



Universidad Virtual
Escuela de Graduados en Educación

Evaluación Reflexiva del Desempeño Docente

Tesis para obtener el grado de:

Maestría en Administración de Instituciones Educativas

Presenta:

Helena Martens Neufeld

Asesor tutor:

Sandra Irene Corella Romero

Asesor titular:

Gabriela María Farías Martínez

Chihuahua, Chihuahua, México

Abril 2009

Hoja de firmas

El trabajo de tesis que se presenta fue APROBADO POR UNANIMIDAD por el comité formado por los siguientes profesores:

Doctora Gabriela María Farías Martínez

[Consejera Académica y profesora de la Maestría en Administración de Instituciones Educativa y la Maestría en Ciencias de la información]. [Soraya Huereca] (lector)

[Tutora de la Universidad Virtual]. [Georgina Méndez Castro] (lector)

El acta que ampara este veredicto está bajo resguardo en la Dirección de Servicios Escolares del Tecnológico de Monterrey, como lo requiere la legislación respectiva en México.

Dedicatorias

Vasthi, mi única hija

- ❖ Apenas tenías 5 años cuando inicié con esta maestría, que al final te hizo sentir como el ladrón de tu tiempo. Aunque traté de dar todos los días un tiempo que te correspondía, sé que habían días en que tú sentiste que mi estudio era superior a ti. En la hora para acostarte, muchas veces estuve en el MSN, y tú tenías que repetir: “Mamá, ya quiero acostarme; estoy cansada”, y yo respondía: “Ya mero, hija, espérate un rato más.” Tú te conformabas otro rato y volvías a repetir lo mismo. Esto causó un gran dolor en mí, pero la situación era tan difícil, pues no había otra manera de hacerle.

Albert, mi esposo

- ❖ Aunque traté de terminar las tareas antes de que regresaras del trabajo, de vez en cuando tenías que esperarme, en especial, cuando estábamos trabajando por equipo. Además, tuviste que escuchar mis experiencias, dudas y preocupaciones.

A mis padres y hermanos:

- ❖ El estudio de esta maestría abrió una gran visión para mi vida. Ustedes tenían que escuchar mis ideas y vivencias, de manera que a veces pensaron: “Ya déjalo, estamos cansados de escuchar lo que planeas para el futuro. Al cabo es irrazonable lo que quieres lograr.” Pero sus bromas me dieron ánimo en vez de desanimarme.

Agradecimientos

A. Tecnológico de Monterrey

- ❖ Al escuchar que estaba interesada en tomar la maestría, ustedes me hablaron en mi área de trabajo, dándome nuevo ánimo para intentar la prueba de admisión. Yo ya había dejado todo el interés de entrar, porque pensé que jamás pudiera aprobar la prueba, que finalmente sí aprobaba.
- ❖ Para la elaboración del Proyecto, ustedes compartieron un curso gratuito, en el cual pude recibir mucha información que me servía para hacer mejor mi investigación.
- ❖ Me ofrecieron un 30% de beca, siendo este año que entré el aniversario 30 de su existencia. ¡Muchas gracias por todo!

B. Tecnológico de Chihuahua

- ❖ Ingeniero Alejandro Zenteno: Usted estaba siempre puntual en recibir y contestar mis dudas y problemas. Además me dio orientación para prestar libros de su biblioteca. Me siento muy agradecida por su gran apoyo que hizo posible que estoy al punto de graduarme.
- ❖ Bibliotecarias: No se cansaron en prestarme libros, aunque a veces llegué a la hora de la salida. Muchas gracias por su amabilidad y atención oportuna.

La Evaluación Reflexiva del Desempeño Docente.

Resumen

El presente texto es una investigación sobre la evaluación del desempeño docente, mediante prácticas reflexivas en la gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje. El estudio fue aplicado a la escuela pública Secundaria Federal Es-61, donde la directora de la escuela seleccionó al azar tres maestros. Además se aplicaron instrumentos de evaluación a la gestión administrativa escolar. Los aspectos que se tomaron a consideración para el desempeño docente fueron la comprensión del estudiante, la creatividad del maestro y la creatividad provocado en los alumnos, la definición de situaciones problemáticas, toma de decisiones, capacidad de diálogo y acciones de mejora. Los puntos considerados en la gestión de administración fueron los saberes y prácticas de enseñanza, costumbres y tradiciones clima institucional, normas de comunicación, estilos de relación y comunicación, políticas de evaluación, control, compensación y motivación, así como también los tipos de problemas y maneras de resolverlas. México lucha por una mayor calidad educativa, por lo que su principal responsabilidad debe ser suscitar líderes con una visión de mejora y preparar docentes profesionales, quienes puedan contribuir en la formación de alumnos reflexivos, creativos y capaces de enfrentarse a los diferentes problemas de la actualidad.

Índice

Hoja de firmas.....	ii
Dedicatorias.....	iii
Agradecimientos.....	v
Resumen.....	vi
Índice de temas.....	vii
Índice de tablas.....	ix
Índice de figuras.....	x
Introducción	1
Planteamiento del problema	4
Contexto	4
La Escuela, una escuela particular en el contexto nacional.....	6
Antecedentes del problema de investigación	7
Planteamiento del problema de investigación.....	9
Objetivos de la investigación	13
Hipótesis	14
Justificación	14
Limitaciones	15
Revisión de la literatura	17
Influencias filosóficas y sociales en la formación del profesorado.....	17
Delimitación de las dimensiones de la práctica docente.....	22
El desarrollo de prácticas reflexivas en el desempeño docente.....	30
Prácticas administrativas para la evaluación del desempeño.....	33
Tendencias en la gestión administrativa de las estrategias de enseñanza aprendi- zaje y la promoción de prácticas reflexivas en el docente.....	49
Método	56
Tema, categorías e indicadores de estudio	56
Fuentes de información	59
Técnicas de recolección de datos	59
Prueba de piloto	61
Aplicación de instrumentos	62
Captura y análisis de datos	64
Descripción sociodemográfico del contexto de la investigación.....	65
Población y muestra	66
Diseño de la Investigación.....	67
Fases de la investigación	68

Resultados	70
Prácticas reflexivas del docente en la gestión de estrategias.....	70
Prácticas administrativas para la evaluación del desempeño docente	78
Relaciones existentes entre las prácticas reflexivas del docente y las prácticas administrativas para la evaluación del desempeño	82
Discusión	85
Discusión de los resultados	85
Validez interna y externa	96
Alcances y limitaciones	97
Sugerencias para estudios futuros	98
Conclusión	99
Referencias	105
Apéndices	109
Apéndice A	109
Apéndice B	110
Apéndice C	111
Apéndice D	112
Apéndice E	113
Apéndice F	114
Apéndice G	115
Apéndice H	116
Apéndice I	117
Apéndice J	118
Apéndice K	119
Apéndice L	121
Apéndice M	124
Apéndice N	126
Apéndice O	128
Apéndice P	129
Apéndice Q	130
Apéndice R	131
Apéndice S	132
Apéndice T	135
Apéndice U	138
Apéndice V	141
Apéndice W	143
Curriculum Vitae	144

Índice de tablas

Tabla 1: Evaluación del desempeño docente (Duart y Martínez).....	38
Tabla 2: Evaluación del desempeño docente (Bretel).....	49
Tabla 3: Fases de la investigación	69
Tabla 4: Prácticas reflexivas de los profesores.....	77

Índice de figuras

Figura 1: Dimensiones de la práctica docente.....	23
Figura 2: Dimensiones de la práctica docente y la relación pedagógica.....	30

Introducción

El objetivo principal de este documento es dar a conocer los efectos de la *evaluación* en el sistema educativo. Tanto la evaluación de la inspección a los directivos de las escuelas, como la evaluación del equipo administrativo hacia el desempeño docente, juegan un papel decisivo en el impulso de un cambio en el área educativa, o bien, en el aumento de la calidad educativa. Ello requiere un plan estratégico, con evaluación y seguimiento de objetivos generales y específicos, que incluya un proceso de mejora a corto y largo plazo.

Los temas que se abarcan en el siguiente documento son en primer lugar las influencias filosóficas y sociales en la formación del profesorado y en el ejercicio de su práctica docente. Como segundo tema, la delimitación de las dimensiones de la práctica docente. En tercer lugar, el desarrollo de prácticas reflexivas en el desempeño docente. En seguida, las prácticas administrativas para la evaluación del desempeño docente. Y finalmente, las tendencias en la gestión administrativa de las estrategias de enseñanza aprendizaje y la promoción de prácticas reflexivas en el docente.

El objetivo general es observar y analizar los efectos de la evaluación reflexiva del equipo administrativo en el desempeño docente. Los objetivos particulares son, en primer lugar, identificar las prácticas reflexivas que son utilizadas por los docentes en una institución educativa, en la gestión de las estrategias de enseñanza aprendizaje. En segundo lugar, encontrar las relaciones, confirmación y/o contradicciones existentes entre las prácticas reflexivas utilizadas por los docentes y las prácticas administrativas de evaluación del desempeño docente, con énfasis en el establecimiento de compensaciones e incentivos. Por

último, definir el efecto de las prácticas reflexivas, utilizadas por los docentes, en combinación con las prácticas administrativas de evaluación del desempeño docente, en la gestión eficiente, eficaz y efectiva de estrategias de enseñanza-aprendizaje en la institución educativa.

El proyecto se ha dividido en cinco capítulos. El primer capítulo es el planteamiento de la problemática con el marco contextual, antecedentes de la indagación, los objetivos, la hipótesis, justificación y limitaciones de la investigación. El segundo capítulo abarca el marco teórico, con los temas que se mencionaron en el segundo párrafo.

En el tercer capítulo se describe la metodología de la investigación, que incluye el enfoque de la investigación, los temas, categorías e indicadores del estudio, las fuentes de información, las técnicas de recolección de datos, la prueba piloto, la aplicación de instrumentos, la captura y análisis de datos, la descripción sociodemográfica del contexto de la investigación, la población y muestra, el diseño y las fases de la investigación.

El siguiente capítulo contiene los resultados de la investigación, especificando las prácticas reflexivas del docente en la gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje, las prácticas administrativas institucionales para la evaluación del desempeño docente y las relaciones existentes entre ellas. Por último se interpretan y se discuten los resultados, la validez interna y externa, los alcances y limitaciones, sugerencias para estudios futuros y conclusiones finales.

El título de la investigación le llama **La Evaluación Reflexiva del Desempeño Docente**. La indagación fue aplicada a la Escuela Secundaria Federal, Es-61 “José Martí”, situada en una pequeña ciudad, llamada Álvaro Obregón, dentro del municipio de Cuauhtémoc, Estado de Chihuahua, México. Esta institución educativa se localiza a un kilómetro de la ciudad; tiene siete edificios, con 260 alumnos. Gran parte de los estudiantes

son recogidos de los ranchos a su alrededor. La escuela tiene diez profesores, una directora y una subdirectora.

Para llevar a cabo esa investigación, tres profesores fueron seleccionados por la directora de manera de aleatoria, bajo el argumento que no quería decir que un profesor fuera el malo, otro el bueno y otro el medio. De esa manera se escogieron maestros que impartían asignaturas básicas, en este caso Historia, Matemáticas y Español. A ellos se les aplicaron varios instrumentos de evaluación. Además, se hicieron entrevistas y observaciones al equipo administrativo, representado por la directora y subdirectora de la escuela.

Esta investigación lleva a cabo el enfoque cualitativo, que se centra en el entendimiento del significado de las acciones de los participantes. Ello requiere hacer observaciones, emitir juicios subjetivos, analizar y discutir casos, con el propósito de reconstruir la realidad para una mejora a la situación actual.

Planteamiento del problema

Contexto

La institución educativa, en la cual se realizó la investigación de la Evaluación Reflexiva del Desempeño Docente, es una escuela pública, no particular. Su nombre oficial es: Secundaria Federal ES-61 “José Martí”. Está ubicada en el municipio Cuauhtémoc del estado de Chihuahua, en el kilómetro 40, de la carretera que va de la ciudad Cuauhtémoc a Álvaro Obregón, y se localiza a un kilómetro de Álvaro Obregón. Esta escuela fue fundada en el año 1984, pero recibió su nombre hasta el año 1987.

El área, donde la escuela está ubicada, es amplia y adecuada, con siete edificios y un extenso espacio para jugar fútbol y beisbol, así como una cancha de Básquet y Voleibol. A su izquierda está un cerro y a su derecha un estadio deportivo. Es un lugar tranquilo, donde no le estorba ni molesta el ruido de la ciudad. El patio está cercado y tiene un portón que queda cerrado durante las horas de clase (Apéndice B).

Los 260 alumnos que asisten a esta secundaria no sólo vienen de Álvaro Obregón, sino de otros lugares alrededor de ella, como son: del Ejido de La Quemada, Colonia Reforma, Ejido Sainápuchic, Colonia El Progreso y Ejido Chupadores; un camión escolar recoge a estos alumnos. Pero la mayoría de ellos vive en la pequeña ciudad Álvaro Obregón.

El alumnado está dividido en 8 grupos: 3 de primero, 3 de segundo y 2 de tercero (Apéndice D). Para su atención hay diez profesores, una directora y una subdirectora; la subdirectora con 26 horas comisionadas y 9 frente a grupo y la directora con tiempo completo ocupada con la administración. La mayoría de los maestros están titulados, y los demás están en el estudio de preparación profesional. La directora y un maestro de la escuela están en el

programa de carrera magisterial. La subdirectora tiene 15 años laborando en esta institución, mientras la directora acaba de ingresar en este ciclo escolar.

El profesor de Historia enseña esa asignatura a los grupos de 2º y 3º de la secundaria, así como Geografía en 1º. Terminó sus Licenciatura en Ciencias Sociales, además es un Ingeniero Agrónomo. El profesor de Matemáticas imparte clases a los 8 grupos. Está por terminar la Normal Superior. La maestra de Español también imparte el lenguaje a todos los grupos de la escuela. Ha terminado la Licenciatura en Educación, con la especialidad en Español; además es licenciada en Relaciones Comerciales.

En el plantel se labora en turno matutino, de las 8:00 de la mañana hasta las 2:30 de la tarde, con tiempos de 45 minutos, que en total llevan 9 horas de enseñanza. El horario incluye un octavo módulo, programado para las últimas 2 horas del viernes, en el cual se fomenta el desarrollo de las habilidades artísticas y culturales. Por ejemplo, se da oportunidad para desarrollar habilidades y capacidades artísticas, como la poesía, danza, banda, escolta, ajedrez, pintura y deporte. Para las personas que no están en estos cursos, se organiza una hora de lectura, durante la cual los alumnos pueden entrar a la biblioteca, solicitar libros y leerlos allí mismo o procurar para leerlos en sus casas.

La misión de la escuela es: “Propiciar un ambiente de armonía, que permita al educando adquirir los conocimientos, habilidades y valores que contribuyan a una formación integral de calidad”. Su misión es: “Lograr que nuestros alumnos fomenten la práctica efectiva dentro de un marco de valores, que les ayuden a desarrollarse y enfrentar con criterio los retos que surjan en el transcurso de su vida.”

Para llevar a cabo la investigación de la Evaluación Reflexiva del Desempeño Docente, se escogieron 3 maestros que fueron visitados en sus salones; se les aplicaron algunos instrumentos de evaluación, que en este caso fueron la observación y entrevista. Al mismo tiempo se emplearon entrevistas y encuestas a la subdirectora y la directora de la escuela.

La Escuela, una escuela particular en el contexto nacional

En las condiciones actuales y en el contexto económico social extremadamente complejo, las instituciones escolares se esfuerzan en la solución de problemas educativos, transformando la escuela en un lugar de innovación y formar maestros profesionales que influyen en la formación de la nueva generación. Para lograr ese proyecto es importante llevar a cabo investigaciones que apoyan el análisis y estudio de los problemas, para conocer mejor sus causas y consecuencias.

Según Almaguer (2000), algunas causas de los problemas, en relación a la escuela – comunidad, pueden ser:

No empleo de las experiencias de aprendizaje directo en el tratamiento al contenido.

Limitada participación de la escuela en las actividades de la comunidad, con el objetivo de mejorarla.

No empleo de las potencialidades de la comunidad para guiar los esfuerzos educativos en la solución de problemas.

Dicho de otra manera, la escuela es la institución mediante la cual se alcanza un cambio en la comunidad, a razón de que la educación es capaz de transferir o encauzar modelos mentales y transferir ideas de mejora. Hay que hacer notar que toda institución educativa es una herramienta de análisis que permite identificar las fortalezas y debilidades, y demostrar cómo los objetivos y metas del contexto van cambiando constantemente. Hasta el día de hoy no ha existido una mejor alternativa a la escuela para la entrega de conocimiento, que la formación de individuos que contribuya al bien común mediante sus destrezas, habilidades y conocimientos adquiridos.

Antecedentes del problema de investigación

Se sabe que existen numerosos maestros en México que desempeñan su docencia con poca vocación, más bien para cubrir un puesto que para ayudar o servir a su comunidad con una educación de calidad; trabajan sin una meta específica y significativa, por lo que su desempeño no cumple con la misión, ya sea de la institución escolar o gubernamental. Por otro lado, la gestión administrativa tampoco cumple su función con una evaluación reflexiva que fomenta pautas para una mejora y mayor calidad en la enseñanza y aprendizaje de su escuela.

Lamentablemente, muchos directivos no son verdaderos líderes, que no centren su visión en una gestión inteligente, que procure la satisfacción del cliente mediante la aplicación de una planeación estratégica, que incluyan una innovación continua, promoviendo el progreso de los estudiantes en sus logros intelectuales, sociales morales y emocionales (Fernández, 2001). En vez de ello, se conforman con ser un gerente-administrador, cubriendo un puesto alto dentro de una comunidad.

Ante esta situación urge una innovación educativa, tanto para el administrador como para el docente, en la cual el líder evalúe el desempeño docente y origine en ellos una visión que incluya el significado de lo que realmente es una escuela de calidad. En verdad, la baja calidad educativa se debe en gran parte por la falta del conocimiento por liderar adecuada y correctamente. Para ello, un director necesita tener claros objetivos o principios y nunca perderlos de vista, sino llevar cuidadosamente su seguimiento de evaluación.

De acuerdo a Millan A., Rivera R. y Ramírez M. S. (2001), en los últimos 20 años, la sociedad - y en especial los padres de familia - presionan por mejorar la calidad de la educación, a razón de que se nota una insuficiencia en los jóvenes de ser capaces en la participación de toma de decisiones y en las investigaciones, es decir, que sean capaces de enfrentarse a todo tipo de problemas de la vida actual.

Para lograr esa calidad educativa existen varios caminos. A consideración personal, el modelo de Malcolm Baldrige (citado por Millán, Rivera y Ramírez, 2001) es el mejor camino para llegar a esa meta, cuyo modelo está edificado sobre un conjunto de valores que constituyen la base para integrar los requisitos clave en un marco orientado a resultados. Esos valores son: un liderazgo visionario, una educación centrada en el aprendizaje, valoración de los profesores y del personal de apoyo, velocidad de respuesta, enfoque hacia el futuro, administración de la innovación y de la información, planeación estratégica, análisis e información, entre otros.

Este camino hacia la calidad incluye, que los directivos organicen reuniones colaborativas, en las cuales cada uno de los asistentes llegue a comprender la interdependencia que existe, fomentando de esa manera el *pensamiento en sistemas*, donde los hechos no se estudian aisladamente, (Senge, 2007), puesto que “un todo es más que la suma de sus partes”

Ormrod, J. E. (2005). La meta que conseguir es entonces alcanzar esa visión, establecer una meta en común y lograr mejores resultados con mayor satisfacción.

Definición del problema

Se sabe que en el pasado no se le ha dado suficiente énfasis a la *evaluación del aprendizaje* ni al *desempeño de los docentes*. Los maestros en el pasado, y hasta el día de hoy, imparten sus clases sin medir realmente los aprendizajes de sus alumnos, y los directivos sin evaluar de manera cualitativa al desempeño de sus docentes. Esta formación inadecuada ha dejado evidencias negativas que muestran una carencia de profesionalidad en los docentes, y pocas habilidades y competencias desarrolladas en los alumnos. Además, se muestra una insuficiencia de capacidades en la gestión para la innovación educativa.

El problema que se escogió para realizar esta investigación se puede introducir con la pregunta: “**¿Qué efectos conlleva una evaluación reflexiva en el sistema educativo?**”, o bien, ponerle el título de “Evaluación reflexiva del desempeño docente”. Lo que realmente es trascendental para el logro de una educación de calidad es, que las instituciones educativas cumplan con evaluaciones reflexivas para diagnosticar el desempeño docente, y a la vez se lleva a cabo una gestión que promueva estrategias de enseñanza y aprendizaje, adecuadas para un aprendizaje significativo de los alumnos. Para alcanzar su logro, tanto a los docentes como a los directivos de la escuela les corresponde cumplir obligaciones y/o compromisos para promover un cambio, que incluya una innovación y alcanzar una educación de calidad.

En la búsqueda de lo anterior es indispensable comprender la importancia de la *evaluación* como un instrumento que promueve la mejora de calidad en todo el proceso de la

enseñanza y aprendizaje. Por *evaluar* se entiende estimar o calcular el valor de algo. En esta investigación se evalúa el ambiente educativo, la planeación del docente, las estrategias de enseñanza, el logro del aprendizaje de los alumnos y las acciones de mejora que aspiran tanto el personal directivo como los docentes. Esta evaluación reflexiva de la gestión administrativa consiste en diagnosticar la realidad, con el fin de tomar decisiones de cambio, para alcanzar una mejora en su institución educativa a corto y a largo plazo.

Se puede afirmar que la evaluación educativa adquiere sentido en la medida que comprueba la eficacia y posibilita el perfeccionamiento. Dicho de otra manera, la evaluación es un proceso continuo y sistemático, enfocado hacia los cambios de la conducta y rendimientos, verificando los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos. Además, al darse cuenta de no lograr satisfactoriamente los resultados deseados, volver a planear y proponer objetivos, siguiendo otra vez el mismo procedimiento.

Como segundo punto, a través de los resultados de la evaluación, la gestión administrativa tiene la responsabilidad de *promover prácticas reflexivas en el docente*, propiciando estrategias de enseñanza y aprendizaje que fomenten la formación profesional de los docentes. Para ello es importante conocer los quehaceres docentes que hagan evidente la comprensión del estudiante, la creatividad, la definición de situaciones problemáticas, la toma de decisiones, la capacidad de diálogo y de compartir experiencias con otros docentes, y como último, el establecimiento de acciones de mejora después de la confrontación con la realidad.

En efecto, la formación basada en la *práctica reflexiva*, tanto *de los docentes* como *de las administrativas institucionales*, abre un camino de mejora, y ésta se basa en el trabajo de un grupo de docentes, dirigidos por un líder, responsable de integrar normas de comportamiento y de comunicación entre docentes y autoridades, saberes y prácticas de

enseñanza, estilos de relación, de gestión directivo y políticas de evaluación, control, compensación y motivación, así como también analizar cuestiones relacionadas con el clima institucional, espacios y estructuras de participación interna, estilos de comunicación formal e informal, tipos de problemas y formas en que se resuelven.

Esa reflexión se basa en el diálogo y un diario reflexivo, mediante los cuales se da a conocer el comportamiento y la comunicación entre docentes y autoridades. La reflexión inicia con la experiencia del docente, la cual se analiza, y desde la cual se abstraen conceptos y principios que se aplican después a la práctica docente. Una reflexión de este tipo desarrolla las competencias profesionales, donde los objetivos propuestos por el líder no se deben perder de vista, los cuales a la vez son una apropiada formación del profesorado con prácticas reflexivas.

El último punto de esta investigación se refiere a la *gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje*. Ello requiere una gran creatividad por parte de la gestión administrativa, quien necesita propiciar la visión hacia un mejor futuro, formar modelos mentales y lograr el pensamiento en sistemas. A la vez, tiene la responsabilidad que buscar maneras de motivar a los docentes para aumentar su desempeño. Por eso es importante evaluar la *eficiencia, eficacia y efectividad* de las acciones administrativas.

Ahora bien, ante la pregunta generadora “**¿Qué efectos conlleva una evaluación reflexiva del equipo administrativo para el desempeño docente?**” las siguientes reflexiones: *Las influencias sociales y filosóficas*, ¿De qué manera afectan o repercutan en el desempeño docente? ¿Qué tanto influye una formación profesional en la obtención de prácticas reflexivas en la labor docente? ¿Se dan automáticamente las prácticas reflexivas sin

estimular el interés por parte de la gestión administrativa? tanto de la administración gubernamental, como la de la supervisión escolar y la dirección de la escuela.

Por otro lado, ¿Qué tan importante es tomar en cuenta las expectativas de los padres y las necesidades de los alumnos? Esas influencias sociales, ¿juegan un papel igual a la de las influencias filosóficas? es decir, ¿cuáles influencias son más importantes en el desempeño docente y/o aprendizaje de los alumnos: los filosóficos o los sociales, para lograr una mejora? y ¿porqué?

Reflexiones hacia el segundo tema: las *dimensiones y la delimitación en el desempeño docente*, ¿Qué tanto influye la personalidad en el desempeño docente? Los intereses, habilidades y capacidades, ¿son decisivos o determinantes para que alguien pueda ser un buen maestro? Por otro lado, ¿Influye la historia personal, es decir, la trayectoria profesional, en las prácticas reflexivas de cada docente? ¿De qué manera se puede desarrollar un pensamiento reflexivo a través de prácticas administrativas reflexivas?

Asimismo, ¿de qué manera delimita una institución con baja y/o alta didáctica en el desempeño docente? ¿Se podrá esperar una mejora educativa mediante una gestión educativa que promueve o favorece el trabajo colectivo, ofreciendo diferentes estrategias de enseñanza? ¿Cuáles son las repercusiones de una enseñanza teórica, que deja a un lado la aplicación práctica del conocimiento?

Al considerar la dimensión interpersonal, ¿qué tan importante es el ambiente interpersonal de la escuela, es decir, el clima institucional, así como el manejo de conflictos en el desempeño docente? La participación de todos, ¿logra una mayor eficiencia académica que una política burocrática? Finalmente, considerando la dimensión social y valoral, ¿El docente debe adaptarse al ambiente social de su labor, para alcanzar un mayor desempeño? Los valores

personales del docente, ¿influyen en el desempeño docente? Todas las dimensiones anteriores, ¿De qué manera afectan en el desempeño docente y sus prácticas reflexivas?

Finalmente reflexiones a los tres temas que repercuten en el desempeño docente: el *desarrollo de prácticas reflexivas en el docente*, ¿Por qué estudiar la práctica reflexiva? ¿De qué manera influye el práctico reflexivo en las acciones del docente? ¿Cómo se obtiene, o qué efectos tiene una práctica reflexiva? Además, *las prácticas reflexivas del equipo administrativo*, ¿de qué manera influyen en la reflexión del docente? ¿Qué tipos de evaluaciones son los más adecuados para medir el desempeño docente? Por último, ¿cuáles son *las tendencias administrativas* que se están llevando actualmente para mejorar el desempeño docente? y ¿qué efectos han dejado?

Objetivos de la investigación

I. Objetivo general

Mediante el análisis cualitativo, observar y analizar los efectos de la evaluación reflexiva del equipo administrativo en el desempeño docente.

II. Objetivos particulares

- Identificar las prácticas reflexivas que son utilizadas por los docentes en una institución educativa.
- Encontrar relaciones, confirmaciones y/o contradicciones existentes entre las prácticas reflexivas, utilizadas por los docentes y las prácticas administrativas de

evaluación del desempeño docente, con énfasis en el establecimiento de compensaciones e incentivos.

- Definir el efecto de las prácticas reflexivas, utilizadas por los docentes en combinación con las prácticas administrativas de evaluación del desempeño docente, en la gestión eficiente, eficaz y efectiva.

Hipótesis

Se supone que con la aplicación de diferentes instrumentos de evaluación se llegarán al comprender:

Los efectos de las influencias filosóficas y sociales, así como las delimitaciones en las dimensiones de la práctica docente, que a la vez influyen en el desempeño docente.

Cómo las evaluaciones reflexivas de la gestión administrativa repercuten en las prácticas reflexivas del docente y en la mejora de su desempeño.

Justificación de la investigación

¿Por qué es importante una evaluación del desempeño docente? Porque la evaluación reflexiva constituye la base para alcanzar mayor calidad en una institución educativa. ¿Cuál viene siendo el principal objetivo del gobierno nacional? Se sabe que es el de elevar el nivel educativo de México. Pero, ¿por dónde iniciar? ¿Qué hacer?

El comienzo ya se ha dado con la Reforma Educativa del 2006, que tiene la intención de preparar jóvenes con pensamiento crítico, así como dotar conocimientos y habilidades a los

alumnos de la escuela, que permita a ellos desenvolverse y participar activamente en la construcción de la sociedad democrática (SEP, 2006). Sin embargo, ¿es suficiente promulgar esa reforma? ¿Se cumplen los propósitos del sistema educativo nacional?

Sin duda, la respuesta *no* es del todo positiva. Se requiere de una gestión administrativa inteligente, capaz de promover acciones reflexivas en los docentes, que se alcanza con una continua evaluación del desempeño docente, con el fin de valorar y mejorar las acciones. Esta evaluación consiste en apreciar las habilidades y competencias que poseen los profesores, para de ahí plantear prácticas reflexivas que aumenten el desempeño académico de los maestros.

En pocas palabras, no basta la identificación de una problemática ni una evaluación que dé a conocer la realidad del país. Hay que reconocer que una teoría no aplicada no llega a cambiar o mejorar una situación, sino que requiere establecer objetivos de mejora, evaluar continua y reflexivamente las metas propuestas, apreciar los logros y rechazar las acciones que evitan el seguimiento del cambio. Por eso se requiere una evaluación reflexiva, que hace posible un avance académico en las escuelas, con directivos reflexivos e inteligentes, capaces de aumentar la eficiencia, eficacia y efectividad de sus instituciones.

Limitaciones de la investigación

A continuación se exponen las limitaciones que se presentaron en la aplicación de esta investigación cualitativa. Una de ellas fue que dentro de la escuela había un cambio de director. Al pedir el permiso para realizar la investigación, la subdirectora aceptó la petición en el mes del septiembre pasado, tiempo anterior de la llegada de la nueva directora. La

argumentación para su aceptación se le concedió bajo la condición de que los resultados de la evaluación pudieran ser usados por la directora para establecer metas de mejora.

El horario de esta escuela coincidía con el tiempo disponible de la investigadora, la cual sólo los martes podía seguir su investigación. Esa situación fue una oportunidad de reflexionar una semana sobre los resultados y aplicar la prueba piloto, comprobando que los resultados que se obtenían coincidían con las metas propuestas. Asimismo, la cercanía de la escuela facilitaba la investigación, pues la investigación exigía varias visitas.

Una segunda limitación fue el breve tiempo para aplicar, obtener resultados y desarrollar en forma escrita toda la tesis. Como la tesista también empuña su papel como docente y la administración académica, es madre de familia y participante activa en una institución religiosa, se exigía tanto tiempo para realizar la tarea, que tuvo que buscarlo ya sea en las noches o en los fines de semana, lo cual provocó descontento familiar.

Para finalizar, otra dificultad que la tesista tenía fue, que buscó demasiada información en las fuentes documentales, y tuvo que ir seleccionando la información precisa y apropiada a los temas establecidos por la Escuela de Graduados en Educación. Esto exigió elaborar varias veces el capítulo dos - el de la revisión de la literatura; pero cabe mencionar que sí se logró resolver esta situación antes de iniciar el trabajo de campo, es decir, la investigación aplicada a la Escuela Secundaria Es-61.

Revisión de la literatura

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

Hace algunas décadas, la formación docente se centraba más en la cantidad que en la calidad. En la actualidad, mediante las reformas y cursos pedagógicos, se ha tratado de modificar esta ideología. Sin embargo, este cambio no es sencillo, sino requiere de docentes dispuestos a cambiar y una administración inteligente, que promueva un ambiente de colaboración.

Los pasos para conseguir una mejor formación profesional implican cambios de los quehaceres docentes. En realidad, este cambio no es deseado por muchos maestros, al contrario, existe cierta resistencia, pues los cambios son percibidos como amenazantes. Boyett y Boyett (2006) explican algunos factores de la resistencia. Uno de ellos es que los profesores con más años de experiencia desconfían el cambio y piensan que tendrá consecuencias parecidas a la reforma de la década de los setenta. Otros temen la pérdida de buenas condiciones de trabajo, o el rompimiento con sus hábitos.

Como último factor de la resistencia al cambio es la falta de comunicación e información, a causa de la cual los maestros no están convencidos de su importancia y ventaja. Al analizar estos factores, se muestra una función principal del equipo directivo, responsable de exponer claramente los porqués y el qué de la reforma. La comunicación continua y el trabajo en equipo, que promueve un apoyo mutuo, harán posible la aceptación y el logro de buenos resultados en la aplicación de la reforma educativa.

Hay que destacar que los modelos de la formación de profesores, las condiciones de empleo, su inserción subordinada en la organización educativa, la rigidez y la uniformidad del currículum, siguen siendo obstáculos para la profesionalización de los profesores (Aguerrondo, 2001). Con respecto a lo anterior, la formación del profesorado está influida por acciones sociales y filosóficas, argumento por el que no únicamente los profesores son los culpables de los problemas de la educación actual, sino también los padres de la familia y la gestión administrativa.

Por un lado, las influencias sociales exigen un cambio en el sistema educativo, al ver que la nueva generación no es lo suficientemente preparada para enfrentarse a los problemas de la vida cotidiana. Una razón de ella puede ser, que los alumnos han recibido mucha teoría, la cual fue olvidada a falta de no ser aplicada a la práctica. Otro motivo puede ser la falta de reflexionar en los diferentes problemas de la vida, que desarrollan habilidades de razonamiento.

Por otro lado, las influencias filosóficas están promovidas por la política nacional. Durante las décadas setenta y ochenta, las influencias no fueron apropiadas para alcanzar una mejora en el sistema educativo, sino al contrario, estancaban el nivel educativo de México. Actualmente, en especial a partir los años noventa, se han encontrado caminos para la resolución de muchos problemas educativos. No obstante, algunos profesores no apoyan esa ideología de mejora con su resistencia al cambio.

A pesar de todo, el gobierno se esfuerza con actualizaciones, seminarios y cursos para los maestros, aunque le implica un fuerte impacto presupuestario. Su intención es mejorar la calidad de enseñanza de los docentes y lograr estrategias integrales y coherentes, aunque llegue a tener un costo alto. Según Aguerrondo (2001, pp. 10 y 11), los desafíos políticos son:

1. En relación con la calidad profesional de los que enseñan.

Referidos a la formación inicial o de pregrado:

Resguardar la calidad.

Asegurar que sea adecuada y se corresponda con las tendencias mundiales.

Obligando a las instituciones formadoras para que mejoren la calidad académica de su oferta.

Resguardar la cantidad.

Asegurar que se titulen la cantidad y calidad de recursos humanos que requieren los demás niveles del sistema educativo.

Referidos a la formación permanente o al desarrollo profesional docente.

Institucionalizar la necesidad y la oferta del desarrollo profesional permanente.

2. En relación con las condiciones de trabajo de los que enseñan.

Implementar una carrera docente que apoye una educación de calidad.

Dicho de otra manera, para alcanzar la calidad de la educación, la problemática principal es: Mejorar el desempeño de los profesores, lo cual implica tener el dominio de un saber legitimado del docente. Éste debe tener la capacidad de diagnosticar problemas y encontrar por sí mismo soluciones a los problemas específicos de la práctica docente, además de tener la autonomía y la responsabilidad individual respecto de su tarea. A la vez, el docente necesita tener la responsabilidad colectiva en relación con el rendimiento del alumno, de la escuela y del sistema (Núñez y Vera, 1990).

Con respecto a lo anterior, la formación docente inicial requería de cambios en la estructura y contenidos. Para enfrentar este problema, la política educativa puso en práctica

estrategias, referidas a cómo garantizar el nivel de la formación profesional. En efecto, de la formación y la aplicación de acciones docentes dependen la cantidad y naturaleza de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las nuevas generaciones (Paz, 1993).

Ante esta situación, la pregunta clave es: ¿cuál es la actitud que debe tener un profesor? Según Schön (1998), una primera forma es la racionalidad teórica, y la segunda, la racionalidad práctica. En realidad, los profesores necesitan ser buenos teóricos, conocedores de muchas teorías. Actualmente, un profesor encuentra un abundante menú de ofertas y exigencias, lo cual le puede provocar confusión al pretender seleccionar la mejor información; ante ello, el docente necesita buscarla, analizarla, interpretarla y evaluarla.

Hablando de la teoría, se encuentran cinco corrientes pedagógicas, donde destaca principalmente el Constructivismo, que está basado en las teorías de Ausubel, Piaget y Vigotsky (Olvera, 2005). La concepción constructivista es un enfoque que sostiene que el individuo no es el mero producto del ambiente, sino una construcción propia, que se va produciendo día con día, como resultado de la interacción entre esos factores.

Para una formación profesional, no es suficiente que los docentes enseñen el contenido, sino que se debe motivar al alumno de construir su aprendizaje a través de reflexiones y actividades prácticas, mientras ellos desempeñan el papel de ser facilitadores. Al aplicar este paradigma, los alumnos aprenden a dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, desarrollando las competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones y para la convivencia (Biddle, 2000).

Además del constructivismo existen más corrientes pedagógicas, importantes para agregar a la formación profesional, como lo es el *Aprendizaje basado en Casos* (De la Cueva, Gasperín y otros, 1990), este consiste en proporcionar una serie de casos que representan

situaciones problemáticas de la vida real, para que sean estudiados y analizados. En este aprendizaje, el profesor no es el protagonista principal, sino el alumno, quien genera sus propios objetivos de aprendizaje mediante el autoestudio y la interacción en su equipo de trabajo.

Otra corriente importante es el *Aprendizaje Colaborativo* (Haycock, 2002), el cual es un conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento, apoyados con tecnología y estrategias que desarrollan el aprendizaje personal y social, donde cada miembro del grupo es responsable de su aprendizaje. Sus elementos básicos son la interdependencia positiva, la interacción simultánea, la contribución individual y las habilidades personales y de grupo.

La siguiente corriente lleva el nombre de *Aprendizaje por descubrimiento* (Fogarty, 1999). Es el aprendizaje donde el alumno descubre los conceptos y sus relaciones, y los reordena para adaptarlos a su esquema cognitivo, de manera que puedan surgir nuevas ideas para llegar a la solución de los problemas. Allí, el alumno aprende por él mismo, a través del descubrimiento creativo y crítico. Su meta principal es: que el alumno se capacita en resolver problemas. El descubrimiento mantiene la motivación del alumno; a través del descubrimiento se consolida el aprendizaje, y el alumno conserva lo aprendido.

Como última corriente está el *Aprendizaje basado en proyectos* (Wolk, 1994). Es una estrategia de aprendizaje que se enfoca en un problema que se debe solucionar en una tarea, donde el proceso de aprendizaje se lleva a cabo en grupos que se sugiere hagan uso de diversos recursos. Se basa en las siguientes acciones:

- a) Estructuración de proyecto: Análisis, planeación, objetivos, limitación del problema, etc.

b) Trabajo colaborativo y cooperativo: Es donde los alumnos pueden intercambiar información, promover la investigación y la retroalimentación en equipo.

Estos cinco paradigmas o corrientes pedagógicas son de gran importancia en la práctica docente, porque son estrategias de aprendizaje que constituyen una base fundamental para un desempeño docente adecuado.

En conjunto, las influencias filosóficas y sociales juegan un papel importante en la formación del profesorado y en el ejercicio de su práctica docente. Los desafíos políticos exigen cambios en la enseñanza aprendizaje de los docentes, quienes frecuentemente poseen una formación antigua, que no es apropiada para la vida actual. Estos cambios implican mucho esfuerzo y gastos de la política educativa, quien tiene la meta de aumentar la calidad educativa de México; no obstante, no todos los maestros aceptan estos cambios, razón por la que el logro de la mejora educativa consigue más lentamente.

Delimitación de las dimensiones de la práctica docente

Como ya se mencionó en el tema anterior, existen grandes desafíos en la formación profesional del docente. En México y en otros países del mundo se reconoce al espacio educativo como un ámbito de conflicto. Se concibe al maestro como un sujeto activo, participativo, capaz de introducirse en un proceso auténticamente creativo e innovador, que contribuye a mejorar su desempeño como educador.

Según Fierro, Fortoul & Rosas (1999), existen algunas dimensiones que delimitan la formación de profesores. A la par de esto, vemos que la práctica docente contiene múltiples relaciones; para facilitar su estudio, dichas relaciones se han organizado en seis dimensiones,

como son: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral. Cada una destaca un conjunto particular de relaciones del trabajo docente.

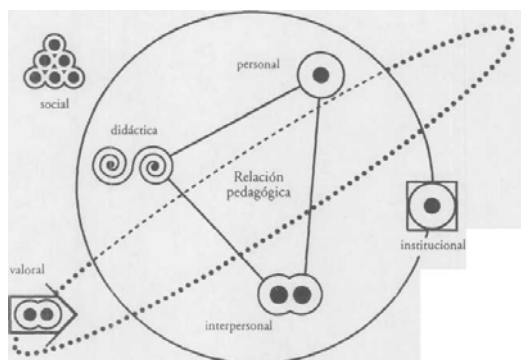


Figura 1: Dimensiones de la práctica docente (Fierro, Fortoul & Rosas. 1999)

Dimensión personal

Cada maestro tiene ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias. Lo importante es que cada uno reflexione sobre su personalidad y se reconozca como un ser histórico, capaz de analizar su presente y construir su futuro, a recuperar la forma en que se enlazan su historia personal y su trayectoria profesional, su vida cotidiana y su trabajo en la escuela.

Para ello es necesario que cada profesor se plantee preguntas, como por ejemplo, si en realidad aprecia su profesión y si se siente satisfecho con sus logros. Ello requiere recordar y valorar las experiencias que han sido más significativas en su vida como maestro y los sentimientos de éxito o fracaso personal que lo han acompañado en distintos momentos. Lo importante es, que el maestro reconozca su éxito y se vea en un futuro cercano a su profesión.

En efecto, las personalidades no necesariamente inhiben el éxito de un maestro, puesto que cada personalidad tiene sus limitaciones; lo importante es superar las debilidades y saber adaptarse a las diferentes situaciones y dedicarse a la profesión. Para su logro es recomendable hacer reflexiones sobre las coincidencias entre lo deseado y la realidad, para de allí encontrar las debilidades que se necesitan o se quieren mejorar.

Dimensión institucional

La práctica docente se desarrolla en una organización. En este sentido, el quehacer del maestro es una tarea colectivamente construida. Ahora bien, la institución escolar representa el espacio privilegiado de socialización profesional; es el organismo vivo que explica el hecho de que la escuela es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común. Asimismo, ofrece las coordenadas materiales, normativas y profesionales del puesto de trabajo, frente a las cuales cada maestro toma sus propias decisiones como individuo.

Esta dimensión centra la atención entre la relación que existe en el quehacer individual y colectivo, como son las normas de comportamiento y de comunicación entre colegas y autoridades, los saberes y prácticas de enseñanza, costumbres y tradiciones, estilos de relación, etc., así como los modelos de gestión directiva, que establecen determinadas pautas de organización en la escuela y que influyen en la manera en que cada maestro trabaja en su salón de clase. Todo este dinamismo en el contexto institucional transcurre en el marco de las condiciones materiales, normativas y laborales, que regulan el quehacer de la escuela desde la administración del sistema educativo.

En efecto, esta dimensión juega un papel muy importante en la práctica docente, porque la organización de una escuela se puede comparar con un sistema que regula todos los

diferentes partes del aparato. No obstante, así como cada órgano del cuerpo humano juega un papel importante, cada profesor contribuye a que la organización de una institución educativa funcione bien o no. Las influencias entre maestros también pueden intervenir, sin embargo, cada maestro es responsable de su actuación; su función debe ser: promover una convivencia sana y una mejora constante de la escuela.

Dimensión interpersonal

La función del maestro está cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones interpersonales son complejas, pues se construyen sobre una base de diferencias individuales. Estas diferencias provienen de la diversidad de metas, intereses, ideologías frente a la enseñanza y preferencias políticas.

En caso de relaciones respetuosas, las diferencias pueden propiciar una variedad de ideas, que fomenten una convivencia de armonía. En caso contrario, donde cada uno defiende sólo sus intereses e ideas y rechaza las de los demás, llega a existir un aislamiento o individualismo, pensando en que no se necesita el apoyo de los demás integrantes, ya sea de otros maestros, alumnos, padres, etc. Este individualismo, según Hargreaves (2003) consiste en profesores que “guardan celosamente su autonomía”, a los cuales no les gusta ser observados y evaluados, porque temen la crítica que puede acompañar la evaluación.

No obstante, la dimensión interpersonal no es solamente importante como resultado, sino el esfuerzo diario de cada maestro, en el cual juegan un papel importante la toma de decisiones conjuntas, participación en acciones, construcción de proyectos, etc. Para su mejora es recomendable que cada maestro analice el clima institucional que prevalece en su escuela y presente formas de cómo mejorarlo.

Por ejemplo, un docente que trabaja de manera cooperativa, no sólo busca el bien de él mismo, sino del bien común y promueve una innovación de toda la institución. Por otro lado, si un maestro apoya a los alumnos para criticar a la directora u otros maestros para quitarlos de su puesto, toda la institución siente las desventajas de esa decisión inadecuada, la cual lleva como resultado una desarmonía y conflictos. Sin duda, tanto el comportamiento como las influencias que deja un maestro son importantes en el desempeño profesional.

Dimensión social

Esta dimensión intenta recuperar el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo; además, procura analizar la forma en que parece configurarse una demanda social, para el quehacer docente. Aquí, el interés está orientado a recuperar el alcance social; las prácticas pedagógicas, que ocurren en el aula, tienen que ver con la equidad. Además, es el espacio donde se pone en juego la igualdad de oportunidades educativas.

El análisis de esta dimensión se basa en reflexionar sobre el sentido de su quehacer en el momento histórico, así como sobre las expectativas que pesan sobre él, y las presiones que recibe por parte del sistema, como de los destinatarios de sus tareas. El resultado es, que se manifiesta una desigualdad de oportunidades, por la necesidad de que muchos niños se enfrentan a la tarea de sostener a la familia desde muy temprana edad. En este caso, la tarea docente muestra carencia, porque sus prácticas de enseñanza y actitudes generalmente no son reflexionadas.

En este caso, es importante que los maestros investiguen la historia de cada alumno, traten de comprender la situación social de cada uno, para ser capaz de apoyar al alumno en su situación. Muchas veces, un alumno, sólo al sentirse comprendido, logra mejorarse

intelectualmente, porque los problemas psicológicos también impiden un aprendizaje adecuado. En efecto, el desempeño profesional juega un papel importante, porque si es responsable, busca solucionar todo tipo de problemas de la manera más apropiada.

Dimensión didáctica

La dimensión didáctica hace referencia al papel del maestro en su proceso de enseñanza: las estrategias que aplica, la manera de orientar el grupo, cómo guía o dirige la interacción de los alumnos, para que ellos mismos construyan su propio conocimiento. La tarea específica del maestro consiste en facilitar el acceso al conocimiento, para que los alumnos se apropien de él y lo sepan aplicar en su vida diaria, evaluando su propio proceso de aprendizaje. Este proceso depende en gran medida del conjunto de decisiones y prácticas de cada maestro.

Cada docente tiene la oportunidad de analizar la forma en que se acerca al conocimiento para recrearlo frente a sus alumnos, así como, la manera de conducir las situaciones de enseñanza en el salón de clases, y de entender el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Por ello es indispensable que cada uno analice sus métodos de enseñanza, la forma en que organiza el trabajo, el grado de conocimiento que tiene de ellos, las normas que rigen el trabajo en el aula, los tipos de evaluación que emplea, la manera en que enfrenta los problemas académicos de sus alumnos, y los aprendizajes adquiridos por ellos.

Si el profesor sabe aplicar adecuadamente las estrategias de enseñanza, haciendo comprensible la meta y el aprendizaje, los alumnos van a la escuela con mayor interés, por lo que también se obtienen mejores resultados, expuestos por la gestión administrativa, los padres y los mismos alumnos. Asimismo, la variedad de estrategias de enseñanza favorece la motivación de los alumnos. Como éstos aprenden de diferente manera, es importante que el

docente sepa aplicar distintas formas de aprendizaje, además que sea aplicable y práctico para el mismo alumno.

Dimensión valoral

En cuanto a la acción dirigida hacia el logro de determinados fines educativos, la práctica docente contiene un conjunto de valores. El proceso educativo siempre está orientado hacia la consecución de ciertos valores que se manifiestan en distintos niveles. Los valores personales se dan a conocer a través de preferencias conscientes e inconscientes, de sus actitudes y de sus juicios de valor.

Cada maestro está comunicando su forma de ver y entender el mundo, de valorar y entender las relaciones humanas, de apreciar el conocimiento y de conducir las situaciones de enseñanza, lo cual tiene gran trascendencia en la experiencia formativa que el alumno vive en la escuela. De esa manera se puede afirmar que el maestro influye en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de sus alumnos.

Asimismo, la labor del maestro, en su carácter de trabajador de la educación, tiene que ver con los valores institucionales expresados en el marco jurídico-político del sistema educativo, que define las directrices del sistema educativo. Estas orientaciones no sólo están expresadas en los documentos normativos, sino forman el marco más amplio en el que se insertan los planes de estudio, que los referentes más próximos a partir de los cuales cada maestro diseña las situaciones de enseñanza.

Al considerar a la delimitación de esta dimensión, los maestros necesitan hacer análisis de sus actos, ya que éstos manifiestan los valores con más fuerza que las palabras. Además, es necesario que reflexionen en qué medida la propia práctica refleja estos valores asumidos. La formación de valores éticos es una de las metas principales de la educación, por lo que cada

maestro debería preocuparse por su enseñanza, más bien, enseñarlas con sus actos, sin dejar de exhortar y corregir de una manera amable, pero firme, para que los jóvenes aprendan los valores y sean capaz de proyectarlas también a otros jóvenes, o en su futuro, a su familia.

Relación pedagógica

Se caracteriza por el tipo de la práctica docente, es decir, el nivel de satisfacción de los clientes, en relación a las dimensiones anteriormente explicadas. Cada alumno, así como también los padres de familia, tienen sus expectativas y esperanzas para el joven que estudia, por lo que el docente se debe preocupar por cumplir con su papel asumido de ser un maestro profesional, que sepa llevar la teoría a la práctica, capaz de cumplir con las metas que son deseadas por los clientes.

Todas las dimensiones anteriormente descritas conforman la relación pedagógica, en la cual se caracteriza la práctica educativa de cada maestra, y le imprimen una orientación particular a la relación que establece con sus alumnos. De la manera en que cada maestro logre integrar y armonizar las dimensiones mencionadas dependerá que su práctica educativa tienda hacia una relación opresora, de dominio o imposición hacia sus alumnos, o hacia una relación liberadora en la que se recree el conocimiento sobre la base del respeto y el apoyo mutuo, tanto personal como de sus alumnos.

Por esta razón es fundamental examinar la práctica docente, prestando especial atención a la relación pedagógica, pues ésta constituye la parte culminante del análisis de todas las dimensiones, como lo muestra la Figura 2. De allí la importancia de reflexionar sobre la docencia y construir paulatinamente una nueva práctica, distinta y mejor fundamentada, centrada en las características y necesidades de sus alumnos.



Figura 2: Las dimensiones de la práctica docente y la relación pedagógica (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999)

Las dimensiones mencionadas pueden presentar limitaciones en el desempeño docente, si no se sabe convertirlos en potencialidades. Sin embargo, si el docente se esfuerza en superar las limitaciones, y la gestión administrativa promueve una relación sana entre el personal escolar y las diferentes dimensiones, la institución educativa puede lograr una innovación continua.

El desarrollo de prácticas reflexivas en el desempeño docente

El desarrollo de una habilidad no se alcanza de un día para otro, así como también el desarrollo de prácticas reflexivas por parte de un docente. Ello requiere de una persistencia y continuidad, así como es el desarrollo de la habilidad de lectura. El propio maestro puede ser

motivado en lograr esa meta, sin embargo, el incentivo de la gestión escolar facilita este proceso.

La *práctica reflexiva* incluye el desarrollo profesional y la capacitación del docente. Desde la publicación del trabajo de Schön (1987): *El práctico reflexivo: cómo los profesores piensan en la acción*, esta noción ha llegado a ser una problemática. Por eso es importante comprender el significado de una práctica reflexiva, saber aplicarla y promoverla, tanto por los líderes de las instituciones educativas como por los profesores en su práctica docente.

Una reflexión se caracteriza por un análisis lógico sobre una acción, mediante la comprensión y articulación de las teorías, para desarrollar mayor autonomía profesional a través del ejercicio consciente del juicio. La práctica reflexiva tiene una agenda profesional de mejoramiento de la práctica, y otra agenda política, orientada a desarrollar la autonomía de los prácticos, el juicio profesional informado, la toma de decisión, contribuyendo a una democracia igualitaria. (Morrison, 1996).

El modelo de práctica reflexiva de Smith (1989, citado por Morrison) describe las siguientes etapas:

- ❖ Descripción (¿qué estoy haciendo?)
- ❖ Información (¿qué significa esto?)
- ❖ Confrontación (¿cómo se llega a esto?)
- ❖ Reconstrucción (¿cómo se podrían hacer las cosas de modo diferente?)

No obstante, ¿por qué estudiar la práctica reflexiva? Según Ponce (2006), existe una amplia investigación internacional acerca de la práctica reflexiva, tanto en los procesos de formación inicial como continua de los docentes. El autor afirma que un profesional reflexivo

es capaz de aplicar las teorías o disciplinas científicas, y que la reflexión sólo se puede desplegar y acceder a través de la narración o el discurso escrito y oral.

La práctica reflexiva se introdujo en la formación inicial de los docentes desde la década de los ochenta, tanto en Estados Unidos como en la mayoría de los países de Europa y América Latina. Esta reflexión de la práctica se puede promover y suscitar mediante el análisis de la toma de decisiones de las experiencias de los estudiantes en los salones de clase, la evaluación continua del diario de campo, el estudio de casos, el portafolio o el desarrollo de micro enseñanza, particularmente en el Reino Unido y Alemania.

En América Latina también se llevan a cabo prácticas reflexivas en la formación inicial. La mayoría de ellas combina las asignaturas teóricas con la sistematización y reflexión de la práctica. Existen tres períodos para su desarrollo: al inicio se conciben como observadores participantes, luego en pre-prácticas y, finalmente en prácticas como profesores de grupo. En los países de Centroamérica, el Caribe y México, los programas de formación relacionados con la práctica docente ocupa entre un 4,5% y un 10,5% del plan de estudios, excepto en Cuba que constituye el 50% de la formación inicial (Ponce, 2006).

Si el sistema educativo de México desea formar mejores profesionistas y mejores educadores, necesita fomentar prácticas reflexivas y la realización de mejores investigaciones, porque una investigación puede ayudar a comprender cuáles son los niveles de desarrollo de los procesos reflexivos para acceder a los valores, intenciones y conocimientos que participan en las acciones y la práctica.

Con la palabra *reflexionar* se entiende tomar la propia experiencia como objeto de análisis, para reconstruirla con nuevos conceptos. Éstos se consiguen mediante un cuestionamiento a diferentes teorías; en caso contrario, una persona que no reflexiona, no

advierte sentido a las teorías, pues no examina su uso; de esta manera, quedarían subyacentes las teorías y no se construyen los nuevos conceptos.

A través de esa reflexión se construye el conocimiento práctico que se aplica en la vida real. Por ejemplo, un maestro que reflexiona sobre su quehacer y los materiales que llega a leer, para transformar la teoría a su situación, ha logrado desarrollar su práctica reflexiva, la cual es indispensable para lograr un buen desempeño.

Prácticas administrativas para la evaluación del desempeño docente

La evaluación del desempeño docente es un proceso complejo, que requiere de una planificación estratégica, es decir, un plan con objetivos precisos y específicos, para obtener resultados factibles y útiles, que pueden ser analizados e interpretados. Esos resultados de la investigación cualitativa se consiguen más fáciles con instrumentos prediseñadas, ya sea mediante observaciones, entrevistas o encuestas. Los resultados sirven para diagnosticar la realidad del desempeño docente, para de ahí planear acciones de mejora, los cuales buscan satisfacer tanto los alumnos como los padres de familia, así como también contribuir de aumentar el nivel educativo nacional.

Según Duart y Martínez (2000), la evaluación del desempeño docente se puede medir a través de los logros alcanzados por el alumno, mediante instrumentos estandarizados, que miden la habilidad docente a través de observaciones, la opinión de los alumnos o mediante la autoevaluación del docente. La evaluación se refiera a que el docente cumple su función de acuerdo a lo que se le piden en el currículum escolar. En todo caso, la evaluación del desempeño docente es un proceso de construcción que desea provocar cambios en ellos.

En los últimos años se han generalizado los sistemas de evaluación de la calidad. Su objetivo es garantizar la eficacia de los servicios por las distintas instituciones universitarias. La idea subyacente es orientada hacia la satisfacción de las necesidades de sus clientes. En el siguiente apartado se expone la evaluación a la actividad docente, tomando como puntos básicos el *análisis interno* de los procesos, el *análisis externo* de los clientes-estudiantes, y el *análisis de los resultados de la actividad docente*, haciendo con ello posible la implantación de un *sistema de mejora continua de los procesos formativos* (Duart y Martínez, 2000).

Este nuevo modelo de evaluación de la calidad docente toma en cuenta los *inputs* del proceso de evaluación. En él se mide el rendimiento como un proceso sistemático, cuya finalidad es evaluar el rendimiento de un empleado en su puesto de trabajo. La evaluación del desempeño docente se puede articular sobre tres *inputs* informativos diferentes:

- A. La evaluación externa
- B. La evaluación interna
- C. Los resultados académicos

Evaluación externa, a cargo de los estudiantes	El dominio de los contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene un dominio adecuado del contenido de la asignatura. - Dispone de información y conocimientos actualizados. - Conoce los materiales, documentos, artículos y demás información a la que tienen acceso los estudiantes. - Es consciente del lugar que ocupa la asignatura en el plan de estudios.
	Orientación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Presenta de manera clara los objetivos a alcanzar. - Establece una temporalización del estudio adecuada. - Orienta, a través de sus documentos y mensajes, de manera efectiva el proceso de aprendizaje. - Contribuye, mediante las actividades, prácticas, ejercicios y debates propuestos, a facilitar la aprehensión y consolidación de los contenidos de la asignatura. - Da indicaciones que permiten profundizar y/o complementar los contenidos de los materiales.
	Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de suscitar interés por la asignatura. - Conecta los contenidos con la actualidad y la práctica profesional. - Fomenta la participación de los estudiantes en el aula. - Estimula al estudiante para que realice las actividades y pruebas necesarias para alcanzar los objetivos marcados. - Fomenta el trabajo cooperativo entre los estudiantes. - Contrarresta el potencial desánimo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. - Ayuda a que el estudiante sienta que forma parte de un grupo.
	Proceso de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Las pruebas de evaluación continua y los exámenes finales se refieren a los contenidos fundamentales de la asignatura. - El proceso de evaluación continua fomenta la asimilación de los contenidos. - Los exámenes finales son coherentes con las pruebas de evaluación continua y con el trabajo desarrollado durante el curso. - Los enunciados de todas las pruebas y exámenes son claros. - Los criterios de evaluación son conocidos. - Se proporcionan soluciones y/o comentarios individualizados sobre el grado en que el estudiante alcanza los objetivos establecidos.
	Rapidez y claridad en las respuestas	<ul style="list-style-type: none"> - El docente les envía mensajes claros, oportunos y correctamente redactados. - Las respuestas proporcionadas en los mensajes son coherentes con las preguntas planteadas. - El docente contesta sus dudas en un plazo de tiempo razonable.

Evaluación interna	Los conocimientos del docente	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los instrumentos y herramientas necesarias: destreza y habilidad en su manejo. - Dominio de la asignatura, tanto de su contenido, estructura y características generales (carga lectiva, enfoque y posición en el plan de estudio) como de los materiales didácticos. - Capacidad para adaptarse a los cambios en el entorno de trabajo. - Capacidad de actualización permanente. - Capacidad para adecuar los conocimientos a la práctica profesional.
	Orientación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer los objetivos de aprendizaje, que los estudiantes deben lograr, así como la metodología adecuada para alcanzarlos. - Proponer bibliográfica pertinente. - Elaborar guías que faciliten el proceso de aprendizaje, priorizando contenidos y actividades que refuerzan el proceso de aprendizaje. - Redactar de manera clara y concisa los mensajes y documentos dirigidos a los estudiantes. - Poner la información a disposición del estudiante en los plazos previstos.
	Motivación y dinamización del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la participación de los estudiantes en el aula. - Intervenir con regularidad en el aula, enviando mensajes que guíen y orienten el aprendizaje, y eviten el potencial desánimo de los estudiantes. - Promover el espíritu crítico y la expresión de ideas y opiniones sobre temas de actualidad, relacionados con la asignatura. - Estimular la participación y el seguimiento de la evaluación continua. - Fomentar la interacción y el trabajo cooperativo entre los estudiantes. - Favorecer la dinamización y consolidación del proceso de aprendizaje de los estudiantes. - Establecer contacto con los tutores, siempre que resulte oportuno, a fin de realizar un adecuado seguimiento de los estudiantes.

	<p>Evaluación del aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar pruebas de evaluación continua, que permitan valorar el aprendizaje progresivo del estudiante. - Realizar pruebas de evaluación continua, cuya carga de trabajo resulta coherente con la carga lectiva de la asignatura. - Adecuar el contenido de las pruebas de evaluación continua y los exámenes a los objetivos de la asignatura. - Diseñar las pruebas de evaluación continua y los exámenes finales fomentando la reflexión crítica y la asimilación de los contenidos. - Diseñar las pruebas de evaluación continua y los exámenes finales procurando conectar los contenidos de la asignatura con la práctica profesional y la actualidad. - Velar para que exista un alto grado de coherencia entre las pruebas de evaluación continua y los exámenes finales de la asignatura, así como con el trabajo desarrollado durante el curso. - Corregir y proporcionar soluciones y/o comentarios individualizados sobre el grado en que los estudiantes están alcanzando los objetivos previamente establecidos. - Redactar los enunciados, las soluciones y las correcciones de los diferentes ejercicios de evaluación con claridad y en los plazos establecidos. - Ser capaces de definir con claridad lo que debe hacerse en cada ejercicio de evaluación y los criterios de valoración a emplear.
	<p>Relación con el equipo docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mantener una relación fluida y regular con el resto del equipo docente. - Coordinar su actividad con la de los demás profesores de la asignatura. - Colaborar y compartir ideas, documentos y mejoras con el resto del equipo. - Participar activamente en los encuentros virtuales y presenciales del equipo académico. - Mostrar iniciativa y capacidad de respuesta ante situaciones y problemas imprevistos.

Resultados académicos	Seguimiento del curso	<ul style="list-style-type: none"> ○ La participación activa de los estudiantes en las diferentes actividades del curso: debates, prácticas y pruebas de evaluación continua. ○ El porcentaje de estudiantes presentados al examen final de la asignatura.
	Aprovechamiento	<ul style="list-style-type: none"> ○ El porcentaje de estudiantes que superan la evaluación continua. ○ El porcentaje de estudiantes que superan la asignatura. ○ La nota media obtenida por los estudiantes.
	Programa de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ○ Una memoria descriptiva del propósito de la evaluación y del modelo académico que la inspira. ○ Una definición exacta del alcance subjetivo - a quién afecta - y objetivo - qué se va a evaluar - del proceso. ○ Una definición del esquema de evaluación – quién o quiénes van a realizarla, de los procedimientos de obtención de información – encuestas, informes estudios – y de los criterios empleados. ○ Un manual de evaluación, documento que servirá de base y de guía para llevar a cabo la evaluación.

Tabla 1: Evaluación del desempeño docente (Duart y Martínez)

Si por calidad se entiende satisfacción del cliente, y el cliente es el estudiante, éste debería ser el principal evaluador de la calidad docente. Sin embargo, las valoraciones del estudiante sobre su grado de satisfacción pueden estar contaminadas por sus intereses a corto plazo, por lo que es conveniente llevar a la vez una evaluación diferente, como la interna y los resultados académicos.

En la medida que trabajamos, aprendemos y nos comunicamos con nuestros compañeros, afecta la productividad, ánimo y calidad de nuestro trabajo. La acción docente no

se desarrolla en régimen de aislamiento, sino en un contexto de pluralidad de agentes. De ahí, resulta imprescindible conocer la opinión de los demás miembros del equipo académico sobre el desempeño docente.

Los responsables académicos, por su contacto cotidiano y directo con el docente, están en condiciones de facilitar una información valiosa sobre aspectos de su actividad, el ambiente de trabajo, su flexibilidad y predisposición a aceptar las innovaciones promovidas institucionalmente, su eficacia en el desempeño de las funciones asignadas, y su compromiso general con el modelo pedagógico de la organización.

Para realizar una evaluación de este tipo, deben haber definido con claridad con anterioridad, las competencias – aptitudes, conocimientos, valores, actitudes – que necesita reunir el docente, en relación con las funciones que le han sido asignadas. La definición de esas competencias no se realizará de forma abstracta, sino tiene el modelo pedagógico de la institución.

Los resultados académicos también constituyen un indicador de la eficacia de la acción docente. Este modelo de evaluación presenta ventajas sobre los modelos basados de forma exclusiva de las opiniones de los alumnos, porque es más fiable y consistente, justo, creíble, motivador y valioso. Para todo tipo de evaluación se aplica la encuesta o test y otro método de análisis. Es deseable que la evaluación incluya aspectos cuantitativos (porcentaje de aprobados) y cualitativos (la opinión del estudiante sobre los conocimientos del profesor).

De ahí la conveniencia de estimular la aportación de comentarios y sugerencias de mejora por parte de los agentes que intervienen en el proceso de evaluación y también por parte del propio evaluado. Los resultados académicos que se analizan como indicadores objetivos de la eficacia de la acción docente.

Al llevar a cabo la evaluación de esta manera, los objetivos del programa de evaluación serán más realistas y se incrementará la motivación del docente. De lo contrario, si el maestro no tiene la idea clara de qué es lo que la organización le pide, y de cómo va a ser valorado su trabajo, a la vez, resulta más difícil que pueda mejorar su rendimiento. De ahí la importancia de que el docente sea informado de los objetivos del programa de evaluación y de su papel en el mismo. Asimismo, es imprescindible que reciba un *feedback* adecuado de los resultados de la evaluación, para hacer posible una mejora continua de su desempeño.

La evaluación del desempeño es una herramienta fundamental para gestionar la calidad docente. A la vez cumple otras importantes funciones, como: facilitar el diseño de un sistema de promoción profesional permite detectar necesidades de formación no satisfecha, y estimula las relaciones humanas en el seno de la organización y el nacimiento de una cultura corporativa de orientación hacia el cliente y mejora continua.

Estas ideas y aportaciones de Duart y Martínez (2000) exponen la información fundamental de una evaluación apropiada para medir el desempeño, sin embargo, Bretel (2002) expone lo que significa la evaluación, su finalidad, y describe diferentes instrumentos de evaluación, que pueden complementar los aspectos de evaluaciones de Duart y Martínez. A continuación se presentan sus opiniones e ideas, referente a la evaluación del desempeño docente.

La evaluación educativa no debe ser un hecho aislado y particular, sino un proceso que parte del recojo de información, para de allí orientarse a la emisión de juicios de valor respecto a un sujeto, objeto o intervención educativo (Bretel, 2002). De esta manera, un proceso evaluativo sería absolutamente inútil si no estuviera dirigido a la toma de decisiones. Por eso,

la evaluación orienta la actividad educativa y determina el comportamiento del docente, dándole pauta a lo deseable, a lo que es valioso y a lo que debería ser.

El cubano Valdés, H. (2000) interpreta la evaluación del desempeño docente en Cuba de la siguiente manera: Que los sistemas educativos latinoamericanos, en el último decenio, se han privilegiado los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de educación, donde principalmente influye el *desempeño profesional del maestro*. Aclara que hoy se aprecia que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes; además afirma: ‘sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación’.

Pues bien, la evaluación del maestro juega un papel de primer orden, porque permite caracterizar su desempeño, y de allí se puede propiciar su desarrollo con atención y estimulación de la gestión escolar. Cabe mencionar que la evaluación profesional no significa una vigilancia que controla las actividades de los profesores, sino es una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del docente. Asimismo, es una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor, para de ahí, proporcionar acciones que generan su mejora. Referente a ello, Valdés (2000) explica:

La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes.

Un aspecto importante para la evaluación es dar importancia a los sentimientos que puede producir en los docentes, una vez anunciado e iniciado su proceso, porque una evaluación puede provocar sentimientos como: desconfianza, temor, miedo, inseguridad o

pánico. Por eso es imprescindible lograr que los docentes puedan llegar a sentir que ser evaluados es valioso, agradable, y hasta deseable (Bretel, 2002).

Refiriéndose al significado de *desempeño*, éste es el cumplimiento del deber y de la función que le corresponde. Por *desempeño docente* se entiende el conjunto de normas que establecen las funciones que debe desempeñar el docente, para dar cumplimiento a su importante labor como orientador de las generaciones futuras. De esta manera, según Bretel, la profesionalidad de la docencia hace referencia, no sólo al tipo de actividad económica que realiza o al tipo de servicio público que presta, sino a la necesaria calificación y calidad profesional con la que se espera que lo haga.

En Chile, el docente es un profesional que debe poseer dominio de un saber específico y complejo, que comprende los procesos en que está inserto, que decide elaborar estrategias de enseñanza, de acuerdo a la heterogeneidad de los alumnos, organizando contextos de aprendizaje, interviniendo de distintas maneras para favorecer procesos de construcción de conocimientos desde las necesidades particulares de cada uno de sus alumnos. Por ello debe superarse el rol de técnicos, y asumirse como profesionales expertos en procesos de enseñanza y aprendizaje (Urrutia, 2001).

Esta perspectiva profesional de Chile supone concebir a los docentes como actores sociales de cambio, como intelectuales transformadores, y no sólo como maestros eficaces que conocen su materia y que poseen herramientas profesionales adecuadas para cumplir con cualquier objetivo que sea impuesto desde la dirección. Al contrario, el docente necesita ver su trabajo como una práctica investigadora. Al mismo tiempo, la gestión escolar suele intervenir en esta evaluación para su evaluación sistemática de las prácticas pedagógicas, y además,

contribuir a que la enseñanza promueve el desarrollo integral de los alumnos, tanto en las dimensiones cognitivas y sociales, como afectivas y morales.

La asesora del Ministerio de Cultura y educación de Argentina, Abrille (1994) afirma que, para responder a los requerimientos de una educación de calidad para todos, es indispensable promover la profesionalización de los docentes. En muchos países iberoamericanos, la actividad docente no ha logrado todavía ser reconocida como profesión. Todavía existe gran contradicción sobre la trascendental misión que cumplen maestros y la situación concreta en la que se desenvuelven. Abrille, (1994) también declara que:

Establecer una estructura profesional más progresiva y estrechamente asociada al crecimiento profesional y al buen desempeño, es una alternativa para superar la situación actual que otorga mérito al que permanece en el sistema (antigüedad), sin importar demasiado la calidad de su actuación profesional y los resultados que obtiene.

Esta interpretación nos lleva a otra cuestión importante y compleja: ¿Qué es lo que caracteriza el buen desempeño profesional del docente, y cuáles son las condiciones en las que éste es posible?

De acuerdo a Bretel (2002), entre las tareas del docente está la de la planificación de sus actividades de enseñanza, tomando en cuenta las características de los destinatarios de la educación, las del entorno en que viven y las de la sociedad que deberán enfrentar. También incluye la capacidad para establecer ambientes de aprendizaje que facilitan la participación e interacción entre alumnos y profesor, la creación de herramientas de evaluación que le permitan, por una parte, detectar las dificultades de sus alumnos, y por otra parte, evaluar el efecto de su propia estrategia de trabajo. Finalmente, otra tarea trascendental es: formar parte constructiva del entorno en el que trabaja, compartir y aprender de y con sus colegas, y relacionarse con los padres de familia y otros miembros de la comunidad.

Un buen desempeño en el aula tiene que ver con el diseño cuidadoso, la conducción responsable y la evaluación profunda de los procesos de aprendizaje, así como con la relación comunicativa y afectiva que establece con todos y cada uno de sus estudiantes. Con relación a sus colegas, se espera una actuación de colaboración y de apoyo mutuo.

Respecto a los padres de familia, se espera su conocimiento, apertura, comunicación y colaboración profesional. En relación a la sociedad, se espera su comportamiento ético y ejemplar, con relación a las nuevas generaciones, de lo que se espera que contribuya a realizar. Por último, con respecto a sí mismo, se espera que el buen docente busque permanentemente los mejores medios para crecer profesional y humanamente.

Bretel afirma que la finalidad de la evaluación del desempeño docente es, en primer lugar, para favorecer y estimular el interés por el desarrollo profesional de los profesores, en la medida en que un sistema presente metas de mejoramiento docente y oportunidades de desarrollo profesional; la reacción ante ello es, que los profesores se sentirán estimulados a tratar de alcanzarlas. Este desarrollo profesional puede ocurrir al mejorar conocimientos y capacidades en relación a sí mismo, a sus roles, al contexto de la escuela y sus aspiraciones de carrera.

En segundo lugar, la evaluación debe contribuir al mejoramiento de la gestión Pedagógica de los establecimientos, mediante la cual se puede mejorar su modo de enseñar, sus conocimientos de contenido, sus funciones como gestor de aprendizaje, y como orientador de jóvenes. Asimismo, sus relaciones con colegas y su contribución a los proyectos de mejoramientos promueven su establecimiento educacional.

Finalmente, la evaluación sirve para favorecer la formación integral de los educandos. En la medida en que una institución escolar cuente con profesionales que están alertas respecto

a su rol, tarea y funciones, y saben cómo ejecutarles y mejorarlas, su atención se centra con más precisión en las tareas y requerimientos de aprendizaje de los alumnos, como también en sus necesidades de desarrollo personal. Por eso se puede afirmar que el éxito de un sistema educativo depende en gran parte de los esfuerzos realizados por la gestión escolar, responsable de estimular un mejor desempeño, como también de los mismos docentes, quienes llegan a comprender su compleja función.

En consecuencia, la evaluación del desempeño docente es útil, porque posibilita el diseño de una variedad de estrategias. Por otra parte, un sistema de evaluación participativo, con criterios de auto y co-evaluativos, permite lograr un mayor nivel de compromiso de cada docente, querer cumplir con las metas y objetivos propuestos. A su vez, la evaluación permite formular metas y objetivos institucionales y regionales, que se definen sobre bases y condiciones reales. Finalmente, la evaluación puede ser útil para calificar y clasificar a los docentes en un escalafón o en niveles de la carrera magisterial.

Al analizar lo último, la carrera magisterial puede ser un incentivo para todos los maestros, al plantearse metas claras del desempeño esperado, lo cual sería un estímulo de un mejoramiento continuo. Ganarían los alumnos, porque contribuirían al mejoramiento de la calidad de los resultados del aprendizaje; ganarían las instituciones formadoras, porque sus resultados les permitirían ajustar sus propuestas de formación de docentes; ganarían los padres de familia, el sistema educativo y el país, porque la evaluación del desempeño docente promovería el cambio continuo, contando con el compromiso de todos sus actores.

Para lograr la construcción de un sistema de evaluación del desempeño docente, que cumpla con las finalidades anteriormente mencionadas, se proponen las siguientes acciones:

1. Diseñar objetivos beneficiosos, que deben ser valorados y considerados importantes, tanto para cada profesor como para la sociedad entera.
2. Crear mecanismos que hagan posible la comunicación sistemática y la posibilidad de interacción.
3. Garantizar la aplicación técnica del sistema evaluativo.
4. Usar múltiples fuentes de datos, para enriquecer la información.
5. Crear un clima favorable a la evaluación, en el que la confianza entre las partes implicadas, la honestidad y la transparencia en las actuaciones sean la norma y no la excepción.

Los instrumentos, propuestos por Bretel (2002), para alcanzar las finalidades de una evaluación productiva del desempeño docente, serán la observación de clases, la autoevaluación, las pruebas de conocimientos, el portafolio, la opinión de los padres, la opinión de los alumnos, la co-evaluación y el rendimiento de los alumnos.

La observación	<p>Durante la observación de clases, el evaluador observa la acción del docente, como son: el clima en el aula, la naturaleza y calidad de las interacciones alumnos-docente, los procesos de aprendizaje, conducidos por el docente, y el funcionamiento general de la clase. Sin embargo, la planificación que hace el docente de sus clases, su valoración y modificación de los materiales didácticos que emplea, su elección y adaptación de métodos pedagógicos y sus relaciones de trabajo con colegas y padres, no se pueden observar, sino tienen que ser entrevistados o encuestados.</p> <p>Las entrevistas y las observaciones antes o después de las visitas pueden proporcionar parte de la información anteriormente mencionada. Por eso la importancia de elaborar un buen instrumento de observación, que haga posible y útil a la evaluación. Además, se le pueden agregar informes escritos, que se pueden discutir o analizar en una reunión entre el evaluador y el docente o en una revisión realizada por los colegas.</p>
-----------------------	---

La autoevaluación	<p>Sus objetivos son: estimular la capacidad de autoanálisis y autocrítica, así como su potencial de autodesarrollo; dicho de otra manera, se refiere a que el profesor dé un juicio hacia su propia efectividad de su propia actividad, con el objetivo de establecer objetivos de mejora. En la autoevaluación, el propio docente debe seleccionar, recoger, interpretar y juzgar la información referida a su propia práctica, y establece los criterios y fija los estándares para juzgar la adecuación de sus conocimientos, habilidades y efectividad respecto de su actividad docente.</p> <p>La autoevaluación ayuda a centrar la autorreflexión y favorece la profundidad de los propios juicios. No obstante, algunas técnicas e instrumentos que se utilizan normalmente asociados a este método son: La retroalimentación proporcionada por cintas de vídeo y audio, las hojas de auto-clasificación, informes elaborados por el propio profesor, materiales de autoestudio y cuestionarios a alumnos y/o padres de familia.</p>
Pruebas de conocimiento	<p>Éstas deben retomar experiencias en las cuales se ve inmerso cotidianamente el docente, como por ejemplo, el planteamiento de una serie de preguntas, para que el docente seleccione la estrategia que considere más adecuada; valore las respuestas dadas por un estudiante a una evaluación; decida un curso de acción ante una situación de aula; o aborde una situación problema desde su saber disciplinar.</p> <p>Se recomienda utilizar para esta prueba una selección múltiple, con única respuesta o con preguntas de respuesta ponderada. En estas últimas, cada una de las opciones corresponde a una posición diferente del docente ante la situación planteada, asignándole mayor valor a las alternativas que reflejen características deseables, en relación a los perfiles y estándares establecidos.</p>
El portafolio	<p>En los últimos años, el portafolio se ha convertido en uno de los instrumentos más comunes de algunos países (en especial EUA), tanto para la evaluación como para el desarrollo profesional de los docentes. Es una simple colección de informaciones acerca de la práctica docente, como de fotografías de la vida de la escuela, notas escritas de los padres, dirigidas al docente o información acerca del desempeño del docente o de los planes y objetivos de la escuela. El portafolio puede llegar a ser un valioso instrumento en la evaluación del desempeño docente, porque además de reunir experiencias significativas, permite apreciar la comprensión y el sentido de lo relevante para el docente.</p> <p>Para asegurar que la información contenida tenga significación para orientar el proceso de mejora, el portafolio debe tener características como: contener contenidos profesionales y de los objetivos institucionales del centro; tener ejemplos del trabajo del docente y de sus alumnos; sus contenidos deben ir acompañados de comentarios escritos por el mismo docente, explicado e interpretado el significado de los mismos, y por último, debe contener ejemplos que el docente considere relevantes de la planificación de algunas clases, y otros documentos elaborados por él, para el trabajo de los estudiantes.</p>

<p>La opinión de los padres</p>	<p>Una buena relación entre padres y profesores y una comunicación entre el hogar tiene consecuencias importantes en la calidad de la educación, por lo que se puede evaluar el desempeño docente a través de la <i>opinión de los padres</i>. Potenciar su opinión permite analizar perspectivas y conocer puntos de vista y aspectos acerca de la interacción entre el docente con los alumnos y con las familias, así como la manera como responde a las necesidades de los estudiantes.</p> <p>Una desventaja de este instrumento puede ser que los padres, al no ser profesionales, pueden incluir sus propios prejuicios, haciendo sentir a los docentes acosados y mostrar rechazo a ser evaluados por personas ajenas al centro. Sin embargo, la opinión de los padres constituye un conocimiento necesario para producir una educación de calidad, pues tiene como finalidad aportar información para desarrollar capacidades y potenciar actitudes, que sirven como pautas de mejora.</p>
<p>La opinión de los alumnos</p>	<p>De igual manera, la opinión de los alumnos constituye una parte importante para la evaluación del desempeño docente, pues son los únicos que tienen información directa de la efectividad de la docencia, es decir, del tipo, naturaleza y calidad de las prácticas docentes que se realizan en el aula. No obstante, los juicios de los estudiantes tienen que ver con los niveles de empatía y sintonía que los docentes tengan con ellos, por lo que su opinión necesita ser complementada con la opinión de los padres, el portafolio, los informes de autoevaluación, etc.</p> <p>Por otro lado, la opinión de los alumnos permite percibir al docente su actuación personal, la cual puede constituirse como una plataforma de interacción y acercamiento entre los alumnos y el docente. Si el maestro se preocupa por una relación sana con sus alumnos, le sirven las opiniones de ellos, para partir de allí una mejor y libre comunicación, o promover una mayor interacción en ellos.</p>
<p>La co-evaluación</p>	<p>El siguiente instrumento, que se usa para medir el desempeño docente es donde los compañeros del trabajo asignan información sobre las experiencias que han tenido con el otro compañero maestro. Aunque la retroalimentación de los compañeros forma parte de una fuente de información, en ningún caso deben derivarse juicios valorativos directos desde esta información, puesto que la información puede ser basada en la impresión subjetiva.</p> <p>Una forma de incrementar la validez del estudio es preguntar sólo por cuestiones que de su conocimiento directo, evitando así pedir consideraciones de tipo valorativo. Además, debe garantizarse la confidencialidad en todo el proceso evaluativo, porque de lo contrario difícilmente se conseguirá que la información aportada sea emitida sin restricciones de algún tipo.</p>

El rendimiento en el aprendizaje de los alumnos	<p>Constituye otra fuente confiable de información sobre el desempeño docente. Aplicar este instrumento implica establecer el punto de partida del rendimiento anterior, valorando no sólo las ganancias de rendimiento, sino analizando también el potencial de aprendizaje observado en los alumnos a lo largo del tiempo. Es un registro de información acerca de evidencias que ayudan a los docentes comprender la realidad de la docencia, ejercida en el centro educativo.</p> <p>Sin embargo, experiencias realizadas muestran que el rendimiento de los alumnos no siempre es la tarea del docente o de la escuela, puesto que un maestro puede exigir mucho, con el cual los alumnos quedan con un aprovechamiento bajo, mientras otro profesor exige poco y los alumnos sacan buenas calificaciones. En este caso, los alumnos aumentaron mayormente su conocimiento con el docente exigente y con bajas calificaciones que con las buenas calificaciones del último maestro.</p>
--	--

Tabla 2: Evaluación del desempeño docente (Bretel, 2002)

En conjunto, las prácticas administrativas para la evaluación del desempeño docente implican la aplicación de diversos instrumentos y métodos de evaluación, con el objetivo de encontrar las debilidades y oportunidades, fortalezas y amenazas de la institución educativa, para desde allí provocar cambios y mejoras, necesitadas en la comunidad o en el país. Por otro lado, la evaluación sirve al docente como información de su situación real, poniéndose metas personales que favorezcan su crecimiento profesional.

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

Para conseguir un cambio en una institución educativa o elevar su calidad, la gestión escolar necesita elaborar una planeación estratégica, que estimulan a los docentes para su profesionalidad, propiciando prácticas reflexivas en el docente, como ya se mencionó en el apartado anterior. Aguerrondo (2001) propone algunas tendencias relativas a mejorar la

formación docente, realizadas por la gestión administrativa. Los aspectos considerados para aumentar la calidad y promover una mejora en las estrategias de enseñanza del docente son:

1. Los cambios en la estructura y contenidos de la formación docente inicial.
2. El control de la calidad de la formación que se imparte.
3. El reordenamiento de la oferta de instituciones formadoras de profesores.

En cuanto al primer punto, existen un mayor número de opiniones. Los modelos tradicionales de formación de profesores mantienen su vigencia generalizada de casi todos los sistemas educativos. Todavía no les queda claro lo que ‘se debe cambiar’ y lo que ‘se debe hacer’. Existen diversas posturas en las discusiones entre los especialistas, donde se debaten los pros y los contras de cada una de ellas. Para elevar el nivel de la formación docente, es indispensable que se modifiquen las instituciones formadoras tradicionales.

Otra estrategia para una mejor formación del docente fue el incremento de años de obligatoriedad de la *formación básica*. No obstante, tampoco ha logrado la mejora, porque se tiene la idea de cumplir un requisito más, sin tomar en serio la real formación y reconocer que el aprendizaje es el factor principal, y no sólo el cumplimiento de una formalidad. Es más, este incremento de los años de escolaridad ni ha alcanzado replantear viejas concepciones. Lo importante es, que los docentes de primaria obtengan una mejor formación en todo lo referente a las disciplinas del *currículum*, y que los docentes de media sean formados en todo lo referente a las cuestiones *pedagógicas* (Martín, 1999).

Para resolver esta problemática, la decisión de la política educativa ha sido alargar la duración de la formación docente inicial. Éste exige más escolaridad para ingresar al nivel superior. A pesar de todo ello, no existe una preparación profesional como lo desea el sistema educativo nacional. Por eso se propuso poner más atención a las concepciones teoría y

práctica. La propuesta tradicional implicaba el modelo de imitación, mientras las nuevas teorías proponen que se debe aprender de práctica. Ésta se aprende mediante una clase en los niveles superiores como la que se pretende que sea el futuro profesor en su aula (Aguerrondo, 2001).

Esta idea la subrayan los países desarrollados, como son los Estados Unidos y el Reino Unido, quienes defienden la idea que la formación del docente debe iniciar desde la educación básica, y no esperar hasta la formación profesional en los niveles superiores. Proponen un ambiente (*school based teacher training*) como el más adecuado para la formación (Martín, 1999). Esta tendencia despierta también una serie de cuestiones en la medida en que supone que el hacer profesional se nutre más de la práctica que del conocimiento teórico (Widdén & Grimmett, 1997).

Para enfrentarse la gran distancia entre formación tradicional y la nueva, existe una propuesta intermedia, que se llama “basada en la escuela” (*school based*), la cual podría denominarse también *inmersión en la práctica*. En ella se analiza la práctica y el trabajo cooperativo entre los profesores, para que los docentes lleguen a reconocer sus debilidades y busquen superarlas. En esta propuesta se persigue transmitir un conocimiento relativo a una ciencia, un arte o un área de conocimiento (Careaga, 2002).

La segunda tendencia tiene que ver con la necesidad de generar circuitos de control de la calidad académica de la formación de los futuros profesores. El aumento de escuelas básicas ha expandido la oferta de la formación docente, donde no siempre están disponibles los recursos materiales y humanos adecuados para garantizar la deseada calidad para esta formación. Las intervenciones políticas se enfrentan con problemas tales como la autonomía

de las universidades o la tradición de éstas instituciones, poco habituadas a funcionar con controles de calidad externos, que permitan dar cuenta de su competencia académica.

Para enfrentar estos problemas, se están poniendo en práctica estrategias relacionadas con: cómo garantizar el nivel de la formación profesional que ofrecen las instituciones existentes, sean universidades o instituciones terciarias (Aguerrondo, 2001). Estas tendencias son:

- A. La acreditación académica de carreras e instituciones formadoras
- B. Los concursos de proyectos innovadores
- C. El mejoramiento de la calidad académica de los profesores de futuros profesores (formadores de formadores)

En cuanto al inciso A, el objetivo del sistema educativo es mejorar el desempeño docente. De esta manera, el Estado quiere garantizar la calidad de las instituciones formaciones de docentes, ya sean privadas o estatales, pues, todos deben cumplir con una serie de requisitos establecidos por el Estado. La acreditación de carreras o de instituciones consiste en organizar un procedimiento, mediante el cual se establecen estándares de calificación académica obligatorios para las instituciones formadoras (Paiva, 2002).

A la vez, el sistema nacional de educación convoca a diferentes concursos de proyectos de innovación educativa, dando asesoría y fortalecimiento a líderes de la reforma, que constituyen una parte esencial en el proceso de modernización del sistema educativo. Sus finalidades son: motivar, impulsar y estimular el desarrollo de proyectos de innovación, orientados al mejoramiento de la calidad educativa; otro fin es, facilitar la institucionalización de los proyectos educativos, innovadores exitosos, y difundirlos como medio para generar nuevos procesos de innovación.

Una estrategia para resguardar la calidad de la formación es la entrega de incentivos económicos, a través de de la organización de concursos de proyectos innovadores, según se menciona en el segundo punto. Esta estrategia de concursos de proyectos se orienta a reformar el sistema superior, y consiste en asignar un fondo competitivo para fortalecer estas ofertas. Los proyectos innovadores exigen que haya reuniones colaborativas, mediante el apoyo del equipo directivo.

Desgraciadamente, América Latina no se destaca por el interés de este tema, ya sea en términos de política ni en términos de investigación, lo que contrapone al interés y las estrategias concretas que se registran en muchos países desarrollados.

Se destaca una suerte de ausencia de políticas de formación de formadores y la tendencia de éstos a comprender el problema de la formación como ‘algo’, externo a sí mismos, y referidos a ‘conductas de entrada’ de los estudiantes para profesor, las condiciones institucionales, las deficiencias del currículo de la formación y la falta de recursos (Vaillant, 2002. citado por Aguerrondo p. 31).

Mejorar la calidad académica de los formadores es una tarea complicada. El gran problema es que este tipo de estrategias requiere de tiempo y de una estructura de capacitación. Sin embargo, si se desea una escuela diferente a la tradicional, donde se enseña y se aprende, el cambio debe comenzar en las instituciones formadoras de docentes, para que el futuro profesor lleve a su lugar de trabajo vivencias factibles que puede poner en práctica.

El último punto de las tendencias relativas a mejorar la formación docente es el *reordenamiento de la oferta de formación docente*. Esta responsabilidad del Estado obliga a que se titulen los docentes, porque es imposible mejorar la enseñanza básica o la secundaria si no se cuenta con profesores adecuadamente formados. Mediante ella se obliga a maestros extranjeros autorregularse, porque es importante llevar una equidad educativa, lo cual genera ciertos ajustes. En todos los países existen instituciones formadoras de docentes que ya no

prestan el servicio que debieran y que por tanto presentan un serio problema para nuestra nación.

En Chile, según Ávalos (1999), se han buscado alternativas para mejorar la formación de futuros profesores. Para ello se consideran, entre otros, los siguientes aspectos:

1. El proceso de cambio.

- Existencia de currículos fragmentados, recargados y atrasados.
- Ausencia de una visión coherente de la formación del personal docente.
- Inadecuada dotación de las bibliotecas, escasos recursos de apoyo para la enseñanza, etc.

2. Cambios de perspectiva teórica sobre la formación de profesores.

- Una visión cognitiva del aprendizaje.
- Enseñanza reflexiva, investigación – acción, y aprendizaje mediante la acción.
- Desarrollo de la autonomía y la capacidad de tomar decisiones.
- Aprender a enseñar en situaciones de colaboración.

3. La revisión del currículo de formación.

4. La reestructuración y el mejoramiento del componente práctico.

- Una estructura graduada.
- Herramientas nuevas.
- Nuevas relaciones

5. Los factores que inciden sobre el mejoramiento de los procesos de formación.

- Mejor calidad de los postulantes y futuros profesores.
- El mejoramiento de los docentes formadores.

6. Evaluaciones formativas a medio término.

7. Principales resultados de las evaluaciones.

- Los cambios curriculares.
- Procedimientos de enseñanza.
- Experiencias prácticas.
- Recursos.
- Gestión.
- Efectos posteriores de la evaluación

Estos puntos que se tomaron en cuenta en Chile podrán ser de utilidad para México, si se desea un mejoramiento de la calidad de los profesores de los futuros profesores. La evaluación de los siete puntos anteriormente citados, darán a conocer el desempeño de los formadores de formadores, responsables de la siguiente generación de docentes. Teniendo en cuenta el sistema educativo nacional metas precisas para esa formación inicial, existe mucha posibilidad de aumentar el nivel académico nacional en la siguiente década.

En conclusión a las tendencias en la gestión administrativa, se puede afirmar que se requiere de un gran esfuerzo para promover una mejora en el desempeño docente, donde los profesores sean conscientes de lo que hacen y busquen caminos para elevar su profesionalidad y aumentar la enseñanza aprendizaje con prácticas reflexivas. Para ello se requiere cambios en la estructura y contenidos de la formación docente inicial, así como también vigilar la calidad de la formación que imparte.

Método

La siguiente investigación se caracteriza por una indagación cualitativa, que consiste en descripciones detalladas, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, según Pérez, (2004). En este método cualitativo, el investigador entra en el campo, con una orientación teórica, consultando la realidad para compararla con la teoría. En otras palabras, se fundamenta en una perspectiva interpretativa, centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los participantes.

De esta manera, los modelos cualitativos requieren que las personas responsables estén en el trabajo de campo, haciendo observaciones, emitiendo juicios subjetivos, analizando y resumiendo casos. En otras palabras, de los estudios cualitativos se esperan “descripciones abiertas”, “comprensión mediante la experiencia” y “realidades múltiples” (Stake, 2004), lo cual se ha hecho durante la investigación de la “Evaluación reflexiva del desempeño docente.”

El alcance de esta investigación no es tanto medir los variables como en comprender un fenómeno social. El proceso de indagación es flexible; se mueve entre las acciones y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en *reconstruir* la realidad. Asimismo, es *holística*, porque se considera el *todo*, todo con el fin de encontrar relaciones entre las prácticas reflexivas y administrativas y reconocer lo que realmente es una gestión eficiente, eficaz y efectiva.

Tema, categorías e indicadores de estudio

El presente proyecto de investigación se basa en tres temas principales, con sus categorías e indicadores correspondientes:

A. Prácticas reflexivas en la gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje.

Categorías:

- a) Conocer los quehaceres docentes, que hagan evidente la comprensión del estudiante.
- b) La creatividad que promueve los quehaceres en el alumno.
- c) La definición de situaciones problemáticas del docente.
- d) La toma de decisiones del docente.
- e) La capacidad de diálogo del docente con los alumnos.
- f) La capacidad de compartir experiencias del docente, con otros docentes.
- g) Establecimiento de acciones de mejora, después de una confrontación con la realidad.

Indicadores:

1. Entrevista no estructurada.
2. Observación estructurada del desempeño docente en el salón de clases.
3. Análisis de documentos propios de su práctica docente.

B. Prácticas administrativas institucionales para la evaluación del desempeño docente.

Categorías:

- a) Saberes y prácticas de enseñanza, costumbres y tradiciones.
- b) Clima institucional

- c) Normas de comportamiento y de comunicación entre docentes y autoridades.
- d) Estilos de relación y de gestión directivo.
- e) Políticas de evaluación, control, compensación y motivación.
- f) Espacios y estructuras de participación interna.
- g) Estilos de comunicación formal e informal.
- h) Tipos de problemas y formas en que se resuelven.

Indicadores:

1. Entrevista no estructurada.
2. Revisión de documentos institucionales, relacionados con la práctica docente y la gestión escolar.

C. Gestión de estrategias de enseñanza – aprendizaje

Categorías:

- a) Impacto de las prácticas reflexivas del docente.
- b) Impacto de las prácticas administrativas de evaluación del desempeño docente y en la gestión de estrategias de enseñanza – aprendizaje; se dividen en tres dimensiones:
 1. Eficiencia: en cuanto al uso de los recursos asignados en relación a los resultados obtenidos.
 2. Eficacia: en cuanto al cumplimiento de los objetivos planeados, con los resultados obtenidos.
 3. Efectividad: en cuanto a la pertinencia de los objetivos con la visión estratégica de la institución.

Indicadores:

1. Entrevista no estructurada.
2. Revisión de documentos
3. Observación de la interacción entre profesores y directivos.

Fuentes de información

Las fuentes para recabar la información fueron la subdirectora y directora de la escuela José Martí, tres docentes de la misma institución y los documentos institucionales.

En la obtención del primer tema “*Prácticas reflexivas*”, las fuentes fueron las observaciones y entrevistas a los docentes, más la revisión de literatura en diferentes fuentes documentales. Para conseguir la información para el segundo tema, “*Prácticas administrativas*”, se hacía una entrevista a la directora, se revisaron los documentos institucionales y se buscó información en diferentes lecturas.

Para el último tema, “*Gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje*”, se recibió la información mediante observaciones y entrevistas al profesor, la autoridad administrativa, así como también mediante la revisión de la literatura documental.

Técnicas de recolección de datos

Para el enfoque cualitativo, la recolección de datos no es para medir variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadístico, como ya se mencionó anteriormente, sino para obtener datos que se convierten en información, que se necesita para entender una situación. Los datos que se recolectan pueden ser: conceptos, percepciones, imágenes mentales,

emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, etc., con la finalidad de comprenderlos, y así responder a las preguntas de la investigación (Hernández et al, 2006).

Asimismo, la recolección de datos se refiere al concepto de medición, proceso mediante el cual se obtiene el dato, valor o respuesta para la problemática que se investiga. En este sentido, los instrumentos de medición, que fueron aplicados en el desarrollo de esta investigación, son: La observación estructurada, entrevista semi estructurada, y la revisión de documentos institucionales y literatura documentada.

La **observación cualitativa** a los docentes sirvió para recabar información sobre el ambiente físico y los elementos del contexto, las estrategias de enseñanza, la participación de los alumnos, las actividades e interacción durante la clase, las actividades informales y no planeadas, la estimulación del interés de los alumnos por la materia y la evaluación del aprendizaje.

El objetivo de la **entrevista semi estructurada** era para comentar con los *docentes* sobre la manera de planear la clase, los logros de sus planeaciones, ajustes al plan de clase a causa de situaciones no planeadas, las intervenciones de las colegas y gestión escolar en su elaboración del plan de clase, así como la manera de asegurarse por el logro de los objetivos del plan de clase.

Al mismo tiempo se aplicó una entrevista semi estructurada al equipo administrativo, mediante la cual se obtuvieron los datos sobre los medios por los cuales se llegó a conocer el desempeño de los docentes, así como la manera en que el personal docente comunica con los directivos sobre el logro de los objetivos definidos para un ciclo escolar, de qué manera se le otorga al profesor retroalimentación sobre su práctica docente, qué conflictos han surgido en el

proceso de evaluar el desempeño de los docentes, y cómo se les ha dado retroalimentación.

Finalmente, sobre la manera de resolver los conflictos en el proceso de evaluar el desempeño.

A la subdirectora y directora se le pidió la revisión de los **documentos institucionales**, para conseguir la información sobre las normas de comportamiento entre colegas y autoridades, saberes y prácticas de enseñanza, modelos de gestión y directivo, espacios y estructuras de participación, estilos de comunicación y tipos de problemas, así como las formas en que se resuelven dichos problemas.

Desde la primera fase de la investigación hasta el momento se ha hecho la **revisión de literatura** en diferentes fuentes, adquiriendo de esta manera la teoría necesaria para realizar comparaciones entre la teoría y la práctica. En otras palabras, la consulta en fuentes bibliográficas ayuda a encontrar información necesaria para relacionar los variables de la investigación con la práctica.

Prueba piloto

En lo que se refiere a la prueba piloto, es importante probar el instrumento y calcular la confiabilidad, para valorar la congruencia entre los resultados obtenidos y los objetivos a lograr. Esta prueba se aplicó cada vez que se habían hecho las visitas a la escuela. Después de haber hecho las observaciones y entrevistas se compararon los patrones preestablecidas con la información conseguida. Cada vez se le tuvieron que modificar o agregar ciertos criterios, para ir complementando toda la información necesaria para llegar a la precisión de ella.

Aplicación de instrumentos

Según Hernández (2006), existen dos opciones con respecto a la utilización del instrumento de medición: elegir un instrumento ya desarrollado y disponible, el cual se adapta a los requerimientos del estudio en particular, o bien, construir un nuevo instrumento de medición, de acuerdo con la técnica apropiada para ello. Para esta investigación se utilizaron instrumentos ya elaborados, los cuales fueron modificados en cierta medida.

Para conseguir el permiso de aplicar una investigación a la escuela José Martí, se realizó una *entrevista* a la subdirectora, en la cual se comentó sobre los objetivos de su aplicación y las fechas de las visitas áulicas. La subdirectora estaba de acuerdo con la petición y se continuó el contacto por teléfono.

Como base para la *observación* en el aula se tomaron como principal instrumento los temas propuestos por la maestra titular de esta investigación, igual como el instrumento CEP (Cuestionario para la Evaluación del Profesor), elaborado por el Dr. Valenzuela (2004). Los aspectos a observar se pueden revisar en el apéndice I.

Antes de poder iniciar con la observación en el aula, se tuvo que seleccionar los tres maestros que necesitaban ser escogidos para evaluar su desempeño. Para ello se programaron las fechas, para que las visitas no tocaran en los períodos de exámenes. Además se tuvieron que planear los días y las horas de las visitas, adecuadas tanto para los maestros, administradores como para la investigadora.

Por tanto, se definieron los días 30 de septiembre y 7 de octubre del año pasado. En la mañana del primer martes se entró al primer salón a las ocho de la mañana. Nadie se conocía: Tanto el profesor como los alumnos eran desconocidos para la investigadora. Después de

haber visitado a los tres maestros, la investigadora se dirigió a la dirección para realizar las entrevistas al personal administrativo.

Las *observaciones* áulicas fueron registradas en el cuaderno que contenía el diseño de los instrumentos de evaluación. Esta situación se repitió después de una semana, el 7 de octubre. El registro se hizo otra vez después de la cita. Una grabadora contribuyó a que la información fuera factible y veraz.

Durante el receso del segundo martes, el día 7 de octubre, se realizó la *entrevista semi estructurada* a los docentes visitados. Toda la entrevista fue grabada en un *digital voice recorder*. Los docentes contestaron amablemente las preguntas que se les ponía. Después de ello, la investigadora regresó a la dirección con la intención de complementar algunos aspectos de la investigación. El caso era que la directora no contestaba con gusto a las preguntas. La semana anterior no aceptó una entrevista, sólo pidió las preguntas que se le iban a preguntar. Este día entregó por escrito las preguntas contestadas. Sin embargo, con la subdirectora sí se pudo conversar sin desentenderse.

Las visitas a la escuela se repetían otros dos martes, durante los cuales se logró realizar *observaciones* del ambiente educativo, la planeación del docente, utilización de estrategias de enseñanza, logro del aprendizaje de los alumnos, así como las acciones de mejora. Además, se consiguió información del funcionamiento interno de la escuela. Las respuestas se obtuvieron tanto de la subdirectora como de los documentos institucionales.

El 14 de octubre fue el día de pruebas bimestrales, y como se tenía un pendiente con el profesor de Historia, era posible enterarse de los resultados de las pruebas; el profesor comentaba que el setenta y cinco por ciento quedó reprobado.

Captura y análisis de datos

En una investigación de carácter cualitativa es posible ir dando el análisis de los datos a través de la búsqueda de patrones y del establecimiento de una marco teórico previo al mismo tiempo en que éstos están recabados (Stake, 2004). Una vez que los datos se habían codificado, guardado y limpiado de errores, se hizo el análisis. Éste se hizo con el propósito de obtener datos de personas, contextos y situaciones (Hernández et al 2006).

Para la captura de datos, en primer lugar, se hizo la transcripción completa de la información recabada, tanto de las observaciones como de la entrevista semi estructurada (anexos 10 a 20). En seguida, para el análisis de la información obtenida, se efectuó una relación a las categorías, señaladas en el primer apartado de este capítulo, con el fin asegurar que se cuenta con la información necesaria para proceder a la realización de descripción de los procesos completos, ya sea por medio de las entrevistas o de las observaciones obtenidas con las visitas al aula, de las cuales se analizaron sucesos y se registraron ciertas percepciones que hacen posible una reflexión sobre el desempeño docente.

Finalmente se hizo la comparación y el análisis de los resultados obtenidos y el marco teórico, con la intención de detectar relaciones, confirmaciones y/o contradicciones según entre las prácticas reflexivas utilizadas por los docentes y las prácticas administrativas de evaluación del desempeño docente. Para ello se tomaron en cuenta los criterios de factibilidad, de precisión, de utilidad y de ética (Valenzuela, 2004).

Descripción Sociodemográfica del Contexto de la Investigación

La Escuela Secundaria Federal ES-62 “José Martí” se encuentra a un kilómetro de Álvaro Obregón, pequeña ciudad, de aproximadamente once mil habitantes. Es una escuela pública, con clave 08DES0064T. Dentro de la ciudad hay 3 escuelas primarias y 2 escuelas de Jardín de Niños. Álvaro Obregón está ubicado a 40 kilómetros de la ciudad municipal: Cuauhtémoc, en el estado de Chihuahua.

El principal objetivo de la escuela secundaria es: propiciar los valores que contribuyan a una formación integral de calidad, donde los jóvenes desarrollan sus habilidades para saber enfrentarse a los retos que les presentan en la vida cotidiana. En el patio de la escuela están colocados letreros - placas de aluminio - con los valores y sus definiciones, como los siguientes: Respeto, Tolerancia, Honestidad, Generosidad, Reciprocidad y Disciplina.

Con respecto a la organización de la escuela, se tienen 8 salones para los 260 alumnos. No obstante, la distribución de ellos no es adecuada; por ejemplo, la suma de los segundos es menor a la de los terceros, sin embargo, los alumnos de segundo grado están repartidos en tres grupos, mientras los de tercer grado están divididos en sólo dos grupos (Apéndice C). Por otro lado, el espacio de todo el terreno y los edificios están amplios y apropiados para el número de los alumnos.

En relación a los edificios, están en condiciones regulares. En el patio existen siete edificios, en los cuales están repartidos los espacios como: un laboratorio, salón de cómputo, una biblioteca, salón de eventos artísticos, un comedor, salones, dirección, etc. Además se tiene un terreno amplio para jugar fútbol, una cancha de Básquet y una cancha de Voleibol.

Las personas que intervienen en esta investigación son tres maestros de la escuela, la subdirectora y directora. Los maestros imparten clases de Historia, Matemáticas y Español, los cuales imparten sus clases a los diferentes grupos de la escuela. No obstante, se visitaron sólo los grupos 3A y 2A. Como la directora acaba de llegar a esta escuela, la subdirectora ayudó a ella para recabar la información que se necesitaba para realizar esta investigación.

Población y Muestra

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista, (2006), en el enfoque cualitativo se estudia un caso, el cual proporciona un sentido de comprensión profunda del ambiente y el problema de investigación. Por tanto, se estudiaron los aspectos de prácticas reflexivas de los docentes en la enseñanza aprendizaje, así como también las prácticas administrativas para la evaluación del desempeño docente.

Las muestras no deben ser utilizadas para representar una población (Mertens, 2005, citado por Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. 2006), pues el muestreo es un proceso a través del cual se toman ciertos elementos representativos de una población específica, bajo ciertos criterios de decisión, con el fin de analizar algún campo de la sociedad.

O bien, una muestra es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia. Con ese propósito se seleccionaron tres profesores, elegidos de la manera aleatoria por la directora de la escuela secundaria “José Martí”. Se seleccionó una muestra de 30% de los profesores de la institución educativa, el 100% del equipo directivo, y un 32% de la población de alumnos.

El nivel socioeconómico de los alumnos es bajo y medio bajo. Los padres de familia no cuentan con preparación profesional; sus máximos grados de estudios son la secundaria (Apéndice E); gran parte de ellos sólo terminó la primaria. La mayoría de los padres se ocupan en actividades primarias, como son: agricultores, fruticultores, ganadores, choferes, mecánicos, carpinteros, albañiles o empleados; un menor porcentaje es comerciante.

Los criterios para la selección de la población elegida fue su cercanía, y en segundo lugar, por ser la misma escuela en la que la investigadora cursó su secundaria, teniendo ahora el interés de comparar el nivel académico de 20 años pasados con el actual. Asimismo, por la intención de observar la educación de esta ciudad, a razón de que gran parte de la población de Álvaro Obregón deja influencias a la comunidad donde vive la investigadora, en especial en el aspecto moral.

Diseño de la Investigación

El diseño de la siguiente investigación es tanto documental como de campo. Es documental, porque se investigaron fuentes y datos secundarios, es decir, se llevaron a cabo lecturas de diferentes autores que difunden su información por medio de materiales impresos, audiovisuales o electrónicas. A la vez es un diseño de campo, porque se recolectaron datos directamente de los sujetos y la realidad en donde ocurrieron los hechos.

Basado en un orden cronológico, con una serie de fases que se muestran a continuación, el desarrollo de la investigación se llevó a cabo de la siguiente manera:

1. **Identificación del problema a investigar:** Éste se obtuvo al escoger un tema de interés, a partir de una selección de temas. A partir del problema, se reflexionó sobre los subtemas que originaron el problema detectado.
2. **Investigación documental:** Se buscó información en diferentes fuentes, la cual fue analizada y se seleccionada para formar el marco teórico.
3. **Establecimiento de hipótesis:** Las ideas supuestas se producían a partir del marco teórico.
4. **Investigación de campo:** En su aplicación se compararon los datos recolectados con la teoría previamente establecida.
5. **Recolección de datos:** Como se mencionó anteriormente, los métodos más utilizados para la recogida de datos, en las investigaciones cualitativas, fueron la observación, la entrevista, encuesta y el análisis de documentos.
6. **Análisis de datos e interpretación de los resultados:** A través de ello se obtuvo la visión de qué aspectos de la institución presentaba fallos y fueron susceptibles de mejora. (tesista)

Fases de la Investigación

La metodología más adecuada para investigar la realidad social hacía referencia al uso de técnicas cualitativas, puesto que era importante tomar en cuenta los acontecimientos, acciones, normas y valores desde la perspectiva de cada uno de los actores involucrados en el estudio, tomando en cuenta el significado de los contextos en los que operaban. De allí la siguiente división de las tareas que se realizaron durante la investigación.

		Agosto		Sept.		Octubre		Nov.		Enero		Febrero		Marzo		Abril	
Quincenas		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
SELECCIÓN DEL TEMA	1. Definición de la problemática.	■	■														
	2. Definición del método de investigación.		■	■													
MARCO TEÓRICO	1. Búsqueda de información a cada subtema.			■	■	■											
	2. Selección de la documentación investigada					■	■										
	3. Junta de la información						■	■									
	4. Análisis de la información para una reescritura.						■	■	■								
	5. Establecimiento de hipótesis.								■								
INVESTIGACIÓN DE CAMPO	1. Diseño de los instrumentos de evaluación.			■													
	2. Aplicación de entrevistas a los directivos.			■	■	■											
	3. Visita a los salones de clase, para aplicar la evaluación reflexiva del docente.				■	■											
RECOLECCIÓN DE DATOS	1. Análisis de documentos.					■	■	■									
	2. Validación de resultados.					■	■										
	3. Registro de los resultados					■	■										
INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	1. Búsqueda de patrones								■	■							
	2. Búsqueda de interrelaciones.									■	■						
	3. Validación y/o triangulación										■	■					
	Integración de toda la tesis													■	■		

Tabla 3: Fases de la Investigación (tesista)

Resultados

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

En este capítulo se abordan los resultados de la investigación “Evaluación del desempeño docente”. Como primer punto se exponen las prácticas reflexivas del docente, como segundo punto las prácticas administrativas para la evaluación del desempeño docente, y por último las relaciones entre las prácticas del docente y las administrativas, destacando así la eficiencia, eficacia y la efectividad de la gestión administrativa.

La descripción de los puntos tratados tiene la intención de dar a conocer los resultados de la investigación que se le fue haciendo a la Escuela Secundaria Federal Es-61. Los aspectos que se consideran son: Conocer los quehaceres docentes que hagan evidente la comprensión del estudiante, la creatividad, definición de situaciones problemáticas, toma de decisiones, capacidad de diálogo y acciones de mejora.

A. Profesor de Historia

A través de observaciones en el aula y la entrevista al profesor, se obtuvieron los siguientes resultados. Primeramente se observaron los quehaceres docentes, que hicieron evidente la *comprensión del estudiante*. El profesor de Historia estaba en un salón limpio, agradable, ambiente tranquilo, donde sólo se escuchaba la voz de una persona. El profesor había preparado una presentación en Power Point, con la información del tema que se veía, la cual incluía mapas, imágenes, fotos y dibujos.

Se puede afirmar que el profesor era una persona culta, conocedora de la historia, quien esperaba que los alumnos entendieran lo que explicaba; tenía un conocimiento plural, que incluía diversos puntos de vista de la materia que impartía. No obstante, el maestro no motivó la participación de los alumnos, no hacía preguntas a los alumnos, para asegurarse que se entendía lo que decía, ni observó si los alumnos le ponían atención. Realmente, no se dio una interacción entre el docente y los alumnos. El interés del maestro se enfocaba más al cumplimiento de su clase que al logro del aprendizaje del alumno.

En la conversación con el profesor, explicó que siempre dejaba tarea a sus alumnos, donde harían un resumen en su cuaderno, un cuadro sinóptico o un cuadro comparativo del tema tratado, y que dibujaran o recortaran una imagen y/o dibujo que se relacionaba con el tema. Entonces evaluaba el trabajo del cuaderno, más la calificación del examen. Declaraba que era la manera en que trabajaba con sus alumnos durante todo el año. De esa manera, el profesor no aplicaba distintas estrategias que servían como motivo de interés a los alumnos. Además, no promovía entre los alumnos la confianza en sí mismos para aprender la materia.

Como el profesor no llevaba un registro de su planeación, sino dosificaba la planeación que se le fue dado al inicio del año escolar - de forma que hubiera visto todos los temas que debía haber visto para los exámenes bimestrales - no tenía que hacer ajustes a su planeación. No tenía objetivos específicos de motivación, como una participación personal, metas para la vida, etc. Al inicio de la clase no introducía el tema ni decía lo que deseaba lograr con este tema, tampoco mencionaba la forma de evaluar el aprendizaje.

En cuanto al tema *creatividad*, el maestro había preparado una presentación creativa para su clase. Los alumnos veían un buen ejemplo en su profesor. Sin embargo, durante la clase no se promovía la creatividad de los alumnos, pues sólo él hablaba y no fomentó el

desarrollo del pensamiento crítico en sus alumnos, ni pedía ejemplos, argumentos o relaciones con la historia de antes con la actual.

No obstante, como explicaba el profesor durante la entrevista, los alumnos tenían que trabajar en su casa, donde se les pedía elaborar un trabajo que fomentaba su creatividad, pues se les pedía preparar una síntesis del tema leído, la cual tenían que exponer frente al grupo. Al preguntar al maestro: “¿Todos elaboran buenos trabajos?” afirmaba que la mayoría no lo hacía muy bien, algunos lo hacía excelente, otros regular y algunos definitivamente no lo hacían. Además, el maestro no estaba seguro si el trabajo de cada alumno fuera copiado de un compañero o si otra persona la hubiera hecho para ese alumno.

Como tercer punto, el profesor de historia no definió *situaciones problemáticas* durante la clase, puesto que no dejó participar a los alumnos. Él era la persona activa y dejó a los alumnos pasivos, como receptores. Durante la exposición no se presentó alguna situación problemática, con la intención de desarrollar la reflexión en los alumnos, ni una situación que exigía la resolución de problemas.

Sin embargo, si un alumno tenía una pregunta, el maestro ayudaba a aclarar el concepto o la duda que tenía, y trató de resolver la problemática. Asimismo, sugirió elaborar de tarea una línea de tiempo, en la cual podían comparar los hechos de los siglos XV a XVII, con los hechos que pasaron en Méxicoc y otros países. Esto fue un reto para los alumnos, y si realmente lo hubieran hecho, hubiera sido una situación problemática apropiada para la reflexión y creatividad del alumno.

Con respecto a la *toma de decisiones*, el maestro de Historia tenía gran capacidad de liderar un grupo. Sabía lo que quería hacer, y su intención era: controlar al grupo y exponer su tema. En caso de que escuchó un ruido o una voz, él se detenía y llamaba la atención a la

persona que lo hacía. Su decisión fue - como declaraba durante la entrevista - que los alumnos fueran capaces de poner atención, y que mediante la lectura en la casa llegaran a la comprensión de lectura.

En lo que se refiere a la *capacidad del diálogo con los alumnos*, el profesor tenía gran habilidad para hablar, pero no promovía una comunicación de doble sentido, sino quería alumnos callados y receptores. Un día de visita se observó que antes de entrar platicaba con algunas alumnas, otro día tenía alumnos quienes le ayudaban a revisar las pruebas. En cuanto al diálogo con otros docentes, afirmaba que se comunicaba con ellos en los recesos, al entrar y salir de la escuela, hablando de diferentes temas, menos de temas relacionadas con la planeación y las actividades de su materia.

Por último, sus *acciones de mejora* se giraban más en torno a mejorar su exposición frente al grupo que al aprendizaje de los alumnos, y con ello esperaba una mejora automática en el aprendizaje de los alumnos. Hace algunos años, se había informado de un maestro esa estrategia de enseñanza, y desde entonces prefería trabajar con ella. Ahora, el profesor pensó que era la mejor estrategia de enseñanza, por lo que no variaba sus estrategias de enseñanza.

B. Profesor de Matemáticas

En primer lugar, el maestro de Matemáticas se preocupó por *la comprensión* de lo que enseñaba. Motivó participar a los alumnos en la búsqueda de la medida de un ángulo. Dibujó algunos círculos en el pizarrón, los cuales tenían que ser dibujados por los alumnos en sus cuadernos, para encontrar las medidas de ángulos. No se dio mucha interacción; sólo los alumnos más destacados decían las respuestas, mientras los demás podían copiarlas.

El profesor de matemáticas ponía ejercicios a sus alumnos, los cuales revisó para saber si los alumnos comprendían realmente lo que quería enseñarles. Aunque no llevaba un registro

formal de planeación, a veces tenía que ajustar el plan de clases. Por ejemplo, una vez le tocó un grupo de tercero que no había visto un tema en el año escolar anterior; entonces retomó otra vez el tema faltante para poder seguir construyendo el fundamento del tema que se veía. Sin embargo, durante la clase no hizo relaciones entre el tema y su aplicación a la vida actual.

La intención del profesor era hacer reflexionar a los alumnos. Los hacía preguntas de reflexión, pues quería fomentar la *creatividad*. El maestro no exigía mucho esfuerzo de sus alumnos, puesto que les ponía sólo seis problemas en una hora de trabajo; uno fue explicado entre todos, y los otros cinco los podían resolver en equipo. Si alguien no entendía algo, el maestro fue a ayudarlo, sin decirle la respuesta, sino haciéndole preguntas que le llevara a la reflexión. De esta manera promovía en cierta medida el pensamiento crítico o reflexivo, y fomentó la confianza en los mismos alumnos.

Con respecto a la *definición de situaciones problemáticas*, el maestro de matemáticas ponía problemas de la teoría, sin aplicar el conocimiento a acontecimientos actuales y prácticos. La mayoría de los alumnos no estaba motivada, pues no era un desafío para ellos, es decir, no fue un reto para su vida ni para esta hora, puesto que les tocó buscar resultados de sólo seis problemitas en una hora de clase con cuarenta y cinco minutos. Además, durante las dos visitas sólo se abarcó un mismo tema, y siempre con la misma estrategia.

El maestro de matemáticas tenía dificultad para la *toma de decisiones*. En las dos visitas comentaba que tenía muchos problemas para controlar al grupo, y que no sabía cómo cambiar la situación. Una vez quitó el balón de un alumno, quien jugaba durante la clase. En la primera visita entró una alumna que le avisó que le llamaban en la dirección; entonces dejó al grupo sin maestro por diez minutos.

En cuanto a la *capacidad de diálogo*, el profesor tenía mucha habilidad para comunicarse con los alumnos. Pedía respuestas de los alumnos, también conversaba durante el receso con los alumnos. Asimismo, llevaba mucha comunicación con el equipo directivo. Una vez se observó que estaba en la dirección, y entre la directora y el profesor se buscaba una la resolución a un problema de comportamiento de los alumnos. No obstante, en cuanto a su planeación - como declaraba en la entrevista - no intervenían los demás maestros, y la subdirección sólo llevaba el control del avance en su plan, el cual se revisaba cada bimestre.

Por último, el profesor de matemáticas se preocupó por *acciones de mejora*. Criticaba la aplicación de pruebas bimestrales, las cuales se le fueron enviados de la inspección. Afirmó que no veía gran avance de la Reforma Nacional que entró en vigor desde el año 2006, porque todavía se mandaban exámenes bimestrales de la inspección que tenían un valor del cincuenta por ciento.

C. Maestra de Español

En cuanto a los quehaceres de la maestra, que hicieron evidente la *comprensión del alumno*, ella se esforzó en cumplir con el nuevo currículo de la Reforma, sin tomar mayor importancia al aprendizaje o la comprensión del alumno. En la clase de español se trabajó con proyectos, donde los alumnos hacían investigaciones para elaborar un tríptico, boletín o cartel de un tema. La maestra cumplió en parte su función como facilitadora, aunque no guiaba mucho al grupo, sino sólo animó a seguir con su trabajo. No obstante, al preguntarle ‘de qué forma se aseguraba del logro de los objetivos definidos’ ella respondió: “No, no sé.” Se preocupaba más por haber cumplido con los temas de su asignatura que por el aprendizaje del alumno. Estaba contenta que era capaz de lograr el avance que se le pedía.

Por lo que se refiere a la *creatividad*, el trabajo en proyectos didácticos promueve la creatividad de los alumnos, pues son los alumnos quienes seleccionan el tema, buscan la información y preparan la estructura para su proyecto. De esta manera, la maestra promovía el desarrollo de la creatividad de los alumnos. Sin embargo, no fomentaba el pensamiento crítico con preguntas directas a los alumnos, sino los dejaba trabajar de manera autónoma. Se observó que los alumnos habían desarrollado la autonomía, con la menor intervención de la maestra.

Otro punto era la *definición de situaciones problemáticas*. La maestra comentó en la entrevista, que antes de elaborar los proyectos, ella preparaba a sus alumnos con el aprendizaje de conjunciones, nexos, signos de puntuación, es decir, la gramática y la redacción. Por el otro lado, durante el período de la elaboración del proyecto, la maestra no presentaba situaciones que harían reflexionar a los alumnos sobre la utilidad o aplicación en su vida; no obstante, es posible que éstas estaban presente en el mismo proyecto.

Con respecto a la *toma de decisiones*, la maestra estaba muy decidida en lo que quería hacer. En la segunda visita, la maestra interactuó con el grupo, dándoles instrucciones para estudiar. Su palabra valía mucho; tenía el control sobre el grupo en cuanto a la disciplina, pero no en cuanto a que estudiaran, porque los alumnos platicaban sobre temas de su interés en vez de repasar su material. No hacían caso a las palabras de la maestra, quien amenazó que la prueba iría ser difícil y probablemente irían a reprobar.

La profesora de español tenía mucha *habilidad para hablar*. Durante la primera visita conversaba y reía con un equipo del grupo, que ya había terminado su proyecto. En la segunda visita, ella intervino frecuentemente con información como: anunciar los puntos que faltaba a cada alumno para aprobar este bimestre, insultar a un alumno, diciéndole que era muy flojo,

razón por la que la mayoría del grupo fue influenciado por una actitud negativa hacia su compañero, mientras este alumno se sentía muy desanimado, con sentimientos de frustración.

En cuanto a la comunicación con los maestros-compañeros, ella mencionaba que no intervenían en su planeación. Afirmaba que la dirección la dejaba recados para avisarle en qué tenía que mejorar. La especialidad de la maestra fue español, y se pudo observar que sí conocía bien la gramática y la literatura de español; hablaba en un lenguaje comprensible para los alumnos. Sin embargo, no propuso ejemplos o principios que pudieran aplicar los alumnos en su vida, ni fomentó el pensamiento crítico hacia lo que estaban haciendo los alumnos.

Finalmente, la maestra de español estaba interesada en cumplir con los establecimientos de *acciones de mejora* que propone la Reforma. Pero no percibió la necesidad de promover acciones personales, es decir, no tenía una visión más allá de lo que hacía y/o lo que le exige los planes y programas.

	Maestros de:	Historia	Matemáticas	Español
	Prácticas reflexivas			
1.	Comprensión del estudiante	4	4	4
2.	Creatividad	4	3	4
3.	Definición de situaciones problemáticas	3	3	4
4.	Toma de decisiones	5	3	4
5.	Capacidad de diálogo	3	5	4
6.	Establecimiento de acciones de mejora	3	4	3
	Total	22	22	23

Tabla 4: Prácticas reflexivas de los profesores (tesista)

Prácticas administrativas institucionales para la evaluación del desempeño docente

El siguiente apartado contiene información de entrevistas y/o encuestas al personal directivo, así como también de los documentos institucionales. Los temas tratados se refieren a la gestión administrativa en cuanto a los saberes y prácticas de enseñanza, costumbres y tradiciones, el clima institucional, normas de comunicación, estilos de relación y comunicación, las políticas de evaluación, control, compensación y motivación, tipos de problemas y la forma de resolverlos.

En relación con los *saberes y prácticas de enseñanza*, la escuela tiene propósitos generales y específicos. El principal propósito, que encierra a los específicos, es:

- Contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes, mediante el fortalecimiento de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que respondan a los requerimientos de una sociedad que demanda alumnos cada día más preparados.

Los propósitos específicos son:

- Proporcionar a los alumnos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática.
- Que los alumnos tengan la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos, para comprender la realidad.

- Que los alumnos adquirieran la oportunidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando los diversos aspectos: sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos.
- Que los alumnos obtengan competencias para la convivencia, que les permita relacionar armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos, y crecer con los demás.
- Que los alumnos desarrollen la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos.

Según los documentos institucionales, las *costumbres y tradiciones* de la comunidad son sociales y económicas. Las sociales se refieren a carreras de caballos, cabalgatas, rodeos, tardeadas, kermesses, peleas de gallos, bailes, etc., y las económicas son: remates, subastas, ferias, fruticultura, maquinaria y maratones. Las tradiciones de la comunidad son de tipo religioso y patriótico.

Como lo mencionaba la directora de la escuela, el *clima institucional* era agradable. No existían problemas mayores entre los maestros y la autoridad. Se llevaba una comunicación respetable, tanto en la comunicación formal como en la informal. No obstante, entre los maestros no se tenía mucha comunicación, mediante la cual se motivaran para realizar mejoras. Cada uno estaba ocupado en cumplir con su asignatura, sin interesarse en lo que hacía el compañero.

Con respecto a las *normas de comunicación* entre el personal de la escuela, se observaba un comportamiento ético, en especial el respeto mutuo. Su intención era trabajar colegiadamente, se planeaban reuniones de consejo, cada quince días, los cuales no se llevaron

a cabo de acuerdo al plan, porque todos los maestros vivían retirados de la escuela, y era difícil que todos tendrían la oportunidad de quedarse una o dos horas extras. Por esa razón, el plan de comunicaciones para difundir mejoras no se estaba llevando a cabo adecuadamente.

En cuanto a los *estilos de relación y de gestión directivo*, al inicio del año escolar se reunían los maestros para repartir el horario y la asignatura que les tocaba; además se revisaban: el avance programático, los enfoques, propósitos y logros de cada uno. Los maestros también debían asistir a los cursos de actualización, organizados por el gobierno. Estos cursos de actualización se llevaban a cabo al inicio, en medio y al concluir el ciclo escolar. Además, en los recesos, al inicio o final del día, se tenía comunicación libre entre maestros y directivos.

Por lo que se refiere a las *políticas de evaluación*, la escuela llevaba un control continuo y oportuno del avance de cada docente. Los maestros debían entregar su planeación – o bien, su avance programático – cada bimestre. En algunas asignaturas se les pedía que entregaran cada quince días el seguimiento del programa, como era el caso de la asignatura Español, mientras los demás sólo lo entregaban cada bimestre. Si los directivos no están contentos con la labor del maestro, le dejaban avisos y sugerencias para su mejora.

Por otro lado, se esperaba que los docentes se prepararan bien en los cursos de actualización. No se tenía mucha relación personal en cuanto a la evaluación del trabajo, con el fin de evitar conflictos, como lo explicaba la directora. La mayor preocupación en cuanto a la evaluación para los docentes era, que hubieran terminado los temas que se les asignaba concluir para el término del bimestre.

Los directivos practicaban una estrategia de *motivación* hacia los maestros con proyectos especiales, donde cada maestro tiene la oportunidad de entregar una propuesta o un

proyecto, que podía ser difundido por todo el personal escolar. Estos proyectos podían ser aplicados en las horas de tutoría. No obstante, la dirección no promovía nuevas herramientas y estrategias en el manejo de la enseñanza, que estimularan la participación de los estudiantes en el aula, en la promoción del espíritu crítico y la expresión de ideas y opiniones sobre temas de actualidad, relacionados con la asignatura.

Los principios que rigen a la escuela Secundaria Federal Es-61 son los siguientes: Se trabaja con la actual reforma, con el apoyo de planes y programas 2006; se aplican proyectos especiales entre los maestros, donde se tiene un coordinador y un cronograma de actividades, con el apoyo de todos los docentes, tratando de buscar estrategias para trabajar en equipo; se debe motivar a los alumnos mediante pláticas de concientización, creadas en espacios libres. En las clases, los docentes necesitan propiciar la reflexión y buscar metodologías y técnicas apropiadas para tener clases prácticas. Por último, existe una evaluación continua, para considerar de esta manera las necesidades de los alumnos.

Por último, según los comentarios de la directora, la escuela tiene dos *tipos de problemas*, uno que se refiere a la disciplina de los alumnos, y el otro, tener docentes indispuestos, que impiden el trabajo. Según explicaba la directora, los problemas de disciplina *se resolvían* mediante pláticas entre maestros, alumnos, autoridades y/o padres de familia. Este tipo de problema se podía presentar durante todo el año escolar, mientras el problema con los docentes solía aparecer más al final del ciclo, en la evaluación con una ficha del desempeño profesional.

Este último tipo de *problemas* se presentaba, por ejemplo, en maestros con nula pedagogía, ingenieros y técnicos que desconocían la docencia y los métodos de enseñanza. Las *soluciones* de este tipo han tenido que exigir la intervención de otras autoridades, para

hacer saber a los maestros que la falla son ellos, y no la dirección, y que su trabajo es deficiente. Comenta la maestra: “Es muy difícil, porque no aceptan fácilmente las observaciones. Y sobre todo que aparecen docentes que ni al caso, están fuera de contexto y formación profesional.”

En conclusión, a través de los resultados de la evaluación, la función de la gestión administrativa debería ser la promoción de prácticas reflexivas en el docente, propiciando estrategias de enseñanza aprendizaje, que fomenta la formación profesional de los docentes. En efecto, la formación basada en la práctica reflexiva abre un camino de mejora, y ésta se basa en el trabajo de un grupo de docentes, dirigidos por un líder, quien promueve la reflexión a partir de la experiencia docente.

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

En la reflexión sobre el oficio de enseñar, el docente dialoga entre sí diversos saberes racionales para hacer frente a la diversidad de situaciones racionales (Perrenoud, 2004). No obstante, mediante la relación de evaluación del desempeño docente y las prácticas administrativas, se dialoga sobre los efectos o el impacto que se da entre estas interacciones.

De allí los resultados del impacto de las prácticas administrativas de evaluación del desempeño docente y la gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje. Estos efectos se pueden medir o describir con las tres dimensiones: eficiencia, eficacia y efectividad.

Eficiencia

Los profesores utilizan el material que se les asigna al inicio del año escolar. Por un lado, se orientan por los planes y programas del sistema educativo y a su dosificación, para

lograr impartir los diferentes temas que se les exige para el tiempo de las pruebas bimestrales. Por otro lado, usan los libros de texto, el pizarrón, la copiadora y computadora para su enseñanza en el salón de clases.

Eficacia

Los propósitos de los docentes de la escuela investigada son: Cumplir con el avance programático que se les pide en la dirección. Cada uno de los maestros visitados se preocupaba mucho en cumplir bien con este objetivo. Sin embargo, los maestros no tenían una visión sobre una mayor interacción y el trabajo cooperativo con y entre los mismos estudiantes, favoreciendo de esta manera la consolidación del proceso de aprendizaje de los estudiantes. No aplicaban el aprendizaje por descubrimiento o basado en problemas, o en casos de la vida real, es decir, no ponían en práctica todas las corrientes pedagógicas actuales.

Por otro lado, los docentes no realizaban una evaluación continua que los permitía valorar el aprendizaje progresivo del estudiante, para de ahí buscar alternativas para su mejora. Su enfoque estaba centrado más hacia la teoría como hacia la práctica.

Efectividad

Los documentos institucionales contenían objetivos productivos y de calidad. Sin embargo, no se aplicaba una planificación estratégica, es decir, un plan de mejora con objetivos precisos y específicos, para evaluar su seguimiento. De esta manera, los resultados no se analizaban ni se podían interpretar adecuadamente. Los directivos no controlaban la realidad del desempeño docente, para de ahí planear acciones de mejora. Además, no se realizaban entrevistas a los padres, quienes podrían apoyarlos en este tipo de evaluación.

El equipo administrativo evaluaba los avances de los contenidos, sin dar gran importancia al aprendizaje de los alumnos. Además, había pocas orientaciones desde el equipo

directivo hacia los docentes, dándoles a conocer la importancia de evaluar el cumplimiento de los objetivos propuestos. Existía poca motivación para la interacción en el aula. No obstante, las calificaciones de los alumnos fueron medidos por el equipo directivo, motivo por el cual los maestros se preocupaban tanto, para que sus alumnos aprobaran los exámenes que les llegaban de la inspección.

Discusión

Discusión de los resultados

El siguiente capítulo abarca la interpretación de los resultados de la Evaluación Reflexiva del Desempeño Docente, que comprende la vinculación entre la teoría y la práctica. En ella se da a conocer la importancia que la escuela tiene en su función con la comunidad, debido a que la educación tiene la mayor oportunidad de formar las futuras generaciones. Para ello es trascendental una evaluación reflexiva por la gestión administrativa, pues es la responsable de evaluar el desempeño docente, para que se formen alumnos competentes, analíticos, reflexivos y creativos.

A razón de que la vida en general se haya cambiado notablemente en las últimas décadas - tanto en el aspecto científico como en el tecnológico - resulta imprescindible un cambio en la enseñanza y los quehaceres de los profesores, lo cual no resulta ser una tarea fácil, sino un laborío que requiere de mucha persistencia y continuidad. Considerando que este cambio es un proceso, los resultados pueden aparecer sin darse cuenta a corto plazo; no obstante, la evaluación es un proceso continuo y sistemático, enfocado hacia los cambios, verificando los logros, y al darse cuenta de no lograr satisfactoriamente los resultados deseados, volver a planear, para así lograr un cambio y mejora a largo plazo, como se había mencionado anteriormente, p. 10.

Según Boyett y Boyett (2006), los cambios resultan difíciles a razón de que los seres humanos resisten generalmente a los cambios, porque éstos exigen un cambio de opinión y de costumbres, además requieren mucho esfuerzo y dedicación, lo cual no parece atractivo para

muchas personas. Ante esta situación, los investigadores se han dado la tarea de estudiar lo que implica lograr un cambio, que consiste en la participación de todos, desde el gobierno nacional hasta el alumnado. Realmente, *todos* juegan un papel importante, tanto el administrador de la zona, docentes y alumnos, como también los padres de familia.

El cambio al cual se refiere en este apartado es cambiar la enseñanza tradicional, que estaba fundamentado en la exposición del maestro y una actitud pasiva del alumno, hacia la enseñanza constructivista, que consiste en que los mismos alumnos construyan su aprendizaje, guiado por el maestro. Sin embargo, este cambio difícilmente puede alcanzarse sólo con los docentes en el aula, porque exige el apoyo del equipo directivo, quien necesita promover y orientar el proceso del cambio. Al mismo tiempo, la gestión administrativa es capaz de influir en la relación de los docentes con los alumnos y padres. Cabe destacar, que el desempeño docente influye notablemente en el aprendizaje del alumno.

Según Fierro, Fortoul y Rosas (1999), el éxito de los alumnos y la calidad de una educación dan un significado profundo al ser docente. Esta es una de las razones por las cuales los maestros deben perfeccionarse continuamente. Bueno, con el cambio de la vida cotidiana se exige un cambio en la educación, si es que se quiere actualizar y estar preparado ante los retos a los cuales se enfrenta la joven generación.

Con la evaluación del desempeño docente que se hizo a la Escuela Secundaria Federal Es-61 “José Martí” se comprobó que el modelo de Malcom Baldrige, (citado por Millan A., Rivera R. & Ramírez M.S. 2001) tiene razón en decir ‘que para aumentar la calidad de la educación se requiere un liderazgo visionario, una educación centrada en el aprendizaje, una valoración de profesores, un enfoque hacia el futuro, una administración con visión de innovación y una planeación estratégica’. De verdad, estos factores constituyen la base para

una mejora de la educación básica, a razón de que el principal promotor para esa innovación es la gestión escolar con su responsabilidad de promover una visión compartida y evaluar de manera reflexiva su seguimiento.

Desde la antigüedad, la tarea de los directivos ha sido revisar los planes de los maestros. Sin embargo, anteriormente se les daba mayor importancia al avance del profesor que al aprendizaje del alumno. De esta manera, la evaluación dejaba de cumplir su función, pues no contribuía a que el profesor se preocupara tanto por el aprendizaje significativo del alumno, que por haber cumplido con su función de venir preparado a la clase. Esta concepción se encontró realmente en la escuela visitada, donde los profesores se sentían conformes con sus logros, pues alcanzaban a ver los temas que se les exigía. Sin embargo, no les importaba tanto el avance del aprendizaje en los alumnos que la renumeración en la prueba.

Ahora, con la nueva reforma en el sistema educativo, la evaluación es vista como un instrumento para diagnosticar la realidad, con el fin de tomar decisiones en una enseñanza que eleva el desarrollo de habilidades y competencias en los alumnos. Consiguientemente, la evaluación administrativa debe ser continua, objetiva y sistemática, la cual contribuye a promover prácticas reflexivas en el docente, propiciando estrategias de enseñanza aprendizaje que fomentan la adecuada formación de los alumnos.

Por tal motivo, el objetivo general de esta investigación fue observar *qué efecto conlleva una evaluación reflexiva para el desempeño docente* adecuado, además, los factores que intervienen para su mejoría. En efecto, la evaluación reflexiva es considerada como un instrumento de mejora a la calidad educativa, donde la gestión escolar es fundamental en ofrecer estrategias de enseñanza, que exige la formación profesional de los docentes.

Con ello se puede afirmar que las prácticas reflexivas de maestros profesionales hacen posible que los alumnos perciban el *sentido de su aprendizaje*, porque entonces los maestros se preocupan a que los alumnos sepan aplicar su aprendizaje a su vida real, lo cual despierta el interés del alumno para su aprendizaje, en otras palabras, se promueve la *motivación*. Por tanto, esa profesionalización implica la aplicación de diferentes estrategias didácticas, como son el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje a través de Casos de Estudio, el Aprendizaje por Descubrimiento y el Aprendizaje mediante Proyectos Didácticos (mencionadas en las pp. 20 a 22).

No obstante, ese cambio es un proceso que requiere apoyo y sustento de otras personas, como son los líderes visionarios que establecen objetivos a corto, mediano y largo plazo, y promueven el intercambio de experiencias, tanto de los profesores como del equipo directivo. A través de diálogos y discusiones es posible la exploración de asuntos complejos, porque se pueden defender las diferentes perspectivas para buscar la mejora (Millan A. et al 2001). Esa visión no fue encontrada en la escuela visitada, pues no se promovían trabajos colegiados y reuniones con la intención de buscar mejores estrategias de enseñanza.

Al mismo tiempo, la escuela José Martí carecía de la evaluación reflexiva en cuanto a la evaluación de los conocimientos del docente, la orientación del aprendizaje, proceso de evaluación, entre otras, (Duart y Martínez 2000), ni se promovía la autoevaluación, co-evaluación, la opinión o las expectativas de los padres de familia y de los alumnos (Bretel, 2002), porque la ideología fue que alguien se pudiera sentir ofendido. Sin embargo, los resultados académicos sí fueron tomados en cuenta, es decir, la escuela daba valor a los números/calificaciones de los alumnos, de tal manera, que se confiaba en este número para medir el aprendizaje, sin llevar un programa adicional de evaluación. (Tabla 1)

En relación a lo anterior se puede afirmar que la evaluación reflexiva del desempeño docente es fundamental, porque a través de un diagnóstico se puede medir la realidad, para de allí planear propósitos y metas de mejora, así como conseguir mayor calidad en la institución educativa.

Ante la realidad, de que los jóvenes muestran gran dificultad en enfrentarse a las problemáticas actuales, el gobierno se ha preocupado y dado una iniciativa de cambio mediante una Reforma Educativa Nacional. Lo primero que realizó fue: concientizar a los administradores de la zona y escuelas de la gran necesidad de llevar a cabo una mejora educativa. Además, proponía compartir su visión con los profesores de su escuela, además, organizó seminarios, reuniones, cursos de actualizaciones, etc. para su capacitación (Aguerrondo, 2001).

Así pues, la adecuada formación profesional condiciona la formación de una generación preparada, capaz de enfrentarse a las exigencias que se le presenta en la vida real. De este modo, la comunidad se ve favorecida, tendrá jóvenes hábiles, creativos y competentes ante situaciones difíciles y problemáticas, además contendrá la visión de mejorar el estado actual de su país, participando en la construcción del bien común.

Sin embargo, la formación de profesores es influenciada por factores sociales y filosóficos. Por ejemplo, los resultados de la investigación a la escuela José Martí dieron a conocer que los maestros resistían al cambio a razón de que no estaban informados sobre las ventajas y obligaciones de la Reforma. En especial, el maestro con más años de experiencia, pensaba que la mejor manera de enseñar era la que llevaba, y la repetía durante todo el año. Además, su costumbre era enseñar de la manera que los alumnos quedaran pasivos, y defendía su enseñanza con la aclaración, que de esta manera podía controlar mejor al grupo. Afirmaba

también, que un compañero maestro de otra ciudad, quien le había compartido esa estrategia, era de la misma opinión.

Seguramente, ese profesor había sido formado de la manera tradicional, donde se medía más la cantidad que la calidad. Ahora bien, él asumía que, si él se preparaba con material que exigía mucho tiempo, automáticamente los alumnos iban a aprender adecuadamente. Dicho de otra manera: ‘Si se enseña suficiente teoría a los alumnos éstos reciben la educación que necesitan’. Esta actitud o concepción le impedía aceptar la diversidad de estrategias didácticas. Otra razón pudiera ser, que los maestros de la escuela no acostumbraban trabajar en equipo, ni se organizaban reuniones en los cuales pudieran escuchar las experiencias de los demás maestros y los aprendizajes de los alumnos.

En cambio, el profesor más joven no resistía tanto al cambio, pues los cursos de actualización le habían convencido que la reforma era importante y útil. Gracias a los cursos, seminarios y actualizaciones que organiza el gobierno, gran parte de los maestros llega a entender la funcionalidad de la reforma, así como fue también el caso de la maestra de español. No obstante, como la gestión escolar de “José Martí” no llevaba un plan estratégico de innovación, no se dio una formación permanente, ni el adecuado desarrollo profesional.

Por tanto, los desafíos políticos no sólo se concentran en la calidad profesional de los docentes, sino también en la preocupación por la variedad de estrategias didácticas. Según las observaciones a los maestros, los tres seguían una misma estrategia de enseñanza. Aunque no desconocían al constructivismo, no fueron capaces de motivar a los alumnos para construir su aprendizaje a través de reflexiones y actividades que podían aplicar en su vida. Con excepción de la maestra de español, los otros profesores no fomentaban la interacción entre los alumnos ni el deseo de aprender de manera autónoma.

Con respecto a lo anterior se puede observar que las influencias filosóficas y sociales, tanto de maestros compañeros como del equipo administrativo, son decisivas en la formación profesional de los docentes. Ahora bien, cabe destacar que existen dimensiones que delimitan la formación de los profesores. Según Fierro et al (1999), las relaciones que llevan los maestros con alumnos, otros maestros, padres de familia, autoridades, comunidad, etc., juegan un papel importante en la práctica docente. Estas dimensiones son: la Personal, Institucional, Interpersonal, Social, Didáctica y Valoral (Fig. 1 y 2).

Según estos autores, se requiere un análisis crítico de la práctica docente para conseguir la innovación de una institución escolar. De acuerdo a estas dimensiones, se encontraban ciertas carencias en la relación pedagógica de la institución educativa José Martí, los cuales se explican a continuación. A razón de las delimitaciones, no se planteaban acciones de mejora, pues no daban mucha importancia a la situación actual educativo.

En primer lugar, los profesores no analizaban su *dimensión personal* al preguntarse: ¿de qué manera se hacen presentes mis circunstancias y proyectos personales? o bien, ¿qué lugar ocupa en mi vida personal mi quehacer de maestro? así como también, ¿en qué medida ha contribuido mi trabajo docente a mi realización personal? Los maestros se sentían conformes con su preparación profesional, tal vez por la ignorancia de lo que hay que saber.

De acuerdo a la *dimensión institucional*, la gestión escolar no conocía el desempeño del docente, porque sólo revisaba los avances de sus docentes, pero no se preocupaba por la forma y las estrategias de enseñanza que utilizaron; asimismo, no implantaban iniciativas del trabajo innovador. Aunque la gestión administrativa de la escuela José Martí estaba convencida de la necesidad y utilidad de la reforma educativa, no seguía un plan estratégico de cambio, en el cual controlara el seguimiento y avance de la mejora.

La tercera *dimensión*, la *interpersonal*, fue tomada en cuenta de manera más seria en la escuela investigada, aunque no en su totalidad. La gestión escolar se preocupaba por una buena relación y la solución de problemas que se presentaban entre los miembros de la escuela, ya sea mediante pláticas o la intervención de gente afuera. Pero no se buscaban espacios de participación entre docentes, alumnos, padres, autoridades, etc., ni se informaban las opiniones de los alumnos y padres de familia para tomar decisiones e implantar iniciativas de cambio.

Otra *dimensión* fue la *social*, en la cual el docente necesita reflexionar sobre su desempeño, si es adecuado para que sus alumnos sean preparados para su entorno social, político, económico y cultural, o bien, si la escuela contiene alguna estrategia especial para apoyar a los niños cuyas condiciones familiares y económicas los ponen en desventaja para el trabajo escolar. El análisis de esta *dimensión* no fue tomado muy en serio, pues, implicaría un diagnóstico sobre la historia de cada alumno, para comprender su situación social, lo cual no se ha hecho.

En relación a la *dimensión didáctica*, los profesores tenían la concepción que no fuera necesario aplicar una diversidad de actividades. En las visitas se observó que cada maestro tenía su rutina de enseñanza. Además, el rendimiento del aprendizaje no fue evaluado de la manera apropiada, porque los docentes daban mayor importancia a la renumeración final que al aprendizaje real.

Con respecto a la *dimensión valoral*, esta fue la *dimensión* con menos limitaciones, porque de acuerdo a su misión y visión, la escuela tiene la meta de propiciar un ambiente de armonía y fomentar un marco de valores que ayude a los jóvenes a desarrollar y enfrentarse a

conflictos con criterios que incluyen el bien común. Realmente, se mostró gran respeto, tanto entre los docentes como entre los mismos alumnos.

Retomando las dimensiones, para evaluar la *relación pedagógica*, se puede afirmar que es regularmente aceptable, con debilidades en la mayoría de las dimensiones, aunque con fortalezas en especial en la dimensión valoral. En realidad, las expectativas de una ciudad pequeña están generalmente menor a la de una ciudad grande, por lo que apenas en los últimos años se ha aumentado el número de alumnos de la escuela José Martí que estudia una carrera profesional.

Superar esta relación pedagógica implicaría mejorar una *evaluación reflexiva* de los administradores, así como una *práctica reflexiva* de los docentes. Según Morrison (1989), todo ello implicaría hacerse una reflexión sobre ‘Qué estoy haciendo’ (*Descripción*), ‘Qué significa esto’ (*Información*), ‘Cómo se llega a esto’ (*Confrontación*) y ‘Cómo cómo se podrían hacer las cosas de modo diferente’ (*Reconstrucción*). En realidad, no se encontraban las *prácticas reflexivas en la gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje* en la escuela visitada, por lo que se pudiera dar la sugerencia a la gestión administrativa: Realizar observaciones en las aulas para conocer los quehaceres docente que harán evidente la comprensión del estudiante, promover la creatividad en los alumnos, así como ayudarlos a definir situaciones problemáticas y establecer acciones de mejora.

En realidad, *las prácticas administrativas institucionales para la evaluación del desempeño docente* no cumplían en cuanto a las políticas de evaluación, control, compensación y motivación para mayor participación, por lo que la escuela no quedó en un alto rango de eficiencia, eficacia y efectividad, puesto que una *gestión de estrategias de enseñanza aprendizaje* tiene la obligación de trabajar a partir de resultados obtenidos, evaluar

y seguir objetivos específicos y precisas, anteriormente planeados por una persona con una visión estratégica, así como organizar el trabajo en equipo y evaluar el avance, logros y fracasos, y de allí planear nuevas estrategias que lleven a gestionar la calidad docente.

Por consiguiente, con el esfuerzo de la gestión escolar, los profesores se interesan por el desarrollo profesional y están estimulados en conseguir mayor calidad en su escuela a través de la mejora en su modo de enseñar. Al mismo tiempo, los alumnos llegan a ser más interesados y motivados en sus quehaceres, con el sentimiento de estar útil en la comunidad. Todo esto implica mucho tiempo, esfuerzo y dedicación por parte del equipo administrativo, quienes deben realizar observaciones en las clases, dejar a los maestros autoevaluarse, informarse sobre las expectativas de los padres y alumnos, y no dejar a un lado la evaluación cuantitativa de los alumnos.

Asimismo, las tendencias en la gestión administrativa de las estrategias de enseñanza aprendizaje juegan un papel fundamental para aumentar la calidad de una institución educativa. Antes que nada, la gestión escolar del rango más alto - representado por el gobierno - es capaz de cambiar la estructura y los contenidos de la formación del docente. Aún con algunos cambios en las últimas décadas no se había logrado el cambio deseado, hasta que llegó a entender que el cambio debe iniciarse en la educación básica, a razón de que los alumnos siguen formándose de la manera tradicional, sin el desarrollo de la creatividad y el interés de conocer más (Aguerrondo, 2001).

De hecho, ya no basta un maestro que enseña, sino uno que aliente en sus alumnos el deseo de conocer y aprender. En realidad, se requiere de la participación de un equipo con una visión hacia el futuro, con la práctica de la cooperación y solidaridad. Por esa razón, el

gobierno promueve el trabajo en equipo, la participación en proyectos de innovación, la carrera magisterial, etc.

A la vez, la educación nacional se preocupa por la formación de maestros en los niveles superiores, igual como la formación de los formadores. Su intención es que los futuros profesores estén actualizados y capaces de promover la profesionalidad para obtener docentes creativos y reflexivos, lo cual exige mejor preparación como la que hubo en el pasado.

Por esa razón el gobierno exige mayor escolaridad de los profesores. Por ejemplo, se exige que los profesores de la educación básica sean titulados, y los que enseñan la educación media superior y superior deben haber terminado una o varias maestrías y/o doctorado. Además se ofrecen cursos y seminarios de actualización que promueven la práctica reflexiva del docente, todo ello con el fin de elevar al sistema educativo de México.

En conclusión se puede decir que el efecto de la evaluación reflexiva del desempeño docente es decisivo en la gestión eficiente, eficaz y efectiva. Al conseguir la meta de una práctica reflexiva, tanto de la gestión escolar como de los docentes, se puede pensar en un mejor futuro, con una generación joven de preparación profesional, que sepa resolver problemas y enfrentarse a las condiciones de la vida actual.

Validez interna y externa

En primer lugar, para realizar esa investigación, se seleccionó el tema para la investigación, sugerido por un asesor de la maestría, llamado **Evaluación del desempeño docente mediante prácticas reflexivas en la gestión de estrategias de enseñanza**

aprendizaje. Después de ello se hizo una definición de la problemática y se seleccionó al método de investigación, el cual fue el cualitativo de acción.

En seguida se buscó la información para establecer el marco teórico, de acuerdo a los subtemas del tema que se mencionó arriba. Gran parte de la información se consultó en fuentes digitalizadas. Después de analizar la información, se escogió la que servía para la aplicación de la investigación. Además, se establecieron algunas hipótesis en la definición del problema, las cuales identifican las prácticas reflexivas de docentes y administrativos.

Luego se diseñaron los instrumentos de evaluación, para llevar a cabo la investigación de campo. Se hicieron dos visitas a las aulas de los tres maestros seleccionados por el equipo administrativo de la escuela José Martí; se realizaron entrevistas – las cuales fueron grabadas – y también se aplicaron algunas encuestas. Después de cada visita se registraron los datos importantes y se analizó la información. No obstante, la definitiva recolección de datos se hizo después de juntar toda la información, al validar y registrar de nuevo los resultados, tanto en cuadros como en palabras.

Finalmente se hizo la interpretación de los resultados, haciendo una comparación de la teoría con la práctica, mediante la relación entre el marco teórico con la información obtenida en el trabajo de campo. Finalmente se integraron todos los capítulos, se modificó y se perfeccionó el trabajo; gracias a las sugerencias de la asesora, tutora del proyecto y dos lectores se pudo aumentar la calidad de este proyecto.

Alcances y limitaciones

La investigación se ha podido realizar sin mayores problemas, gracias a que la escuela se encontraba cercana a la tesista, a diez kilómetros; además, fue la misma secundaria en la cual ella había cursado su secundaria, hace más de 20 años. Aunque en el momento de la investigación todo el personal escolar era desconocido para ella, se pudo establecer una relación amistosa con la subdirectora, quien influía positivamente en todo el personal escolar.

Una limitación fue, que en este año escolar la escuela José Martí tenía un cambio de directora, quien todavía no estaba en su puesto en la primera visita a la escuela, día que se le concedió a la tesista el permiso de aplicar la investigación. La subdirectora afirmaba que los resultados pudieran servir a la nueva directora como un diagnóstico para saber partir de allí con una mejora.

Al principio, las entrevistas con la directora presentaron una limitación para obtener información de gestión administrativa, porque la nueva directora respondía con oraciones breves, o pedía que dejara las preguntas para que ella las contestara y las entregara para la siguiente visita. Así se hizo, sin embargo, se obtenía información insuficiente, por lo que se tuvo que realizar otro contacto con la subdirectora, quien ayudó aclarar todas las dudas que había, a razón de que había trabajado en esta institución por más de diez años, y conocía muy bien la situación en la cual estaba la escuela.

Con respecto a los instrumentos de evaluación, éstos ya habían sido aplicados por otros investigadores, por lo que resultaron factibles, precisos y de utilidad. Por eso la evaluación resultó viable y realista, y el conocimiento verdadero proporcionaba una razonable certeza de que los resultados de la evaluación reflejaban la realidad. Además, esa evaluación tenía el

propósito de confirmar la utilidad de una evaluación reflexiva de parte del equipo administrativo, la cual influye positivamente en el desempeño docente.

A razón de que los resultados de la observación se repetían, éstos se hicieron cada vez más confiables. Incluso, las últimas visitas imprevistas afirmaban las suposiciones que se había desde el inicio. Por otro lado, la teoría documentada previamente coincidía con los resultados de las observaciones y respuestas de las entrevistas o encuestas.

Sugerencias para estudios futuros

Algunas sugerencias para que una institución llevara a cabo una evaluación reflexiva pueden ser, que la gestión administrativa de una institución educativa no confíe sólo en las calificaciones, o sea, en el aprovechamiento de los alumnos, sino que se preocupen en evaluar reflexivamente el desempeño del docente.

Un buen desempeño profesional del docente incluye la capacidad de establecer ambientes de aprendizaje que faciliten la participación e interacción entre alumnos y profesor, que sea capaz de crear herramientas de evaluación que le permitan detectar las dificultades de sus alumnos, así como también evaluar su propia estrategia de trabajo. Por último, que sepa compartir y aprender de y con sus colegas, así como relacionarse con los padres de familia y otros miembros de la comunidad.

Otra recomendación para que una institución pueda iniciar una reforma sería, que un líder elabore un plan estratégico, con metas específicas, a los cuales evalúe, y de acuerdo a los resultados los modifique, pero que siga el plan de manera continuo. Cabe mencionar, que se han dado casos donde un profesor propone las ideas de una innovación; sin embargo, eso es

más difícil, porque entonces el director de la escuela debe estar abierto a las nuevas ideas y no resistirse al cambio, porque de otra manera no es posible lograr el cambio, ya que el directivo tiene la autoridad de aceptar o no aceptar ideas.

Finalmente que se diera mayor interacción entre el equipo escolar, tanto entre las colegas como en reuniones colaborativas, donde cada quien pueda decir su opinión y proponer ideas, así como compartir las experiencias que tuvo al aplicar la innovación. Y que mediante este trabajo por equipo se promovieran más y más acciones de mejora, hasta lograr un aumento de calidad en su escuela.

Conclusión

Retomando lo más importante de la investigación Evaluación del Desempeño Docente mediante Prácticas Reflexivas en la Gestión de Estrategias, se identificaron las prácticas carentemente reflexivas por los docentes, debido a la insuficiente compensación e incentivos por la gestión administrativa, para llevar a cabo una mayor diversidad de estrategias de enseñanza aprendizaje. En efecto, esa carencia está presente por la formación tradicional de la mayoría de los maestros y la falta de la convención de ellos, a que la reforma educativa nacional contribuye a un desarrollo adecuado de las habilidades, capacidades y actitudes de los alumnos.

A pesar de que los maestros de la institución educativa investigada tenían la concepción que su desempeño fuera muy aceptable, puesto que su objetivo era que deberían abarcar todos los temas y saber controlar al grupo, éste era regularmente aceptado, porque los docentes medían los aprendizajes de los alumnos de la manera inapropiada. Su principal

objetivo era la evaluación numérica, ignorando el proceso que llevara a los alumnos a un mayor rendimiento o mayor calidad a la institución.

Esta insuficiencia se pudiera solucionar en gran parte con una evaluación reflexiva del equipo administrativo de la escuela, realizando un diagnóstico de la situación, para de allí elaborar un plan estratégico que los guíe en las metas a conseguir y el trabajo colegiado con el personal de la escuela. De allí la afirmación que la mejora del sistema educativo nacional se podrá alcanzar con instituciones innovadas, con una gestión administrativa eficiente, eficaz y efectiva de estrategias de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo a las preguntas reflexivas que se hicieron en el planteamiento del problema, aquí algunos resultados. Con la revisión de documentos y la aplicación de los instrumentos de evaluación se llegó a la conclusión que la *formación profesional* es determinante en la promoción de prácticas reflexivas del docente, a razón de que en las últimas décadas del siglo XIX no fueron desarrolladas las habilidades de reflexión y análisis en los maestros, puesto que la gestión administrativa proponía la manera de trabajar los contenidos escolares y al docente sólo le correspondía seguir la orden de su autoridad.

Por eso, hoy en día se necesita una gestión alentadora, que estimule prácticas reflexivas en los docentes. Los responsables promotores son en primer lugar el equipo educativo nacional como también los administradores de las diferentes instituciones escolares. Entre ellos existe una interdependencia, donde cada uno complementa al otro en el proceso de cambio y en el esfuerzo para llegar su meta de una mejora de calidad educativa nacional.

Advertida la importancia de la influencia filosófica, de igual manera juegan un papel importante, a razón de que las demandas actuales están diferentes a las del pasado, y los alumnos necesitan estar preparados ante esas exigencias de su comunidad. Es aceptable que los

padres se confrontan más con las situaciones problemáticas del día que la mayoría de los docentes y administrativos, por lo que es trascendental recurrir a las expectativas de los padres y alumnos.

Con todo ello se puede declarar que, tanto las influencias filosóficas como sociales influyen en el desempeño docente y en aprendizaje de los alumnos, aunque no se puede decir cuál de ellas sea más fundamental, porque las dos son interdependientes. Sin embargo, en una ciudad pequeña, como fue el caso de esta investigación, no influyeron tanto las ideas sociales como los filosóficos, a razón de que se exigía poca participación de los estudiantes.

Según Aguerrondo (2001), la formación profesional es fundamental para una mejora en el desempeño docente; no obstante, Fierro, et al (1999) afirman que existen dimensiones que pueden limitar ese proceso del desempeño adecuado del docente. Una de ellas es la personal, donde el maestro, sin o con poca profesión, no se siente satisfecho. En este caso es importante un estímulo desde la gestión administrativa, que le recuerde los éxitos que haya tenido y le anime para superar las debilidades. Cabe mencionar que esas debilidades se superan más fácilmente con una preparación profesional que sin ella.

En cualquier caso, está presente la insuficiente intervención administrativa, quien debe ser capaz de diagnosticar las fortalezas y debilidades de la institución educativa y el desempeño docente, y comenzar con trabajos por equipo, es decir, organizar reuniones colegiadas en las cuales todos participan y todos aprenden de los demás. De esa manera se pudiera evitar que un docente quede rezagado, puesto que los demás - mediante el intercambio de experiencias y estrategias de enseñanza - se enteran de cómo llegar a aprendizajes significativos, y a la vez fomentan reflexiones prácticas.

No obstante, el trabajo en equipo requiere de un clima institucional favorable, en el cual todos se sienten importantes y la participación de todos sea aceptable y valorada, ya que de otra manera no se busca el bien común, sino sólo el beneficio de ciertas personas, lo cual impide una visión compartida. Cabe mencionar que el ambiente institucional de cada escuela es diferente, por lo que al novato le cuesta esfuerzo para adaptarse a él. En este caso es indispensable la práctica de los valores personales, tanto del equipo que ya está en la escuela como del novato. De esta manera se observa que la dimensión interpersonal y valoral se deben/pueden complementar.

Según Schön (1987), las prácticas reflexivas - el pensamiento del profesor - se llegan a conocer mediante las acciones que realiza, es decir, se necesitan averiguar y analizar lógicamente lo que se hace. De acuerdo a Morrison (1996), ese ejercicio consciente del juicio es decisivo para que un docente llegue a desarrollar una autonomía profesional. Conforme se aplicaban los instrumentos de evaluación para obtener los resultados de esa investigación, se percibió la carencia de prácticas reflexivas, pues no se percató la ansiedad de mejorar la práctica, sino se estaba contento con la formación que se tenía.

Una razón de esa insuficiencia radica en la falta de la evaluación reflexiva por parte de la gestión escolar, quienes no fomentaban las prácticas reflexivas al preguntarse qué estoy haciendo, y cómo pudiera hacer lo mismo de una manera diferente, como lo sugiere Smith (1989). Otra razón es la falta de estudiar la práctica reflexiva, pues como Ponce (2006) afirma, las prácticas reflexivas son la mejor manera de llevar la teoría a la práctica y hacer creativo a una persona.

De este modo, el desempeño docente y las prácticas reflexivas se originan con una evaluación reflexiva. Según Duart y Martínez (2000), las evaluaciones más efectivas incluyen

medir los logros alcanzados por el alumno, observar las habilidades del docente, la opinión del los alumnos y la autoevaluación del docente, mientras Bretel (2002) agrega al modelo anterior la opinión de los padres y la co-evaluación, es decir, la evaluación entre los mismos maestros, con fines de estimular el interés por el desarrollo profesional.

Aguerrondo (2001) afirma que las tendencias de la gestión administrativa para la promoción de prácticas reflexivas se han hecho con la intención de aumentar la calidad y promover una mejora en las estrategias de enseñanza del docente. La primera tendencia fue un cambio de contenidos en la formación docente inicial. Hasta el momento está en proceso de cambio, donde gran parte de los sistemas educativos están controlados por directivos con cierta resistencia al cambio, como lo explica Boyett y Boyett (2006). Aún con el incremento de años de estudio no se ha logrado todavía la solución del problema, como lamenta Martín (1999): “este incremento de los años de escolaridad ni ha alcanzado replantear viejas concepciones”.

La tendencia del *control de la calidad de formación que se imparte* está limitada por la disponibilidad de los recursos materiales y humanos, por lo que se han puesto en práctica estrategias como “concursos de proyectos innovadores”, los cuales han funcionado bien en países desarrollados; sin embargo, en América Latina no han obtenido fama.

Como última tendencia, el *reordenamiento de la oferta de instituciones formadoras de profesores*, en Chile sí ha dado resultados positivos (Ávalos 1999), mediante un proyecto de mejora que incluye las condiciones necesarias para el proceso de cambio, una enseñanza reflexiva y de acción, la revisión del currículo, la reestructuración de los recursos materiales y la evaluación reflexiva del equipo administrativo.

Con todas esas afirmaciones se puede declarar que existen personas en el sistema educativo mexicano que se interesan en una mayor calidad educativa. Aunque todavía no se ha alcanzado la meta, el cambio ya está en proceso y progresa en algunas instituciones, gracias a una gestión administrativa reflexiva e inteligente.

Con referencia a la hipótesis planteada, se llega a concluir que realmente las dimensiones de la práctica docente y las influencias filosóficas y sociales llegan a influir directamente en el desempeño docente de los profesores del plantel investigado, puesto que los mismos profesores son parte activa de esa sociedad y no pueden estar ajenos a las situaciones que con el día a día se van presentando. Ahora bien, considerando las evaluaciones reflexivas de la gestión administrativa se puede aseverar que si éstas no se dan en los términos reflexivos que se requiere, los docentes tampoco lograrán aterrizar en evaluaciones reflexivas ni de su trabajo docente ni de los aprendizajes de los alumnos.

En conclusión, esta investigación de la Evaluación Reflexiva del Desempeño Docente dejó nociones reales y actuales a la tesista sobre las condiciones en las que se realiza la evaluación en los docentes investigados, pues llegó a comprender realmente los efectos que deja una evaluación reflexiva en el desempeño docente, así como también la gran relación que tienen las prácticas reflexivas del docente con las prácticas administrativas, y la importancia de la promoción de prácticas reflexivas, pues son decisivas y determinantes en la superación de la calidad educativa, así como en el aprendizaje de los alumnos.

Referencias

- Abrille M. (1994). *Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes*. Revista Iberoamericana de Educación No. 4. Buenos Aires, Argentina.
- Aguerrondo, I. (2001). *Decentralization of schools may be not enough (some reflections on 'steering-from-below')*, IIEP/Paris. París.
- Almaguer, R. P. & Muñoz, A. A. (2000). *La comunidad de escuela como recurso educativo en el desarrollo de los programas escolares en vínculo con la vida*. Documento recuperado el 31 de octubre del 2008 de:
<http://www.monografias.com/trabajos13/artcomu/artcomu.shtml>
- Ávalos, B. (1999). *Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales*. Santiago de Chile. Documento recuperado el 2 de enero de 2009 de:
http://www.oei.es/docentes/articulos/mejoramiento_formacion_inicial_profesores_chile_avalos.pdf
- Biddle, B. J., Good T. L. y Goodson I. F. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La Profesión de enseñar*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Bretel, L. (2002). *Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial*. Documento recuperado el 2 de enero de 2009 de:
http://espanol.geocities.com/cne_magisterio/3/1.1.e_LuisBretel.htm
- Boyett & Boyett, (2006). *Hablan los Gurús. Las mejores ideas de los máximos pensadores de la administración*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Careaga, A. (2002). *La formación inicial de profesores de educación media en Uruguay en el ámbito de los CERP*. El desempeño de maestros en América Latina: nuevas prioridades. Brasilia, Brasil.
- De la Cueva, V., De Gasperín, R., Ruiz, M., Beristain, L., Morales, S., Ramírez, H. y De Gasperín, A. (1990). *Aprendizaje basado en Casos*. Documento recuperado el 15 de marzo del 2008 de: <http://degasperin.org.mx/downloads/anuiies.pdf>
- Duart, J. M., Martínez, M. J. (2000). *Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

- Fernández, M. (2001). *Gestión de Instituciones Educativas Inteligentes*. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México, D. F.: Paidós.
- Fogarty, R. (1999). Architects of the intellect. *Educational Leadership*, 57(3), 76-79. Documento recuperado el 10 de marzo del 2008 de la base de datos ProQuest.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, España: Morata.
- Haycock, K. (2002). Building collaborative learning communities. *Teacher Librarian*, 29(4), 35-36. Documento recuperado el 7 de febrero del 2006 de la base de datos ProQuest.
- Hernández, M. P. (2006). *La Formación Docente de Educación Superior: La Experiencia de un Modelo de Intervención*. Documento recuperado el 27 de noviembre del 2008 de: <http://www.monografias.com/trabajos55/formacion-docente-superior/formacion-docente-superior.shtml?monosearch>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª ed.) México, D. F.: Mc. Graw Hill.
- Martin, M., (1999), “*The role of the university in initial teacher training: trends, current problems and strategies for improvement*”. París: UNESCO.
- Medina, J. L. (No viene la fecha). *Práctica reflexiva*. Universidad de Barcelona. Recuperado el 25 de octubre 2008 de: http://www2.uah.es/formacion_profesorado_universitario/docs/REFLEXION.pdf
- Millan A., Rivera R. y Ramírez M.S. (2001). *CALIDAD Y EFECTIVIDAD en instituciones educativas*. México: Editorial Trillas.
- Morrison, K. (1996). *Desarrollo de la práctica reflexiva*. University of Durkheim. Documento recuperado el 27 de diciembre del 2008 de: http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr_institucional/biblioteca_digital/articulos_pdf_biblioteca_digital/bd_Doc_T-04.pdf
- Núñez, I. y Vera, R. (1990). *Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO/OREALC.
- Olvera., C. F. (2005). *La práctica docente... Algo importante de abordar 1/2*. Documento recuperado el 20 de octubre del 2008 de: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/ceronolvera.html>

- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje Humano* (4ª ed.). (p.182). Madrid, España: Pearson Prentice Hall
- Paiva C. B. (2002), “*Acreditação da formação no contexto da certificação para o desempenho docente. Estudo de caso: Portugal*”, ponencia presentada en la reunión. El desempeño de maestros en América Latina: nuevas prioridades. Brasilia, Brasil.
- Paz, O. (1993). *El profesor como gestor de su práctica docente*. Documento recuperado el 8 de octubre del 2008 de: <http://www.itesm.mx/va/DraMarisa/Modulo2.html>
- Pérez, S. G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, España: Editorial La Muralla, S. A.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó.
- Ponce, V. M. (2006). *La reflexión de la práctica en la formación inicial*. Congreso Estatal de Investigación Educativa. Documento recuperado el 30 de diciembre del 2008, de: <http://educacion.jalisco.gob.mx/ciie/pdf/congreso2006/3.%20Formaci%C3%B3n%20inicial%20y%20continua%20de%20los%20educadores/Formaci%C3%B3n%20reflexiva%20inicial%20PONCE.pdf>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, España: Paidós.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Educación Paidós Ibérica.
- Senge, P. (2007). *Escuelas que aprenden. Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Bogotá, Colombia: Quebecor World.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2006). *Plan de estudios. Secundaria*. México, D.F: Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Stake, R. E. (2004). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Stodolsky, S. (1992). *La importancia del contenido.*, Madrid, España. Paidós.
- Vaillant, D. (2002). “*Formación de formadores*”. Documento presentado en la reunión. El desempeño de maestros en América Latina: nuevas prioridades. Brasilia, Brasil.
- Valdés, H., (2000). *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. Cuba. Documento recuperado el 2 de enero del 2009 de: <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>

Valenzuela, G. R. (2004). *Evaluación de instituciones educativas*. México, D. F.: Editorial Trillas.

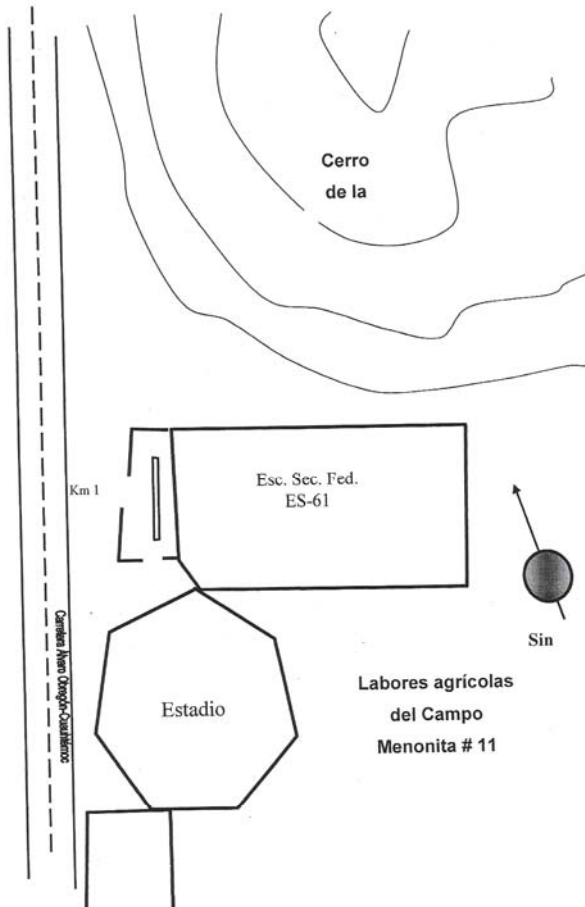
Wideen, M. F. & Grimmett, P.P. (1997). “*Exploring futures in initial teacher education-The landscape and the quest*”. Institute of Education- University of London/Bedford Way Papers.

Wolk, S. (1994). *Project-based learning: Pursuits with a purpose*. Educational Leadership, 52(3), 42-46. Documento recuperado el 10 de marzo en la base de datos ProQuest.

Apéndice A
Foto de la Escuela Secundaria ES-61 “José Martí”
Año fundado 1984
Nombre José Martí 1987



Apéndice B Croquis de la escuela



Apéndice D
Población de alumnos, del ciclo 2008-2009

GRADOS	ALUMNOS	TOTALES
1° grado “A”, “B” y “C”	33	98
	33	
	32	
2° grado “A”, “B” y “C”	25	74
	25	
	24	
3° grado “A” y “B”	44	87

Apéndice E

Cuadro de alumnos y padres

**CUADRO DESCRIPTIVO DE ALUMNOS Y PADRES
CICLO ESCOLAR 2008-2009**

GRADOS	HOMBRES	MUJERES	ESCOLARIDAD DE LOS PADRES	OCUPACION DE LOS PADRES
1° A	16	17	PRIMARIA Y SECUNDARIA	
1° B	15	19	PRIMARIA Y SECUNDARIA	
1° C	16	16	PRIMARIA Y SECUNDARIA	
2° A	17	8	PRIMARIA Y SECUNDARIA	COMERCIANTES AGRICULTORES FRUTICULTORES EMPLEADOS JORNALEROS
2° B	14	11	PRIMARIA Y SECUNDARIA	ALBAÑILES AGRICULTORES CHOFERES GANADEROS FRUTICULTORES
2° C.	11	13	PRIMARIA Y SECUNDARIA	CHOFERES MECANICO CARPINTEROS EMPLEADOS AGRICULTORES FRUTICULTORES
3° A	21	22	PRIMARIA Y SECUNDARIA	AGRICULTOR FRUTICULTOR COMERCIANTES ALBAÑIL
3° B	20	24	PRIMARIA Y SECUNDARIA	

Apéndice F

Guía de Observación de los docentes en el aula

Características que se incluyen en la observación:

- 1) El contexto, ¿Cómo es el medio ambiente físico?, ¿Qué elementos definen el contexto?, ¿Qué tipos de comportamientos promueve o previene el contexto?
- 2) Los participantes, describir la escena, cuantas personas hay y que roles asumen, ¿Qué los hace estar juntos?
- 3) Actividades e interacción, ¿Qué sucede?, ¿es posible definir una secuencia de actividades?, ¿cuál es la interacción entre las personas y las actividades?
- 4) Frecuencia y duración de la situación observada, ¿Cuándo inició la situación?, ¿Cuánto tiempo duro?, y ¿es una situación recurrente o es única?
- 5) Factores sutiles como actividades informales y no planeadas, significado simbólico y connotativo de las palabras, comunicación no verbal, y situaciones que no pasan cuando deberían suceder.

Apéndice G

Instrumento de Medición: Observación y Entrevista

Información mediante la entrevista y observación para obtener los aspectos de las prácticas reflexivas.

		Profe de Historia	Profe de Mate.	Maestra de Español
	Prácticas reflexivas			
1.	Comprensión del estudiante			
2.	Creatividad			
3.	Definición de situaciones problemáticas			
4.	Toma de decisiones			
5.	Capacidad de diálogo			
6.	Acciones de mejora			
	Total			

Apéndice H

Guía para la Entrevista a Docentes

1. Profesor (a), ¿podría comentarme cómo planea usted sus clases?

2. ¿De qué manera documenta o registra esta planeación?

3. ¿Qué aspectos determinan el logro de su planeación de clases?

4. Durante sus clases, ¿cómo va ajustando su plan de clase?, ¿podría comentarme alguna experiencia reciente sobre este proceso de planear y ajustar el plan de clases?

5. ¿Qué influencia o intervención tienen sus colegas en la definición del plan de clases?

6. ¿Qué influencia o intervención tiene el director en la definición del plan de clases?

7. ¿De qué forma usted se asegura del logro de los objetivos definidos en su plan de clase?

Apéndice I

Cuestionario para la Evaluación de Profesores CEP (Dr. Valenzuela)

Dominio de la materia y cultura general.	<p>6. Tiene un conocimiento profundo de la materia que imparte.</p> <p>24. Tiene un conocimiento actualizado de la materia que imparte.</p> <p>16. Tiene un conocimiento plural que incluye diversos puntos de vista de la materia que imparte.</p> <p>39. Es una persona culta, conocedora de diversas disciplinas.</p>
Estimulación del interés de los alumnos por la materia.	<p>17. Hace que los alumnos se interesen en la materia.</p> <p>35. Capta la atención de los alumnos en su clase.</p> <p>8. Hace amena su clase.</p> <p>4. Promueve entre los alumnos la confianza en sí mismos para aprender la materia.</p>
Valoración de los contenidos de aprendizaje.	<p>15. Relaciona los temas de su materia con acontecimientos de actualidad.</p> <p>34. Muestra a los alumnos aplicaciones prácticas de su materia.</p> <p>32. Promueve la creatividad de los alumnos.</p> <p>2. Promueve en los alumnos el desarrollo de un pensamiento crítico sobre los temas del curso.</p>
Sensibilidad para captar el progreso en el aprendizaje de los alumnos.	<p>48. Está interesado por el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>38. Adapta el curso a las necesidades de los alumnos.</p> <p>28. Enseña con un nivel apropiado para el nivel de los alumnos.</p> <p>12. Usa un lenguaje apropiado que los alumnos puedan comprender.</p>
Utilidad de tareas y de otras ayudas para la enseñanza y el aprendizaje.	<p>7. Recomienda bibliografía apropiada para la materia.</p> <p>29. Asigna tareas y trabajos extraclase congruentes con los objetivos de la materia.</p> <p>37. Usa el pizarrón en forma clara y ordenada.</p> <p>13. Emplea efectivamente diversos recursos didácticos (acetatos, rotafolios, audiovisuales, etcétera).</p>
Promoción de la participación de los alumnos en el salón de clase.	<p>44. Invita a los alumnos a criticar lo que expone en el salón de clase.</p> <p>1. Da oportunidad a los alumnos para que expresen sus ideas.</p> <p>5. Es receptivo a nuevas ideas y puntos de vista expresados por los alumnos.</p> <p>41. Promueve la participación activa de los alumnos en la clase.</p>
Evaluación del aprendizaje.	<p>25. Verifica que la materia sea realmente comprendida por los alumnos.</p> <p>46. Aplica exámenes con un grado de dificultad apropiado para el nivel del curso.</p> <p>33. Es justo al calificar los exámenes, tareas y trabajos de los alumnos.</p> <p>3. Proporciona información valiosa a los alumnos al calificar exámenes, tareas y trabajos.</p>
Relaciones profesor-alumnos.	<p>19. Mantiene un trato amable con los alumnos.</p> <p>9. Mantiene un ambiente de confianza en el grupo.</p> <p>10. Promueve un mutuo respeto entre profesor y alumnos.</p> <p>47. Tiene disponibilidad para ayudar a los alumnos.</p>

Apéndice J

Guía de la Entrevista a la directora

1. ¿Podiera comentarme los medios que utiliza para conocer y valorar el desempeño de los docentes en esta institución?
2. ¿De qué manera se comunica al personal docente los objetivos definidos para un ciclo escolar?
3. ¿De qué manera se le otorga al profesor retroalimentación sobre su práctica docente?
4. En su experiencia, ¿Qué conflictos han surgido en el proceso de evaluar el desempeño de los docentes y darles la retroalimentación correspondiente?
5. En su experiencia, ¿de qué manera ha resuelto los conflictos que se le han presentado en el proceso de evaluar el desempeño de los docentes y darles la retroalimentación correspondiente?

Entrevista a la directora sobre la práctica administrativa

1. ¿Normas de comportamiento entre colegas y autoridades.
2. Saberes y prácticas de enseñanza.
3. Estilos de relación.
4. Modelos de Gestión y Directivos (políticas de evaluación, control, compensación y motivación).
5. Espacios y estructuras de participación.
6. Estilos de comunicación.
7. Tipos de problemas y formas en que se resuelven.

Apéndice K

Trabajo de Campo - Observación la visita áulica

Escuela Secundaria ES-61 José Martí

Docente: Profesor de Historia

Características que se incluyen en la observación:

1. El contexto.

- a) ¿Cómo es el medio ambiente físico?**
 - Es agradable, limpio y con iluminación apropiada.
 - Ambiente tranquilo, donde sólo una persona habla a la vez.
 - Hay material didáctico: Una computadora, pizarrón eléctrico, proyector etc.
 - Paredes vacías.
 - Bancas de calidad regular.

- b) ¿Qué elementos definen el contexto?**
 - Profesor: expositor, alumnos: ponen atención.
 - El profesor conoce bien la historia y la trata de hacer entender a los alumnos.

- c) ¿Qué tipos de comportamientos promueve o previene el contexto?**
 - Profesor activo, alumnos pasivos.
 - Profesor motivado e interesado en su tema, orgulloso de su presentación, con información clara y con letra visible, mapas, imágenes, fotos y dibujos.

2. Los participantes

- a) Las escenas.**
 - El profesor expone una presentación en Power Point.
 - Una alumna participa de vez en cuando con preguntas o aportaciones.

- b) ¿Cuántas personas hay y qué roles asumen?**
 - De los alumnos participa principalmente una alumna, que se siente adelante.
 - El total de alumnos era de 44 alumnos.
 - En la 2ª visita, había más participación de los alumnos; más de la mitad se interesaba en el tema.

- c) ¿Qué los hace estar juntos?**
 - Maestro como autoridad y los alumnos como receptores.
 - Más de la mitad del grupo se interesan en el tema.

3. Actividades e interacción

a) ¿Qué sucede?

- Parecía que el profesor explicaba con una voz clara su presentación.
- Hablaba a la alumna que le interrumpía de vez en cuando; no observaba todo el grupo, sólo a los alumnos más adelante.
- Profesor no observó la atención de los alumnos, ni preguntó si quedaba comprendido.

b) ¿Es posible definir una secuencia de actividades?

- Realmente no, porque no varía la interacción.
- El maestro sugirió elaborar de tarea una línea de tiempo, en la cual podían comparar hechos de los siglos XV al XVII, con los hechos que pasaron en nuestro y otros países.

c) ¿Cuál es la interacción entre las personas y las actividades?

- Se da poca interacción entre maestro y alumno, pues la clase es sólo expositiva.

4. Frecuencia y duración de la situación observada

a) ¿Cuándo inició la situación?

- La situación inició 20 minutos después de las ocho de la mañana.

b) ¿Cuánto tiempo duró?

- Duró el resto de la clase.

c) ¿Es una situación recurrente o es única?

- Es única.

5. Factores sutiles

a) Actividades informales y no planeadas.

- La computadora o el proyector no funcionaban los primeros 20 minutos.
- Lo demás siguió como se había planeado.

b) Significado simbólico y connotativo de las palabras.

- No se escuchaban palabras con significado simbólico; el profesor hablaba palabras apropiadas al tema.
- Los mapas e imágenes de la presentación ayudaban a comprender el tema.

c) Comunicación no verbal.

- La presentación en sí pasaba información a través de sus imágenes o gráficas.

d) Situaciones que no pasan cuando deberían suceder.

- La participación de los alumnos, el profesor no motivó su participación.

Apéndice L

Trabajo de Campo - Observación la visita áulica

Escuela Secundaria ES-61 José Martí

Docente: Profesor de Matemáticas

Características que se incluyen en la observación:

1. El contexto.

- a) ¿Cómo es el medio ambiente físico?**
 - En las paredes estaban tarjetas compradas con fracciones, figuras geométricas y números romanos.
 - Iluminación adecuada.
 - Pizarrón presentaba el material principal del profesor.
 - Alumnos desordenados, haciendo mucho ruido; un alumno jugó con la pelota, pero fue quitado por el profesor.

- b) ¿Qué elementos definen el contexto?**
 - El maestro no tenía autoridad.
 - Los alumnos no estaban muy ocupados, en ratos sin el maestro.

- c) ¿Qué tipos de comportamientos promueve o previene el contexto?**
 - El profesor motivó participar a los alumnos, pero sólo tres personas participaron.
 - Las respuestas de las problemáticas fueron escritas al pizarrón; de esta forma no fue necesario que cada uno reflexionaba.
 - No se exigía reflexión individual sino una reflexión colectiva.

2. Los participantes

- a) Las escenas.**
 - Alumnos dibujaban en su cuaderno los círculos que tenía el maestro en el pizarrón.
 - Los problemas son resueltos entre todos.
 - En la 2ª visita, los alumnos contestaban en pareja una hoja con ejercicios.

- b) ¿Cuántas personas hay y qué roles asumen?**
 - El total de alumnos tenía que ser de 44 alumnos, sin embargo, cada rato salían y entraban algunos.
 - Maestro dibujó varios problemas. Alumnos con el maestro contestaban los problemas.

c) ¿Qué los hace estar juntos?

- Profesor amable, que busca agradecer a sus alumnos.

3. Actividades e interacción

a) ¿Qué sucede?

- El profesor dibujó un círculo con diferentes líneas adentro, preguntando sobre la medida de algunos ángulos; dos ángulos ya tenían sus medidas, los demás tenían que ser calculadas.
- Había poca interacción entre alumnos y el maestro, pero mucha interacción entre alumnos, aunque ésta no se refería al tema.
- El profesor promovió mucho la participación de los alumnos, pero había pocas respuestas.
- En la 2ª visita, los alumnos tenían que buscar ángulos de 6 figuras. Para ello se les daba 25 minutos.

b) ¿Es posible definir una secuencia de actividades?

- Los problemas se referían un mismo tema, y no se cambió el tema, por lo que no se podía observar una secuencia de actividades.

c) ¿Cuál es la interacción entre las personas y las actividades?

- Los alumnos tenían que resolver los problemas, pero como los alumnos más destacados decían las respuestas, los demás podían copiarlos.

4. Frecuencia y duración de la situación observada

a) ¿Cuándo inició la situación?

- El descontrol del grupo duró los primeros 20 minutos; después había más concentración de los alumnos.

b) ¿Cuánto tiempo duró?

- La primera mitad de la clase.

c) ¿Es una situación recurrente o es única?

- Parecía ser única, porque el maestro se disculpó diciendo que siempre tenía problemas de disciplina con sus alumnos.

5. Factores sutiles

a) Actividades informales y no planeadas.

- Después de iniciar 30 minutos con la clase, llegó una alumna que llamó a que el profesor saliera, quien quedó afuera por 10 minutos.

- En la segunda visita, el profesor llegó 15 minutos tarde; dijo que no había funcionado bien la copiadora.

b) Significado simbólico y connotativo de las palabras.

- No escuché palabras groseras del maestro o de los alumnos; había respeto en cuanto a ello.

c) Comunicación no verbal.

- Ruido, risas de los alumnos.

d) Situaciones que no pasan cuando deberían suceder.

- El profesor no comprobaba el aprendizaje o la comprensión de sus alumnos.

Apéndice M

Trabajo de Campo - Observación la visita áulica

Escuela Secundaria ES-61 José Martí

Docente: Maestra de Español

Características que se incluyen en la observación:

1. El contexto.

- a) ¿Cómo es el medio ambiente físico?**
 - Paredes vacías.
 - La maestra sentada en la silla en frente de la mesa para el maestro.
 - Alumnos ocupados, trabajando con un proyecto por equipo.
 - Un equipo, terminado su trabajo, platicó con la maestra.

- b) ¿Qué elementos definen el contexto?**
 - Los equipos traían su material para elaborar su proyecto.
 - La maestra muy amable con sus alumnas enfrente de su mesa.

- c) ¿Qué tipos de comportamientos promueve o previene el contexto?**
 - En dos días a los alumnos les tocaba entregar el proyecto a la maestra.
 - El equipo con la maestra platicó de la cocina y de la vida en la casa.

2. Los participantes

- a) Las escenas.**
 - Los alumnos participativos.
 - La maestra deja trabajar de manera autónoma a sus alumnos.

- b) ¿Cuántas personas hay y qué roles asumen?**
 - El grupo era de 25 alumnos.
 - Maestra: facilitadora; alumnos trabajando.

- c) ¿Qué los hace estar juntos?**
 - El gusto por el trabajo que se hacía.
 - Su edad y el nivel académico.

3. Actividades e interacción

a) ¿Qué sucede?

- Los alumnos estaban muy emocionados e interesados en terminar su proyecto.
- La maestra no necesitaba intervenir en sus trabajos.
- El equipo que estaba con la maestra, reía, platicaba y se sentían a gusto platicando con la maestra.
- La maestra trató trabajar como se recomienda con la Reforma, guiar los alumnos a que elaboren un proyecto; aquí les dejó hacer un tríptico, boletín o cartel de un tema.

b) ¿Es posible definir una secuencia de actividades?

- Sí puede haber una secuencia, aunque se sabe que los pasos del trabajo pueden durar varios días.

c) ¿Cuál es la interacción entre las personas y las actividades?

- Antes de elaborar los proyectos, la maestra prepara a sus alumnos con la enseñanza de: conjunciones, nexos, signos de puntuación, es decir, la gramática y la redacción.

4. Frecuencia y duración de la situación observada

a) ¿Cuándo inició la situación?

- Desde el inicio de la clase.

b) ¿Cuánto tiempo duró?

- Toda la hora.

c) ¿Es una situación recurrente o es única?

- Única.

5. Factores sutiles

a) Actividades informales y no planeadas.

- Que un equipo había terminado antes que los demás.

b) Significado simbólico y connotativo de las palabras.

- Se notaba mucho respeto, tanto entre alumnos como con la maestra.

c) Comunicación no verbal.

- Cara amable de la maestra.

d) Situaciones que no pasan cuando deberían suceder.

- La maestra no controló o revisó el avance de los alumnos.

Apéndice N

Trabajo de Campo - Observación la visita áulica

Escuela Secundaria ES-61 José Martí

Docente: Maestra de Español

2ª Visita

Características que se incluyen en la observación:

1. El contexto.

a) ¿Cómo es el medio ambiente físico?

- Paredes vacías.
- La maestra sentada en la silla y revisando cuadernos de otros grupos o insultado al grupo.
- Alumnos platicando.

b) ¿Qué elementos definen el contexto?

- Alumnos tenían que estudiar una prueba del año pasado.
- Los alumnos no estudiaban, sino hablaban de otras cosas, y hacía desorden.

c) ¿Qué tipos de comportamientos promueve o previene el contexto?

- Para los alumnos, la estrategia de estudio no fue atractiva.
- La maestra se desesperaba por el no cumplimiento de su orden.

2. Los participantes

a) Las escenas.

- Alumnos desinteresados.
- La maestra tratando de explicar la importancia de estudiar, porque la prueba iría ser muy difícil.

b) ¿Cuántas personas hay y qué roles asumen?

- El grupo era de 25 alumnos.
- Maestra autoritaria, alumnos hablando o haciendo de cosas de su interés.

c) ¿Qué los hace estar juntos?

- La autoridad de la maestra.
- Su edad y el nivel académico.

3. Actividades e interacción

a) ¿Qué sucede?

- Los alumnos se pusieron a platicar de algo que fue de su interés, en vez de estudiar para la prueba.
- La maestra amenazaba a sus alumnos a que irían a reprobar.

d) ¿Es posible definir una secuencia de actividades?

- Pues no, porque toda la hora era destinada para estudiar para la prueba.

e) ¿Cuál es la interacción entre las personas y las actividades?

- Como los alumnos no vieron la importancia de estudiar, además que no era de su interés estudiar solos, hacían ruido y no cumplían con lo que les fue impuesto.

4. Frecuencia y duración de la situación observada

a) ¿Cuándo inició la situación?

- Desde el inicio de la clase hasta terminarla.

b) ¿Cuánto tiempo duró?

- Toda la hora.

c) ¿Es una situación recurrente o es única?

- Recurrente, porque no se estudia cada día para una prueba.

5. Factores sutiles

b) Actividades informales y no planeadas.

- La maestra no había planeado que los alumnos no irían a estudiar.

c) Significado simbólico y connotativo de las palabras.

- La maestra dijo que un alumno no era un buen estudiante, influencia negativa para todos los alumnos. Las palabras dejaron el sentimiento de tristeza, desconfianza, falta de respeto, etc.

d) Comunicación no verbal.

- Cara frustrada del alumno insultado.

e) Situaciones que no pasan cuando deberían suceder.

- La maestra hubiera podido estudiar junto con los alumnos, y haber motivado al alumno con bajas calificaciones a que se esforzara para sacar una buena calificación.

Apéndice O
Trabajo de Campo - Observación y entrevista

		Gerardo	César	Yolanda
	Prácticas reflexivas			
1.	Comprensión del estudiante	3	4	3
2.	Creatividad	3	3	4
3.	Definición de situaciones problemáticas	2	3	4
4.	Toma de decisiones	5	3	4
5.	Capacidad de compartir experiencias	5	4	2
6.	Capacidad de diálogo	3	5	4
7.	Establecimiento de acciones de mejora	3	4	3
	Total	24	26	24

Apéndice P

Guía para la Entrevista a Docentes

Profesor de Historia

1. Profesor (a), ¿podría comentarme cómo planea usted sus clases?

Mi planeación es el temario de Historia.

2. ¿De qué manera documenta o registra esta planeación?

No llevo un registro formal de la planeación; sólo dosifico el tiempo, de manera que alcanzo ver todos los temas que debo haber visto para los exámenes bimestrales.

3. ¿Qué aspectos determinan el logro de su planeación de clases?

Los registros de los ejercicios en los cuadernos, una prueba parcial que elaboro y el examen bimestral que nos envían de la Inspección, que vale un 50%; el otro 50% lo saco de los trabajos en cuaderno y la prueba parcial.

4. Durante sus clases, ¿cómo va ajustando su plan de clase?, ¿podría comentarme alguna experiencia reciente sobre este proceso de planear y ajustar el plan de clases?

Como no llevo una planeación formal, siempre estoy abierto a todos los incidentes, y no me complica un ajuste.

5. ¿Qué influencia o intervención tienen sus colegas en la definición del plan de clases?

Mis colegas no intervienen en la planeación.

6. ¿Qué influencia o intervención tiene el director en la definición del plan de clases?

La directora me entrega al inicio del año escolar el temario que debo ver durante el año.

7. ¿De qué forma usted se asegura del logro de los objetivos definidos en su plan de clase?

Mido el aprendizaje de los alumnos con la calificación del examen y el cuaderno.

Apéndice Q

Guía para la Entrevista a Docentes

Profesor de Matemáticas

1. Profesor (a), ¿podría comentarme cómo planea usted sus clases?

Planeo semanalmente, sacando los objetivos del plan anual que se había hecho en la Academia.

2. ¿De qué manera documenta o registra esta planeación?

No llevo un registro de la planeación, sino divido los tiempos del plan anual de acuerdo a los días que tengo para terminar el bimestre.

3. ¿Qué aspectos determinan el logro de su planeación de clases?

Los ejercicios de los alumnos y las calificaciones de las pruebas.

4. Durante sus clases, ¿cómo va ajustando su plan de clase?, ¿podría comentarme alguna experiencia reciente sobre este proceso de planear y ajustar el plan de clases?

A veces tengo que ajustar mi plan de clase. Por ejemplo, el tercero hay sólo dos grupos, pero en segundo hay 3 grupos. Pasó que un grupo de segundo no había visto un tema, por lo que tuve que regresar el tema para que hubiera un fundamento para la construcción del aprendizaje.

5. ¿Qué influencia o intervención tienen sus colegas en la definición del plan de clases?

Hago mis planeaciones sin la intervención de las colegas.

6. ¿Qué influencia o intervención tiene el director en la definición del plan de clases?

La subdirección lleva el control del plan de clases, el cual se revisa cada bimestre.

7. ¿De qué forma usted se asegura del logro de los objetivos definidos en su plan de clase?

A través de los ejercicios, como las que hicimos ahora, y de la prueba final, que vale el 50% de la calificación final, prueba que nos envían de la Inspección. No me parece que estamos en la Reforma, porque todavía está la autoridad de arriba que nos manda sus pruebas; dicen que las mandan para prepararlos mejor para las pruebas de Enlace. Sin embargo, no sé si en realidad entramos ya en la Reforma.

Apéndice R

Guía para la Entrevista a Docentes

Maestra de Español

1. Profesor (a), ¿podría comentarme cómo planea usted sus clases?

Recibí un librito verde del gobierno, donde vienen los aprendizajes esperados y actividades sugeridos para los proyectos. Aparte de este, no llevo un plan.

2. ¿De qué manera documenta o registra esta planeación?

No registro mi plan.

3. ¿Qué aspectos determinan el logro de su planeación de clases?

NP.

4. Durante sus clases, ¿cómo va ajustando su plan de clase?, ¿podría comentarme alguna experiencia reciente sobre este proceso de planear y ajustar el plan de clases?

No necesito ajustar mi plan de clase, porque la forma de trabajar con proyectos es muy abierta.

5. ¿Qué influencia o intervención tienen sus colegas en la definición del plan de clases?

No existe intervención alguna en la definición de mi plan de clases.

6. ¿Qué influencia o intervención tiene el director en la definición del plan de clases?

La dirección deja recados a los maestros, para avisarme en qué me tengo que mejorar.

7. ¿De qué forma usted se asegura del logro de los objetivos definidos en su plan de clase?

No, no sé.

Apéndice S

Observación CEP

Profesor de Historia

Cuestionario para la Evaluación de Profesores CEP (J. R. Valenzuela)

Este cuestionario CEP lleva un total de 48 reactivos. Los puntos que se toman en cuenta son:

a) Dominio de la materia y cultura general.

- El Profesor Gerardo tenía un conocimiento profundo y actualizado de la materia que impartía.
- Tenía un conocimiento plural, que incluye diversos puntos de vista de la materia que imparte.
- Es una persona culta, conocedora de diversas disciplinas.

b) Estimulación del interés de los alumnos por la materia.

- Durante la clase, el profesor no aplicaba distintas estrategias de maneras, que servirían como motivo de interés a los alumnos, por lo que no capta la atención de todos los alumnos.
- No promovía entre los alumnos la confianza en sí mismos para aprender la materia.

c) Planeación y requerimientos del curso.

- No definía al inicio de la clase los objetivos que deseaba lograr, ni mencionaba la forma de evaluar el aprendizaje de los alumnos.
- Establecía las normas y forma de trabajar en su clase, porque eran únicos, pues se repetían mucho en sus clases.

d) Organización y claridad en la presentación de ideas.

- La presentación en Power Point estaba muy bien hecho, con ideas organizadas del temario.
- Tenía gran facilidad de expresión verbal y daba algunos ejemplos al impartir su clase.
- En caso de que un alumno tendría una pregunta, el maestro ayudaba a aclarar conceptos y resolver dudas.

e) Valoración de los contenidos de aprendizaje.

- Al profesor Gerardo le parecía interesante la Historia, y como tenía muchos conocimientos, relacionaba los temas de su materia con acontecimientos de la actualidad.
- No promovía la creatividad de los alumnos, porque sólo él hablaba, por lo que no promovía el desarrollo del pensamiento crítico en sus alumnos. Además no pedía aplicaciones prácticas de sus explicaciones.

f) Sensibilidad para captar el progreso en el aprendizaje de alumnos.

- El interés del maestro no estaba menos enfocado al aprendizaje del alumno que del cumplimiento de su clase.
- No tomaba en cuenta las necesidades de los alumnos en su curso, aunque hablaba en un lenguaje apropiado, de forma que los alumnos podían comprender lo que decía.

g) Utilidad de tareas y de otras ayudas para la enseñanza y el aprendizaje.

- El maestro encargaba tarea del libro que los alumnos llevaban a la casa, pero no recomendaba otra bibliografía que complementara la información.
- Las tareas que pedía a sus alumnos estaban guiadas al libro, y si el libro tenía temas congruentes con los objetivos, los alumnos cumplían los objetivos.
- Además de las presentaciones en Power Point, el maestro utilizó el pizarrón para explicar el tema.

h) Manejo del grupo.

- Mantenía buena disciplina en el salón de clase; guardaba un adecuado balance entre exigencia y flexibilidad en el trato al grupo, porque los alumnos tenían confianza en el maestro, aunque temían ser descubiertos por actos inadecuados.
- El profesor no conducía al grupo de aplicar diversas técnicas de enseñanza.

i) Promoción de la participación de los alumnos en el salón de clase.

- Durante la clase, el profesor Gerardo no promovía la participación activa de los alumnos, aunque no impidió a los alumnos a que le harían preguntas o expresaran sus puntos de vista.
- No invitaba a los alumnos a criticar lo que él exponía.

j) Evaluación del aprendizaje.

- El maestro no verificaba continuamente que la materia fuera realmente comprendida por los alumnos, sólo que saldrían bien en los exámenes parciales y finales.
- No proporciona información al calificar tareas y trabajos, pues no los revisa él mismo, sino los mismos alumnos.

k) Relaciones profesor-alumnos.

- El trato con los alumnos fue exigente, pero amable, manteniendo así un ambiente de confianza en el grupo.
- Se mostraba respeto entre profesor y alumnos.
- El profesor no tenía disponibilidad para ayudar a los alumnos en su trabajo, porque las actividades las realizaban en su casa, y durante la clase no se trabajaba. El maestro pedía que los alumnos harían apuntes de su exposición, pero no controlaba si lo hacían o no.

l) Asistencia y puntualidad.

- Un día, el profesor sí estaba puntual al iniciar y terminar sus clases, y el otro día no.
- El día de la primera observación mencionó que iría a faltar el siguiente día, por lo que no es excelente su cumplimiento de asistencia.
- No revisaba los trabajos, pero los exámenes los regresaba lo más pronto posible.

Apéndice T

Evaluación CEP

Profesor de Matemáticas

Cuestionario para la Evaluación de Profesores CEP (J. R. Valenzuela)

a) Dominio de la materia y cultura general.

- El Profesor César tenía un conocimiento profundo y actualizado de la materia que impartía.
- No demostró que era una persona culta, conocedora de diversas disciplinas, porque las dos clases sólo pedía contestar algunos ejercicios de un solo tema.

b) Estimulación del interés de los alumnos por la materia.

- Durante la clase, el profesor trataba de interesar a los alumnos mediante la exigencia de trabajar, sin lograr captar la atención de los alumnos.
- Promovía entre los alumnos la confianza en sí mismos, diciendo que ellos debían y sabían buscar la medición de los ángulos.

c) Planeación y requerimientos del curso.

- No definía al inicio de la clase claramente los objetivos de su clase.
- Decía que los ejercicios los iba a revisar y que servían como forma de evaluar el aprendizaje de los alumnos.
- Establecía las normas y forma de trabajar en su clase; el primer intento individual y después la solución entre todos.

d) Organización y claridad en la presentación de ideas.

- Presentaba los contenidos de la materia, pero no en forma ordenada; éstos aparecían conforme pasaba la clase.
- Tenía facilidad de expresión verbal, pero no daba ejemplos aplicables a la vida cotidiana.
- Ayudaba a los alumnos aclarar conceptos y resolver dudas.

e) Valoración de los contenidos de aprendizaje.

- No relacionaba los temas de su materia con acontecimientos, ni pedía a los alumnos aplicaciones prácticas de la actualidad.
- El maestro deseaba hacer creativos a sus alumnos, diciendo que solucionaran solos los problemas.
- Mediante preguntas promovía en cierto grado un pensamiento crítico o reflexivo sobre los ejercicios, pero no sobre el tema del curso en sí.

f) Sensibilidad para captar el progreso en el aprendizaje de alumnos.

- El profesor César estaba interesado por el aprendizaje de los alumnos.
- Adaptaba el curso a las necesidades de los alumnos, en cuanto al tiempo; les daba suficiente tiempo para terminar el ejercicio.
- Hablaba en un lenguaje apropiado, de forma que los alumnos podían comprender lo que explicaba.

g) Utilidad de tareas y de otras ayudas para la enseñanza y el aprendizaje.

- El maestro no pedía tarea o recomendaba buscar en otra bibliografía o proponer nuevos problemas.
- Usaba el pizarrón en forma clara y ordenada.
- No empleaba recursos didácticos; mientras veía el tema de geometría, no tenía el juego geométrico, ni el metro.

h) Manejo del grupo.

- Tenía gran dificultad para mantener el control del grupo, por lo que no llevaba disciplina en el salón de clase. Comentaba que es un gran número de alumnos, y que en su edad no se podían controlar fácil.
- Era muy flexible en el trato al grupo; los alumnos tienen confianza en el maestro.
- No sabía conducir al grupo de aplicar diversas técnicas de enseñanza.

i) Promoción de la participación de los alumnos en el salón de clase.

- El profesor César promovía la participación activa de los alumnos, y daba oportunidad a los alumnos a que expresaran sus ideas y puntos de vista.
- Invitaba a los alumnos a criticar lo que él expone.

j) Evaluación del aprendizaje.

- Con la revisión del ejercicio, el maestro evaluaba el trabajo, aunque no verificaba continuamente que la materia fuera realmente comprendida por los alumnos.
- Proporcionaba información al calificar tareas y trabajos.

k) Relaciones profesor-alumnos.

- Mantenía un trato amable con los alumnos, lo que dio como resultado un ambiente de confianza en el grupo.
- Se mostraba respeto entre profesor y alumnos.
- El profesor tiene disponibilidad para ayudar a los alumnos en su trabajo, pasando por las bancas de los alumnos.

l) Asistencia y puntualidad.

- El profesor era puntual en su asistencia a clases, sin embargo, las dos veces de observación, el maestro no estaba puntual al iniciar y terminar sus clases.
- El maestro regresaba los trabajos y exámenes evaluados con prontitud.

Apéndice U

Evaluación CEP

Maestra de Español

Cuestionario para la Evaluación de Profesores CEP (J. R. Valenzuela)

a) Dominio de la materia y cultura general.

- La maestra Yolanda tenía un conocimiento promedio y actualizado de la materia que impartía; trabajaba con proyectos.
- Tenía un conocimiento plural, que incluía diversos puntos de vista de la materia que impartía.
- Era una persona culta, conocedora de diversas disciplinas.

b) Estimulación del interés de los alumnos por la materia.

- La maestra no enseñaba durante la clase, sino los alumnos trabajaban por equipos; debía haberse interesado al tema del proyecto, lo cual mostraban los alumnos en su trabajo autónomo; captaba la atención de la mayoría de los alumnos.
- En parte, promovía entre los alumnos la confianza en sí mismos para aprender la materia.

c) Planeación y requerimientos del curso.

- La planeación se hacía por varias semanas, por lo que no definía al inicio de la clase los objetivos que deseaba lograr, sino sólo al empezar cada nuevo proyecto.
- Definía la forma de evaluar el aprendizaje de los alumnos con el producto del proyecto.
- La forma de trabajar en su clase era siempre igual o parecida.

d) Organización y claridad en la presentación de ideas.

- Presentaba los contenidos de la materia.
- Tenía gran facilidad de expresión verbal.
- No impartía la clase, ni daba ejemplos.
- En caso de que un alumno necesitaba apoyo, el alumno venía a la mesa de la maestra para que le ayudara a aclarar conceptos y resolver dudas.

e) Valoración de los contenidos de aprendizaje.

- Los temas de su materia estaban relacionados con acontecimientos de la actualidad, pero la maestra no mostraba ejemplos o explicaba a los alumnos aplicaciones prácticas de su materia.
- Elaborar proyectos promueve la creatividad de los alumnos, porque los alumnos tienen que reflexionar cómo quieren estructurar el producto, de dónde obtener información, etc., lo cual promueve a la vez el desarrollo del pensamiento crítico en sus alumnos.

f) Sensibilidad para captar el progreso en el aprendizaje de alumnos.

- La maestra no se preocupaba tanto por el aprendizaje del alumno que de cumplir con los temas de su asignatura.
- Al seleccionar el tema, su plan del gobierno estaba adaptado a las necesidades de los alumnos.
- La maestra hablaba en un lenguaje comprensible para los alumnos.

g) Utilidad de tareas y de otras ayudas para la enseñanza y el aprendizaje.

- La maestra recomendaba la búsqueda de información en el Internet o Encarta para complementar sus temas del libro, dejando tarea extraclase, congruente con los objetivos de la materia.
- No utilizó el pizarrón durante las observaciones realizadas, ni otros recursos didácticos, como acetatos, rotafolio, audiovisuales, etc.

h) Manejo del grupo.

- Mantenía la disciplina un día de observación y otro día no, aunque parecía que guardaba un adecuado balance entre exigencia y flexibilidad en el trato al grupo, porque los alumnos tenían confianza en la maestra.
- No conducía al grupo a la aplicación de diversas técnicas de enseñanza.

i) Promoción de la participación de los alumnos en el salón de clase.

- Promovía la participación activa de los alumnos con su proyecto.
- Los maestros venían a la mesa de la maestra para expresar sus ideas, aún si no están relacionados con el tema con los objetivos de aprendizaje.
- Como la maestra no exponía, los alumnos no podían criticar lo que decía. Y si insultaba a un alumno, los compañeros apoyaban a la maestra.

j) Evaluación del aprendizaje.

- La maestra evaluaba los proyectos, aunque no verificaba continuamente a que la materia fuera realmente comprendida por los alumnos.
- Ella revisaba los trabajos de los alumnos, con información de mejora.

k) Relaciones profesor-alumnos.

- El trato con los alumnos era por un día amable, pero el otro día no tanto.
- El segundo día no se mostraba respeto entre profesor y alumnos.
- La maestra tiene disponibilidad para ayudar a los alumnos que venían a su mesa para recibir explicación.

l) Asistencia y puntualidad.

- La maestra Yolanda estaba puntual en sus asistencias a clases, así como también al iniciar y terminar sus clases.
- Revisa los proyectos durante las clases, y regresa los exámenes lo más pronto posible.

Apéndice V

Entrevista (encuesta a la directora)

1. Profesor, ¿podiera comentarme los medios que utiliza para conocer y valorar el desempeño de los docentes en esta institución?

- *Primero con su planeación, enseguida con una serie de información que deben proporcionar quincenalmente, o bien, depende de su asignatura – y ésta deberá coincidir con el desarrollo de su clase.*

2. ¿De que manera se comunica al personal docente los objetivos definidos para un ciclo escolar?

- *Para empezar, dando a cada uno su horario y sus asignaturas, y desde luego su programa, donde les sala el avance programático, los enfoques, propósitos y logros de cada una.*

3. ¿De que manera se le otorga al profesor retroalimentación sobre su práctica docente?

- *Con cursos de actualización – al inicio – en medio y al concluir el ciclo escolar. Además la preparación personal, que cada uno pueda lograr, y algunas sugerencias permanentes de interés para cada uno. Asimismo hacen uso de Internet.*

4. En su experiencia, ¿Qué conflictos han surgido en el proceso de evaluar el desempeño de los docentes y darles la retroalimentación correspondiente?

- *Como todo, siempre suelen haber docentes indispuestos que impiden el trabajo. El conflicto aparece al final del ciclo, cuando se evalúan con una ficha del desempeño profesional y que algunos no hacen durante el ciclo, pero tampoco cambian.*

5. En su experiencia, ¿de qué manera ha resuelto los conflictos que se le han presentado en el proceso de evaluar el desempeño de los docentes y darles la retroalimentación correspondiente?

- *A veces han tenido que intervenir otras autoridades, para hacerles saber que la falla es suya, no de dirección, y que su trabajo es deficiente. Es muy difícil, porque no aceptan fácilmente las observaciones. Y sobre todo que aparecen docentes que ni al caso, fuera de contexto y formación profesional.*
- *Esta triste realidad existe en educación. Ejemplo: Ingenieros que nada tienen que ver con la docencia, su pedagogía es nula, y sobre todo técnicas y métodos que nada tienen que ver con... y como resultado, la evaluación es escasa o a veces nula – las estrategias equivocadas.*

Apéndice W

Entrevista a la directora sobre prácticas administrativas

1. Normas de comportamiento entre las colegas y autoridades:

El respeto mutuo.

2. Saberes y prácticas de enseñanza:

Programa – libros – cuadernos.

3. Estilos de relación:

A través de la comunicación.

4. Modelos de Gestión y Directivo (políticas de evaluación, control, compensación y motivación):

Evaluación continua, permanente y evaluación estatal, periódica, cada 2 meses.

5. Espacios y estructuras de participaciones:

Dirección – subdirección – aulas.

6. Comunicación:

Clima laboral agradable.

7. Tipos de problemas y formas en que se resuelven:

Problemas escolares como la disciplina. Se resuelven con pláticas: maestros, padres de familia, alumnos, etc.