capítulo 5: Conclusiones y Recomendaciones.....	72
Con respecto a los objetivos de la investigación.....	72
Recomendaciones para los distintos actores del proceso de gestión educativa.....	74
Recomendaciones para futuras investigaciones.....	77
Referencias.....	78

Anexos.....	80
Anexo 1 Guía de Entrevista a Docentes.....	80
Anexo 2 Guía de Entrevista al Director.....	82
Anexo 3 Guía de Observación en el aula.....	85
Currículum Vitae.....	89

INDICE DE TABLAS

Tabla 3.1 Número de alumnos inscritos en el Instituto México.....	40
Tabla 3.2 Cronograma de fases de la investigación.....	42

Introducción

La evaluación del desempeño docente es un tópico complejo dado que en él se conjugan intereses y opiniones de políticos y administradores, de docentes y de sindicatos y por supuesto de estudiosos de la materia. La evaluación del desempeño profesional del docente no ha sido vinculado para buscar la mejora de la práctica del profesor y por tanto la mejora de la escuela. Esa desvinculación entre el sistema de evaluación del desempeño docente y la implementación de prácticas educativas innovadoras es fuente de conflictos entre los docentes, los administradores y los objetivos estratégicos de la institución.

Cuando el profesor conoce tanto sus fortalezas como sus áreas de mejora mediante el proceso de evaluación y éste le da la posibilidad de reflexionar sobre las mismas, existe una toma de conciencia sobre sus necesidades de formación y puede asumir el compromiso de mejorar. El docente de esa manera se convierte en participante activo del proceso y no solo en un espectador de las medidas impuestas por la autoridad administrativa.

La presente tesis profesional contempla como tema central la evaluación del desempeño profesional docente mediante prácticas reflexivas en la gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje y se conforma por 5 capítulos: en el primer capítulo se describe la evaluación del desempeño profesional del docente como un elemento prioritario para el mejoramiento de la calidad en la educación ya que se presenta como herramienta para conocer las áreas de mejora profesional, la reflexión sobre las mismas y el compromiso docente de asumirlas para promover una mejora en la gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje. Se hace una descripción de la institución donde se llevó a cabo el estudio de

investigación, el planteamiento del problema de investigación, los objetivos de la misma, la hipótesis, así como la presentación de las limitaciones que se reconocen en la realización del presente estudio.

La revisión de la literatura concerniente al tema es presentada en el segundo capítulo que abarca las influencias filosóficas y sociales en la formación del profesorado y el ejercicio en su práctica docente, son abordadas también las dimensiones personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valorar de la práctica docente, así como también se hace una revisión del desarrollo de prácticas reflexivas en el desempeño docente. Se abordan conjuntamente algunas tendencias en la gestión administrativa de las estrategias de enseñanza aprendizaje y la promoción de prácticas reflexivas en el docente.

En el tercero se presenta el proceso referido a la metodología que se utilizó para realizar la investigación; lo concerniente a la descripción socio demográfica del contexto de la Institución en donde se realizó el presente estudio, así como las fases que se siguieron para el diseño de la investigación, población y muestra seleccionada, los instrumentos que se aplicaron y el proceso que se siguió para analizar los resultados.

Los resultados de la investigación son abordados en el capítulo 4, en cual se presentan, analizan e interpretan los hallazgos encontrados, considerando como base las fases descritas en el capítulo anterior y expresando las relaciones existentes entre los datos y su congruencia con la información sustentada en el marco teórico de la investigación. Con los datos encontrados se pretende dar respuesta a la interrogante de si existe una relación entre el sistema de evaluación del desempeño docente y la presencia o ausencia de prácticas reflexivas en la gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje.

En el quinto capítulo se presentan las conclusiones a las que se llegó una vez que se describieron las relaciones existentes entre las prácticas reflexivas del docente y las prácticas administrativas para la evaluación del desempeño, así como las recomendaciones que surgen a partir de las conclusiones para los distintos actores del proceso de gestión educativa. Se hace mención al final de algunas áreas que quedan pendientes para una investigación futura contribuyendo con éstas a proveer de información que permita a la institución alcanzar sus objetivos estratégicos de mejora.

Capítulo 1

Naturaleza y dimensión del tema de investigación

Marco Contextual

Desde los años cincuenta hasta los ochenta en las investigaciones educativas prevaleció el supuesto de que poco se podría hacer al interior de las escuelas por el impacto de las condiciones socioeconómicas y culturales del contexto escolar sobre las posibilidades de éxito de los alumnos en caso de que éste fuera negativo. Sin embargo en los años noventa se enfatizaron los esfuerzos dirigidos al mejoramiento de la calidad en la educación y en ese sentido se identificó al “desempeño profesional del maestro” como prioritario para el logro del mejoramiento en la gestión escolar. Por tanto entre las diversas acciones que se puedan implementar para el mejoramiento de la calidad en la educación, la evaluación del docente, resulta un aspecto prioritario, ya que permite identificar su desempeño y consecuentemente orientar las acciones encaminadas a impulsar su desarrollo a mediano plazo. En este sentido se puede reconocer un cierto consenso en la idea de que el éxito o el fracaso en el sistema escolar, depende en gran medida del desempeño de sus profesores. “Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magnificas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza y nuevas tecnologías, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación” (Schulmeyer, 2002, p.27).

Al adentrarse en el estudio de las reformas educativas en América Latina encontraremos que éstas, han resaltado la transformación curricular, el mejoramiento del entorno físico de los centros escolares, la reconsideración del papel de Estado en la gestión de los sistemas educativos, e incluso la capacitación docente, pero poca atención se ha prestado al mejoramiento de la selección de los postulantes a la carrera magisterial, al perfeccionamiento de la formación inicial y a la transformación de la práctica profesional de los profesores en servicio, sin embargo si se han emprendido algunas acciones en estas áreas.

Schulmeyer (2002) afirma que la evaluación docente deberá constituir una herramienta para fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, una forma de identificar

las cualidades que integran el perfil de un buen profesor para a partir de ahí, generar políticas educativas que contribuyan a su generalización. También señala que el principal problema del proceso de evaluación es el que hace referencia a la utilización de los resultados de dicho proceso tanto de la administración como del colegiado de maestros y las implicaciones derivadas de ésta. La evaluación deberá ser una opción de reflexión y un instrumento para promover la mejora, por tanto su oportunidad y sus implicaciones tanto en la personalidad del evaluado como en el contexto escolar del que forma parte deberá ser comprendida y situada de manera que logre impulsar el avance profesional de los profesores.

En esta línea se posicionan también Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde (2002) cuando mencionan que poco a poco se ha desplazado la atención en la evaluación de la docencia de valorar únicamente la adquisición o no de conocimientos por parte de los alumnos, a considerarla como una pieza fundamental para analizar la calidad de las instituciones educativas. Sin embargo éstos ponen énfasis en el problema de la frecuencia con que la evaluación se realiza, es decir de forma espontánea, cuyas consecuencias se muestran también como escasas o nulas en el mejoramiento del sistema de enseñanza así como para los mismos docentes. Así mismo señalan que la evaluación sistemática tampoco aporta datos significativos ya que se realiza bajo un enfoque fiscalizador y sancionador que generalmente provoca rechazo y resistencia de los propios docentes quienes como resultado interfieren en la toma de decisiones oportunas para valorar su práctica profesional. García Ramos (2000, citado por Muñoz Cantero et al. 2002) comenta que si un centro escolar pretende responder positivamente al principio de excelencia, debe incorporar la evaluación a pesar de ser un proceso complicado. En dicha evaluación deberá incluirse tanto el nivel del alumnado como el de los profesores. El primero ha sido valorado desde siempre pero para el segundo deberán ponerse en marcha mecanismos que permitan analizarlo con mayor profundidad.

Actualmente existen dos vertientes en que la evaluación docente es entendida; la tradicional que a través de un cuestionario recoge información de determinadas dimensiones asociadas a la práctica del profesor y la segunda y más actual es la que se

refiere a modelos de evaluación que parten de la autoevaluación como un procedimiento reflexivo y participativo, para lo cual es necesario según García y Congosto (2000, citado por Muñoz Cantero et al. 2002) que el centro educativo fomente una cultura y educación para la evaluación, con objetivos y metas muy claramente definidos, el empleo de instrumentos válidos y confiables para recoger la información y propicie una valoración crítica positiva de los resultados que impacte en la toma de decisiones cuyo propósito fundamental sea la de mejorar la calidad de la docencia. Ante estas implicaciones se hace necesario precisar el concepto de evaluación de la docencia, la cual es definida como “un proceso de recogida sistemática de información, análisis e interpretación de los resultados de la labor docente, para a continuación emitir juicios de valor con base en la toma de decisiones” Orden (1992) y De Miguel (1994) citados por Muñoz Cantero et al. (2002, p.105). Por otra parte, según María Antonieta Mesa, “la evaluación del desempeño, consiste en la identificación y medición de los objetivos de la labor que desempeña un individuo, la forma en que utiliza los recursos para cumplir esos objetivos y la gestión del rendimiento humano en las organizaciones” (Mesa, 2000, citado por Schulmeyer, 2002, p.38).

La evaluación del desempeño docente es un tópico complejo dado que en él se conjugan intereses y opiniones de políticos y administradores, de docentes y de sindicatos y por supuesto de estudiosos de la materia. Murillo (2006) realizó un análisis comparativo entre los diferentes elementos que conforman los sistemas de la carrera docente y de la evaluación del desempeño en distintos países tanto de Europa como de América Latina y afirma que dicha práctica no está generalizada en todos ellos, ya que existen dos factores que ayudan a entender las distintas decisiones tomadas respecto a la carrera docente así como al sistema de evaluación del desempeño y estas son, la tradición educativa del país y las necesidades educativas más relevantes del mismo. A este sentido menciona que el criterio básico que define los distintos modelos de la evaluación y del desempeño de los profesores es el objetivo de la evaluación, es decir el para qué de la misma.

- Evaluación del desempeño docente como parte de la evaluación del centro escolar, con énfasis en la autoevaluación.

- Evaluación del desempeño docente para casos especiales, tales como la concesión de licencias.
- La evaluación del desempeño como insumo para el desarrollo profesional, pero sin ninguna repercusión para la vida profesional del docente.
- La evaluación como base para un incremento salarial.
- La evaluación para la promoción en el escalafón docente (Murillo, 2006, p. 29).

Existe una opinión más o menos generalizada acerca de las limitaciones de la evaluación y es que aun no se posee la tecnología adecuada para realizar una evaluación técnicamente impecable, por otra parte, la existencia de diversos modelos o teorías sobre la misma, o diferencias sobre la concepción de lo que es un docente de calidad también son una limitante. Murillo también menciona que a pesar de las similitudes en los problemas y retos que enfrentan los distintos países en sus sistemas educativos, las soluciones adoptadas son muy variadas. Sin embargo, afirma que hay coincidencia en la idea de que un proceso de evaluación del desempeño docente es una herramienta que posibilita que los docentes mejoren su trabajo día a día y con ello se consiga una mejor educación. A pesar de esto, la sensación de que aún quedan alternativas por explorar y caminos por experimentar sigue presente.

La Escuela, una escuela particular en el contexto nacional.

El Instituto México de Cd. Juárez A.C. ha sido parte de una Congregación Católica de Hermanos Maristas que fue fundada en 1825 por el Sacerdote Marcelino Champagnat en La Valla, Francia, las escuelas maristas han incluido en su propuesta educativa diferentes niveles educativos desde preescolar hasta Universidad y han tenido presencia alrededor del mundo en 77 países atendiendo 497 300 niños y jóvenes por 51 500 hermanos religiosos y laicos. Hace 100 años aproximadamente llegaron a México.

La institución donde se desarrollo el presente caso de investigación está localizada en Cd. Juárez, Chihuahua la cual ofrece una educación católica de carácter privado que tiene 49 años de operar en la localidad, cuenta con 4 niveles educativos; preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, siendo la primaria la de mayor antigüedad. La sección de bachillerato se abrió en 1991 hace 18 años, iniciando en las primeras clases en el edificio de secundaria y posteriormente en el edificio actual desde 1992. Actualmente atiende a 942 alumnos de los cuales 49 son de preescolar, 506 de primaria, 195 de secundaria y 192 de preparatoria, en total atiende a 649 familias de Cd. Juárez de nivel socioeconómico medio alto. Su estructura organizacional está conformada por un Director General y un Director por cada sección o nivel, además 70 docentes en los 4 niveles impartiendo las diversas asignaturas, la mayoría de los docentes de primaria cuentan con estudios de Normal Básica o Superior, sobre todo aquellos de mayor edad y Licenciatura en pedagogía o educación los maestros más jóvenes, en secundaria y bachillerato el nivel escolar de los docentes es de profesional en diversas disciplinas relacionadas directamente con su área de competencia educativa, un 18% de todo el personal docente tiene o está cursando estudios de posgrado o concluyendo una licenciatura (Planeación Estratégica Institucional, 2005). Además cuenta con 12 personas en el área administrativa, 4 Directivos y 5 Hermanos religiosos, uno de ellos como Director general y 13 personas en el área de limpieza y mantenimiento general.

Algunos de los órganos rectores o colegiados dentro de la estructura son; Consejo Directivo Marista que constituye el órgano de máxima autoridad en la institución y que está conformado por el Director general, directores de nivel y la administradora, el Consejo Técnico de nivel conformado por los maestros tutores de cada grupo existente en el colegio y cuyas atribuciones están relacionadas con aspectos disciplinarios y académicos de los alumnos bajo su cargo, dichos cuerpos están encabezados por el director de nivel. Otro cuerpo Colegiado son las Academias organizadas por áreas de conocimiento en el caso de secundaria y bachillerato, y por grado en el caso de primaria y preescolar. En dichas academias se tratan asuntos de índole científico, educativo y cultural en ellas se propone, analiza, discute y evalúa el quehacer académico en su campo de competencia, son órganos de consulta y apoyo de los departamentos y programas académicos de la institución.

La institución cuenta desde hace aproximadamente 6 años con un proceso de evaluación del desempeño docente, que lleva a cabo el Departamento de Planeación y Seguimiento creado en el año 2000 en el colegio y compuesto por una sola persona responsable, dicho proceso se aplica a los docentes de las cuatro secciones del Instituto de materias básicas, es decir no se incluye a los maestros de educación artística y deportes. Esta limitante es básicamente debida a las restricciones de tiempo de la persona encargada del proceso por tener a su cargo otras tareas de seguimiento docente. El proceso de evaluación del desempeño se desarrolla empleando las siguientes herramientas; guía de observación en el aula, empleo de los CEDA, Cuestionario de evaluación docente a través de la opinión de los padres de familia en el caso de los alumnos pequeños de preescolar y primero, segundo y tercer grado de primaria, entrevista con el docente y registros de cumplimiento de aspectos administrativos llevados a cabo por los coordinadores académicos de cada nivel. En un tiempo se aplicaron cuestionarios de autoevaluación, sin embargo fueron descartados ya que el instrumento utilizado era demasiado extenso y por las limitaciones de tiempo para procesar y contrastar dicha información. El proceso de evaluación se realiza una vez por ciclo escolar a partir del segundo semestre, como resultado de este proceso se entrega a cada docente un informe de los resultados a través de una entrevista con el director de nivel. Se reporta que el proceso está carente en la mayoría de los casos de estrategias de seguimiento de las áreas detectadas con necesidad de mejora.

En algunos de los casos se considera una herramienta de utilidad para la toma de decisiones en cuanto a re contratar al maestro o para valorar su carga horaria de trabajo, incrementarla en el caso de que los resultados sean positivos o disminuirla en caso contrario.

Antecedentes del Problema de Investigación

La evaluación tiene como antecedente la convergencia de dos disciplinas; la psicología y la educación. De la psicología particularmente la psicometría a la que se debe el desarrollo de los test de rendimiento, psicólogos como E. Thorndike, (1923) R. Tyler (1941) a quien se le debe el término evaluación y L. Cronbach (1963)

contribuyeron a desarrollar las primeras formas de evaluación sistemática del aprendizaje y los programas de estudio. Entre 1966 y 1971 aparecen las aportaciones teórico-metodológicas más importantes sobre la evaluación de programas que han servido de plataforma para otros modelos como por ejemplo el de Stake y su método cualitativo llamado *evaluación respondente*, el cual fue el primer modelo cualitativo basado en el estudio de casos. (García Garduño, 2005). A partir de los años setenta la evaluación dio inicio a una etapa de crecimiento acelerado hacia la profesionalización. Durante ese periodo se dio inicio a la construcción de estándares de evaluación que guiaron la práctica profesional, creándose el Comité Conjunto de Evaluación Educativa quien posteriormente en los ochenta publicó los primeros estándares de evaluación de programas.

Tanto la evaluación de programas como la de la docencia dieron inicio y se desarrollaron en Estados Unidos, H. Remmers creó el primer cuestionario de evaluación de la docencia (CEDA) en 1927, (Centra, 1993, citado por García Garduño, 2005, p. 1278) él investigó sobre el tema durante los siguientes 25 años. El empleo de los CEDA se popularizó al finalizar los años setenta principalmente por las universidades de ese país.

En este sentido García Garduño (2005) distingue cuatro fases en el desarrollo de la investigación sobre la evaluación de la docencia; la primera que corresponde a Remmers caracterizada por la poca sistematización en la investigación, la segunda en la época de los años setenta en donde la investigación estuvo orientada a determinar la validez y confiabilidad de los CEDA, la tercera etapa ligada a los ochenta donde la relevancia estuvo dirigida a relacionar los resultados de los CEDA con características de los alumnos, la disciplina y el profesor. A partir de los años noventa disminuyó el interés de los investigadores por el tema a pesar del auge de los años anteriores cambiando el objeto de investigación hacia el desarrollo del autoconcepto y su relación como constructor de la motivación.

A decir de García Garduño (2005) el desarrollo de la evaluación en México es un proceso interrumpido ya que el surgimiento de la evaluación del aprendizaje se dio en los años treinta con el Instituto Nacional de Psicopedagogía, sin embargo fue hasta los años

noventa con el lanzamiento del Examen de habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA) creado en 1992 y con la creación del CENEVAL y el área de evaluación de la SEP en 1995, es que se ha atendido de manera sistemática la evaluación del aprendizaje de la población estudiantil Mexicana. En México existen tres instituciones dedicadas al estudio de ésta materia; el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California, el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior S.A (CENEVAL) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) organismo creado en 2002 en la SEP.

En materia de evaluación de la docencia México ha realizado avances importantes, el primer personaje que introduce en México un cuestionario de evaluación docente fue el padre Ernesto Meneses en la Universidad Iberoamericana en 1971. A partir de la segunda mitad de los años ochenta se empezaron a generalizar los CEDA entre las Universidades tanto públicas como privadas para la evaluación de la docencia y fue hasta 1984 que Arias Galicia (citado por García Garduño, 2005, p. 1280) publicó por vez primera las características psicométricas de un instrumento de evaluación docente. Con lo anterior se puede apreciar que en México la investigación sobre la evaluación de la docencia ha progresado notablemente, en lo cual ha influido sin lugar a dudas los programas de estímulo salarial y la carrera magisterial.

Sin embargo aun con la propagación del uso de los cuestionarios de evaluación, de acuerdo a los resultados de diversas investigaciones (Arbesú, 2004; Gilio, 2000; Loredó y Grijalva, 2000, citados por García Garduño, 2005, p. 1281), los docentes no han sido participes activos en el proceso de evaluación del desempeño, y por tanto dicho proceso está siendo desprovisto de la retroalimentación que ofrecerían para el mejoramiento de estos instrumentos. Ante esta circunstancia la participación de los maestros en su propio proceso de evaluación resulta justa y necesaria.

Planteamiento del problema de investigación

La evaluación docente plantea una serie de oportunidades tanto para los administradores como para los mismos docentes, en el primer caso, como resultado del

proceso se tiene un panorama mucho más claro de cuáles son las áreas de mejora para impulsar por ejemplo iniciativas de formación y acompañamiento y facilitar las condiciones que motiven el mejoramiento y la consecución de objetivos estratégicos institucionales. En el segundo caso, el profesor tiene la oportunidad de tomar conciencia de sus necesidades de formación y acción a partir de la reflexión y de asumir el compromiso de mejorar.

Por lo anterior es imprescindible encontrar respuesta a la siguiente interrogante:

¿Existe una relación entre el sistema de evaluación del desempeño docente y la presencia o ausencia de prácticas reflexivas en la gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje?

Objetivos del problema de investigación

- Encontrar si existe una vinculación entre las herramientas utilizadas en el proceso de evaluación docente y el propósito de generar compromiso de mejora en el docente.
- Encontrar la relación existente entre el actual proceso de evaluación docente y la toma de decisiones en cuanto a objetivos estratégicos del Programa institucional de Formación.
- Encontrar si existe relación entre el proceso de evaluación docente y la promoción de un ejercicio reflexivo en la generación de estrategias de enseñanza innovadoras.
- Encontrar la relación entre cambio educativo y profesores reflexivos.

Hipótesis

La siguiente hipótesis nula es la que se plantea para la presente investigación; No existe relación entre el sistema de evaluación del desempeño docente y la implementación de estrategias de enseñanza aprendizaje innovadoras en los salones de clase.

Justificación de la investigación

Dentro de las Reformas Educativas de muchos países, la preocupación por el mejoramiento de la práctica del maestro cobra un papel fundamental y existe una búsqueda continua de diferentes mecanismos de acercamiento e interacción con ellos, pues se reconoce su importancia crucial en el proceso educativo y porque son los docentes quienes a fin de cuentas hacen posible el contenido de dichas propuestas educativas.

Es innegable que los tiempos cambian y por tanto también cambian las necesidades de la sociedad, la educación entonces tiene que responder a dichas necesidades y en ese sentido el rol de los docentes no puede permanecer ajeno, actualmente dicho papel es blanco de discusión pues se están replanteando las características del maestro que deberá educar a las nuevas generaciones, esta tarea no es para nada fácil, pues la profesión del maestro es una de las más demandantes y también muy poco reconocida. En diversos países se ha mostrado que los programas de apoyo a los maestros en ejercicio están desvinculados de las necesidades de su práctica cotidiana, por ello el maestro ha sido el sujeto ausente en los programas de formación (Fierro et al, 2008). Sus preocupaciones, dificultades y experiencias no han sido consideradas en el diseño de tales proyectos y se les ha limitado a ser solo ejecutores de las Reformas.

En este sentido Díaz Barriga (2001), coincide en resaltar el papel del docente en las Reformas educativas cuando afirma que éstas reformas que iniciaron en algunos países en la década de los ochenta y en otros a partir de los noventa y que se vieron marcadas por las crisis económicas, por la descentralización de la intervención estatal, por el desarrollo de las tecnologías de información, por la generalización de una visión global sobre la educación, asume que ésta nuevas perspectivas desencadenarán cambios significativos en la dinámica de todo el sector educativo, lo cual también implica transformar “ los mecanismos de desempeño de los que están en condiciones << de actuar>>, y por lo tanto de llenar de significado una reforma, esto es, los docentes” (p. 22). Díaz Barriga también afirma que existen pocos estudios que se dediquen a describir y

reflexionar sobre lo que ocurre entre las políticas derivadas de las reformas y los profesores y su práctica cotidiana.

Ya que gran parte de dichas reformas pasan de largo el trabajo de los profesores, la organización del currículo, los libros de texto, la gestión escolar, la formación y actualización, la permanencia, las condiciones laborales, salario e incentivos, etc. Y señala que la participación de los docentes en la formulación de diagnósticos de la educación y la construcción de algunos elementos de la reforma como una manera de elaborarlas, posibilitará que no solo formen parte de una estrategia ordenada por un grupo de especialistas y políticos de la educación.

Torres (2000) por ejemplo, menciona que la necesidad del cambio educativo es tan antigua como el reconocimiento del papel central de los docentes en dicho cambio y que varias décadas de reformas educativas no han obtenido los resultados deseados en términos de un cambio educativo efectivo. Esto se debe básicamente a que se ha puesto poca atención a los docentes en dicho cambio. Así afirma que “para cambiar la educación es preciso trabajar *con* los docentes, no *contra* ellos o a sus espaldas, asumiéndolos no únicamente como *agentes de la reforma* sino como *aliados* y como *sujetos del cambio*; no hay calidad educativa sin *calidad docente...()*” (p.1)

En relación al tema docente se ha propagado el discurso de la revaloración, la profesionalización y la autonomía docente y en ese sentido se han implementado distintas medidas, con diversos niveles de profundidad y calidad, por ejemplo; incrementos y mejoras salariales con esquemas de incentivos en base al desempeño y al mérito, impulso a la formación docente en servicio para la instrumentación de las reformas y generalmente sin relación con la formación inicial, evaluación del desempeño docente principalmente a través del desempeño escolar de los alumnos, y la promoción de instancias y órganos horizontales de aprendizaje y cooperación entre profesores. A este respecto Torres (2000) menciona que ha habido un desencuentro entre reformas y docentes, ya que éstos expresan insatisfacción, inquietud y temor debido a una pérdida de sentido con relación a su labor en la escuela, este malestar tiene que ver no solo con el contenido de las reformas y con la cantidad de cambios simultáneos propuestos en ellas sino también con la forma en que han sido planteadas y han pretendido implementarse.

Debido a que la reforma tradicional se ha caracterizado por dar prioridad a la infraestructura, equipamiento, textos y tecnología en lugar de dar importancia a las personas, una opinión dividida acerca de la responsabilidad del maestro en el deterioro de la calidad de la educación y también como principal responsable de la posible mejoría, una concepción de los docentes como ejecutores obligados de la reforma sin atender su voluntad para realizar los cambios y su propio cambio, una visión de la formación docente como herramienta necesaria para la ejecución de la reforma en lugar de un proceso de desarrollo profesional, que además se planea e implementa al final de dicha reforma como una intervención correctora y rehabilitadora es que existe dicha inconformidad.

En la actualidad respecto a la formación docente tanto en México como en otros países han resultado distintas propuestas que concuerdan en su estructura alrededor del análisis de la práctica docente. Dichas propuestas según Fierro et al. (2008) conciben al maestro como un sujeto activo, participativo y consiente de su realidad y de las condiciones que actúan sobre ella y aceptan que a través de la reflexión y la investigación sobre su quehacer, el profesor es capaz de adentrarse en un proceso creativo que contribuya a mejorar su desempeño como educador.

En estas propuestas el objetivo de la formación es adquirir la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia y de reelaborarla, dicho proceso facilita realizar nuevas interpretaciones de las situaciones y problemáticas de la práctica cotidiana.

El análisis crítico de la práctica docente orientará a reconocer contradicciones, equivocaciones y aciertos y por otra parte a entender y revisar el impacto de las actitudes y acciones propias, en función de la enseñanza de los alumnos.

La reflexión crítica también conduce a la contrastación de las propias ideas conocimientos y creencias con las de los otros que se encuentran en un mismo ámbito docente, en este sentido el profesor no tiene que estudiar algo que le es impuesto, si no que lo realiza para entender y sustentar sus propias ideas. Este proceso reflexivo generará un crecimiento personal y profesional que poco a poco resultará en una transformación de la práctica cotidiana.

Por lo anterior es de suma importancia el estudio de casos que ayuden a reconocer los atributos de un proceso de evaluación del desempeño docente que promueva prácticas reflexivas en la gestión de estrategias innovadoras que generen cambio educativo.

Limitaciones de la investigación

El presente estudio de caso presenta una limitante muy particular en cuanto a la selección de las profesoras participantes en la investigación, principalmente porque el criterio para seleccionarlas es totalmente subjetivo y sujeto a la opinión de la directora de la escuela donde se llevó a cabo, al considerar que las tres maestras de primer grado de primaria se adaptaban al requerimiento de que debían ser, una de pobre desempeño, otra de mediano desempeño y una de alto desempeño, la Directora consideró tener este patrón de comportamiento en las tres docentes de primer grado de primaria y solicitó al investigador realizar el estudio con ellas. Su opinión sobre el desempeño está basada principalmente en los resultados académicos de los alumnos, en las opiniones de los padres de familia y en las observaciones que la misma directora ha realizado del desempeño de las maestras implicadas. En este caso no fueron mencionados los resultados de la evaluación de desempeño que se realiza a los profesores como referencia para la elección de las maestras participantes en el presente estudio.

Capítulo 2

Marco Teórico

Influencias filosóficas y sociales en la formación del profesorado y en el ejercicio de su práctica docente

Uno de los grandes retos vigentes en la reformas educativas es que se considere en los currículos de las universidades que forman a los profesionales de la educación el papel del mismo en la sociedad, su autoridad y su influencia haciendo posible de esta manera que la figura del profesor pueda responder a las expectativas sociales y que cumplan con el objetivo de que su práctica favorezca el progreso social y el bien común.

La mayoría de los estudiantes para maestros opinan que reciben demasiada teoría con énfasis en artes liberales y ciencias y poca preparación en campo, entre estas, omisiones de las complejidades de la interacción en un salón de clase, pues la preparación que se recibe se deriva de la psicología del individuo. (Sarason y Cols., 1986, citados por Fullan y Stiegelbauer, 2000, p. 248).

La educación antes del servicio que reciben los aspirantes a profesores esta desconectada de lo que significa ser un maestro eficaz y además hay una carencia de datos empíricos acerca del impacto final de estos cursos académicos en los estudiantes. (Zeichner y Gore, 1990, citados por Fullan y Stiegelbauer, 2000, p. 247).

Por otra parte un programa de formación durante su ejercicio en el que el maestro se presenta como receptor y actor pasivo no puede garantizar los cambios tan esperados por las altas inversiones que realizan las administraciones escolares interesadas en promover la mejora. “Nada ha prometido tanto y ha sido tan frustrantemente desperdiciado como los miles de talleres y conferencias que no condujeron a un cambio significativo en la práctica cuando los maestros regresaron a sus salones de clases” (Fullan y Stiegelbauer, 2000, p. 265).

Fullan y Stiegelbauer, también mencionan algunas razones para el fracaso en la implementación de talleres o cursos para promover el desarrollo profesional; implementación de talleres aislados, los temas son propuestas de personas ajenas a la educación en servicio, el seguimiento de las ideas y las prácticas es escaso o nulo, los

programas no están relacionados con la detección de necesidades con la intervención de los mismos profesores y estas propuestas generalmente no incorporan características de los procesos del cambio efectivo.

Y por tanto también menciona algunas condiciones para el cambio de comportamiento docente; conciencia personal sobre la necesidad de mejora, compromiso en la implementación de nuevas ideas, evaluación de su avance, observación mutua entre maestros durante su práctica, oportunidades para conversar sobre dificultades y cómo superarlas y claridad en los nuevos objetivos para la evolución profesional.

En este sentido Fierro (2008) afirma que la transformación de la práctica docente a través de una propuesta basada en la investigación acción ofrece a los maestros la oportunidad de enfrentar algunos de los problemas más frecuentes que limitan el proceso de transformación escolar con innovaciones que modifiquen el curso de la experiencia educativa; por un lado la falta de un método sistemático de trabajo que permita conseguir un avance hacia la dirección esperada en el cambio educativo y por otro la falta de sistematización de las experiencias de los docentes para ser reconsideradas y aprovechadas por otros maestros.

Fierro también ha encontrado que en las propuestas de formación basadas en el análisis de la práctica que han surgido como resultado de la crítica a los enfoques positivistas e instrumentalistas los siguientes puntos coincidentes:

- Una concepción de la educación como quehacer social determinado tanto por factores de orden económico, político, social y cultural como por aspectos subjetivos derivados de la actuación de los distintos actores implicados en el proceso.
- Reconocimiento del espacio educativo como terreno de conflicto en el que la actuación de los agentes que participan en él está determinado por el logro de diversos intereses y propósitos.
- La educación como fuerza conservadora pero también con potencial para transformar debido a la posibilidad de producir nuevos significados para formar

una nueva conciencia crítica que permita la transformación de situaciones opresivas así como el ejercicio de las facultades del pensamiento racional.

- Concepción del maestro como un sujeto activo, participativo y consciente de su realidad capaz de enclavarse en un proceso innovador que favorezca la mejora de su desempeño como educador.
- Una perspectiva práctica presente en la mayoría de los enfoques.
- Un papel preponderante a la capacidad de sentir, comprender y actuar del maestro en sus procesos formativos y reconocimiento de la importancia de los aspectos personal y profesional comprometidos en el proceso de formación.
- Destacan la reflexión en el proceso formativo y priorizan el análisis de lo cotidiano como plataforma para la investigación de la práctica docente mediante la reflexión sobre la experiencia.
- La capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia como objetivo de la formación docente, lo cual facilita hacer nuevas interpretaciones de las situaciones y problemas de la práctica.
- Los espacios de intervención de los procesos formativos son los escenarios propios de la práctica docente, es decir los discursos, las prácticas y los ámbitos organizativos en que estos se desarrollan.

En este sentido Fierro propone que la práctica del maestro supone un análisis crítico en el que se reconozcan todos los elementos que se reflejan en ella, dispersándolos pero sin perder de vista su totalidad. Al tomar en cuenta esta interrelación deberá distinguirse entre aquellos elementos que provienen del entorno social e institucional y los que son propios de la privacidad del aula, en el que el maestro actúa con mayor libertad.

Delimitación de las dimensiones de la práctica docente

Habría que puntualizar que el concepto de práctica docente trasciende el concepto técnico de quien se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza aprendizaje en el aula. Podemos situar el trabajo del maestro entre el sistema escolar con una oferta curricular y organizativa determinada y los grupos sociales particulares, de tal manera que su función entonces es mediar entre el proyecto político educativo y sus destinatarios. El maestro en

su calidad de trabajador del Estado esta influido por la organización laboral, administrativa y material. Pero por otra parte el maestro también está expuesto a las características particulares de sus alumnos, las de sus familiares, las del contexto social y económico. Por tal motivo resulta ser una tarea compleja compuesta por una serie de relaciones de distinta naturaleza. Esto significa que dicha práctica trasciende los muros del aula.

Esta conceptualización de la práctica docente establece una relación entre el maestro y los alumnos en donde ambos interactúan en el mismo proceso educativo y no solo como resultado del mismo (Fierro, Fortoul y Rosas, 2008).

Como se ha mencionado, la práctica del maestro tiene múltiples relaciones que hacen mayormente complicado su análisis. Para facilitarlo Fierro et al. (2008) propone seis dimensiones como plataforma para dicho análisis: la dimensión personal, la interpersonal, la social, la institucional, la didáctica y la valoral. Cada una de ellas especifica un conjunto particular de relaciones del trabajo docente.

Dimensión Personal.

En la práctica del maestro, la figura de éste como individuo es una referencia sumamente importante ya que la enseñanza es una actividad fundamentalmente humana. La reflexión que hace el maestro sobre su propio quehacer está íntimamente ligado a sus cualidades, características y también dificultades que lo hacen único; una persona con ideales, motivos, proyectos y una historia de vida personal y profesional que lo determinan y que determinan su particular manera de realizar su trabajo cotidiano en la escuela.

Por ello al reflexionar sobre esta dimensión es necesario que el docente se reconozca a sí mismo con la capacidad de analizar su presente, considerar las circunstancias de su historia personal y construir su porvenir, es necesario hacerse consciente de la relación que existe entre su experiencia personal de vida y su trayectoria profesional, tener presente quien es él, que simboliza su trabajo en su vida privada, y de qué manera su vida cotidiana está presente en su trabajo en salón de clase.

Por tanto cuando el maestro es conminado a reflexionar sobre su propia práctica parece ineludible recordar los acontecimientos que lo llevaron a elegir la docencia como profesión; los ideales y el proyecto personal que se fue construyendo a lo largo del tiempo y como éste se ha ido modificando durante su práctica como educador y frente a sus circunstancias de vida.

Un aspecto a considerar en esta dimensión es la distinción de la *etapa de carrera* en que el maestro se encuentra. Biddle (2000) afirma que el desarrollo de la profesión es un proceso discontinuo, en donde hay avances y retrocesos, puntos de partida y cambios de dirección impredecibles provocados por nuevos acontecimientos. Dichas discontinuidades en la práctica del profesor puede deberse a “hechos no normativos” como accidentes, circunstancias políticas o crisis económicas, etc. Aquí es importante identificar cual es la fase en la que se encuentra el maestro en la trayectoria de su carrera y comprender mejor la forma en que dicho ciclo influencia el momento presente de su carrera. (Max Weber, citado por Biddle, 2000 p. 57)

Dimensión institucional.

Es innegable que la práctica docente se lleva a cabo en el marco de una organización. En ese contexto Fierro et al. (2008) afirma que la escuela representa un espacio privilegiado de socialización profesional ya que ésta es la fuente en donde los maestros se ponen en contacto no solo con los conocimientos de su profesión, sino con los usos y costumbres y las reglas tácitas propias de la cultura de la enseñanza. La institución es una construcción cultural en la que cada profesor aporta sus habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común.

La dimensión institucional reconoce el papel que la institución escolar representa en la práctica de cada profesor, dicha práctica está sin duda influida por la experiencia de pertenencia institucional. La escuela ofrece ciertas normativas del puesto de trabajo frente a las cuales el docente toma sus propias decisiones como individuo. El análisis de la dimensión institucional imprime una dimensión colectiva a la práctica individual del profesor.

Las formas de comunicación entre colegas, los patrones de comportamiento, determinadas prácticas de enseñanza, pautas de organización en la escuela, etc. se socializan al interior del gremio los cuales se van asumiendo a partir del contacto con sus compañeros y en su paso por diversas escuelas. Todos estos elementos, influyen en la conformación de criterios bajo los cuales el docente guía su trabajo en el aula.

Dimensión interpersonal.

La reflexión crítica sobre la práctica conduce también a la confrontación de ideas, los conocimientos y creencias personales con las ideas y creencias de los demás que también tienen que ver con el área de la educación. Fierro et al. (2008) considera que la práctica docente es una práctica social. Esta basada en relaciones interpersonales que se dan en el proceso educativo, dichas relaciones son complejas pues se cimientan sobre la base de las diferencias individuales aquellas que son más obvias como la edad, el sexo, la escolaridad y también aquellas particularidades menos evidentes pero igualmente importantes en un marco institucional: la diversidad de intereses, metas, ideologías respecto a la enseñanza, etc.

En el análisis de la dimensión interpersonal de la práctica docente debe abordarse el clima institucional es decir la manera en que las relaciones interpersonales dan como resultado un determinado ambiente laboral, este a su vez influye de manera significativa en la disposición y el desempeño de los profesores en la institución, así mismo la experiencia educativa de los alumnos también se ve influenciada de este clima institucional.

Esencialmente esta dimensión hace alusión a que el maestro no trabaja solo, pues existe la necesidad de ponerse de acuerdo con otros, de realizar acciones conjuntas, de tomar decisiones o diferir de sus colegas, definir determinada posición frente a los alumnos o las autoridades escolares. En ese sentido esta dimensión abarca además del clima institucional, las estructuras de participación interna, los tipos de comunicación formal e informal, la forma de resolver los conflictos que se presentan, el tipo de convivencia que se tiene así como el grado de satisfacción que se da con dichas formas de relacionarse.

Dimensión social.

La práctica del profesor se desarrolla en un momento histórico dado, y en un contexto político, geográfico, cultural y económico particular que le rodea de una realidad particular con condiciones y demandas específicas tanto para la escuela como para su labor de enseñanza.

El sentido social de la función docente significa “el conjunto de decisiones y de prácticas de los maestros ante la diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas de sus alumnos y que los colocan en situaciones desiguales frente a la experiencia escolar” Fierro et al. (2008, p. 33).

La reflexión sobre la dimensión social de la práctica docente gira alrededor del sentido de su quehacer en el momento histórico en el que vive, así como sobre las expectativas y presiones que se tienen sobre su desempeño tanto del sistema educativo como de los destinatarios de su tarea educativa, y sobre la valoración que se tiene de la labor docente.

Dimensión didáctica.

La concepción que el maestro tiene sobre el proceso de aprendizaje influenciará las actitudes del maestro, las estrategias de enseñanza utilizadas en el aula, la planeación de las rutinas escolares, y la manera de entender el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

La dimensión didáctica hace referencia principalmente al papel del profesor como agente facilitador de la interacción de los alumnos con el conjunto de saberes colectivo, para que ellos construyan y recreen su propio conocimiento.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que el propósito de la educación es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el contexto de la cultura del grupo al que pertenece. Este aprendizaje se producirá satisfactoriamente siempre y cuando al alumno se la haga participe en actividades intencionadas, planificadas y sistemáticas que logren propiciar en este una actividad mental constructivista. (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

De las decisiones y prácticas del profesor en el aula dependerá que este proceso se reduzca a la simple repetición y transmisión de información o se convierta en una experiencia constructiva y enriquecedora.

Dimensión valoral.

Fierro et al. (2008) menciona que la práctica del profesor siempre muestra de manera conciente o inconsciente los valores personales asumidos ya sea en sus actitudes o en sus juicios de valor los cuales definen su actuación cotidiana, su manera de hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones, en suma lo que comunica a través de su palabra y de sus actos.

De manera inconsciente o intencional el maestro está continuamente comunicando su forma de ver y entender el mundo, la valoración y comprensión de las relaciones humanas y de estimar el conocimiento, y dirigir los procesos de enseñanza tiene una enorme trascendencia en la experiencia formativa del alumno. De ahí la certidumbre de la influencia del maestro en la formación de las ideas, actitudes y maneras de interpretar la realidad en sus alumnos. Es decir la propia práctica evidencia los valores asumidos. “Al considerar esta dimensión invitamos a los maestros a hacer un análisis de sus valores, esencialmente a través de sus actos, ya que éstos manifiestan los valores con mucha más fuerza que las palabras” Fierro et al. (2008, p. 36).

Por otra parte la escuela como institución también es un espacio de formación de valores, por ejemplo, el tipo de relaciones que se establecen entre los diferentes actores que participan en ella, lo adecuado o inadecuado, lo permitido o censurado, lo valioso o deseable en las normas de convivencia escolar son un referente valoral frecuentemente no intencionado.

Una referencia valoral más amplia mencionada por Fierro et al. (2008) se refiere al marco jurídico-político del sistema educativo expresado en los documentos normativos que están insertos en los planes de estudio y que son la base a partir de la cual el maestro diseña sus estrategias de enseñanza.

El desarrollo de prácticas reflexivas en el desempeño docente

Mucho se ha hablado del maestro del siglo XXI, y un reclamo social generalizado es el que la labor docente ya no puede restringirse a una simple transmisión de la información y que para ser un profesor no es suficiente con dominar una materia o disciplina. Díaz Barriga y Hernández (2002) afirman que “el acto de educar implica interacciones muy complejas, las cuales involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, de valores, etc.” (p.2) De tal manera que la formación de los profesionales de la docencia deberá ser ampliada para generar un conocimiento didáctico, el cual trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas específicas y realizables que permitan una transformación positiva de la práctica del profesor.

Schön (1998), está convencido de que las Universidades no proveen a los profesionales del conocimiento fundamental y necesario para la competencia práctica y la maestría profesional. Mientras el profesional esté impedido para describir su perspectiva del conocimiento que posee, no será posible reducir la brecha entre la investigación y la práctica, entre el pensamiento y la acción.

Las profesiones se han hecho esenciales para el funcionamiento mismo de nuestra sociedad, y la docencia no es la excepción. Nos dirigimos a los profesionales para la definición y la solución de nuestros problemas, a través de ellos luchamos por conseguir el progreso social. Pero aunque somos totalmente dependientes de ellos hay signos de una crisis de confianza en las profesiones en general. Particularmente en la docencia, debido a los fracasos en la implementación de programas académicos con resultados pobres en el desempeño académico de los alumnos a nivel nacional, los grandes conflictos políticos en los que se han visto envueltos, algunas veces respondiendo a intereses políticos o partidistas cuya posición no ha encontrado representación en la sociedad, problemas de falta de profesionalización desde su formación en la docencia y por supuesto la incursión de profesionales que no teniendo la formación necesaria han desarrollado la profesión con buena voluntad pero con tremendas limitaciones que se manifiestan en los logros académicos.

Como resultado, ha habido una disposición a culpar a las profesiones por sus fracasos y una pérdida de fe en el juicio profesional y en su práctica.

Los mismos profesionales han sido reciamente críticos con su propio fracaso en la solución de problemas sociales, a lo cual han reaccionado absteniéndose de crear nuevos problemas, y empeñándose en encontrar niveles razonables de competencia en sus servicios a los clientes.

Algunos observadores también han notado una tendencia hacia la desprofesionalización. En grupos profesionales tan diversos como los ingenieros, profesores, músicos, científicos, ha habido una disminución en el mercado de trabajo y un declive en el status económico y en las condiciones laborales.

Desde la perspectiva de Schön (1998) la crisis de confianza en las profesiones, entre ellas la docencia, y quizá también el declive en la auto imagen profesional, parece tener sus raíces en una creciente falta de confianza acerca de la efectividad profesional, una escéptica revalorización de la verdadera contribución al bienestar de la sociedad a través del suministro de servicios competentes basado en un conocimiento especializado.

El dilema profesional hoy en día está en el hecho de que los dos extremos del vacío que espera llenar con su profesión está cambiando rápidamente: el conjunto de conocimientos que debe utilizar y las expectativas de la sociedad a la que debe servir.

Por tanto, el papel del profesor será continuamente reformado, la proliferación de modalidades en la educación exigirá una redefinición del perfil del profesor. Los docentes tendrán que funcionar de modos radicalmente nuevos como consecuencia de la introducción de nuevas tecnologías de información. En la medida en que las tareas cambian lo harán también las demandas de un conocimiento utilizable, y los modelos de tarea y conocimiento serán intrínsecamente inestables.

Los profesionales se encuentran frecuentemente involucrados en conflictos de valores, metas, propósitos e intereses y están enfrentados a las presiones por incrementar la eficacia en el contexto de exigencias para que alienten la creatividad, construyan la ciudadanía, ayuden a los estudiantes a examinar sus valores.

En suma, el estudio del papel de los profesionales en la sociedad, su autoridad y su influencia deberá estar en todo momento presentes en los currículos de las universidades, haciendo posible de esta manera responder a las expectativas sociales y que cumplan así mismo con el objetivo de que su práctica favorezca el progreso social y el bien común.

Es difícil llegar a un consenso sobre los conocimientos y habilidades que “un buen profesor” debe albergar, sin embargo es posible identificar algunas áreas generales de competencia congruentes con la idea de que el docente debe impulsar en el alumno la construcción del conocimiento, su crecimiento personal y descubrirse como sujeto crítico de su entorno. (Cooper, 1999, citado por Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Desde la perspectiva constructivista algunas de dichas competencias pueden ser las siguientes: un dominio amplio sobre el desarrollo y comportamiento humano así como sobre el proceso de aprendizaje, el desarrollo de valores y actitudes que le permitan fomentar el aprendizaje y las relaciones humanas auténticas, el dominio de las materias que imparte, el dominio de estrategias de enseñanza que le permitan motivar y facilitar el aprendizaje del alumno y un conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

Cabe señalar que no es posible brindar el mismo apoyo ni intervenir de la misma manera con todos los alumnos, pues es probable que una misma intervención del maestro puede ser apropiada en un determinado caso pero en otro no. A este respecto Onrubia (citado por Díaz Barriga y Hernández, 2002, p.6) plantea como eje central de la tarea docente una actuación “diversificada y plástica” que se siga de una reflexión continua sobre lo que sucede en el salón de clase y que se acompañe de una cuidadosa planeación de la enseñanza.

De esta manera, en la formación de un docente se requiere habilitarlo en el manejo de una serie de estrategias (de aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, etcétera) flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase, de tal forma que pueda inducir (mediante ejercicios, demostraciones, pistas para pensar, retroalimentación, etcétera) la citada transferencia de responsabilidad hasta lograr el límite superior de ejecución que se

busca. Por ello no puede prescribirse desde afuera “el método” de enseñanza que debe seguir el profesor; no hay una vía única para promover el aprendizaje, y es necesario que el docente, mediante un proceso de reflexión sobre el contexto y características de su clase, decida que es conveniente hacer en cada caso, ... ().

Los argumentos anteriores suponen que el gran reto actual es cómo inclinar al docente a hacerse consciente de la importancia de la función mediadora del conocimiento, del ajuste de la ayuda pedagógica, de la docencia del sentido común y de la visión transmisivo-receptiva o constructiva del conocimiento escolar para que pueda cuestionarlos y generar alternativas a su práctica profesional. Esto lleva necesariamente al problema de la formación del profesorado. La Formación Profesional de los Maestros es el factor crucial en el cambio pues la evolución de éstos y la evolución de la escuela deben ir de la mano.

Un programa de educación antes del servicio no puede posiblemente producir al maestro completo que iniciará sus funciones, pues no se sabe lo suficiente acerca de la estructura y la secuencias de los programas de educación. Para dar salida a este problema se ha planteado la posible “Inducción”. Por ejemplo el Reporte James (1972) citado por Fullan y Stiegelbauer, (2000) en el Reino Unido, recomendaba que los profesores principiantes tuvieran una carga de enseñanza reducida, tiempo libre para asistir a talleres de inducción en su escuela, nombrar tutores para proporcionar apoyo y organizar centros externos para realizar talleres. Sin embargo, existen factores financieros y políticos que inhiben los programas de Inducción, los costos son grandes y la retribución política no es clara.

La renovación de las facultades, la preparación teórico-práctica antes del servicio, el acuerdo en todos los niveles de gobierno sobre la importancia del desarrollo del personal y su orientación a crear hábitos y estructuras individuales y organizativas que hagan del aprendizaje continuo una parte valorada, son algunas directrices para el desarrollo profesional efectivo y colocarán a los maestros en una mejor posición de excelencia.

Sobre los modelos existentes de formación del profesorado Biddle, Good y Goodson (2000) consideran que los cambios requeridos para impulsar la reforma en la educación no son solamente un asunto de aprender nuevos procedimientos o estrategias de enseñanza que otra persona ha desarrollado pues no existe una sola perspectiva de la reforma ya que los medios para conseguirla pueden ser distintos para los estudiantes que proceden de diversos contextos.

Así que para realizar los cambios que se requieren, los docentes deben reflexionar en forma crítica sobre su propia práctica, sobre los contenidos que enseñan, sobre la experiencia y la diversidad de los contextos de los alumnos que tienen en su salón de clase. Para cerrar este apartado es importante señalar la coincidencia entre Biddle et al. (2000) y Díaz Barriga y Hernández (2002) respecto a las afirmaciones sobre la naturaleza del aprendizaje del profesor y la eficacia de la formación del docente; ambos parten de la perspectiva de que la formación del profesor debe centrarse en la práctica en el aula, conjuntamente el docente debe ser tratado como un profesional autónomo y reflexivo que está aprendiendo activamente y construyendo sus propias interpretaciones.

Prácticas administrativas para la evaluación del desempeño docente.

La evaluación educativa como herramienta surge principalmente con el claro propósito de mejorar el proceso educativo. Evaluar significa obtener información relevante para la toma de decisiones, la evaluación desde este punto de vista busca establecer una relación comparativa entre metas y resultados (Fuentes y Herrero, 1999).

Desde la perspectiva administrativa también en la evaluación docente existe una relación entre procesos y productos, el resultado de dicha relación está vinculada en este caso con la efectividad docente, la cual ha sido definida como “ una serie de actividades del instructor que ocurren antes y durante el desarrollo del curso, las cuales producen cambios positivos en los estudiantes en ámbitos académicos relevantes, incluyendo el cognoscitivo, el afectivo y, ocasionalmente, el psicomotor” (Abrami, d’ Apollonia y Rosenfeld 1997, citado por Rueda y Díaz Barriga, 2000, p. 52)

Sin embargo en el caso particular de la evaluación educativa, uno de los profesionales directamente responsables del cambio educativo es el profesor. El cual ha

sido en los últimos tiempos responsabilizado por la sociedad como el principal mediador para una transformación de los miembros de la sociedad. Por tanto como ya se ha mencionado ha sido sujeto de muchas propuestas de diversa índole que le indican cómo debería desempeñarse dejando de lado en la mayoría de los casos su formación y sus experiencias. En todo caso si se pretende que la evaluación signifique una herramienta para propiciar el cambio educativo se debería permitir que la evaluación de los procesos, programas y actores se realizara por los mismos afectados. Stenhouse (1984, citado por Fuentes y Herrero, 1999) afirma que lo que mejora la acción educativa no es tanto la investigación sobre los profesores sino la de los profesores que analizan su actividad.

Uno de los elementos que siempre es discutido en torno a la calidad de la educación es la necesidad de exigir la rendición de cuentas a las Instituciones educativas y sus profesores. Esta rendición de cuentas consiste básicamente en que los gobiernos u otras organizaciones generen información que posibilite evaluar a la escuela.

Otro elemento importante desde la perspectiva administrativa de la evaluación es la estructura de incentivos que enfrentan los docentes. Sobre estos elementos Mizala y Romaguera (1999) afirman que el asunto a esclarecer es, si la estructura de las remuneraciones y la carrera profesional de los maestros genera los incentivos para mejorar su desempeño.

Esta rendición de cuentas es particularmente importante en países como Chile en donde desde 1996 el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED) busca por un lado mejorar el sistema de incentivos y por otra generar información comparable acerca del desempeño de las diversas instituciones escolares. Esta política está dirigida a todas las escuelas del país que reciben subsidio estatal, tanto las administradas por el municipio, como las administradas por el sector privado pero financiadas del estado, así como las administradas en su totalidad por el sector privado.

En el marco de las prácticas administrativas para la evaluación del desempeño docente el ejemplo de Chile aborda principalmente las diferentes soluciones que se han intentado implementar frente a los problemas que se generan entre la estructura salarial y la carrera docente. Pues tanto en Chile como en otros países de Latinoamérica se

enfrentan al problema de que se paga igual por diferentes esfuerzos y habilidades, no se hace distinción entre los docentes que tienen mayor preparación, la estructura salarial se encuentra desligada de las actividades desarrolladas en las instituciones escolares y la antigüedad es considerada como la principal razón de los aumentos en el salario docente (Mizala y Romaguera, 2000c).

Entre los esquemas que se han implementado para estas fallas están; los pagos por mérito que consiste en otorgar bonos monetarios individuales a aquellos profesores que cumplen con determinados requerimientos. Una de las dificultades más importantes que se generaron con este es que se incentiva un comportamiento individualista dejando de lado el trabajo en equipo y la interdependencia que debe existir en el proceso educativo, por otra parte se recompensa el trabajo de unos cuantos maestros pero no se eleva el nivel de la enseñanza. No existe evidencia de que los programas de pago por mérito en E.E.U.U. hayan mejorado el rendimiento de los alumnos ni el desempeño de los docentes (Cohn, 1996; Murnane y Cohen, 1986, citados por Mizala y Romaguera, p. 392). Otro esquema de incentivos es La Carrera Escalar, cuyo propósito es otorgar incrementos salariales con el fin de mantenerlos en la profesión. La promoción se basa entonces en la acumulación de cursos de capacitación, acreditación de su experiencia y su desempeño. Por tanto, pueden pasar de un escalafón a otro, todos aquellos profesores que satisfacen los requisitos exigidos para obtener su certificación profesional.

Una de las críticas importantes a este esquema es que se promueve la uniformidad dentro de una misma categoría. Para hacer frente a esto se ha buscado una mayor diferenciación salarial entre los profesores, creando nuevos cargos con los cuales se pretende premiar a los docentes dejando desprotegidos a los alumnos de los buenos profesores.

México ha implementado una Carrera Escalar, manejada básicamente por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) cuyo objetivo ha sido recompensar a los docentes sobre la base de su preparación, experiencia, capacitación y desempeño laboral, este último medido a través de pruebas a profesores y alumnos.

Una de las limitantes de esta política mencionada por Ornelas (2001, citado por Mizala, 1999) destaca que ha generado entre los profesores la falta de cooperación y el aumento en la competencia al interior de las instituciones educativas y que frecuentemente se promueve a aquellos docentes que muestran mayor subordinación a los lineamientos sindicales y no necesariamente a aquellos que se desempeñan mejor en su labor de enseñanza.

El sistema de Pago por Competencias por su parte, vincula un incremento en el salario docente con la acreditación de ciertas competencias como la especialización en los conocimientos que se imparten, tutoría a los alumnos, evaluación de materiales didácticos, desarrollo de prácticas curriculares innovadoras, competencias de liderazgo y administración, desarrollo de proyectos institucionales entre otras. En América Latina, particularmente en Bolivia, se intentó la implementación de dicha política la cual fue rechazada por los profesores, luego de que el 60% de los que se inscribieron para realizar un examen de acreditación de dichas competencias lo reprobaron (Mizala, Romaguera y Reinaga, 2000b).

La implementación poco exitosa de los esquemas de los salarios por mérito, impulsó el desarrollo de sistemas de incentivos grupales, en donde los estímulos se conceden a grupos de profesores o a una escuela completa cuando logran alcanzar ciertos objetivos educativos previamente establecidos. La evaluación de su impacto en la mejora de la calidad en la educación es escasa debido a su reciente aplicación, pero se espera que estos esquemas puedan generar cambios internos en la organización de la escuela e impulsen a los maestros a trabajar en conjunto para lograr el estímulo.

Las anteriores dimensiones administrativas de la efectividad docente introducen a mencionar las herramientas con las que tradicionalmente se ha evaluado el desempeño de los profesores y los instrumentos utilizados para ello, se hace referencia en este caso a los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos, (CEDA). A Herman Remmers, de la Universidad de Purdue, Indiana, E.U. es considerado el padre de la evaluación de los profesores por los estudiantes por ser el creador del primer cuestionario de evaluación elaborado en 1927. Este tipo de evaluación se adoptó en la educación superior en E.E.U.U, pues encajó en la política de orientación al consumidor que tiene, si

los alumnos son los usuarios del servicio, ellos son los que deben evaluarlo, Díaz Barriga y Rueda (2006).

El uso y la investigación sobre los CEDA en México a partir de la década de los ochenta están íntimamente ligados a la política de la evaluación que se instituyó en las Universidades públicas a partir del Plan de Modernización educativa, sumado a las demandas del mercado laboral, que discutían la calidad de los egresados.

Los propósitos fundamentales de los cuestionarios de evaluación son resumidos por March (1984, citado por Rueda y Díaz Barriga, 2006, p. 43) en los siguientes; diagnóstico y retroalimentación al profesor sobre su desempeño, como mecanismo para obtener información sobre la efectividad docente y el otorgamiento de promociones, como referente para que los alumnos puedan elegir cursos o instructores y como instrumento para investigar sobre los resultados y procesos docentes.

Uno de los debates mas importantes sobre el uso de los CEDA para evaluar la efectividad de la práctica docente gira en torno a la multidimensionalidad de la docencia pues es una actividad compleja y numerosas investigaciones según March (1987, citado por Rueda y Díaz Barriga, 2006, p. 45), la mayoría de los instrumentos no reconocen esta multidimensionalidad.

En las investigaciones analizadas se puede encontrar coincidencia en las dimensiones relacionadas con la efectividad del profesor entre las que se puede mencionar la habilidad del profesor para motivar el interés del alumno, el dominio de la materia que enseña, la preparación del curso, el cumplimiento de los objetivos académicos, pero sin duda el más importante y quizá el más ignorado es que tanto aprendió el alumno. Así mismo las investigaciones realizadas en torno a las dimensiones más importantes y menos importantes relacionadas con la efectividad del profesorado sugieren la necesidad de incluir en la elaboración de reactivos dos aspectos; la evaluación global del curso y la evaluación global del desempeño del profesor. Existen investigaciones que cuestionan la validez y confiabilidad de dichos instrumentos, sin embargo la gran mayoría coincide en que estos cuestionarios son válidos y confiables en la medición de la efectividad docente (Cohen, 1981, y Feldman, 1989b, citados por Rueda y

Díaz Barriga, 2006 p. 55) en la educación universitaria. Además las investigaciones en los distintos países también señalan la aplicabilidad de los instrumentos en diferentes países y culturas.

El introductor del uso de los cuestionarios en México fue el padre Ernesto Meneses Morales, sj, de la Universidad Iberoamericana, quien al inicio de los años setenta crea el primer cuestionario mexicano de evaluación docente. Posterior a varios trabajos de investigación realizados por la UNAM en universidades públicas y privadas que empezaron a realizar en forma sistemática la evaluación de las tareas de los profesores, Arias Galicia, en 1984, publicó las características psicométricas de un instrumento para evaluar el desempeño docente, García Garduño (2005, p.1280).

Durante esta época se creó en México el grupo Interinstitucional de Evaluación de la Docencia, liderado básicamente por académicos de la UNAM, del cual forman parte ocho instituciones educativas universitarias, los cuales han publicado una serie de artículos y libros relacionados con éste tema. Una información relevante que ha surgido a partir de los trabajos de investigación de algunos de los integrantes de éste grupo derivado de los cuestionarios de evaluación es sin duda lo referente a que, el docente no ha sido, en la mayoría de los casos, considerado como un participante activo en el proceso de evaluación de su práctica. (Arbesú, 2004; Gilio, 2000; Loredó y Grijalva, 2000, citado por García, 2005, p.1281).

La investigación sobre la evaluación en la docencia en México ha hecho notables avances, sin embargo García (2005) sugiere que es necesaria la creación de una asociación mexicana de evaluación de difundiera los hallazgos logrados así como superar el aislamiento e impulsar el desarrollo de la disciplina en México, como ha sido posible en otros países.

Tendencias en la gestión administrativa de las estrategias de enseñanza aprendizaje y la promoción de prácticas reflexivas en el docente

A lo largo de los años la evaluación del profesor ha funcionado desde diferentes modelos de evaluación acordes también a los modelos de enseñanza operantes.

Considerando la enorme aportación que la investigación contemporánea en esta área aportaría como herramienta de mejora en los procesos educativos de nuestro país, la práctica del profesor es sin duda un tema obligado para quienes están interesados en promover propuestas en donde la figura del educador se conciba como un sujeto activo, participativo, consciente de su realidad y de los “condicionantes que actúan sobre ella” y en donde está presente su capacidad para introducirse a un proceso innovador que le abone a mejorar su labor formadora (Fierro et al. 2002).

Ciertamente ha habido un cambio en los contextos organizacionales de las instituciones educativas en donde los profesionales de la educación han sido testigos de la transformación en la estructura y la cultura de las escuelas así como de la misma profesión.

La imagen del nuevo maestro de la enseñanza colegiada que forma parte de la escuela “reestructurada” y “reculturizada” es el tema predominante en la literatura actual sobre las escuelas y el cambio educativo (Biddle, 2000). Esto no fue así en todo momento, a partir de los años ochenta ha habido un notable incremento en las investigaciones sobre la vida profesional del maestro pues una de las razones que lo explican es el reconocimiento de que el compromiso, los conocimientos y las competencias de los mismos pueden ser elementos determinantes en la efectividad de las escuelas. Es decir la reforma educativa depende intrínsecamente del incremento en la competencia y compromiso del profesor.

Para explicar lo que está ocurriendo en la carrera docente haremos referencia a las investigaciones realizadas por Lortie (1975) (p.20) y McLaughlin y Yee (1988, citados por Biddle, 2000) quienes basaron sus estudios en entrevistas a maestros en Estados Unidos, con un intervalo temporal de más de 10 años en donde Lortie encontró que la práctica de los docentes estaba caracterizada por el individualismo, orientados por el presente, apegados a sus propios recursos, sin una cultura técnica compartida que les brindara alternativas de acción para enfrentar los problemas derivados de práctica del día a día. Incluso se protegían de la interferencia de sus colegas y de los supervisores ocultando los problemas y desviando la culpa a otros y se resistían a cualquier influencia externa sobre su trabajo más allá de los muros de la organización.

McLaughlin y Yee, 1988, (citados por Biddle, 2000, p.21) sin embargo encontraron que los docentes hacían esfuerzos importantes por mostrarse más colaboradores en la realización de una propuesta con metas comunes en la escuela, mostraban mayor compromiso para mejorar el desarrollo de la organización escolar a través del aprendizaje individual y la propuesta de ciertas innovaciones.

Lamentablemente los mismos autores reconocen que la mayoría de los docentes laboran en instituciones en donde estas características se presentan en forma aislada o incluso no hay presencia de ninguna (Biddle, 2000).

Es usual considerar a la experiencia como fundamental para el adecuado desempeño de cualquier profesión. En este sentido Bacáicoa (1996) citado por Rueda y Díaz Barriga (2006) plantea que la experiencia es una “condición necesaria pero no suficiente para garantizar la comprensión adecuada de los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje” (p.179). Las características de dicha experiencia como la inmediatez, simultaneidad e imprevisibilidad dentro del aula pueden falsear de múltiples maneras las conclusiones que un maestro realiza respecto a cuáles elementos de su práctica son efectivas frente a sus alumnos y cuáles no.

Ante esto, los profesores consideran la necesidad de adentrarse en programas de formación que les brinden la posibilidad de adquirir o mejorar su competencia en el quehacer pedagógico. A pesar de ello no se cuenta con una teoría sobre la práctica educativa en la que se sustenten de manera confiable las disposiciones para el desarrollo del quehacer docente. Una Teoría de este tipo, permitiría, identificar, analizar y comprender los mecanismos de influencia educativa que actúan o se manifiestan a través de la interacción entre profesores y alumnos. Cool, Colomina, Onrubia y Rochera (1994, citado por Rueda y Díaz Barriga, 2006).

La práctica profesional de los maestros se ha abordado desde algunas perspectivas tanto teóricas como metodológicas, las cuales tienen en común el propósito de comprender las actuaciones tanto de profesores como de alumnos. A diferencia de los estudios tradicionales sobre el aprendizaje que se centralizan en la manera en que los alumnos aprenden de forma individual, una teoría de la práctica educativa debería

posibilitar la descripción y comprensión cómo aprenden dichos alumnos gracias a la intervención de sus profesores o de otros agentes educativos (Coll y otros 1994, p.217 citado por Rueda y Díaz Barriga, 2006, p. 180).

Entre los enfoques que se pueden mencionar y que se han desarrollado principalmente como una propuesta metodológica para ayudar a reflexionar sobre el quehacer docente y a analizar su práctica a través de categorías bien diferenciadas, que posibiliten afirmar o modificar diversos aspectos de su actuación, con el propósito de producir mejores resultados de aprendizaje en sus alumnos está: los Modelos de procesamiento del discurso. Sobre este enfoque, Mercer (1998, citado por Rueda y Díaz Barriga, 2006, p. 181) afirma que al tomar el discurso como elemento fundamental del análisis de la práctica educativa se enfatiza el papel del lenguaje como principal medio de comunicación entre profesores y alumnos y además se encuentra “en el corazón de las formas en que comúnmente nos representamos al mundo”.

La importancia del análisis del discurso como herramienta para la comprensión de la forma en que los actores educativos construyen significados ha permitido la difusión de estudios y aproximaciones teóricas que tratan de explicar la forma en que el discurso ofrece ayudas o bases al aprendizaje de los estudiantes (Edwards y Mercer 1988; Candela 1996; Rogoff 1993; Edwards 1990; Wells 1996; Moll 1990; Cobb, Gravemeijer, Yackel, McClain y Whitenack 1997; Rogoff y Lave 1984; Lave y Wenger 1991), y como herramienta para la investigación de los mecanismos de influencia educativa (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera 1992, Coll y Onrubia 1993, (citados por Rueda y Díaz Barriga, 2006, p. 181).

Capítulo 3

Metodología de la Investigación

Descripción sociodemográfica del contexto de la investigación

El estado de Chihuahua es el más grande del país con una extensión de 247 455 Km² dividido en 67 municipios con una población hasta el 2006 de 3 241 444 habitantes, 83% de su población es urbana, con una escolaridad promedio de primero de secundaria y cuenta con 6 224 centros educativos. En ese año existían 79 249 unidades económicas con 707 514 empleos, la remuneración anual del trabajador era de \$75, 886.00 4.6% inferior al promedio nacional. El sector de actividad que más aportaba al Producto Interno Bruto estatal era el comercio, restaurantes y hoteles.

El Instituto México está ubicado en el Municipio más grande e importante del Estado; Ciudad Juárez, en la frontera con Estados Unidos, formando una zona conurbada con El Paso, Texas. Concentra aproximadamente el 40% de la población total del Estado. El 60% de sus habitantes proviene de diferentes entidades de la República Mexicana, conforme a los datos del XXI Censo General de Población y Vivienda realizado en el año 2000 y el 49.73% de los habitantes de la Ciudad son mujeres.

La industria maquiladora se instaló en Ciudad Juárez por los beneficios de su ubicación geográfica. El 70% del total de las plantas maquiladoras del país se encuentran en Chihuahua. La Industria Maquiladora de Exportación (IME) ha sido la principal fuente de empleo en la región del municipio de Cd. Juárez a partir del Programa Nacional Fronterizo (PRONAF, 1965). Es una ciudad mayoritariamente Católica, con un creciente número de adeptos Cristianos protestantes que representan cerca del 20% (Evangélicos, Pentecostales, Bautistas).

Ciudad Juárez sufrió profundos cambios en los últimos 20 años, debido a su condición de frontera y a la presencia de la industria maquiladora de exportación, dicha industria, principalmente norteamericana, en menor escala japonesa y en mucho menor europea marcó el conjunto de la vida de la ciudad y después de 30 años de crecimiento sostenido se plantean dudas sobre su permanencia en la ciudad, debido a la recesión de la economía norteamericana y al traslado de plantas a China. Debido a esta situación se ha

presentado un periodo de cierre de industrias y una cascada de despidos y liquidación de personal que se ha reflejado rápidamente en el decremento de inscripciones a las escuelas privadas de la ciudad. Particularmente en el 2001 hasta el 2005 en el Instituto México hubo un decremento en el alumnado de preescolar hasta secundaria con relación a años anteriores.

Tabla 3.1

Número de alumnos inscritos en el Instituto México

Nivel	Ciclos escolares				
	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Preprimaria	35	30	26	25	24
Primaria	519	520	526	484	492
Secundaria	347	262	325	264	269
Preparatoria	122	113	133	139	142

La Institución ha gozado de un prestigio considerable en la Comunidad debido a su propuesta de formación católica y a sus años de trayectoria siendo la segunda escuela con mayor antigüedad en la ciudad.

Las familias que demandan el servicio educativo del colegio pertenecen a una población económicamente estable cuyos ingresos provienen o de sus empresas particulares que generalmente son comercios establecidos por profesionales que trabajan por cuenta propia o bien por sus empleos como funcionarios o directivos de una empresa en su mayoría privada. El 78% de los padres de familia del colegio cuenta con casa propia, por lo que hay un alto grado de arraigo en la ciudad a pesar de provenir de otras partes de la república.

Un poco más de la mitad de las madres de familia está dedicada al hogar y también en la misma proporción cuentan con estudios a nivel licenciatura.

De acuerdo a datos obtenidos de la planeación estratégica institucional del 2004 el principal motivo para requerir los servicios del este colegio es el nivel académico y en segundo lugar la enseñanza de valores religiosos.

En el área de preescolar y primaria se cuenta con 18 maestros, en secundaria con 13 maestros y en bachillerato también con 13 maestros todos ellos de materias básicas. Primaria entonces es el nivel con mayor número tanto de alumnos como de docentes. De las materias de inglés existen 6 maestros, de artísticas 3 y de deportes 2. Además de una maestra para el área de Informática, más una encargada del área de pastoral, un coordinador académico y una encargada del área psicopedagógica, solo en el nivel de primaria.

El 65.5 % de los docentes en todos los niveles son mujeres, un poco más del 70% tiene entre 1 y 5 años de antigüedad de trabajo en el colegio y un 26 % tiene 6 o más años de laborar en el mismo. El 60% tiene entre 30 y 50 años de edad y un 25% son menores de 30 años, solo un 36% son originarios de la ciudad. El 58% de los docentes es casado, y un 3.5 es hermano religioso.

En cuanto a la escolaridad el 34% del personal docente de primaria tiene nivel de Normal Básica o Superior, el 42% cuenta con nivel de licenciatura en educación, un 14% cuenta con estudios de posgrado, otro porcentaje menor tiene estudios de bachillerato o

técnico profesional y un 4% presenta la carrera trunca. Un 11% de los maestros cuenta con una doble plaza por lo que trabajan dos turnos (control escolar, 2008).

Diseño de la investigación

La presente investigación forma parte de una investigación más amplia en diferentes regiones, y a diferentes niveles dentro de la educación básica, por lo que se proporcionó la metodología específica a utilizar incluyendo los instrumentos a aplicar. El método es el estudio de casos, en donde serán comparados casos desarrollados con los mismos instrumentos para poder identificar patrones comunes entre estructuras organizacionales similares. La presente investigación es un caso que será incorporado al proyecto general. El estudio de casos es un método de investigación definido por Stake (2007) como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

Fases de la Investigación

Para llevar a cabo la presente investigación se llevaron a cabo las fases propuestas descritas en la tabla 3.2

Tabla 3.2

Cronograma de fases de la investigación

Fases	Actividades genéricas	2008-2009									
		Ago 08	Sep 08	Oct 08	Nov 08	Dic 08	Ago 09	Sep 09	Oct 09	Nov 09	
1.Marco teórico	1.1 Revisión de la literatura	X									
	1.2 Construcción del Marco teórico.		X								
2. Trabajo de campo	2.1 Contacto con la institución educativa	X									
	2.2 Realización de entrevistas			X	X						
	2.3 Observaciones de la práctica docente en el aula.			X	X						
	2.4 Observaciones de la academia.			X	X						
	2.5 Análisis de documentos institucionales.			X	X						
3. Planteamiento del problema	3.1 Establecimiento de los objetivos de investigación.						X				
	3.2 Elaboración de hipótesis.							X			
4.- Análisis de resultados	4.1 Búsqueda de relaciones entre las prácticas reflexivas y las administrativas.							X			
	4.3 Validación y/o triangulación.								X	X	
5. Conclusiones y Recomendaciones	5.1 Interpretación de los patrones y relaciones con base en el marco teórico.								X	X	

Población y muestra

La técnica de muestreo que se utilizó es el muestreo a juicio que de acuerdo a Giroux y Tremblay (2004) se define como, técnica no probabilística en la que el propio investigador selecciona los elementos, porque le parecen típicos del grupo al cual pertenecen.

La población seleccionada para llevar a cabo el estudio de investigación es de nivel de educación básica, del sistema privado, particularmente docentes de primer grado de primaria, las tres de sexo femenino. La muestra fue seleccionada de una población de 18 docentes, eligiendo a tres de ellas, con el criterio de una maestra de alto desempeño, otra con desempeño promedio y una más con un desempeño inferior al promedio. La directora del plantel consideró de acuerdo a su opinión y experiencia administrativa que tenía este caso en las tres maestras que atendían primer grado, por lo que solicitó que la investigación se llevara a cabo con esta muestra de sujetos.

Tema, categorías e indicadores de estudio

La primera categoría es la siguiente: 1) Prácticas reflexivas en la gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje: En esta categoría es importante conocer los siguientes indicadores de estudio, quehaceres docentes que hagan evidente la comprensión del estudiante, la creatividad, la definición de situaciones problemáticas, la toma de decisiones, la capacidad de diálogo, la capacidad de compartir experiencias con otros docentes y el establecimiento de acciones de mejora después de la confrontación con la realidad.

La segunda categoría del estudio de campo es: 2) Prácticas administrativas institucionales para la evaluación del desempeño docente: En dicha categoría se integran los siguientes indicadores; las normas de comportamiento y de comunicación entre docentes y autoridades, saberes y prácticas de enseñanza, costumbres y tradiciones, estilos de relación, estilos de gestión directivo y políticas de evaluación y control, compensación y motivación. En esta categoría también se deben analizar cuestiones relacionadas con el clima institucional, espacios y estructuras de participación interna,

estilos de comunicación formal e informal, tipos de problemas y forma en que se resuelven.

Y la última categoría de estudio es: 3) Gestión de estrategias de enseñanza-aprendizaje; con los siguientes indicadores, el impacto de las prácticas reflexivas del docente y de las prácticas administrativas de evaluación del desempeño docente, en la gestión de estrategias de enseñanza- aprendizaje en tres dimensiones:

- a) eficiencia, en cuanto al uso de los recursos asignados en relación a los resultados obtenidos.
- b) eficacia, en cuanto al cumplimiento de los objetivos planeados con los resultados obtenidos.
- c) efectividad, en cuanto a la pertinencia de los objetivos con la visión estratégica de la institución.

Fuentes de información

Los informantes para ésta investigación de estudio de casos fueron los docentes para la categoría de Prácticas reflexivas en la gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje, a través de la entrevista no estructurada al docente, la observación del desempeño docente en el salón de clases y el análisis de documentos propios de su práctica docente. Para la categoría de Prácticas administrativas institucionales para la evaluación del desempeño docente la fuente de información fue el Director de la escuela primaria, a través de la entrevista y mediante el examen de documentos institucionales relacionados con la práctica docente y la gestión escolar. Para la categoría de Gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje, las fuentes de información fueron tanto los docentes como el Director a través de la entrevista con preguntas abiertas dirigidas a obtener información sobre los procesos de comunicación en torno a la gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje, mediante la revisión de documentos y la observación de espacios relacionados con la capacidad de compartir experiencias con otros, la capacidad de diálogo y el establecimiento de acciones de mejora después de la confrontación.

Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos de la presente investigación se utilizaron tres técnicas que a continuación se describen:

Técnica de la Entrevista.

Se procedió a entrevistar a tres profesoras y a la directora de la escuela, con una guía de entrevista semi estructurada. Todas las entrevistas fueron grabadas completas en audio. Dichas entrevistas se transcribieron textualmente para después analizarse. De acuerdo a Giroux y Tremblay (2004) esta técnica de recopilación de datos “consiste en reunir el punto de vista personal de los participantes acerca de un tema dado por medio de un intercambio verbal personalizado entre ellos y el investigador” (p. 96) En este caso el objetivo de la entrevista a los docentes tuvo el propósito de obtener información sobre las prácticas reflexivas, más específicamente sobre la definición por parte del docente de situaciones problemáticas, sobre el proceso de toma de decisiones con relación a su plan de clase, la capacidad de compartir experiencias, sobre la capacidad de diálogo con sus colegas, y sobre los mecanismos para el establecimiento de acciones de mejora. La entrevista a la Directora escolar estuvo orientada a conocer las normas de comportamiento entre docentes y autoridades, los estilos de comunicación, estilo de gestión, prácticas administrativas para la evaluación del desempeño docente, toma de decisiones, normas de comportamiento, etc.

Técnica de la Observación.

Dicha técnica permite que el investigador mida las características de frecuencia, duración o retraso de ciertos comportamientos de los sujetos investigados, haciéndose testigo inmediato de ellos en un determinado contexto (Giroux y Tremblay, 2004). Se realizaron dos observaciones a cada uno de los profesores, una observación en el salón de clases y otras observaciones realizadas en dos reuniones de Academia en donde quedó de manifiesto la expresión del docente en torno a la solución de problemáticas cotidianas así como la toma de decisiones. Las notas tomadas durante las observaciones se transcribieron fielmente, describiendo cuidadosamente el contexto, los alumnos y las prácticas docentes observadas.

Técnica de Análisis de Documentos.

Se analizaron documentos institucionales tales como el modelo educativo del Colegio, el manual de estructura y funciones, la planeación estratégica escolar, circulares al personal, que hacían evidente las políticas administrativas referentes a la práctica docente y la gestión escolar. Desde el inicio del proyecto, se aseguró a las autoridades administrativas de la escuela sobre la garantía de salvaguardar la confidencialidad de la información obtenida para poder tener acceso a estos documentos. También se analizaron documentos propios del docente como el plan de trabajo del profesor, registros de avance escolar y actas de academia.

Prueba piloto

Para la presente investigación se realizó una prueba piloto con la encuesta semi estructurada aplicándose a una profesora quien ofreció retroalimentación del instrumento para realizar los ajustes pertinentes, en cuanto a la información resultante fue utilizada para estructurar la versión definitiva del instrumento. Una vez realizadas las adecuaciones se procedió a la aplicación real de las entrevistas correspondientes.

Aplicación de instrumentos

Los siguientes instrumentos fueron aplicados en la investigación; mediante la técnica de entrevista se aplicó un cuestionario semiestructurado a cada una de las maestras participantes en la investigación así como un cuestionario también semiestructurado a la Directora del plantel, dichas entrevistas fueron grabadas en su totalidad y posteriormente transcritas para su análisis e interpretación. Cada una de las entrevistas tuvo una duración promedio de sesenta minutos. La guía para la entrevista semiestructurada con los profesores fue determinada por 19 preguntas. (Anexo 1)

De igual manera se anexa la Guía de preguntas para la entrevista semiestructurada con la Directora cuyo propósito se explicó de la siguiente manera; describir el impacto de las prácticas reflexivas del docente y de las prácticas administrativas de evaluación del desempeño docente en la gestión de estrategias de enseñanza- aprendizaje. (Anexo 2)

Por otra parte para la observación tanto de los docentes en el aula como de los mismos docentes en una estructura de trabajo de academia, se realizó mediante la redacción de una bitácora de acontecimientos considerando los siguientes aspectos para su elaboración en cuanto a Prácticas reflexivas; comprensión del estudiante, creatividad, definición de situaciones problemáticas, toma de decisiones, capacidad de compartir experiencias, capacidad de diálogo y establecimiento de acciones de mejora.

Captura y análisis de datos

El análisis de la información consiste según Stake (2007) en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales. El análisis e interpretación de los datos implica entonces dar sentido a las partes. Es necesario encontrar relaciones entre los datos recabados, distinguir aquellos que son relevantes de los que no, es encontrar concordancias, relaciones y búsqueda de significados.

En el presente trabajo de investigación se procedió a la transcripción de la bitácora de observación que se realizó en cada uno de los salones de clase de las tres maestras, así como de las observaciones realizadas en las dos sesiones de Academia llevadas a cabo en donde se dio la participación de las maestras involucradas en el estudio, así mismo se transcribieron las entrevistas realizadas tanto a las docentes como a la directora del plantel. Por otro lado se realizó una relación de los documentos institucionales que fueron consultados. Una vez realizado dicho trabajo se procedió a la realización del análisis e interpretación de los resultados tratando de encontrar relaciones con las categorías e indicadores previamente señalados para la presente investigación. Así mismo se realizó una triangulación de la información entre los datos obtenidos con el marco teórico del presente estudio.

La metodología base para el presente proyecto consistió en el estudio de casos en donde fueron aplicados los mismos instrumentos para los sujetos investigados; la entrevista semi estructurada, la observación en el aula, la observación en una estructura de trabajo colegiado, así como la investigación de documentos y procesos institucionales relacionados con las prácticas administrativas para evaluar el desempeño de los

profesores y evidencias de su trabajo cotidiano que permitiera determinar patrones comunes, y poder encontrar si existe una vinculación entre las herramientas utilizadas en el proceso de evaluación docente y el propósito de generar compromiso de mejora en el docente, así como encontrar la relación existente entre el actual proceso de evaluación docente y la toma de decisiones en cuanto a objetivos estratégicos del Programa institucional de Formación. Encontrar por otra parte la relación entre el proceso de evaluación docente y la promoción de un ejercicio reflexivo en la generación de estrategias de enseñanza innovadoras y la relación entre cambio educativo y profesores reflexivos.

Capítulo 4

Análisis de resultados

En el presente capítulo se describe el análisis de los resultados obtenidos después de la aplicación de los instrumentos asignados para la presente investigación. Stake (2007) menciona que existen dos estrategias para alcanzar significados entre los investigadores de casos: “la interpretación directa de los ejemplos individuales y la suma de ejemplos hasta que ese pueda decir algo de ellos como conjunto o clase” (p. 69).

Para facilitar el entendimiento de los datos es necesario organizarlos en unidades o categorías que faciliten su comprensión, buscando tanto patrones o bien discrepancias entre ellos, distinguiendo la información significativa que responda a los fines y objetivos de la investigación. Para ello lo que se llevó a cabo en primer término fue una transcripción de toda la información recopilada con los distintos instrumentos de investigación que se aplicaron.

La clasificación de la información recaba se llevó a cabo mediante una categorización de los resultados: la primera categoría fue, prácticas reflexivas del docente en la gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje, en esta categoría es importante hacer evidente la comprensión del estudiante, la creatividad, la definición de situaciones problemáticas, la toma de decisiones, la capacidad de diálogo, la capacidad de compartir experiencias con otros docentes y el establecimiento de acciones de mejora después de la confrontación con la realidad. La segunda categoría comprende las prácticas administrativas institucionales para la evaluación del desempeño docente integrándose en esta las normas de comportamiento y de comunicación entre docentes y autoridades, saberes y prácticas de enseñanza, costumbres y tradiciones, estilos de relación, de gestión directivo y políticas de evaluación, control, compensación y motivación. Por otra parte se analizan cuestiones relacionadas con el clima institucional, espacios y estructuras de participación interna, estilos de comunicación formal e informal, tipos de problemas y forma en que se resuelven. Y la tercera categoría consiste en las relaciones existentes entre las prácticas reflexivas del docente y las prácticas administrativas para la evaluación del desempeño, en la cual se describe el impacto de las prácticas reflexivas y de las

prácticas administrativas de evaluación del desempeño docente, en la gestión de estrategias de enseñanza- aprendizaje en tres dimensiones: a) eficiencia, en cuanto al uso de los recursos asignados en relación a los resultados obtenidos, b) eficacia, en cuanto al cumplimiento de los objetivos planeados con los resultados obtenidos, c) efectividad, en cuanto a la pertinencia de los objetivos con la visión estratégica de la institución.

Una vez definidas las categorías para el análisis de resultados se procedió a la interpretación de los mismos, a través de la triangulación, que de acuerdo con Stake (2007) es la obtención de conclusiones cruzando los resultados obtenidos con los diferentes instrumentos con el propósito de asegurar la validez, en este caso se dio la triangulación entre la información recabada a través de las entrevistas y observaciones de la práctica docente, la investigación de documentos institucionales, así como del marco teórico de la investigación.

Prácticas reflexivas del docente en la gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje

La investigación se realizó en la primaria del Instituto México de Cd. Juárez con 3 maestras de primer grado, las cuales tienen más de 15 años de experiencia en docencia, una de ellas en etapa de jubilación con 32 años de experiencia, cuando menos un año de antigüedad en la institución, dos de ellas con estudios de Normal y una tercera con licenciatura en educación. A través de las entrevistas realizadas pudo apreciarse que hubo coincidencia entre las tres respecto al elemento que consideran clave para desempeñarse bien en la docencia como tal y es la vocación, consideran que a lo largo del tiempo el concepto de lo que implica ser un buen maestro ha ido cambiando pero solo en el empleo de distintas estrategias para enseñar a los niños, para motivarlos en el aprendizaje, para lograr los objetivos educativos derivados de los programas oficiales, pero la vocación del maestro por su profesión debe ser permanente, así como su deseo de seguirse actualizando para estar a la altura de las necesidades de las nuevas generaciones.

La dosificación de contenidos previstos en el programa oficial de la SEP para un determinado lapso de tiempo es un aspecto que expresan como un elemento fundamental que determina la definición de los objetivos de aprendizaje en su plan de clase, las tres

maestras coinciden en la entrevista en que los objetivos propuestos en su plan de clase están determinados también por los periodos de evaluación mensual de los alumnos. Y de esa manera se determina también el avance que se tendrá en los libros de apoyo.

La distribución del tiempo de la planeación de clase de las maestras también está influida por las prioridades institucionales definidas en las reuniones de maestros y en las Academias, por ejemplo si ha determinado dar mayor énfasis a la lectura de comprensión se le da mayor carga horaria a la materia de español. Estas prioridades en la planeación de las maestras son producto de la reflexión sobre los resultados obtenidos por los alumnos en los exámenes aplicados, ya sea en los que ellas aplican de manera diagnóstica o bien en las evaluaciones formales sumativas mensuales. Por otra parte las adecuaciones que realizan a la misma planeación por situaciones externas como eventos académicos o bien internas como un grado de avance determinado de las compañeras de grado, son circunstancias que consideran al momento de realizar la planeación; es decir deberán flexibilizar el plan de acuerdo a un sin número de circunstancias que lo están influyendo.

La manera en que las maestras toman la decisión de realizar la planeación de su clase está matizada de diversas situaciones que deben ser consideradas para llevar a los alumnos a alcanzar los objetivos propuestos. Encontrándose que esta actividad de diseño de su plan guarda estrecha relación con lo que mencionado por Schön (1987) cuando señala que el profesor cuando planifica: “conversa con la situación en la que actúa, reflexiona sobre una práctica, experimenta con una idea guiado por principios, configura un problema, distingue sus elementos y elabora estrategias de acción” (citado por Martín, 1997, p. 25).

En el diseño de un plan no sólo se prevén los contenidos y las actividades con un cierto orden para cumplir determinados propósitos sino que todos ellos se adaptan a las situaciones donde se van a aplicar.

En este proceso reflexivo y de toma de decisiones el éxito depende de la habilidad del profesor para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos. La habilidad que requiere es la integración inteligente y creadora del conocimiento y la de la técnica.

Esta habilidad o conocimiento práctico es considerado por Schön y lo define como “un proceso de **reflexión en la acción** o como una **conversación reflexiva** con la situación problemática concreta” (Martín, 1997, p. 22).

Creatividad.

Las maestras mencionan y coinciden en la entrevista en que algunos elementos que determinan el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos en su plan de clase son los resultados de los alumnos en las pruebas rápidas que aplican para verificar la comprensión, también durante la revisión de los ejercicios realizados en los libros y cuadernos. Esto les da la posibilidad de obtener información que confirme el avance de los alumnos, de encontrarse el caso contrario, hacen uso de la creatividad para modificar las estrategias, los ejercicios y actividades que propusieron en el plan original, el tema lo retoman nuevamente en el plan de trabajo posterior. Para el logro de los objetivos de aprendizaje, las maestras en el uso creativo de los recursos disponibles hacen partícipes a los padres de familia para que en casa les ayuden a afirmar los conceptos sobre todo de aquellos alumnos con cierto rezago.

Durante las observaciones realizadas en el salón de clase las maestras propusieron actividades muy distintas para el abordaje de los temas y contenidos de aprendizaje, se observó el uso creativo de diferentes ejercicios y se idearon distintas estrategias para asegurar la comprensión de los alumnos; desde el uso de banderines de colores y canciones para la enseñanza de los números ordinales en uno de los casos, asociar el conteo de palabras con golpes en el piso para encontrar sentido a una oración, o bien en otro de los casos anotar “guías” en el cuaderno para la escritura de palabras. En todos los casos las maestras por sí mismas diseñaron sus intervenciones en el aula para conseguir los objetivos de aprendizaje planteados. La propuesta de las estrategias utilizadas por las maestras es por iniciativa personal ya que de acuerdo a las entrevistas realizadas a las mismas, la dirección de la escuela tiene poca o nada de intervención en la definición de éstas. Sin embargo la práctica de las maestras está determinada por el contexto en el que van a ser implementadas, así lo expresaron y coincidieron las docentes.

Sacristán (1992, citado por Martín, 1997) considera que la práctica docente se caracteriza por ser una actividad predefinida desde donde se plantea que el profesor no trabaja en el vacío, sino dentro de las organizaciones escolares las cuales regulan su práctica, el diseño de la misma está enmarcada por algunos condicionamientos tales como las condiciones de escolarización, la regulación del currículum realizada fuera del aula y la flexibilidad para desarrollar sus funciones laborales. Menciona que dichos

condicionamientos y los controles no evitan la responsabilidad individual del maestro puesto que no cierran las opciones para una práctica pedagógica mejorada. Los docentes por tanto tienen que tomar importantes decisiones didácticas sobre como completar el tiempo escolar con tareas para convertir el currículum en experiencia de aprendizaje de los alumnos.

También menciona la práctica docente como un proceso indeterminado en donde la educación, la enseñanza y el currículum son procesos de naturaleza social que no pueden ser previstos del todo antes de ser realizados. Por lo que cualquier diseño deberá ser abierto y flexible. Dicho carácter indeterminado fuerza a tener claridad en las ideas y propósitos educativos de los que se parte para tratar de mantener coherencia entre dichos propósitos y las prácticas que se realizan.

La definición de situaciones problemáticas.

Durante el proceso de investigación, pudo apreciarse que dentro de los salones de clase, las maestras hacen frente a las situaciones problemáticas que se les presentan de muy distinta manera. La maestra identificada como de bajo desempeño por la directora por lo general ante una situación inesperada o problemática dentro del salón de clase hace frente evadiéndola, ignorándola o reprimiéndola, tratando de que los alumnos que presentan algún comportamiento fuera de lo planeado por ella trate de pasar desapercibido. Tal caso queda de manifiesto en el siguiente fragmento de la transcripción de la observación:

Algunos niños no traen pegamento por lo que la maestra les dice “se acuerdan que ayer les dije que revisen su material, tijeras y pegamento, ¿Quién no trae resistol?. La maestra soluciona el imprevisto tomando un frasco de pegamento de su escritorio y poniendo en un cartoncillo un poco a cada niño de los que lo necesitan. Hace un comentario sobre la responsabilidad de traer su material. Una niña comenta, “yo traigo dos” – maestra – “cada quien debe traer su material” y no permite que se lo comparta, pues “por prestar el material, no trabaja como debería”, verifica en los lugares el avance y felicita a alguno por hacerlo bien. “Que pasó Xóchitl, no está trabajando mi niña, recuerden contar cuantas palabras hay, amor, mi niña, si no le cabe en un renglón... ¿Qué hacemos cuando no nos cabe en el primero? Los niños contestan “nos vamos al siguiente”

y si no –dice la maestra- nos vamos a otro cuaderno”, en tono de broma, la niña sonrío. Otra niña comenta “maestra yo no estoy chimuela” no hay respuesta de la maestra.

En el siguiente de los casos, en la observación que se realizó de la maestra identificada como de desempeño medio, ésta hace frente a situaciones problemáticas generadas por los alumnos en el aula tratando de resolverlos ella misma, es decir adelantando la solución del problema, ya que durante la observación de su práctica se pudo notar que cuando algún alumno presentaba alguna dificultad de comprensión, de disciplina o de trabajo, la maestra tendía a dar la respuesta al alumno, guiar el comportamiento adecuado modelándolo o haciéndole el trabajo ella misma.

En cambio la maestra reconocida como de alto desempeño, frente a las situaciones de dificultad presentadas por sus alumnos, su respuesta era de confianza en que el alumno podía resolver la situación, si algún alumno se adelantaba a proporcionar ayuda al alumno en situación de problema, la maestra le solicitaba que lo dejará solo que seguramente él podría resolver el problema.

El docente según Schön (1983, citado por Martín, 1997) puede aproximarse a los problemas que plantea la intervención educativa de dos maneras distintas. Una es la racionalidad técnica, en donde el docente es considerado como un técnico especialista que aplica con rigor las reglas derivadas del conocimiento científico, es decir en la aplicación de técnicas y teorías derivadas de la investigación sistemática a la solución de problemas derivados de la práctica. La segunda forma es la racionalidad práctica, en donde el profesor es concebido como un práctico autónomo, un artista que reflexiona, toma decisiones y crea su propia intervención. La racionalidad práctica es entonces un proceso de reflexión, ya que en el mundo real de la práctica, los problemas no se presentan como datos, deben ser construidos desde los materiales de la situación problemática. La identificación de un problema según Schön (1983, citado por Martín, 1997, p. 22) implica: “un proceso reflexivo mediante el cual interactivamente nombramos las cosas sobre las que nos vamos a detener y enmarcamos el escenario dentro del que nos vamos a mover” (p. 19). Esta competencia es la que muestran algunos prácticos en situaciones que resultan singulares, inciertas y conflictivas, es la dimensión artística, lo que Eisner denomina el **arte profesional**”.

La toma de decisiones.

De acuerdo a la presente investigación para la toma de decisiones a nivel de toda la institución existe un órgano rector que es el Consejo Directivo Marista el cual está conformado por el Director general, los Directores de nivel y la administradora general, ahí es donde se gestan las determinaciones que luego regirán en todos los niveles educativos de la institución. De acuerdo a la entrevista con la directora así como con las maestras coinciden en que la instancia desde el punto de vista administrativo para la toma de decisiones a nivel de la primaria es el Consejo Técnico Escolar conformado por los maestros y la Directora de la primaria, es ahí donde se plantean los problemas o situaciones en las que se tiene que tomar una decisión a nivel institucional de la primaria y lo hacen mediante reuniones semanales de las cuales emanan acuerdos que posteriormente los docentes llevan a la práctica en sus tareas cotidianas. A nivel del aula la toma de decisiones es un proceso propio del maestro, influido por las decisiones de éstos órganos de autoridad mencionados.

La capacidad de diálogo.

Derivado de las entrevistas y de las observaciones de la estructura de trabajo de las Academias, pudo apreciarse que las maestras han construido un equipo de trabajo que les permite la continua comunicación tanto de manera informal, cuando en sus horas libres mantienen comunicación con las maestras de grado paralelo para intercambiar experiencias, avances de programas y planes de trabajo así como estrategias de enseñanza para el abordaje de determinados temas, como de manera formal en la estructura de trabajo de las Academias en donde el propósito fundamental de dicha estructura es precisamente ese, compartir saberes y experiencias para mejorar su práctica continua, esto queda de manifiesto en las entrevistas cuando expresan lo siguiente: “Tenemos un equipo entre los maestros de 1er. año, nos apoyamos mucho, nos compartimos material para trabajar, nos compartimos estrategias, planeamos algunas cosas”.-En entrevista con la maestra Bertha-

Existe coincidencia con lo que expresa otra de las maestras también en entrevista ante la siguiente pregunta: “¿Que influencia o intervención tienen tus compañeras maestras en la definición del plan de clase?”. “Muy bien, fíjate que hemos hecho un

equipo muy bonito, nos auxiliamos mucho, de pronto viene Lupita y dice “mira hice esto haber si te funciona” o voy yo o viene Berthita y estamos compartiendo mucho las estrategias o las ideas, como una “lluvia de ideas” y estamos trabajando muy a gusto por eso los resultados han sido muy similares, porque estamos abiertas, tenemos la apertura a de pronto decirnos “sabes que se me hace que ahí te está fallando ¿ porque no aplicas esto?” o yo diciéndoles “sabes que te falta ahí” nos compartimos mucho las calificaciones para comparar. Muy bonito equipo.-En entrevista con la maestra Estela-

Las maestras coinciden entonces en que un aspecto importante del desempeño de su práctica cotidiana es la red de apoyo y la capacidad de compartir con sus colegas. Ello también fue posible constatarlo en la observación que se realizó de las reuniones de Academia, ya que en todo momento este espacio formal de intercambio fungió como oportunidad para intercambiar impresiones, interpretaciones de los resultados del aprendizaje de los alumnos frente a una prueba diagnóstica, las posibles causas de los resultados obtenidos, así como las posibles pistas de acción para mejorar los resultados en un futuro inmediato. Este ejercicio reflexivo por parte de las maestras en la Academia quedó claramente expresado en el continuo diálogo que las docentes mantuvieron en dichas reuniones. Algunas habilidades que estuvieron presentes en este ejercicio del diálogo fueron la capacidad de escucha, asertividad y empatía necesarias para motivar la participación, construir consensos y llegar a acuerdos, encontrando así congruencia con lo sustentado por Martín Fernández (2001) respecto a que la comunicación como herramienta ha de incidir en “la necesidad de alcanzar consenso entre los docentes tanto en la negociación de objetivos como en los medios que se emplean para conseguirlos como en la forma de medir su consecución” (p. 227).

Establecimiento de acciones de mejora después de la confrontación con la realidad.

La realización de una acción de mejora significa realmente un cambio educativo, el cual implica cambio en la práctica, éste puede ocurrir en diversos niveles, en el maestro, en la escuela, en el distrito escolar, etc. El nivel más simple de una innovación educativa se da en el salón de clases. A este respecto Fullan (2000) hace referencia a que la innovación es multidimensional, y menciona que en la realización de cualquier

programa o política nuevos, se conjugan tres componentes; a) el probable uso de nuevos materiales (como el uso de las tecnologías de la información), b) el posible uso de nuevos sistemas de enseñanza (nuevas estrategias o actividades de enseñanza), y c) las posibles modificaciones de las convicciones, (los supuestos y teorías pedagógicas que fundamentan los programas de enseñanza). Un maestro podría poner en práctica una, dos o las tres dimensiones cuando se propone un cambio en su práctica. Agrega que las innovaciones que no incluyen transformaciones en estas dimensiones, es probable que no sean cambios significativos, “el cambio real implica cambios en conceptos y en la conducta para el desempeño de papeles, razón por la cual es tan difícil su consecución” (p. 43).

La intención y proposición de acciones de mejora quedó de manifiesto en la práctica docente de las tres maestras sujetas de la investigación tanto en las entrevistas efectuadas como en la observación hecha durante el trabajo realizado en las reuniones de Academia.

Las maestras al reunirse para comentar el tema de los resultados de un examen diagnóstico, hicieron referencia a la realidad del aprovechamiento académico de los niños ya que ellas consideran ese instrumento de medición externo como un recurso valioso para medir el avance de los alumnos y por tanto la efectividad de su trabajo docente. Es decir confrontaron la implementación de sus estrategias con los resultados reales alcanzados por los niños. Posterior a eso definieron algunos criterios o parámetros para identificar las áreas de mejora, los conceptos que no quedaron comprendidos puesto que los resultados obtenidos no alcanzaban el estándar esperado es que más del 50% de los alumnos lo haya realizado correctamente. Una vez identificados los conceptos o preguntas del examen que no quedaron en el estándar deseado se propusieron una serie de explicaciones de las posibles causas, se realizó un intercambio de opiniones y posteriormente se realizaron propuestas de mejora, más evidentemente en dos dimensiones; la utilización de nuevos materiales y la implementación de nuevas estrategias de enseñanza.

Lo anterior queda manifestado en ésta fracción de la observación realizada en la Academia: “La maestra Norma les pide a las maestras que con las hojas de los resultados por grupo, primero vayan identificando cuales alumnos salieron por arriba del promedio y

también cuales están hasta el final, señala que para las maestras que los tienen como alumnos actualmente es importante este dato para tomar en cuenta cuales niños necesitan más apoyo para salir adelante académicamente.”

Como ejemplo de cambios o propuestas de mejora en la utilización de materiales las maestras mencionaron la propuesta realizada a la directora respecto a la reducción de la cantidad de material de apoyo que estaban utilizando en el área de matemáticas en donde manejaban tres libros distintos y coincidieron en que esto afectaba la profundidad con la que abordaban los conceptos por tener que cubrir los tres libros, esto queda de manifiesto cuando expresan en la Academia que:

Enseguida revisaron algunos de los conceptos en los que los alumnos obtuvieron un puntaje mayor a 60 o 70% de aciertos para “saber qué es lo que hicimos bien y volverlo a repetir, no nada más hay que ver lo malo” comenta la maestra Alicia, se mencionaron las series numéricas, comparación de números mayor y menor que. La maestra Norma comenta sobre la dificultad que están teniendo de llevar tres libros de matemáticas y tener que cubrirlos todos, con esa presión comentan que no les da tiempo de revisar los conceptos con mayor profundidad, coinciden en la propuesta de hacer ver a la Directora que tanto material está siendo un problema, pues cuando accedieron a que se incluyera el “complemento didáctico” pensaron que solo ese se tendría para complementar los contenidos de los libros de la SEP. Pero una vez que ya se percataron (tanto ellas como la Directora) se les dijo que ni modo que tenían que utilizarlos pues ya los habían comprado los padres. Todas las maestras coincidieron en esta percepción. [Fracción de la observación a la Academia].

Se hace evidente que la estructura escolar del Instituto México contempla de manera formal un espacio de diálogo e intercambio para los docentes en donde se tiene la oportunidad de confrontar la realidad escolar, reflexionar sobre la práctica cotidiana y establecer acciones o propuestas de mejora, así se contempla en el documento denominado Reglamento de Academias en donde se expone de manera clara el propósito de ésta estructura de trabajo en donde intervienen los docentes una vez por semana :

Artículo 2º.-Las Academias son por excelencia espacios de encuentro entre pares,

con igualdad de derechos para todos sus miembros, para proponer, analizar, discutir y evaluar el quehacer académico en su campo de competencia y son organismos de consulta y apoyo de los departamentos y programas académicos de la Institución.

De los datos recabados mediante la entrevista tanto con la Directora como con las maestras hay coincidencia en el reconocimiento de ese espacio para el diálogo, la confrontación de resultados académicos, la consecución de acuerdos y el intercambio de estrategias probadas como efectivas, así como para la propuesta de acciones de mejora como resultado de la reflexión sobre la realidad en el aula. Esto queda de manifiesto ante la respuesta proporcionada por la Directora durante la entrevista ante la pregunta: ¿Con relación a las prácticas de enseñanza de los profesores, utilizan diferentes formas para enseñar a sus alumnos?. Y la Directora respondió: “Mira pues ahora como dicen “cada uno tiene su librito”, pero a veces tratan de modificar tanto por medio de las academias es por donde los maestros tienen esa comunicación y los compañeros de grado se pasan los tips, las maneras como pueden estar trabajando”.

Prácticas administrativas institucionales para la evaluación del desempeño docente

Las normas de comportamiento y de comunicación entre docentes y autoridades.

Dentro de la investigación que se realizó a los documentos institucionales así como en la entrevista con la Directora se encontró que los docentes rigen su actuar como tales apegándose a la filosofía institucional explicitada en un documento llamado Vademecum del Maestro Marista que en la actualidad lleva el nombre de Guía del Educador Marista, el cual en su presentación señala que pretende ser un documento que facilite la labor del docente abordando de manera sencilla y simple una serie de puntos relacionados con el quehacer diario de la escuela. Dicho documento contiene algunas secciones que orientan al maestro en su forma de actuar ante la formación cristiana que se les brinda a los alumnos, así como la formación artística y social, sobre el orden y la disciplina en el salón de clase, sobre la atmósfera de trabajo, la conducción del grupo, las

recompensas y los castigos, la conducción del aprendizaje en donde se abordan los puntos como la preparación de clase, el método de enseñanza, el manejo de los libros de texto, el manejo de los cuadernos, las tareas, las calificaciones, los exámenes, etc. Y en su última sección habla sobre las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, directivos, coordinadores, padres de familia, las cuales están principalmente basadas en un valor institucional derivado de la orientación religiosa de la filosofía institucional el cual se menciona como Espíritu de Familia y que está definido en el documento como: “El ambiente que se debe vivir en toda obra marista, de confianza, aceptación, pertenencia, de valoración, de colaboración”.

Dicho documento menciona que se pretende formar una comunidad en donde se viva plenamente la fraternidad cristiana, que todos se sientan valorados sin importar puesto o función, que todos vivan plenamente su responsabilidad profesional como parte de una familia, que las relaciones entre todos sean sencillas, fomentar el trabajo de equipo y la delegación de autoridad. El documento también menciona que las relaciones entre los miembros deben ser transparentes con todos, respetar las diferentes instancias de dirección, estar dispuesto a dar la mano a quien lo necesite o solicite e indica comportarse en toda ocasión según las reglas de urbanidad y cortesía. Agrega que deben evitarse las críticas, la formación de grupos o camarillas y el aislarse y no participar en las actividades del colegio.

La Directora de la escuela hace alusión al documento en cuestión cuando se le hace la siguiente pregunta durante la entrevista: ¿Durante su gestión o aquí en la institución como se guía el comportamiento de los maestros, hay algún reglamento?

“Bueno no tanto como reglamento pero tenemos un documento que orienta el quehacer del maestro marista y que se formuló por los hermanos maristas siguiendo la tradición y la pedagogía del fundador de la obra, es el vademécum del maestro marista”.

¿El vademecum del maestro marista es un documento institucional?.

“Lo tenemos todos, estamos en esta vocación, todos hemos tratado de llevarlo y reaprenderlo. Estamos trabajando en eso”.

Este documento contiene entonces las principales reglas de comportamiento y relación entre los miembros de la comunidad educativa y según expresa la Directora todos los integrantes tratan de guiarse por él en su actuar.

Saberes y prácticas de enseñanza.

La función principal que desempeña la planificación de la enseñanza en palabras de Martín (1997) es “transformar y modificar el curriculum para adecuarlo a las características particulares de cada situación de enseñanza” (p. 29). Por lo tanto la planificación resultante deberá ser una propuesta abierta y flexible, no rígida.

En la toma de decisiones que realiza el profesor en este proceso de planificar la enseñanza juegan un papel importante la información disponible de los estudiantes, las materias, los materiales disponibles, las características personales y profesionales del mismo maestro, las posibilidades y limitaciones de la institución y las características del contexto áulico.

Martín (1997) también señala que en cualquier proceso de planificación están presentes un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a planificar, un fin, propósito o meta a alcanzar que aporta la dirección a seguir y una estrategia en la que se incluyen los contenidos y tareas a realizar. La interacción de estos elementos llevará al docente a la formulación de un plan para conducirse en una situación y en un momento determinado, dicho plan se irá rehaciendo a medida que se desarrolla.

En la realización de las entrevistas a las maestras encontramos coincidencia en que para realizar la planeación de su clase tienen como base el programa de la Secretaría de Educación Pública para el grado escolar que están impartiendo, dosifican el contenido correspondiente al período de tiempo en el que desarrollarán los contenidos correspondientes y de acuerdo a los distintos elementos mencionados anteriormente realizan la propuesta de las estrategias que implementarán para lograr los objetivos de aprendizaje que se han propuesto, esto queda de manifiesto en la parte de la entrevista realizada a la Maestra Estela ante la siguiente pregunta: ¿Como planeas tu clase?.

“Bueno yo planeo como es por asignaturas y por horario pues así tengo que hacer, llevando claro la normatividad del plan de educación, en ocasiones pues si te tienes que modificar, te tienes que adaptar si algo sucede por ahí, algún hecho que

te tengas que adelantar un tema o a cancelar otro tema, pues se modifica verdad porque pues no estamos trabajando como una máquina, entonces las cosas se van dando de diferente forma, pero la planeación ahí está hecha por horario”.

En entrevista con la maestra Guadalupe ante la misma pregunta respondió lo siguiente:

“En primer lugar de acuerdo al programa ya establecido tanto de la S.E.P. como el de aquí de la escuela, voy buscando los objetivos y de los objetivos voy haciendo actividades que favorezcan el aprendizaje del niño”.

Por otra parte en el documento institucional la Guía del Educador Marista que modela el comportamiento de los maestros de la Institución en distintos rubros se aborda la programación de clase sobre la cual se dice lo siguiente; se entiende que es la previsión de la materia a enseñar, la forma como se va a enseñar y los objetivos educativos que se pretenden alcanzar en un tiempo determinado, puede ser anual, mensual, semanal o por unidad. De esta manera encontramos coincidencia en lo señalado en el marco teórico cuando se afirma que lo que el docente haga por él mismo para ser mejor profesor está relacionado con el conocimiento y uso reflexivo que haga del currículum, particularmente del programa de una materia que constituye el contenido que será enseñado. Rueda y Díaz Barriga (2006). Las exigencias a las que se enfrenta el profesor para poder lograr altos niveles de calidad en la enseñanza están relacionados con el conocimiento de la disciplina que enseña y de la formación pedagógica para enseñar, registrar, sistematizar y auto evaluar información derivada de su propia práctica como docente. (Arredondo, 1995, p. 140, citado por Rueda y Díaz Barriga, p. 258).

Estilos de relación y de gestión directivo.

El profesor no es sólo un profesional que trabaja en forma aislada con su grupo de alumnos, también es un miembro de la organización social conformada por todo el personal de la institución educativa, además de un miembro de los distintos subgrupos tales como consejos, comités, equipos y departamentos. Es decir está implicado en distintas estructuras de funcionamiento institucional, Gento (1996). Es importante señalar el estilo de relaciones que puede haber entre el profesorado ya sea cooperativas, competitivas o individualistas; por lo expresado en las entrevistas realizadas tanto a las

profesoras así como a la Directora de la escuela se puede concluir que las relaciones entre los distintos miembros del Instituto México particularmente entre los docentes es cooperativa. Cooperativa porque como se mencionó en las entrevistas las tres maestras coinciden en que han formado un equipo de trabajo que se apoya mutuamente, que comparte propósitos educativos, estrategias de intervención, que está abierto a los comentarios del otro, que está dispuesto a escuchar y a hacer sugerencias respecto al trabajo propuesto por su compañero.

Tal interpretación queda manifestada en la entrevista con la maestra Guadalupe que expresa lo siguiente: ¿De qué manera intervienen tus compañeras en la definición del plan de clase?.

“De muchas maneras, fíjese que desde que empecé aquí a trabajar Diosito me ha bendecido porque me tocaron muy buenas compañeras, desde que empecé se acercaron y me apoyaron, y poco a poco que ya nos fuimos acoplando, pues ya siempre nos comentamos y aconsejamos de qué vamos a hacer”.

Según los datos recogidos en la presente investigación las personas entrevistadas no reportan información para creer que exista un ambiente con relaciones competitivas, más bien de apoyo mutuo, de comunicación formal e informal, y por otra parte el sistema de compensación y motivación asumido por la institución no considera que a mayor puntaje por parte del maestro en la evaluación de su desempeño mayor es la compensación, por tanto no se derivan de este sistema tensiones o roces por obtener mayor puntaje y como consecuencia una mayor compensación. El sistema de compensación utilizado tiene más que ver con una modesta premiación o mención de aquellos maestros que cumplen a tiempo con su plan de clase, según lo reportado por la Directora en la entrevista realizada. Lo que si está previsto en el Manual de prestaciones institucionales es el incremento de salario por concluir el grado académico de posgrado u otra licenciatura, de tal manera que el Colegio privilegia la formación continua del profesorado.

Con relación al estilo de gestión directiva podemos comentar que la Directora del Centro educativo está en su segundo año de gestión según lo expresado por ella en entrevista por lo que su experiencia como líder de dicha comunidad educativa es poca.

Por otra parte las maestras en las entrevistas realizadas manifiestan que la intervención de la Directora en los asuntos relacionados con la impartición de sus clases es poca, más bien se les da la libertad y la confianza para actuar.

Martín Fernández (2002) afirma que la manera de ser afectará a la forma de dirigir, aquella persona de carácter recio impositivo y exigente dirigirá de una manera distinta a otra cuyo carácter es afable, dialogante y conciliador. También menciona que se pueden mencionar seis estilos de liderazgo; el coercitivo, el orientativo, el afiliativo, participativo, imitativo y el estilo capacitador. De acuerdo a las características mencionadas por la misma directora sobre su gestión se puede suponer que su estilo es mayormente orientativo ya que en la entrevista manifestó lo siguiente:

Cuales serían desde su punto de vista algunas características de su gestión?

“A lo mejor está, de lograr la unidad, de tratar que los maestros “bailemos un mismo ritmo”, que tengamos un mismo objetivo que sea para todos”.

El estilo orientativo “lo utilizan los directivos que explican el objetivo final, orientan a sus colaboradores hacia el fin último, y dejan un grado de libertad suficiente para que éstos lo alcancen a su manera” (Martín Fernández, 2002, p. 214).

Políticas de evaluación, control, compensación y motivación.

En esta parte haremos referencia a la investigación documental realizada en el Instituto México, con el propósito de conocer el proceso que sigue la institución para evaluar el desempeño docente. De acuerdo al documento que contiene el proceso, ésta política se da desde el año 2001 en donde nace por primera vez la inquietud de evaluar la práctica de los profesores. El Departamento encargado de realizar dicha evaluación expresó la Directora en entrevista que se denomina Planeación y Seguimiento, quien hace la evaluación una vez por año y cuyo procedimiento consiste en la recopilación de información mediante varias estrategias; un cuestionario de opinión a los alumnos, un cuestionario de opinión a los Padres de familia en el caso en donde los alumnos son muy pequeños por ejemplo en preescolar y hasta tercero de primaria, una observación en el salón de clase, un registro del cumplimiento del maestro en la entrega de plan de trabajo y

exámenes a tiempo a su coordinador académico y un registro de su participación en las Academias. Toda la información derivada de las estrategias anteriores se refleja en un informe que le es presentado al maestro al finalizar el ciclo escolar mediante una entrevista con su director.

Como producto de dicha entrevista los maestros hacen una serie de compromisos respecto a sus áreas de mejora, sin embargo la misma directora expresa que no se le da seguimiento personal a dichos compromisos. No obstante y cuando el presupuesto lo permite aquellos docentes que no obtienen resultados satisfactorios de alguna manera son identificados para enviarlos a cursos de capacitación o en su defecto prescindir de sus servicios. Aquellos que obtienen un puntaje alto en las encuestas de opinión de los alumnos y los padres de familia, son reconocidos en esa entrevista, sin embargo no hay un sistema institucional de reconocimiento o motivación por su buen desempeño, la directora menciona en conversación con la investigadora que existe una entrega de premios simbólicos, por su buen cumplimiento en la entrega a tiempo de su programación de clase.

La oportunidad de los maestros de reflexionar sobre su práctica y de concebir cambios en su trabajo docente como producto del conocimiento de los resultados de su evaluación docente está limitada por factores que caracterizan el actual proceso de evaluación de su desempeño, por ejemplo la retroalimentación sobre la percepción de sus alumnos se limita a ese tiempo y espacio (la entrevista anual con la Directora) por otra parte no se tiene una auto evaluación que permita integrar la propia percepción y complementar los datos obtenidos por el departamento asignado. Así mismo se privilegia la privacidad de los resultados en lugar de la colegialidad del análisis de los mismos, la frecuencia de la evaluación es esporádica, así como la retroalimentación de su Director, por otra parte no hay una estrategia formal para recibir retroalimentación de sus pares y se da mayor importancia a la percepción de los alumnos y padres de familia para la toma de decisiones respecto a su permanencia en el colegio. Las maestras durante las entrevistas no expresaron en ningún momento que las decisiones que toman para implementar determinadas estrategias en el aula estuviera relacionada con los resultados de su evaluación o motivadas por el sistema de compensación de la escuela. Por tanto podemos afirmar que las prácticas administrativas de evaluación del desempeño docente no tienen

una relación directa con la gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje innovadoras. La implementación de estrategias de enseñanza aprendizaje, así como el planteamiento de acciones de mejora está más directamente relacionado con las prácticas reflexivas que hacen los docentes sobre su quehacer diario, tal es el presente caso de los maestros en las academias. Por lo que podemos concluir que se confirma la hipótesis nula de la presente investigación.

Es importante comentar que la Directora del plantel parece no estar muy enterada de los indicadores que se emplean para evaluar el desempeño de los maestros, es probable que por su corto tiempo ocupando ese cargo. Sin embargo en investigación documental se pudo observar los instrumentos que se utilizan para evaluar el desempeño, tales como la encuesta que se les aplica a los alumnos la cual consta de 24 preguntas agrupadas para su interpretación en 5 indicadores; estrategias para motivar a los alumnos, estrategias de enseñanza aprendizaje, control de grupo, estrategias de evaluación y perfil marista. Así mismo se les aplica a los alumnos una encuesta abierta sobre las áreas de mejora y las fortalezas de sus maestros, dichos comentarios proporcionan información complementaria a los docentes en su informe de resultados. La encuesta para Padres de Familia consta de 11 preguntas que evalúan el desempeño del maestro en términos de ayuda proporcionada a los alumnos para superarse, frecuencia de entrevista con ellos, formación de hábitos de trabajo, relevancia de tareas escolares para el aprendizaje del alumno, rasgos del perfil del maestro marista como catequista. Los resultados de estos y otros instrumentos son entregados al maestro en una entrevista aislada como ya se mencionó y en donde los acuerdos sobre las áreas de mejora docente carecen de seguimiento.

El clima institucional.

Es una realidad que un mal ambiente de trabajo afecta el rendimiento. De acuerdo a Martín Fernández (2002) se entiende por clima organizacional “aquellas percepciones de los profesionales sobre los comportamientos organizativos que afectan a su rendimiento en el trabajo; esto es, todos aquellos elementos relacionados con los procesos de gestión, ya sean formales o informales... () que influyen positiva o negativamente en el rendimiento en del trabajo” (p. 213).

Este también afirma que un mal clima es causa de una mayor tasa de rotación y que el clima actúa sobre las capacidades de las personas, de tal manera que los empleados que tienen amplias habilidades rinden menos en un ambiente de poca flexibilidad o de escasa claridad, en un clima restrictivo, sin estándares de mejora, sin delegación y sin mejora de procesos, los colaboradores no generan innovaciones.

Las tres maestras entrevistadas coinciden en que sienten satisfacción en su trabajo, en que se encuentran bien acogidas por el grupo de maestras y en que el clima de trabajo es cordial, en las estructuras de participación las maestras tienen la libertad de hacer propuestas de mejora y ser tomadas en cuenta por las compañeras así como por su autoridad.

Espacios y estructuras de participación interna.

A través de las entrevistas y de las observaciones de la estructura de trabajo de las Academias se pudo apreciar que los espacios y estructuras de participación para los docentes son tres básicamente, El Consejo Técnico en donde la participación esta privilegiada a aquellos docentes que lo conforman presidido por la Directora del plantel y cuyos asuntos a tratar en esta estructura son de índole académica y disciplinaria con relación a los alumnos; la junta general de maestros la cual se lleva a cabo cada semana y en donde los asuntos a tratar son índole general, es decir abarca las actividades cívico académicas del calendario escolar, y de la cual resultan acuerdos para llevarlas a cabo en tiempo y forma; y la estructura de trabajo de las Academias en donde los maestros participan organizándose por grados paralelos para intercambiar, proponer, analizar y evaluar el quehacer académico de su campo de competencia y de la cual en cada reunión se levanta un acta o constancia de su reunión, propuestas o acuerdos.

Puede apreciarse que las estructuras mencionadas no están relacionadas con el análisis de la información resultante de la evaluación del desempeño de los docentes por lo que estas estructuras no son una plataforma para evaluar sus propios resultados tanto a nivel personal como institucional. Sin embargo en la estructura de trabajo de la Academia si se pudo observar que las maestras evalúan los resultados de su actuar cotidiano mediante el análisis de los resultados de los alumnos, realizan una reflexión sobre las posibles causas de dichos resultados y realizan propuestas para mejorar las estrategias

empleadas. Para emplear el término utilizado por González (2003) esta estructura de trabajo tiene una **organización colegial**, es decir se apoya en una autoridad con base en el conocimiento especializado y no una autoridad posicional, puede incluir colaboración en donde los integrantes dispongan de los mismos derechos y oportunidades para intervenir en el proceso de toma de decisiones, las decisiones son alcanzadas por consenso y tiene en su base valores comunes y una visión compartida.

Esta estructura de trabajo de academia lleva a cabo la realización de procesos de **autorreflexión colegiada**, un proceso sistemático de indagación sobre la realidad. Dicho proceso es el resultado de una “actitud positiva de los implicados hacia la reflexión, análisis de las propias actuaciones y la flexibilidad hacia los cambios que exija la mejora de la realidad” (Ruiz, 2004, p.240).

Relaciones existentes entre las prácticas reflexivas del docente y las prácticas administrativas para la evaluación del desempeño

En la dimensión de eficiencia, en cuanto al uso de los recursos asignados en relación a los resultados obtenidos, se puede mencionar que durante las observaciones realizadas a las tres maestras éstas emplean diferente material didáctico para lograr los objetivos de aprendizaje que se propusieron, tales como el libro de texto, libros complementarios, material elaborado por ellas mismas, las escuela les provee de material de lectura adicional, además de una sala de computación con programas educativos que les permiten afirmar los conceptos contenidos en los programas oficiales, las maestras mencionan y coinciden en la observación de la Academia que la utilización de material es necesario para acrecentar la comprensión y motivación de los alumnos y hacer la clase más dinámica. Sin embargo en el Instituto y durante la Academia se manifestó por parte de las maestras que el exceso de material de apoyo en libros estaba siendo una dificultad, ya que había que completar todos los libros de matemáticas y esto repercutía en la poca profundización de los conceptos pues debían responder a la presión tanto de la Directora como de los padres quienes adquirieron el material para completarlos. Esta parte debiera ser revisada por la Dirección para optimizar los recursos disponibles para el logro de objetivos académicos institucionales.

Por otra parte los recursos administrativos empleados para la evaluación del desempeño de los maestros tanto las encuestas realizadas a los alumnos, padres de familia, registros de cumplimiento por parte del maestro y observación de clase, así como la elaboración del informe que comprende todos estos datos, no han propiciado una reflexión profunda del docente sobre su práctica cotidiana y por tanto no ha habido un cambio significativo en el trabajo docente como producto de ésta información, esto queda de manifiesto al constatar mediante la investigación documental que los resultados individuales de los profesores tienen una variación mínima año con año; es decir los recursos administrativos empleados para evaluar su desempeño no están logrando los propósitos para los que fueron creados.

Dichos resultados le permiten al docente en todo caso el conocimiento de la opinión tanto de sus alumnos como de los padres de familia, sin embargo esto no propicia una transformación de las estrategias empleadas en el día a día del quehacer educativo. Las prácticas administrativas para evaluar su desempeño se encuentran desvinculadas de acciones orientadas a cambiar sus convicciones acerca del quehacer docente y por tanto de acciones de mejora en forma personal. Los docentes se enfrentan a la dificultad de analizar su rendimiento comparándolo con determinados estándares ya que solo se les da un resultado individual que no propicia el cambio y logro de metas profesionales e institucionales. Ya en el marco teórico se asentó que Fierro (2008) afirma que la transformación de la práctica docente a través de una propuesta basada en la investigación acción permite a los maestros la posibilidad de enfrentar algunos de los problemas más frecuentes que limitan el proceso de transformación escolar con innovaciones que modifiquen el curso de la experiencia educativa; por un lado la falta de un método sistemático de trabajo que permita conseguir un avance hacia la dirección esperada en el cambio educativo y por otro la falta de sistematización de las experiencias de los docentes para ser reconsideradas y aprovechadas por otros maestros.

En la dimensión de eficacia, en cuanto al cumplimiento de los objetivos planeados con los resultados obtenidos, hubo coincidencia en las tres maestras que llevaron a cabo su plan de clase diaria por escrito en la que explicitan las actividades a realizar para abordar determinado contenido, se apegan a ella en la medida de lo posible, salvo que

alguna actividad externa imprevista les reste tiempo para su realización. Las maestras expresan que realizan una dosificación de los contenidos de acuerdo al tiempo que tienen disponible entre una evaluación mensual y otra y de esa manera se plantean los objetivos a alcanzar mediante la planeación. Las tres maestras se apegan al programa propuesto por la Secretaría de Educación Pública para primer grado de primaria. Por otra parte las tres maestras llevan una planeación mensual que entregan a la coordinación académica para su revisión y registro. Las maestras expresaron que verifican el logro de los objetivos realizando pequeños exámenes, ejercicios para verificar la comprensión de los alumnos, dictados en el caso de español y juegos y ejercicios en el caso de matemáticas, revisión de libros y cuadernos para monitorear los ejercicios realizados.

Una de las maestras expresa que se apoya de los Padres de Familia para reforzar aquellos objetivos que no quedaron bien comprendidos por algunos de los alumnos, es decir de cualquier manera las docentes buscan las estrategias necesarias para que los objetivos planeados se logren consolidar en el aprendizaje de los niños. Así mismo en la observación de las Academias pudo constatarse que las maestras realizan propuestas para abordar los contenidos que no obtienen el porcentaje deseado de aciertos en los resultados de los alumnos y que reorientan las estrategias para lograr las metas académicas que se han planteado. Las maestras planean su clase de forma siempre abierta y flexible y recurriendo a diversas estrategias de interés para el alumnado con el propósito de conseguir con eficacia los objetivos académicos.

En cuanto a la dimensión de efectividad, en relación a la pertinencia de los objetivos con la visión estratégica de la institución puede decirse que cada maestro aporta desde su quehacer docente sus habilidades, sus proyectos personales, sus saberes a una acción educativa común. Es evidente que la influencia de la institución de su misión y su visión incide sobre la práctica del profesor y sobre lo que se propone presentar a los alumnos como objetivos de aprendizaje. Encontramos coincidencia con lo señalado en el marco teórico en la dimensión Institucional de la práctica docente abordado por Fierro, et al, (2008) cuando señala que algunas de las prácticas de enseñanza que el docente adopta se dan a partir del contacto con sus colegas y que los modelos de gestión directiva establecen pautas de organización escolar e influyen su trabajo frente a su grupo.

La gestión directiva en este caso también está matizada por los objetivos estratégicos institucionales, así como por la misión y visión de la institución. Encontramos en los documentos del Instituto que la misión para ellos es evangelizar a través de la educación y proporcionar a los alumnos una formación integral. A este respecto fue posible percibir en las entrevistas con las maestras un ambiente de espiritualidad que se propone hacer realidad los valores institucionales que están integrados en su misión. A la pregunta expresa de cómo era un día normal para cada una de las maestras éstas aseguraron que lo primero es hacer oración con los alumnos y posteriormente desarrollar el plan de trabajo que se tiene previsto.

Dentro de los indicadores de la evaluación del desempeño por los alumnos y los padres de familia existen aquellos que están relacionados con el perfil del maestro marista, es decir aquellos que tienen que ver con la práctica de su espiritualidad frente al grupo para exhortar a los alumnos a interiorizar dichos valores.

Capítulo 5

Conclusiones y Recomendaciones

En el presente capítulo se presentan las conclusiones a que se ha llegado al final del trabajo de investigación en el que se buscó analizar las prácticas reflexivas del docente en la gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje, así como las prácticas administrativas institucionales para la evaluación del desempeño docente y la relación entre éstas, con tres maestras de primer grado de primaria del Instituto México de Cd. Juárez.

Así mismo se exponen algunas recomendaciones para los docentes y la Dirección del plantel que se considera podrían ser aplicables en la práctica para mejorar eficiencia eficacia y efectividad en el ámbito escolar de la Institución en cuestión.

Conclusiones con respecto a los objetivos de la investigación

Con relación al primer objetivo de la investigación que es encontrar si existe una vinculación entre las herramientas utilizadas en el proceso de evaluación docente y el propósito de generar compromiso de mejora en el docente, de acuerdo a las entrevistas realizadas tanto con las profesoras como con la Directora del plantel así como con la investigación de los documentos que contienen el proceso de evaluación se puede considerar que las herramientas utilizadas como la encuesta de opinión a los alumnos, así como la encuesta para los padres de Familia, el registro del cumplimiento a tiempo del los maestros en la entrega de su plan de clase, su desempeño en las academias y la observación de clase, tienen una limitada afectación en el compromiso de mejora a largo plazo del docente. Los resultados que se le entregan anualmente en entrevista con la Directora generan un compromiso inmediato como resultado del análisis que en ese momento se hace de su puntuación. Durante las entrevistas ninguna de las maestras menciona los resultados de la evaluación de su desempeño como un aspecto que afecte el curso de su práctica cotidiana. Cabe mencionar que en la entrevista no se contempló ninguna pregunta directa al respecto.

Con relación al segundo objetivo de la presente investigación el cual fue encontrar la relación existente entre el actual proceso de evaluación docente y la toma de decisiones en cuanto a objetivos estratégicos del Programa institucional de Formación se puede concluir después de haber realizado una revisión de la Planeación Estratégica institucional durante la investigación documental que no existe una vinculación directa de los resultados producto de la práctica administrativa evaluación del desempeño de los docentes con el Programa de Formación Institucional, los resultados no son considerados para formar parte del diagnóstico de necesidades de capacitación. Los objetivos estratégicos en el área de formación que son atendidos mediante el programa que forma parte de los planes operativos de la planeación estratégica están más orientados a cubrir las necesidades de formación humana y espiritual de los docentes, aquellas aéreas de mejora que resultan de la evaluación a nivel personal son atendidas más por iniciativa del docente que por un objetivo estratégico institucional. Encontramos que los indicadores derivados de la aplicación de las encuestas de opinión, de la observación de clase, no están relacionados con las líneas de Formación que se atienden mediante el programa.

El tercer objetivo de la presente investigación era encontrar si existe relación entre el proceso de evaluación docente y la promoción de un ejercicio reflexivo en la generación de estrategias de enseñanza innovadoras, ante lo cual podemos afirmar por los resultados encontrados tanto en las observaciones realizadas de las practicas docentes en el aula así como por las observaciones en las Academias y las entrevistas con los docentes que los resultados de la evaluación del desempeño que le son entregados a los maestros una vez al año, tienen poco impacto en la generación de estrategias de enseñanza innovadoras ya que en las entrevistas al preguntarles a las maestras que elementos consideraban para realizar ajustes a su plan de trabajo, en ninguno de los casos fue mencionado el resultado de la evaluación docente. Por otra parte en entrevista con la Directora del plantel mencionó que desde su punto de vista el proceso de evaluación del desempeño puede verse influido por algún acontecimiento negativo cercano a la evaluación y que esto puede interferir en los resultados del mismo. Esa percepción le resta importancia a la validez del proceso ante los profesores, los cuales también pueden tener una visión poco confiable del mismo y por tanto restarle importancia. Puede

apreciarse poca relación entre el proceso de evaluación docente y la promoción de un ejercicio reflexivo para generar estrategias de enseñanza innovadoras.

En el último objetivo de la investigación que es encontrar la relación entre cambio educativo y profesores reflexivos, a través de la investigación se ha podido constatar que las docentes hacen un replanteamiento a las estrategias didácticas planeadas por varios motivos; cuando las mismas resultan en poca motivación o comprensión por parte del estudiante a la proposición de un determinado concepto, cuando los resultados de los alumnos no son satisfactorios, cuando hay alguna sugerencia por parte de un colega sobre cómo abordar un determinado contenido. Esta decisión de incorporar cambios en las estrategias que se utilizan está matizada por la oportunidad que tienen las docentes de revisar su propia práctica, de revisar la efectividad de la misma en la consecución de los objetivos de aprendizaje planteados. Sin la posibilidad de encontrar las áreas de oportunidad así como las fortalezas de su trabajo al docente le sería muy difícil poder hacer propuestas de cambio. Afortunadamente en el Instituto México se cuenta con una estructura institucionalizada que es la Academia para poder hacer esa reflexión en colectivo.

Recomendaciones para distintos actores del proceso de gestión educativa

Para la Dirección del plantel.

Considerar su liderazgo de tipo orientativo, con alguna supervisión de tipo constante y proporcionar información al personal sobre la consecución de metas a más corto plazo. Por otra parte consolidar la estructura de trabajo de las Academias para que sean espacios de encuentro e intercambio entre los docentes, otorgando algún tipo de reconocimiento al Jefe de Academia considerándolo como agente de consulta sobre algunas decisiones de tipo académico que se toman solamente en el Consejo Directivo o bien en el Consejo Técnico. Es decir que el trabajo realizado en las mismas tenga también un efecto positivo en todo el Colegio no solo al interior de la misma.

Así mismo revisar el proceso de otorgamiento de reconocimientos y compensación al personal por su desempeño para que realmente sea un estímulo para la mejora profesional de los docentes, cuidando prevenir la generación de tensiones y la competencia.

También revisar la vinculación de los procedimientos administrativos para la evaluación del desempeño con oportunidades para revisar los resultados generales en las estructuras de participación interna; Consejo Directivo, Consejo Técnico, Academias, para que se puedan generar planes conjuntos de mejora de la práctica docente.

Se sugiere también abrir los espacios de toma de decisiones a nivel institucional como el Consejo Directivo Marista a las voces de los docentes manifestadas en el Consejo Técnico y las Academias, es decir facilitar la comunicación entre éstas estructuras para favorecer la creación de planes innovadores en el área académica.

Revisar la vinculación de los resultados de la evaluación del desempeño docente con el programa Institucional de Formación para que las necesidades detectadas se reflejen en los objetivos estratégicos a atender por medio del programa e incrementar la efectividad de ambos procesos.

Otra sugerencia sería revisar la variedad de material de apoyo disponible para los estudiantes y maestros, específicamente los libros de texto, para optimizar su utilización como recurso de apoyo a la consolidación de los aprendizajes de los estudiantes.

Así mismo visualizar los espacios de intercambio de experiencias de los docentes (Academias) como espacios de formación continua para los profesores en donde se tenga la posibilidad de revisar la práctica cotidiana, los supuestos que la sustentan y la visualización de acciones de mejora profesional.

Contar con un sistema de evaluación del desempeño docente de la institución, coherente con los principios institucionales y que integre las valoraciones de los distintos grupos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (el profesor en primer término, alumnos, directivos, academia, y el coordinador académico).

Sistematizar y organizar la información ofrecida por el sistema de evaluación para retroalimentar eficaz y oportunamente el desempeño docente y favorecer los mecanismos de seguimiento que permitirán garantizar la ejecución de cambios realizados a nivel del aula.

Impulsar el seguimiento de los procesos académico-pedagógicos, es decir dar seguimiento a los acuerdos que de las academias se derivan y la aplicación de estrategias, planes y mecanismos que impulsan a los procesos educativos, además de verificar y, en su caso, modificar el curso de éstos.

Para los docentes.

Para los docentes se pueden realizar las siguientes sugerencias; la promoción de la participación y de la responsabilidad compartida de todos los integrantes de la comunidad educativa generadora de un clima propicio para el aprendizaje, para la convivencia y en diálogo.

Así mismo la participación activa en los Cursos derivados del programa Institucional de formación como una herramienta para transformar la práctica y profesionalizarla.

Se sugiere a los docentes también participar particularmente en la capacitación sobre el uso pedagógico de las Tecnologías de Información y comunicación para promover el aprendizaje, ya que es el lenguaje actual de los estudiantes.

Por otra parte realizar un ejercicio reflexivo sobre sus resultados de la evaluación del desempeño más allá del requerido en la entrevista formal con la Dirección escolar, para consolidar un plan de crecimiento personal y profesional.

Se sugiere también mantener continua comunicación con sus pares tanto en los espacios estructurados como las Academias así como de manera informal como se ha venido haciendo para favorecer el intercambio de experiencias exitosas para que se puedan reproducir o adaptar.

Por otra parte hacer un buen uso de los materiales que tienen a su alcance y disposición para generar una variedad de actividades y estrategias de enseñanza aprendizaje que favorezcan el mejor aprovechamiento del alumno.

Hacer un análisis de los diferentes tipos de texto que tiene al alcance con el propósito de definir cuál es que puede complementar y enriquecer el programa oficial y plantear la propuesta a la Dirección.

Participar de manera activa, entusiasta y abierta en la consecución de los objetivos estratégicos de la institución para el logro de la misión y visión institucional.

Otra sugerencia es mantener comunicación continua con la Dirección y coordinación a fin de contar con la información orientativa de las acciones y consideraciones en el desarrollo de su práctica cotidiana.

Y por último contribuir en la elaboración, implementación, seguimiento y evaluación de los planes operativos derivados de la planeación estratégica institucional para promover los cambios necesarios para el logro de la efectividad institucional.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Dada la presente investigación y los hallazgos de la misma se considera de suma importancia para investigaciones futuras abordar el tema de la elaboración de un Plan de Vida y Carrera de los docentes como resultado de un ejercicio reflexivo sobre sus áreas de oportunidad así como de sus fortalezas tanto en el ámbito personal, espiritual por la orientación religiosa de la institución donde se labora, así como profesional. De tal manera que se integren los resultados de su evaluación docente a un plan de mejora que posteriormente pueda ser seguido y evaluado tanto por ellos mismos como las autoridades administrativas encargadas de darle seguimiento.

Otro tema que se sugiere para investigar es la posible evaluación del proceso de evaluación del desempeño docente así como de las encuestas utilizadas para la misma, ya que éstas pueden ser elaboradas con indicadores de acuerdo al perfil real del maestro de la institución con la participación de los mismos docentes y no solo derivado de la percepción de la persona encargada del proceso de evaluación. Se requiere la participación de los docentes y la dirección escolar en la reelaboración de los instrumentos de evaluación para incrementar el nivel de confianza en el proceso y por tanto en los resultados por parte de los docentes y mejorar el proceso de retroalimentación por parte de la dirección. Realizar en concreto una meta evaluación del todo el proceso de evaluación del desempeño del Instituto.

Otro aspecto que parece importante estudiar en un futuro sería la determinación de factores que pudieran propiciar el individualismo y el celularismo los cuales dificultan la consolidación de una cultura colaborativa entre los docentes necesaria para estructurar procesos participativos de reflexión colegiada.

Referencias

- Biddle, B. J, Good, T. L. y Goodson, I. F (2000) *La enseñanza y los profesores I, la profesión de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (2001) El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación, (025)* pp. 17-41
- Díaz Barriga, F.A. y Hernández, G.R (2002) *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F.D. y Rueda M.B. (2006) *La evaluación de la docencia perspectivas actuales*. México, D.F. : Paidós Educador.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2008) *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación-acción*. México, D.F.: Paidós
- Fullan, M. G. y Stiegelbauer, S. (2000). *El Cambio Educativo: Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- García G. J. (2005) El avance de la Evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, (027)* pp. 1275-1283
- Gento, P. S. (1996) *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004) *Metodología de las Ciencias Humanas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- González, M.T. (2003) *Organización y Gestión de Centros Escolares, Dimensiones y Procesos*. España: Pearson-Prentice Hall.
- Hnos. Maristas Provincia de México Occidental (2000) *Guía del Educador Marista*. Guadalajara.
- Instituto México de Cd. Juárez (2004) *Planeación Estratégica Institucional*. Cd. Juárez, Chihuahua.
- Martín Fernández, E. (2001) *Gestión de Instituciones Educativas Inteligentes*. México D.F.: Mc Graw-Hill.

- Martín, M. (1997) *Planeación, Administración y Evaluación de la Educación*. México: Trillas.
- Mizala, A. y Romaguera, P. (1999) El sistema Nacional de evaluación del desempeño docente (SNED) en Chile. *Trabajo presentado la Conferencia “Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño”*, San José, Costa Rica, 28- 30 de junio de 1999.
- Murillo, T. J. (2006) *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente*. Santiago de Chile. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Muñoz Cantero, J.M., Ríos de Deus, M.P y Abalde, E. (2002) Evaluación docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, v. 8, n. 2, 103-1034. http://www.uv.es/RELIEVEv8n2_4.htm Consultado el 10 de septiembre de 2009.
- Ruiz, J.M. (2004) *Como hacer una evaluación de centros educativos*. España: Narcea, S.A.
- Schön, D. A (1998) *El Profesional Reflexivo, Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Schulmeyer, A. (2002) Estado Actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. *Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”*, Brasil.
- Stake, R.E. (2007) *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Torres, R.M. (2000) De agentes de la reforma a sujetos de cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, XXX (2) pp. 1-21

ANEXOS

Anexo 1.- Guía de entrevista a los docentes

- 1.- ¿Maestra pudieras decirme por favor cuáles son tus estudios?
- 2.- Vamos a empezar con unas preguntas en torno a tu profesión. ¿Como decidiste ser maestra?
- 3.- ¿Que es lo que más te gusta de ser maestra?
- 4.- ¿Los padres de familia en el caso de la etapa que tú has tenido todo este tiempo, valoran tu trabajo?
- 5.- ¿Como consideras el trabajo de tus compañeros, el apoyo que se dan entre ustedes?
- 6.- ¿Que características crees que tiene que tener un buen profesor?
- 7.- ¿Desde que te titulaste o desde que empezaste a ejercer la docencia a esta fecha, ha cambiado tu percepción a la que debe ser un maestro?
- 8.- ¿Como es un día normal de labores para ti?
- 9.- Profesor (a), ¿pudieras comentarme cómo planeas tus clases?
- 10.- ¿Hay un formato especial que la escuela te solicite aparte de este plan que me comentas?
- 11.- ¿Qué aspectos determinan el logro de tu planeación de clases?
- 12.- ¿Hay algunos elementos que pudieran estar presentes de manera constante que te impiden que cumplas con esos objetivos?
- 13.- ¿Qué influencia o intervención tienen tus colegas en la definición del plan de clases?
- 14.- ¿Qué influencia o intervención tiene el director en la definición del plan de clases?
- 15.- ¿Hay algunos mecanismos o medios por parte de la escuela para retroalimentar tu practica?

16.- ¿Hay algunos espacios Institucionales para que se dé el intercambio de ideas?

17.- ¿Los acuerdos a los que llegan o las reflexiones que se dan dentro de la academia, si las incorporan ustedes luego en la práctica de la clase?

18.- ¿Estos acuerdos son respaldados por la dirección?

19.- ¿Algún otro aspecto que quieras comentar, que te parezca importante, que tenga alguna influencia en el logro de los objetivos de tu plan de clase?

Anexo 2.- Guía de entrevista a la Dirección del Plantel Educativo

PRACTICAS ADMINISTRATIVAS

CRITERIO	PREGUNTAS
Contexto de la gestión Directiva	¿Cuánto tiempo lleva usted en su cargo como Directora? ¿Cuántos años de experiencia tiene en docencia? ¿Qué es lo que más le satisface de su puesto actual?
Normas de comportamiento entre colegas y autoridades	¿Existe un reglamento interno de trabajo? ¿Cómo se guía el comportamiento de los profesores y las autoridades?
Saberes y prácticas de enseñanza	¿Los profesores utilizan diferentes formas de enseñar a sus alumnos?
Estilos de relación	¿Que características observa usted en la forma de interactuar de los docentes entre sí y con la autoridad?
Modelos de gestión y Directivo	¿Cuáles serían las principales características de su gestión directiva?
Espacios y estructuras de participación	¿Se analizan continuamente los resultados de los alumnos, en que espacios? ¿Promovidos por la Dirección? ¿Existe otro tipo de estructuras para la toma de decisiones? Consejo técnico por ejemplo.
Estilos de comunicación	¿Cuáles son los mecanismos mayormente utilizados para comunicarse entre con los profesores?

¿Los profesores participan en jornadas de perfeccionamiento para mejorar su trabajo?

¿Se aplican instrumentos de evaluación externa para determinar los niveles de aprendizaje de cada alumno?

¿Los resultados obtenidos son utilizados para tomar decisiones que permitan mejorar la gestión de la escuela?

Procesos de toma de decisiones

¿En esta escuela los mejores docentes son incentivados y/o premiados?

¿Cuándo hay un profesor mal evaluado se le ayuda a mejorar?

¿Cuándo el mal resultado es reiterativo se le despide?

Anexo 3. Guía de observación en el aula.

OBSERVACIÓN EN EL AULA Ciclo escolar 2008-2009

NOMBRE DEL MAESTRO:

MATERIA: / **SALÓN:**

TEMA:

FECHA:

HORA:

- **Demostración de actitudes que promueven el aprendizaje y las relaciones humanas.**

	Se observó	No se observó	Comentario
ACTITUDES DEL MAESTRO			
Afirmación			
Corrección			
Proximidad			
Ayuda Personal			
Alabanza			
Cortesía			
Interés personal			
Animar			
Clarificar			
Aceptar los errores			
Promoción de Valores			
Llama a los alumnos por su nombre			
Tono de voz			
Postura corporal			

Expresión facial			
Atención a alumnos con dificultades.			
La atmósfera es propicia para el aprendizaje.			
Ambiente de silencio			
Regaño			
Sarcasmo			
Burla			
Critica			
Humillación			
Comparación			
Amenaza.			
ACTITUDES DE LOS ALUMNOS			
Comprometidos con la actividad			
Realizan Preguntas.			
Grado de participación			
Autodisciplina			
Piden ayuda			
Siguen instrucciones			
Terminan su trabajo			
Atienden Instrucciones.			
Relación con los compañeros			

DOMINIO DE LA MATERIA			
Información clara			
Cita varias fuentes			
Seguridad.			
Relaciona el contenido con otras áreas del conocimiento.			
TÉCNICAS DE ENSEÑANZA.			
Enlace (establece claramente el objetivo de la lección)			
Enlaza con los conocimientos previos.			
Con las experiencias de los alumnos.			
Con sus intereses			
Desarrollo (utiliza estrategias para ayudar a los alumnos a organizar la información)			
Utiliza diversas formas para conducir el grupo.			
Trabajo individual			
Grupos pequeños (equipos)			
Grupos tutoriales			
Exposición			
Discusión abierta.			
Utiliza diversas ayudas didácticas			

Cierre(clarifica lo que se aprendió en la lección)			
Se cerciora de que todos comprendieron.			
CONTROL DE GRUPO Y DISCIPLINA.			
Tiene un plan definido.			
Emplea estrategias para controlar la disciplina.			
Hace uso de premios o reforzamientos positivos.			
Hace uso de castigos o reforzamientos negativos.			
Advierte a los alumnos que están incurriendo en una falta.			
Es consistente.			
Se coloca en lugares estratégicos.			
Comunica órdenes con signos.			
Cambia de tema para mantener el interés.			
Da muestra de buen humor.			