

DISEÑO DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO  
DOCENTE DE UN COLEGIO CON PEDAGOGÍA MONTESSORI

Ana María Mendoza Páez

Universidad de La Sabana

Facultad de Psicología

Chía, Abril de 2007

## TABLA DE CONTENIDO

Resumen .....	1
Introducción y Justificación .....	2
Marco Teórico .....	10
Modelos Teóricos de la Formación Docente .....	10
Modelo practico artesanal .....	10
Modelo tecnicista eficientista .....	11
Modelo hermenéutico reflexivo .....	11
Modelo academicista .....	12
Tipos de Pedagogía .....	13
Método Tradicional .....	14
Método Montessori .....	16
Características del Ser en el Docente Montessori .....	18
Características del Saber en el Docente Montessori .....	20
Características del Saber Hacer en el Docente Montessori .....	21
Características del Saber Comprender en el Docente Montessori .....	22
Evaluación del Desempeño Docente .....	23
Enfoques de Evaluación .....	27
Enfoque centrado en el perfil del maestro .....	27
Enfoque centrado en los resultados obtenidos .....	28

Enfoque centrado en el comportamiento del docente en el aula .....	29
Enfoque de la practica reflexiva .....	30
Funciones del Proceso de Evaluación del Desempeño Docente .....	31
Aplicación de la evaluación del Desempeño Docente .....	32
Autoevaluación .....	33
Heteroevaluación .....	34
Coevaluación .....	36
Observación de clases .....	37
Muestra a observar en clases .....	38
La evaluación del Desempeño Docente en Colombia .....	39
Posibles Problemáticas del Proceso de Evaluación Docente .....	41
Diseño de Instrumentos .....	44
Diseño de Instrumentos de Evaluación .....	44
Confiabilidad y Validez Interna .....	48
Planteamiento del Problema .....	50
Objetivo General .....	50
Objetivos Específicos .....	50
Formulación del Problema .....	50
Método .....	52
Diseño .....	52

Participantes .....	52
Instrumento .....	54
Variables y criterios del instrumento .....	55
Procedimiento .....	67
Validez de contenido .....	67
Validez interna .....	68
Resultados .....	69
Validez de contenido .....	69
Consistencia interna .....	71
Discusión .....	72
Conclusiones .....	76
Sugerencias .....	77
Referencias .....	79
Anexos .....	85

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Items del instrumento según la variable Ser y el Criterio de Comunicación Asertiva en el docente Montessori.....	56
Tabla 2. Items del instrumento según la variable Ser y el Criterio de Presentación Personal en el docente Montessori.....	57
Tabla 3. Items del instrumento según la variable Ser y el Criterio de Relaciones Interpersonales en el docente Montessori.....	58
Tabla 4. Items del instrumento según la variable Ser y el Criterio de Compromiso en el docente Montessori.....	59
Tabla 5. Items del instrumento según la variable Saber y el Criterio de Dominio de los temas que tiene el docente Montessori.....	60
Tabla 6. Items del instrumento según la variable Saber y el Criterio de Conocimiento de los Períodos Sensibles del Estudiante que tiene el docente Montessori.....	61
Tabla 7. Items del instrumento según la variable Saber y el Criterio de Secuencia Temática que tiene el docente Montessori.....	62

Tabla 8. Items del instrumento según la variable Saber Hacer según el Criterio de Ser Guía en el docente Montessori .....	63
Tabla 9. Items del instrumento según la variable Saber Hacer según el Criterio de Manipulación de los Ambientes Preparados que tiene el docente Montessori.....	64
Tabla 10. Items del instrumento según la variable Saber Comprender según el Criterio de Proactividad que tiene el docente Montessori.....	65
Tabla 11. Items del instrumento según la variable Saber Comprender según el Criterio del docente Montessori Propositivo.....	66
Tabla 12. Items del instrumento según la variable Saber Comprender según el Criterio del docente Montessori Creativo.....	66
Tabla 13. Validación por jueces. Porcentaje de Acuerdo Ubicación de Reactivos en relación a Pertinencia.....	69
Tabla 14. Validación por jueces. Porcentaje de Acuerdo Ubicación de Reactivos en relación a Coherencia .....	70
Tabla 15. Validación por jueces. Porcentaje de Acuerdo Ubicación de Reactivos en relación a Redacción .....	70
Tabla 16. Coeficientes Kappa. Fiabilidad del Grado de Concordancia entre Jueces .....	71

Tabla 17. Coeficientes de Consistencia Interna de Cronbach por Dimensión ..... 72

## **DISEÑO DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO DOCENTE EN UN COLEGIO CON PEDAGOGÍA MONTESSORI**

### Resumen

El objetivo del presente estudio fue el diseño, la construcción y la validación del contenido de un instrumento que permita evaluar el desempeño docente en un colegio con metodología Montessori. Se realizó una revisión bibliográfica en temas de evaluación de desempeño y rol del docente Montessori. Dicho instrumento se validó a través del método de jueces expertos en relación a la pertinencia, coherencia y redacción de cada ítem (participaron 3 jueces), la fiabilidad de los jueces se obtuvo a través del coeficiente de concordancia o índice kappa el cual puntuó alto (total acuerdo). Conforme a los resultados se eliminaron 27 ítems de los 102 propuestos, quedando 75 en el instrumento de aplicación. El instrumento contiene las dimensiones del ser, saber, saber hacer y saber comprender del docente. Posteriormente se hizo una aplicación piloto a los 30 participantes, los cuales pertenecen al colegio Montessori British School, institución que utiliza como pedagogía el método Montessori. El análisis de la consistencia interna obtenida por los índices alpha de Cronbach fueron altos en todas las dimensiones evaluadas (promedio .88).

Palabras Clave: Evaluación, desempeño, docente, pedagogía Montessori, validez, confiabilidad.

### Abstract

The design, the construction and the validation of the content of an instrument that evaluates the teachers performance in a Montessori school methodology was the objective of this study. A bibliographic revision in performance evaluation and Montessori's teachers role was done. This instrument was validated through the expert judge's method in relation to pertinence, coherence and redaction of each item (3 judges were involved), the credibility of the judges was obtained through the kappa's index which pointed high (total agreement). According to the results 27 items were eliminated from the 102 initials, therefore 75 items were left in the instrument of application. The instrument has the dimensions of the being, knowing, knowing to do it and knowing to comprehend of the teacher. After this, a pilot application was done to 30 participants, who belong to the Montessori British School. This institution uses as its pedagogy the Montessori's method. The analysis of the internal consistency obtained by Cronbach's alphas index was high in all the evaluated dimensions (average .88).

Key Words: Evaluation, performance, teacher, Montessori pedagogy, validation, entrustment.



## **INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

En el último decenio, los sistemas educativos latinoamericanos han identificado el desempeño profesional del docente como un factor determinante del logro de la calidad de la educación (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

Teniendo en cuenta lo importante de la calidad de la educación y en búsqueda de sus mejoras, se pretendió diseñar y validar un instrumento que evaluará el desempeño de los docentes que trabajan con el método Montessori. Para esto los participantes a quienes se les aplicó el instrumento fueron del colegio Montessori British School, ya que dicha institución tiene como metodología de enseñanza, el método Montessori.

En instituciones educativas con metodología Montessori, las cuales están por todo el mundo, se requiere fundamentalmente que los docentes conozcan sobre el método y puedan ejercerlo dentro de su desempeño laboral, ya que estos son los gestores y guías dentro del aula y los primeros promotores de esta forma de enseñar (Arancibia, 1994). La visión y misión de cada institución supone un método de enseñanza el cual debe ser conocido y promovido por todo el cuerpo docente, una forma de verificar que lo propuesto por la institución se está llevando a cabo y que el desempeño docente se rige por un determinado método es permitiendo evaluarlo a través de un instrumento que tenga claramente definidas las competencias del docente en dicha metodología.

Según la Asociación Internacional de Colegios Montessori (The AMI) , los docentes que se desempeñan en estos colegios no requieren a su ingreso conocer el método y/o haber tenido experiencia en el mismo, ya que una vez ingresan a la institución son capacitados en las competencias que deben tener en cuenta y desarrollar en su labor. Sin embargo, lo que sí es muy importante es que mientras desempeñan su labor docente estén inmersos en la metodología Montessori, por esto se hace necesario que mientras

que el docente se está desempeñando evaluarlo con un instrumento que contenga las competencias de su rol basado en el método Montessori.

Donde el flujo de docentes y la rotación es muy alta, el proceso de evaluación le es de gran utilidad a la institución para conocer de cerca a cada profesor, identificar sus aportes a la institución y así mismo buscar retenerlos (Sawyer, 2002). Es valioso rescatar como un sistema evaluativo puede influir en la rotación y detención del personal en una organización; ya que dentro del proceso es posible hallar los mejores trabajadores y premiarlos.

Los criterios que se proponen en este instrumento son aquellos que van de acuerdo con lo que se espera del desempeño de un docente que enseña bajo la metodología postulada por María Montessori en el año (1913) y que a lo largo de la historia se han venido modificando según las necesidades que se han presentado y las diferentes circunstancias del ámbito educativo. Es así como las instituciones educativas con metodología Montessori podrán enriquecerse también al implementar un sistema de evaluación, ya que a través del mismo podrán identificar el grado de acercamiento a los fines previstos observando el desempeño docente, en relación a su propia metodología de enseñanza.

En América Latina, muchos agentes educativos consideran que para que se generen necesidades de autoperfeccionamiento continuo de su gestión en el personal docente, resulta imprescindible que este se someta consciente y periódicamente a un proceso de evaluación de su desempeño (Montenegro, 2003). Otros actores educativos, sin embargo, obstaculizan todo esfuerzo porque se instauren políticas de este tipo en sus sistemas educativos, a partir de posiciones básicamente gremiales que, tratando de proteger al docente, olvidan el derecho de los alumnos a recibir una educación cualitativamente superior e incluso no reflexionan en el derecho que tienen los docentes

a recibir acciones de asesoramiento y control que contribuyan al mejoramiento de su trabajo (Arregui, 2000). Creyendo en la primera postura (de beneficio para toda la comunidad educativa), surgió un interés por diseñar y construir un instrumento para evaluar el desempeño docente, que se contraponga a las políticas gremiales, que dejan por fuera el derecho de los alumnos a recibir una buena educación por parte de los docentes a cargo; y por el contrario ofrecer un sistema de evaluación en el que se utilice el instrumento diseñado y así darles la oportunidad a los docentes de que se evalúe su desempeño promoviendo calidad en su gestión diaria.

Teniendo en cuenta que el propósito general de éste proyecto de investigación fue diseñar un instrumento que evaluará el desempeño docente en un colegio de metodología Montessori, fue necesario hacer una revisión teórica sobre el diseño de instrumentos y mencionar el principal objetivo de los test o pruebas, el cual se resume en evaluar las características personales con el objeto de ayudar en los juicios, predicciones y decisiones de las personas (Aiken, 1996). En el caso de esta investigación, el diseño y validación del instrumento se realizó bajo esta misma mirada, la de poder evaluar el desempeño de los docentes buscando mejoras en su desempeño en torno al cumplimiento de su rol bajo el método Montessori.

La efectividad docente no se explica por el instrumento de evaluación del desempeño docente, sino por el contexto en el que están inmersas las prácticas docentes. Lo que se busca con un instrumento de evaluación es confrontar la realidad con el supuesto que propone una institución pedagógica en relación con su quehacer diario contenido en la práctica docente, es decir confrontar el desempeño de los docentes del colegio Montessori con el método propuesto.

También fue necesario una revisión teórica de la evaluación del desempeño docente y mencionar los beneficios que ofrece un proceso de evaluación, “La evaluación es un proceso de identificar y proporcionar información útil sobre el valor de las metas y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Ibarra, Martínez y Vargas, 2000. p. 151). Esto quiere decir que a través de los resultados arrojados después de la aplicación de un instrumento de evaluación se pueden tomar nuevas medidas en beneficio de las debilidades halladas y de la información encontrada, en pro del desempeño docente y de la calidad en la educación.

La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de la obtención de datos válidos y fiables con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y por ende la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representante de las instituciones de la comunidad (Gallego, 1997). De esta definición se interpreta que, evaluar el desempeño docente es proceder a identificar una realidad basada en su más amplia expresión, donde se destacan los conflictos en las condiciones y acciones realizadas. El instrumento diseñado buscó recoger información sobre lo que ocurre en dichas condiciones y acciones realizadas, para identificar sus debilidades y sus fortalezas, así mismo buscó confrontar la realidad con el deber ser del desempeño docente en relación con el método que la institución utiliza.

Se presentan los procesos de aplicación de la evaluación, los cuales son la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación (Montenegro, 2003); es posible que un sistema de evaluación sólo involucre uno de los tres procesos, sin embargo la relación que los une hace necesario la exposición de todos para su mayor comprensión e

implementación de los faltantes en futuras investigaciones. El instrumento diseñado tiene como objetivo evaluar el desempeño docente en el método Montessori, el instrumento hace parte de un sistema de evaluación participativo, con criterios concordados y procedimientos heteroevaluativos.

La evaluación docente y el cuerpo docente debe someterse a la legislación y al sistema que ha sido impuesto en la institución en la que labora, por tanto se hizo una revisión sobre lo que la Ley Colombiana ha estipulado para la evaluación del desempeño docente y los programas que ha lanzado por lo mismo. Dentro de los resultados de estos programas, se resalta que los docentes lograron identificar fortalezas y dificultades sobre las cuales se desarrollaron planes de mejoramiento a nivel personal y colectivo de la institución educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

Otro de los temas a tener en cuenta para la realización de este estudio fue las posibles problemáticas del proceso de evaluación del desempeño docente. La evaluación del desempeño docente puede utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, aunque desafortunadamente también puede invertirse promoviendo miedos y rechazo a la evaluación. Por lo que dentro del marco teórico se mencionan unas de las posibles causas a este fenómeno, las cuales deben ser tenidas en cuenta por cualquier investigador que plantee o busque hacer una evaluación de este tipo, como una forma preventiva, entendiendo que el marco teórico que las supone es real pero creyendo que al conocerlas se puede evitar caer en éstas. Aunque el propósito principal del estudio es la construcción y el diseño del instrumento para evaluar el desempeño docente, también se debe tener en cuenta el ambiente que éste genera dentro de la institución educativa y las implicaciones a nivel psicológico en los participantes.

Dentro de los beneficios del proceso de evaluación de desempeño docente, se buscó abrir las puertas para que el docente se acerque y conozca más sobre lo que se espera de su desempeño en relación a la metodología aplicada en la institución. Ya que en la medida que el docente tenga claro lo que se espera de él y sepa cómo conseguirlo, puede comprometerse con lo que hace, para quien lo hace y donde lo hace; logrará además una actitud receptiva y abierta en la que fácilmente se podrá trabajar en miras al cambio, el desarrollo y la actualización. Por lo que se presentan los modelos teóricos del docente y se hace un paralelo de diferenciación de los tipos de metodología de enseñanza, buscando rescatar lo que caracteriza verdaderamente al docente Montessori.

En cuanto a la utilidad metodológica de la investigación, la elaboración de un instrumento que permita analizar el desempeño docente y sistematizar la información sugiere como estudiar y abordar más adecuadamente a una población, en este caso los docentes. “La evaluación del desempeño docente se puede asumir como una posibilidad para apreciar de cerca la trascendente labor de educar” (Montenegro, 2003, p. 8). Aunque para evaluar no se requiera fundamentalmente un instrumento, se ha considerado que éste es una herramienta que sometida a un proceso psicométrico puede ofrecer una información confiable sobre lo que evalúa, permitiendo tener una perspectiva objetiva del asunto a evaluar, que en este caso es el desempeño de los docentes, permitiendo abordar adecuadamente esta población identificando sus fortalezas y debilidades.

Según Montenegro (2003) un sistema de evaluación sobre el desempeño docente debe lograr identificar, cultivar y desarrollar una buena educación. Para desarrollar una buena educación es necesario enfocarse sobre lo hallado y crear nuevas metodologías a partir de las necesidades identificadas, las cuales deben ser halladas objetivamente, lo cual es propio de un instrumento que ha sido elaborado con dichos propósitos y que es

incluido dentro del proceso de evaluación; lo anterior justifica que un proyecto de investigación basado en la creación de un instrumento que evalúe el desempeño docente, permite enriquecer a todo un plan educativo.

Partiendo de la hipótesis según la cual el desempeño docente constituye el principal factor de calidad del servicio educativo (Montenegro, 2003), se planteó la conveniencia de construir un instrumento que permitiera caracterizar dicho ejercicio y evaluar el desempeño de la persona encargada. Es decir, se está proponiendo someter a un proceso de evaluación el criterio más importante que hace de la enseñanza, una educación de calidad.

El docente es el principal gestor del proyecto educativo y sobre su labor se apoya el currículo de la institución, la calidad y efectividad de la enseñanza y por supuesto la orientación y dirección al estudiante por su constante y permanente interacción (Blanco, Di Vora, 1992). De esta forma se justifica el alcance social que tiene cuestionarse sobre el desempeño del docente y proponer un modelo evaluativo que busque su crecimiento profesional y que lo confronte en la manera como su forma de enseñar impacta todo un contexto social y cultural. Además el sistema de evaluación debe sustentarse en la relevancia social que incluye enriquecer a otro y fomentar su crecimiento; promoviendo una cadena que parta del docente pero que, influya en muchos más, lo cual no es difícil ya que la labor del maestro es esa, a través del espacio concedido, impartir a otros de lo que él es y de lo que sabe. Tener instituciones educativas con miras en su propio progreso y comprometidos con su propio desarrollo pedagógico le permite a la comunidad confiar en el tipo de enseñanza dada y gozar de un progreso cultural. Aquí se resalta la importancia de crear herramientas (instrumentos) que puedan ser aplicados por las instituciones con fines trascendentales, que impacten a toda la sociedad. Un gran impacto en el desarrollo cultural, lo hace una

buena educación, para lograr una buena educación se requiere de buenas instituciones educativas que la impartan y para esto se necesitan docentes capacitados y concientes de su labor, lo cual es consecuencia de un sistema de evaluación implantado dentro de la institución.

A través del diseño de un instrumento que permita evaluar el desempeño docente se está buscando abrirle un espacio al docente en el que al ser evaluado su desempeño, él pueda también reflexionar sobre su práctica. El avance profesional no sólo se da en la acción, pero si a través de la reflexión en la acción y la forma para reflexionar es a través de lo que otros pueden ver sobre su labor y que la persona no ve (Danielson, 2000).

“En el contexto más amplio, la calidad educativa es un indicador del desarrollo cultural de un pueblo o nación, es una característica que subyace al sistema social, económico y político” (Montenegro, 2003, p. 10). Es así como este proyecto de investigación logra tener una trascendencia para la sociedad, ya que promueve la calidad educativa, la cual como se afirma con anterioridad es un indicador del desarrollo cultural, permitiendo de esta forma que tenga un gran alcance social.



## MARCO TEÓRICO

### Modelos Teóricos de Formación Docente

Según Pérez (2003) dentro de las reglamentaciones generadas por la UNESCO se han determinado modelos teóricos de formación docente que articulan concepciones acerca de la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o las determinan, permitiendo una visión totalizadora de la docencia. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente. Es posible identificar los siguientes modelos.

#### *El Modelo Práctico Artesanal*

Concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual, el docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes. A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados (Gallego, 1997).

El Modelo Práctico Artesanal señala la importancia de la integridad del docente y propone su valoración como persona (Gallego, 1997). El instrumento diseñado contempla la dimensión del ser del docente. La dimensión del ser buscó evaluar al docente como un buen reproductor de los modelos socialmente aceptados.

*El Modelo Técnico-Eficientista*

El Modelo Técnico-Eficientista apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de la racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico, su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. Para Gimeno (2005) el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión, por lo cual está subordinado, no sólo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.

*El Modelo Hermenéutico Reflexivo*

Supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto espacio-temporal y sociopolítico que está cargado de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Para Contreras (1990), el docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. El autor vincula lo emocional con la indagación teórica, que facilita la construcción personal y colectiva de las situaciones concretas que se presentan dentro de la institución educativa.

Este modelo intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales que permitan modificar la práctica educativa. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades). Sus textos son pre textos, que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la

especificidad de cada situación original, que también se transforma. Se llega así a un conocimiento experto (Contreras, 1990).

### *El Modelo Academicista*

El Modelo Academicista especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada pedagógica pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza (Contreras, 1990).

Este modelo plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir un guión elaborado por otros, como un locutor hábil. La eventual autonomía se ve como riesgosa, fuente de posibles sesgos (Contreras, 1990).

Los distintos modelos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente (Contreras, 1990). Al estudiar cada modelo se hace comprensible y entendible la labor docente desde una perspectiva global, es decir se logra enmarcar dicho rol para su estudio y evaluación.

## Tipos de Pedagogía

Una vez revisados los Modelos Teóricos de Formación Docente, se pasa a la revisión de ¿dónde se hará dicha evaluación?. Los tipos de evaluación no pueden ser los mismos en lugares donde se implementan diferentes metodologías (Collins, 2004).

En Estados Unidos, los programas de evaluación docente de colegios públicos difieren de los de colegios privados ya que los sistemas que los rigen son diferentes, sistemas centralizados en los primeros y descentralizados en los segundos, por lo que se ha establecido que los instrumentos deben ser adaptados a la visión y misión que sostiene cada institución. (Sawyer, 2002). Así mismo un instrumento para evaluar el desempeño docente de un colegio con metodología de enseñanza tradicional debe ser diferente de uno con metodología Montessori, ya que ambas metodologías proponen un rol diferente para el docente.

Cada institución educativa es libre en proponer su método de evaluación, según Danielson (2000) los métodos de evaluación se diferencian en sus actividades, procedimientos y tiempos, sin embargo todos tienen como semejanza la búsqueda de mejoras y el deseo de identificar cómo lo están haciendo hasta ahora y cómo es el desempeño de su cuerpo docente. Para la institución educativa un instrumento de evaluación permite observar de forma individual y colectivamente el desempeño de sus docentes. Lo anterior es útil en la medida que se pueden identificar los mejores docentes para la institución, en relación con su desempeño y la aplicación de la metodología Montessori y de esta forma tener presente el poder retenerlos y motivarlos.

Teniendo en cuenta el principio básico que María Montessori (1913) sostenía, era que el niño necesitaba estímulos y libertad para aprender. El maestro tenía que dejar que el alumno expresara sus gustos, sus preferencias y algo más importante aún, había que

dejar que se equivocara y volviera a intentar lo que había iniciado. Para que estos cambios pudieran lograrse en realidad, debía también hacerse una reestructuración frente al rol del maestro o docente.

Montessori (1913) insistía en que el rol del maestro dominante había que cambiarlo y que el docente debía dejar que el alumno tuviera un papel más activo y dinámico en el proceso de aprendizaje; a continuación se presentan las diferencias entre el método tradicional y el método Montessori y así mismo el rol del docente según cada método, profundizando en la pedagogía que planteó María Montessori (1913).

### *Método Tradicional*

Comenio publicó en 1657 su obra titulada *Didáctica Magna o Tratado del Arte Universal de Enseñar Todo a Todos*. En ella se señalaron lo que fueron las bases de la pedagogía tradicional. Hace énfasis en conocimiento memorizado y desarrollo social. El maestro desempeña un papel dominante y activo en la actividad del salón. El maestro simplifica, prepara, organiza, y ordena. Es el guía, el mediador entre los modelos y el niño.

Este tipo de tendencia representó históricamente el inicio de las tendencias pedagógicas denominadas liberadoras. Se ejerce un control de arriba hacia abajo, de la institución al profesor, y de este al alumno. Las decisiones se toman en la cúspide. Lo fundamental es el intelecto, no la persona. Mediante esta tendencia se proporciona una cultura general, en la que cada alumno llega por su propio esfuerzo a su plena realización como persona. El compromiso de la escuela es con la cultura, los problemas sociales pertenecen a la sociedad (Viniestra y Aguilar, 2000).

Mediante los ejercicios escolares, en el método tradicional los alumnos adquirían unas disposiciones físicas e intelectuales para entrar en contacto con los conceptos. La

disciplina escolar y el castigo eran fundamentales. El acatar las normas y reglas era la forma de acceso a los valores, a la moral de sí mismo. El castigo era utilizado frecuentemente, y lo que buscaba era que quien transgredió alguna norma o regla volviera a someterse a éstas renunciando a los caprichos y tendencias personales, las cuales lo habían llevado a desobedecer (Libaneo, 1982).

En el método tradicional los maestros deben mantener una actitud distante con respecto a los alumnos. Por lo mismo el alumno es un participante pasivo en el proceso enseñanza aprendizaje, donde el maestro actúa con una fuerza principal de la disciplina externa y la enseñanza en grupo es de acuerdo al estilo de enseñanza para adultos. Los grupos obligatoriamente deben ser de la misma edad. La estructura curricular para el niño esta hecha con poco enfoque hacia el interés del niño. El niño es guiado hacia los conceptos que el maestro considera son pertinentes de aprender por alumno. Y el aprendizaje esta marcado por el rendimiento del grupo. Pocos materiales para el desarrollo sensorial y la concreta manipulación. Menos énfasis sobre las instrucciones del cuidado propio y el mantenimiento del aula son otras de las características de este tipo de método pedagógico (Acosta, 2005).

En su momento la Escuela Tradicional representó un cambio importante en el estilo y la orientación de la enseñanza, sin embargo, con el tiempo se convirtió en un sistema rígido, poco dinámico y nada propicio para la innovación; llevando inclusive a prácticas pedagógicas no deseadas. Por ello, cuando nuevas corrientes de pensamiento buscaron renovar la práctica educativa, representaron una importante oxigenación para el sistema; aunque su desarrollo no siempre haya sido fácil y homogéneo, sin duda abrieron definitivamente el camino interminable de la renovación pedagógica (Acosta, 2005).

Existen entidades a nivel internacional que velan por el método Montessori, entre éstas se encuentra American Montessori Society (AMS) y Internacional Montessori Association (AMI). La primera se esfuerza por adaptar y actualizar el método para los colegios y jardines en la actualidad, esto le implica enviar corresponsales a visitar los colegios y observar las instalaciones y por supuesto evaluar a los docentes; mientras que la segunda asociación lo que busca es perseverar en mantener el modelo original e intentar que el método permanezca lo más parecido posible al planteado por primera instancia por Maria Montessori. Ambas asociaciones ofrecen cursos a los docentes a nivel mundial para que estos puedan ser acreditados; lo anterior con el propósito de que las capacitaciones permitan que realmente se aplique el método y que al mismo tiempo se pueda esparcir. Así mismo, los colegios Montessori establecen cursos para formar a los docentes ya que los criterios de desempeño no son los mismos de los de un docente bajo una metodología tradicional, y las características del rol del docente son fundamentales para que se cumpla realmente la pedagogía tipo Montessori (Cohen, 1990).

La idea fundamental del método Montessori hacia la educación es que cada niño lleva dentro de sí las potencialidades del hombre que un día será. De forma que pueda desarrollar al máximo sus capacidades físicas, emocionales, intelectuales y espirituales. El debe tener libertad, una libertad que se logra a través de la auto-disciplina y el orden (Standing, 1985).

El método Montessori es una forma distinta de ver la educación. Busca que el niño o niña pueda sacar a luz todas sus potencialidades a través de la interacción con un ambiente preparado, rico en materiales, infraestructura, afecto y respeto. En este ambiente, el niño y la niña tienen la posibilidad de seguir un proceso individual guiado con profesionales especializados (Montessori, 1940) .

Sobre el siguiente principio se comprende el método Montessori: los adultos adquieren los conocimientos con la inteligencia mientras que el niño los absorbe con su vida psíquica. Simplemente viviendo el niño aprende a hablar el lenguaje de su raza. Es una especie de química mental que opera en él. A este tipo de mente se le ha llamado Mente Absorbente. Resulta difícil concebir la facultad de la mente infantil pero sin duda la suya es una forma de mente privilegiada. (Lillard, 1996).

La parte más importante de la vida no es la que corresponde a los estudios universitarios, sino al primer período que se extiende desde el nacimiento hasta los seis años porque es en este período cuando se forma la inteligencia y el conjunto de las facultades psíquicas. Es por esto que la educación Montessori recomienda que los niños entren a los 2 años de edad para que adquieran la adaptación a la escuela en uno de un salón conocido como Nursery antes de empezar el programa Montessori que comienza a los 3 años y así poder beneficiarse plenamente del primer ciclo Montessori. A los 3 años de edad ya la mente esta preparada para asimilar los conocimientos dados en el ambiente escolar ( Polk, 1991).

“El docente de preprimaria y preescolar tiene el claro privilegio de ser quizá la primera gran influencia en la vida del estudiante fuera del hogar” (Gibbs; Haddock; Kennedy; Berry; 1996, pg. 173). Por lo tanto, tiene la oportunidad de contribuir, ya sea positiva o negativamente, a la impresionable cosmovisión del estudiante. Es así como cobra gran valor las cualidades que describen a cada maestro, sin dejar de lado su gran labor de guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje.

El método Montessori considera fundamental la influencia que tiene el docente sobre el estudiante en todas sus dimensiones ( Polk, 1991), lo cual ha sido corroborado por Gibbs; Haddock; Kennedy; Berry (1996), quienes hacen el siguiente postulado, si lo que se desea es que los niños sean amables, comprensivos y simpáticos, es preciso



enseñarles esas cualidades y no confiar en la vana esperanza de que habrán de aprenderlas por sí mismos.

### *Características del Ser en el Docente Montessori*

La obra del adulto no consiste en enseñar, sino en ayudar a la mente infantil en el trabajo de su desarrollo, para esto es necesario que el docente cuente con ciertas cualidades y/o características que le permitan guiar al niño/a a una meta predeterminada a través de un buen ejemplo (Costa, 2000). Partiendo de lo anterior se logra comprender la importancia e influencia que tiene el docente sobre los estudiantes, sobre esta postura se justifica la necesidad de evaluar el desempeño docente sobre una base del propio Ser del docente, donde van inmersas una gran cantidad de actitudes que rápidamente son copiadas por sus estudiantes.

Dentro de la relación del docente con el estudiante se propone un contacto cercano a través del cual se pueda desarrollar una confianza que le permita al niño sentirse seguro y participar activamente. Por esto es necesario que la presentación personal del docente aluda a las normas y sea ejemplo de orden y limpieza para que sea ejemplo para el niño y así mismo para éste (niño) sea agradable buscar su cercanía (Cossentino, 2005).

Una vez establecido este primer contacto se podrán esperar nuevas formas de comportarse el uno con el otro, en el que se desarrolle aún más el contacto cercano, como lo es que el niño/a no tenga que levantar la mano para hablar sino que exista un tipo de comunicación abierta en la que ambos puedan interactuar; esto implica que el docente tenga una buena capacidad para comunicarse y aprenda a hacerlo en los tiempos indicados, esto será el pilar que el estudiante tendrá para desarrollar también

una comunicación asertiva. (Cossentino, 2005). Esto evidencia que tan importante es para el método Montessori las competencias del ser del docente.

Así mismo este contacto con el profesor le permite desarrollar la calidez al profesor y la paciencia al niño. Así se puede evidenciar como el contacto físico parte de algo tan sencillo como lo es la presentación personal del docente y como todo esto desemboca en patrones de buena convivencia entre ambos (Cossentino, 2005).

Aún así, el método por su conformación, potencia también todas las áreas del desarrollo: las ciencias, las matemáticas, el lenguaje, el arte, el desarrollo motor, entre otros. Pero a su vez, en igual importancia son parte del fundamento educativo, la convivencia con los otros, las habilidades sociales, el desarrollo de la autoestima, los hábitos de orden, perseverancia, concentración, autonomía y liderazgo; los cuales deben ser siempre modelados por el guía o maestro de clase (Lillard, 1996).

“Un estudiante que no ha sido instruido tocante al respeto será incapaz de desarrollar patrones efectivos de una vida disciplinada” (Gibbs; Haddock; Kennedy; Berry; 1996, pg. 28). El docente Montessori tiene la gran responsabilidad de ser ese ejemplo de respeto para los estudiantes y el gran promotor de este valor en su clase; por lo tanto el docente debe buscar establecer que sus relaciones sean funcionales y se fundamenten en el respeto por sí mismo y por los otros (Standing, 1985).

Teniendo en cuenta la influencia que tiene el docente sobre los estudiantes, es un requerimiento a nivel personal el compromiso del docente con su labor y con cada estudiante que tiene a su cargo. A pesar de que el método supone que el niño pueda adaptarse con gran facilidad a los cambios, el método trata de que el estudiante y el docente establezcan una relación muy cercana tipo maestro y discípulo, por lo que, el docente de cada grupo permanece gran parte de las clases con el mismo grupo y en muchas ocasiones durante más de un año escolar, evitando la separación de éstos.

Siendo así, el compromiso y lealtad del docente a los estudiantes, a la institución y obviamente al método es de gran importancia (Lillard, 1996).

### *Características del Saber en el Docente Montessori*

Los niños Montessori trabajan tres niveles juntos en un salón de clases, o sea de 3 a 6 años, lo que vendría correspondiendo a maternal, kindergarten y pre-primero y así sucesivamente. Esto de mezclar los niños puede parecer raro a quienes no tengan pleno dominio del sistema, pero lo cierto es que todas las escuelas Montessori del mundo, con profesores Montessori graduados, tienen los niños mezclados así, pues el método lo exige; de lo contrario no podría decirse que se trata de una escuela Montessori genuina. Al respecto, María Montessori dice que en esta forma el niño pequeño aprende del más grande y el más grande repasa las clases para su mejor preparación. Lo anterior, necesariamente implica que el docente tenga conocimiento de los períodos sensibles del niño/a. Ya que teniendo un grupo de estudiantes con edades diferentes, se requiere comprender la etapa de cada uno y así poder satisfacer las necesidades de cada uno, y por otro lado, poder maximizar las fortalezas y minimizar las debilidades de cada etapa (Polk, 1991).

Además el orden de sucesión en dificultad del material didáctico va aumentando y de ahí el niño va adquiriendo sus conocimientos conjuntamente con el ambiente preparado del salón de clases que es una de las cosas primordiales en la educación Montessori. Así, tiene el niño la oportunidad de aprender sin inhibiciones ni restricciones, pues el material está expuesto en los gabinetes para ser elegido por ellos, sin embargo la labor del docente es guiarle en su selección según lo que más le convenga (Lillard, 1996).

El método Montessori es congruente con los hallazgos científicos actuales, en especial de la neurociencia, la que señala que entre los 0 y 6 años los seres humanos forman las estructuras cerebrales fundamentales en donde se sustentará el futuro

progreso intelectual y emocional. Por lo tanto, nunca se subestima la edad mental del estudiante, el docente si debe tener conocimiento sobre la secuencia temática para saber encaminar el aprendizaje y para que pueda brindar nuevos conceptos a través de lo que ya se ha enseñado y el estudiante ya ha aprendido ( Polk, 1991).

### *Características del Saber Hacer en el Docente Montessori*

El Método Montessori esta diseñado para simular la independencia de los niños y el autoaprendizaje, donde los profesores se desarrollan como guías (Cohen, 1990). Pretender que el niño fortalezca su capacidad de independencia y desarrolle las herramientas necesarias requiere que su cuidador le permita hacerlo y lo guíe en este proceso, por eso es importante resaltar que en este tipo de método el rol del docente implica guiar a los estudiantes. En este caso el docente al ser un guía debe poder presentarle al niño un concepto dentro de un contexto, el cual requiere ser explorado por el niño en la búsqueda de su propio aprendizaje (Cohen, 1990).

El niño escoge su propio trabajo de acuerdo a su interés y habilidad. Formula sus propios conceptos del material autodidacta y trabaja por el tiempo que quiera en los proyectos o materiales escogidos, es así como marca su propio paso o velocidad para aprender y hacer de él la información adquirida, además descubre sus propios errores a través de la retroalimentación del material. El aprendizaje es reforzado internamente a través de la repetición de una actividad e internamente el niño recibe el sentimiento del éxito (Gobbi, 2000). De esta forma se evidencia que el rol del estudiante es activo y el rol del docente es siempre encaminar al estudiante a serlo.

El saber guiar a los estudiantes es una competencia que deben tener y desarrollar los docentes que trabajan con éste método porque es la forma como el niño logra en compañía del adulto adquirir un nuevo aprendizaje; “Los factores hereditarios no

brindan al niño actitudes ni conceptos apropiados; no se puede esperar que aparezcan actitudes y comportamientos deseables si desde un comienzo no cumplimos con la función educadora de guiarlos hacia éstos” (Dobson, 1976, pg. 20 ).

Otro aspecto importante en el saber hacer del docente Montessori implica la manipulación de los ambientes preparados, propios del método. La pedagoga Deborah Cohen (1990) en su artículo *Montessori Methods in Public Schools* establece cuáles fueron los parámetros en los que se fundamentó Maria Montessori para diseñar ambientes preparados con materiales multisensoriales organizados dentro de un orden secuencial que le facilitan al niño tanto obtener un aprendizaje significativo como disfrutar del proceso; los ambientes preparados constituyen ese espacio necesario que el estudiante tiene, para poder adquirir un concepto, por lo cual según la materia que se va a enseñar, el docente con su grupo de estudiantes se traslada al salón indicado como una aula especializada. Cada aula es rica en material el cual debe ser manipulado por todos en pro del aprendizaje divertido.

Dicho material pierde su sentido en la medida que no logre llamar y captar la atención de los estudiantes; es por esto que el docente debe conocerlo a cabalidad y debe guiar a los estudiantes a darle un buen uso, permitiendo que las actividades promuevan un aprendizaje divertido y significativo (Albanesi, 1990).

### *Características del Saber Comprender en el Docente Montessori*

Es fundamental que el docente Montessori cuente con la creatividad para desempeñarse; el método se basa en la práctica de destrezas que involucran actividades sencillas como abotonarse hasta resolver problemas matemáticos de alta complejidad, lo anterior también se le llama vida práctica e implica que el docente pueda guiar a los estudiantes a desenvolverse en ambas actividades lo mejor posible, contemplando en

cada una su valor y utilidad; el niño debe disfrutar de lo que hace, es por esto que es un método lúdico y el docente debe buscar hacer de las clases siempre algo llamativo, atractivo y agradable (Albanesi, 1990).

En este método educativo, el desarrollo de aprendizajes no tiene límites. Los niños y niñas pueden aprender todo cuanto quieran, deseen y necesiten de manera dinámica, entretenida y siempre desde un elemento esencial que es la propia motivación, lo cual es responsabilidad de los docentes (Albanesi, 1990). El docente debe estar en la capacidad de desarrollar proyectos en el salón y en la institución educativa de acuerdo a las necesidades que se presenten, promoviendo y proponiendo soluciones adecuadas.

### Evaluación del Desempeño Docente

En este punto es importante aclarar qué es el desempeño docente como concepto, por lo que se iniciará definiendo como se ha entendido la evaluación en el contexto educativo y así aterrizar en un constructo del desempeño y en la definición que se trabajará dentro de este trabajo.

El concepto de evaluación del desempeño docente no tiene un sólo significado y parte de los diferentes postulados de múltiples autores. Haciendo una revisión de algunos autores y sus postulados en un recorrido histórico, es posible determinar el concepto global de evaluación del desempeño docente y cómo este se ha formado en los diferentes contextos de tipo educativo.

Según Lafourcade (1974), propone que en la evaluación del desempeño docente deben considerarse los siguientes aspectos: programación del contenido disciplinario, desarrollo del curso, actuación del profesor y el rendimiento logrado por los estudiantes. Propone que sí se logra abarcar estas dimensiones en el desempeño del docente se habrá podido conseguir una evaluación global.

Por su parte, Santoyo (1988) considera que la evaluación del desempeño docente es un proceso de conocimiento apoyado en un ejercicio de reflexión constante y sistemático que desemboca en un juicio de valor, no hay evaluaciones acabadas por más científicas que sean, sólo son aproximaciones que intentan captar la totalidad de los fenómenos educativos.

La evaluación del desempeño docente, la define Valdés (2000), como un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de las capacidades pedagógicas del docente, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de las relaciones interpersonales con alumnos.

En la actualidad se aprecia un marcado consenso respecto a la idea de que el fracaso o triunfo de todo el sistema educativo esta basado principalmente en calidad del desempeño docente (Bretel, 2002). Por lo que se hace necesario que las organizaciones educativas cuenten con las herramientas adecuadas para la ejecución de un control para evaluar la labor del docente.

Siendo que la evaluación es un elemento de la organización de toda institución educativa, es así como el sistema de evaluación y la aplicación de un instrumento que evalúe el desempeño de los docentes tiene implicaciones trascendentales para una amplia gama de problemas prácticos, ya que permite la formulación de metas y objetivos institucionales, regionales o nacionales pertinentes que se definen sobre bases y condiciones reales, consecuentes a la información recogida (Bretel, 2002).

Según Mateo (2001), a través de la evaluación del desempeño se obtiene un diagnóstico de necesidades, se infieren juicios, se establecen valoraciones y se toman decisiones para mejorar la práctica docente y así determinar si los indicadores utilizados en la evaluación del desempeño docente son exitosos o no. Si se parte de la premisa de que las prácticas educativas están inmersas dentro de un contexto

institucional y éste a su vez, plantea un currículo modelo para la formación de profesionales, entonces por consecuencia, la evaluación del desempeño docente estará en función de los requisitos académicos que debe cumplir el docente para cubrir el perfil deseado.

La evaluación educativa nunca es un hecho aislado y particular, es siempre un proceso que partiendo de la recolección de información se orienta a la emisión de juicios de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención educativos (Gallego, 1997).

Según Valdez (2000) un proceso evaluativo sería absolutamente limitado y restringido si no estuviera dirigido explícitamente a la toma de decisiones en función de la optimización de dichos sujetos, objetos o intervenciones evaluadas. Por lo tanto, la evaluación del desempeño docente se contempla como un proceso cognitivo porque en ésta se construyen conocimientos; instrumental porque requiere del diseño y aplicación determinados procedimientos, instrumentos y métodos; y axiológico porque supone siempre establecer el valor de algo. De estos tres procesos simultáneos, sin duda, el proceso axiológico es el más importante y significativo, porque cuando se evalúa no basta con recoger información, sino que es indispensable interpretarla, ejercer sobre ella una acción crítica, buscar referentes, analizar alternativas, tomar decisiones, etc. Todo lo cual tiene como consecuencia fundamental la legitimación del valor de determinadas actividades, procesos y resultados educativos, es decir, la creación de una cultura evaluativa, en la que cada uno de los instrumentos empleados y los conocimientos generados adquiere sentido y significado.

En tal perspectiva, Valdez (2000) afirma que la evaluación del desempeño docente es una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado, que valora y



enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente.

La evaluación, quiérase o no, orienta la actividad educativa y determina el comportamiento de los sujetos, no sólo por los resultados que pueda ofrecer sino porque ella preestablece qué es lo deseable, qué es lo valioso, qué es lo que debe ser. (Valdez, 2000). Por esto mismo una institución que se caracteriza por su tipo de metodología requiere un proceso de evaluación el cual demuestra si lo que debe ser en relación al rol del docente si se está presentando dentro del cuerpo docente.

Por otra parte, la evaluación educativa también se suele definir ateniéndose a aquello que es objeto de evaluación. Si ésta se centra en los resultados educativos se le define como evaluación sumativa. Si, de manera diferente, se orienta al estudio y valoración de los procesos educativos y de las interrelaciones educativas entre los sujetos se la define como evaluación formativa. En la primera de estas dos comprensiones, generalmente la evaluación es asociada al uso de determinadas tecnologías educativas, al empleo de ciertos instrumentos y escalas de medición. Mientras que la segunda de ellas busca comprensiones más globales, muchas veces no cuantificables (Ibarrola, 1992).

Pero, quienes la entienden, más bien como construcción y emisión de juicios de valor, o como un proceso de valoración no cuantitativa en función de ideales, es porque lo único que desean lograr es que se acorte la brecha entre los desempeños y condiciones actuales y los deseables (Pérez, Miestre, 1993). Para poder evaluar el desempeño docente desde esta comprensión, se requiere tener claridad y haber alcanzado acuerdo respecto al deber ser del desempeño docente y contar con una conciencia ética y moral suficientemente desarrollada, especialmente en los docentes, porque la evaluación tendería que ser sobre todo una auto y coevaluación, desarrollada a

través de procesos de reflexión y análisis de los propios desempeños, en relación con los desempeños que la sociedad o el sistema educativo considera deseables.

De acuerdo con la revisión anterior, se puede conceptualizar a la evaluación como un proceso temporal que permite identificar eficiencia y eficacia del desempeño docente. Además, a través de la evaluación se obtiene un diagnóstico de necesidades, se infieren juicios, se establecen valoraciones y se toman decisiones para mejorar la práctica docente (Arregui, 2000).

### Enfoques de Evaluación

“Tener un modelo es contar con una estructura que permita evaluar el desempeño del docente con parámetros previamente establecidos, de tal manera que el docente sepa qué se le va a evaluar , cómo, cuándo y para qué” (Montenegro, 2003, p 31).

Dentro de todos los acercamientos al desempeño docente es importante tener claro los diferentes enfoques que se han diseñado y estructurado para realizar esta labor de manera muy satisfactoria, a continuación se exponen unos de los enfoques propuestos por Montenegro (2003).

#### *Enfoque Centrado en el Perfil del Maestro*

Según Montenegro (2003) este enfoque debe basarse en evaluar el desempeño de un docente de acuerdo a su grado de concordancia con los rasgos y características, según un perfil previamente determinado, de lo que constituye un profesor ideal. Estas características se pueden establecer elaborando un perfil de las percepciones que tienen diferentes grupos (alumnos, padres, directivos, profesores) sobre lo que es un buen profesor o a partir de observaciones directas e indirectas, que permitan destacar rasgos importantes de los profesores que están relacionados con los logros de sus alumnos.

Una vez establecido el perfil, se elaboran cuestionarios que se pueden aplicar a manera de autoevaluación, mediante un evaluador externo que entrevista al profesor, mediante la consulta a los estudiantes y sus padres. La participación y consenso de los diferentes grupos de actores educativos en la conformación del perfil del profesor ideal es sin dudas un rasgo positivo de este modelo (Montenegro, 2003).

Sin embargo este modelo ha recibido también críticas negativas. Entre ellas se destacan las siguientes: establece el perfil de un profesor inexistente y cuyas características son prácticamente imposibles de inculcar a futuros maestros, ya que muchas de ellas se refieren a rasgos de carácter difícilmente enseñables mediante la capacitación. Puede haber poca relación entre las características del buen profesor según las percepciones de los diferentes actores educativos y las calificaciones de los alumnos, entre otros productos de la educación (Montenegro, 2003).

#### *Enfoque Centrado en los Resultados Obtenidos*

Este modelo surge de una corriente de pensamiento que es muy crítico sobre la escuela y lo que en ella se hace; para evaluar a los maestros, el criterio que hay que usar no es el de poner la atención en lo que hace éste, sino mirar lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace (Montenegro, 2003).

La principal característica de este modelo consiste en evaluar el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus alumnos. La ventaja de este modelo es que hace énfasis en el tipo de aprendizajes que obtienen los estudiantes ya que centra su interés en los resultados de la gestión docente, no necesitando evaluar al docente directamente sino evaluando a sus estudiantes para saber qué saben (Montenegro, 2003).

Este enfoque centrado en los resultados obtenidos del docente, hace referencia a la evaluación directa del saber del docente, es decir a través de este enfoque se puede establecer con claridad la dimensión del saber del maestro (Montenegro, 2003).

### *Enfoque Centrado en el Comportamiento del Docente en el Aula*

Este tercer enfoque, expuesto también por Montenegro (2003) propone que la evaluación del desempeño docente se haga identificando aquellos comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos. Dichos comportamientos se relacionan, fundamentalmente, con la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula.

El enfoque de referencia ha predominado desde la década de los años sesenta, empleando pautas de observación, tablas de interacción o diferentes escalas de medida del comportamiento docente (Montenegro, 2003). Este tipo de modelo requiere de un instrumento de evaluación, por tanto se tuvo también en cuenta dentro de esta investigación por resaltar la necesidad del diseño de uno.

Este enfoque es interesante en la medida que fundamenta el proceso de evaluación del desempeño del docente a través de la forma cómo el docente trabaja, de su dedicación y compromiso en relación a las actividades que debe realizar (Montenegro, 2003). En este orden de ideas, este enfoque fue el que sustentó la dimensión del Saber Hacer del instrumento diseñado; ya que se centra en esas particularidades del docente, las cuales en este caso se determinaron en su capacidad de ser un guía para los estudiantes y el cómo trabaja o manipula los ambientes preparados, propios del Método de la institución.

Esta forma de evaluación ha recibido una crítica fundamentalmente referida a la persona que realiza la evaluación. Se objeta que los registros obedecen a la concepción

que los observadores sostienen sobre lo que es una enseñanza efectiva y que se demuestra por los estándares que sustentan para cada hecho observado. La subjetividad del observador entra fácilmente en juego y posibilita que este gratifique o perjudique a los observados por razones ajenas a la efectividad docente, sino más bien por su simpatía o antipatía hacia ellos, por lo que se hace necesario la presencia de un agente evaluador con conocimiento sobre el proceso de evaluación y sus objetivos reales (Montenegro, 2003).

### *Enfoque de la Práctica Reflexiva*

El enfoque centrado en la practica reflexiva, consiste en una instancia de reflexión supervisada. “Invita al docente a tomar conciencia diaria de su trabajo observando sus ventajas y dificultades para ir en un proceso de continuo mejoramiento” (Montenegro, 2003, p. 32”.

En relación a lo que este enfoque propone, Schon ya en 1987 lo planteó también como una forma de reflexión en la acción. Dice que el docente requiere de una reflexión sobre la acción, después del hecho evaluado, para ver los éxitos, los fracasos y las cosas que se podrían haber hecho de otra manera. Básicamente cuando habló de acción, se refirió a la clase, también puede concebirse su utilización para cualquier otra forma de organización del proceso de enseñanza - aprendizaje.

La aplicación de este modelo requiere de la existencia de un sistema de supervisión, con personas y tiempos destinados a ello. Sin embargo, el modelo puede ser adaptado para que la observación sea hecha por otras personas, como por ejemplo, colegas del mismo establecimiento o algún directivo (Montenegro, 2003).

En la ejecución de este modelo se contemplan tres etapas. Una sesión de observación y registro anecdótico de la actividad; una conversación reflexiva con la persona que se

observa para comentar lo observado y en la que se hacen preguntas encaminadas a descubrir significatividad y la coherencia de la práctica observada; una conversación de seguimiento en la que se retoman los temas conversados y las acciones acordadas en la segunda etapa. Sí es necesario y conveniente, en esta etapa se puede hacer una nueva observación con registro (Montenegro, 2003).

Es importante tener claridad que ninguno de los enfoques anteriores da respuesta a evaluar el desempeño docente, si es utilizado de forma individual por lo cual es importante tenerlos todos en cuenta en búsqueda que generar un modelo que los integre a todos (Montenegro, 2003).

#### Funciones de la Evaluación del Desempeño en el Docente

El proceso de evaluación contempla diferentes funciones o fases, cada una ofrece diferentes beneficios. Vale la pena conocer estos beneficios para hacer de la aplicación del instrumento, un proceso de gran utilidad en la institución educativa y para los participantes e involucrados.

Está la función diagnóstica que se refiere a la descripción objetiva del trabajo docente y al descubrimiento de potencialidades. Esta fase promueve el reconocimiento de la labor del docente. Además permite que sus funciones se determinen con claridad y se tracen metas claras (Montenegro, 2003). Esta descripción objetiva del trabajo del docente se hizo a la luz del método Montessori, recogida en los reactivos del instrumento.

La siguiente fase o función es la relacionada con la motivación que el proceso despierta en el docente, ya que como se ha mencionado, el docente sabe que los resultados sirven para afianzar fortalezas, ganar auto estima y reconocimiento social. Este debe ser un ambiente generado por el personal encargado de suministrar el

instrumento; Una vez se finalice el proceso de evaluación el docente debe sentirse con la oportunidad de potencializar sus fortalezas y trabajar en sus debilidades (Montenegro, 2003).

Otra de las fases es la de prospectiva, la información derivada de la evaluación sirve como base para diseñar proyectos de cualificación del personal y realzar ajustes al sistema curricular (Montenegro, 2003). Esta fase puede ser vista como la oportunidad para lanzar nuevas propuestas e implementar nuevas estrategias.

En la fase final de retroalimentación y recogimiento se proponen nuevas metodologías, tanto para las labores del cuerpo docente como para la institución en sí. Esto indiscutiblemente se considera parte de la resolución de los posibles problemas prácticos que puedan presentarse día a día en el campo educativo. La propuesta e implemento de nuevas metodologías enriquecen la base sobre la que se construye una buena calidad de la enseñanza, consiguiendo así mismo la efectividad (Montenegro, 2003).

Una vez revisadas las funciones o fases del proceso de evaluación del desempeño docente, se hace posible comprender sus beneficios dentro del campo educativo. Así mismo se resalta la necesidad del instrumento de evaluación, ya que es a través del mismo que pueden darse dichas fases, obteniendo los beneficios mencionados.

### Aplicación de la Evaluación del Desempeño Docente

La aplicación de la evaluación es un proceso organizado, en donde se busca el cumplimiento del principio de participación. Para lograrlo se han determinado los siguientes procesos, la autoevaluación, la heteroevaluación y coevaluación

(Montenegro, 2003). Reconociendo el propósito de esta investigación, el cual es el diseño de un instrumento de evaluación del desempeño docente, se requiere abordar el proceso de aplicación de la evaluación propuesto por Montenegro (2003), ya que el instrumento hace parte de la heteroevaluación, sin olvidar que para conseguir el principio de participación también es necesario la autoevaluación y coevaluación.

### *La Auto Evaluación*

El docente de manera individual, haciendo uso de un formato correspondiente realiza una auto valoración en cada uno de los campos como son el personal, el aula, el institucional y el entorno. En esta fase el docente obtiene la primera ganancia, al darse cuenta de sus fortalezas, debilidades y necesidades de mejoramiento (Montenegro, 2003).

En la autoevaluación, el propio docente debe seleccionar, recoger, interpretar y juzgar la información referida a su propia práctica. Él es el que establece los criterios y fija los estándares para juzgar la adecuación de sus conocimientos, habilidades y efectividad respecto de su actividad docente. Finalmente es también él quien decide la naturaleza de las acciones de desarrollo personal que deberá asumir después del proceso de reflexión sobre su actividad (Avendaño, Rita y Minujin, 1985).

Los procesos de autoevaluación proponen necesariamente espacios en el que el docente tendrá la oportunidad de escuchar lo que otro vio referente a su labor y dialogarlo; así mismo la autoevaluación le permite al docente reflexionar sobre su práctica y su que hacer diario (Montenegro, 2003). Dentro de la dinámica actual, donde todo gira en torno al tiempo y a la búsqueda de suprimir procesos largos por cortos, generar espacios en los que se lleve a la persona a trabajar en esos procesos únicos del ser humano como lo es el dialogo y la reflexión son de gran relevancia social.



Este procedimiento permite lograr, en la evaluación del desempeño docente, objetivos importantes como: estimular la capacidad de auto análisis y autocrítica del maestro, así como el potencial de su auto desarrollo e incrementa su nivel de profesionalidad (Batista, 1987). Involucrar al docente en este proceso de evaluación de su desempeño le permite ser dinámico al mirarse a si mismo a través de la auto evaluación, lo cual genera que la persona salga de la rutina promoviéndole nuevos panoramas en que centrar su atención.

En términos generales, la auto evaluación se trata de un proceso en que el profesor efectúa juicios acerca de la adecuación y de la efectividad de su propia actividad, con el objeto prioritario de establecer objetivos de mejora (Bolívar, 1993).

### *La Heteroevaluación*

Según Montenegro (2003) los estudiantes, los padres de familia o los directivos haciendo uso de los instrumentos correspondientes, evalúan a cada docente en el aula, la institución y en el entorno. Esto quiere decir que es dentro de esta etapa o fase que se aplica el instrumento diseñado o propuesto por la institución.

Dentro de la heteroevaluación se incluye el procedimiento de observación sistematizada y registro de comportamientos realizados por el docente dentro de su practica pedagógica teniendo como objetivo principal la evaluación del desempeño del docente (Montenegro, 2003).

Las competencias de los docentes surgen de la visión que tiene la institución acerca de los mismos, por lo que ésta debe preguntarse sobre el ideal en el desempeño de sus docentes y establecer las competencias que espera que éstos tengan, para que puedan ser establecidas dentro de un instrumento de evaluación y así verificar sí en definitiva cada maestro las tiene o no.

Las entrevistas pre y postobservación pueden proporcionar parte de la información necesaria para completar la imagen de las competencias necesarias en todo docente, las cuales hacen parte del proceso de la heteroevaluación. Estas pueden revelar el sentido de sus actividades y la planificación de las mismas, así como sus razones para conducir la clase y observar como lo hace a un grupo determinado de alumnos (Blanco y Di Vora 1992).

Para hacer posible la heteroevaluación, la institución debe difundir la idea del mejoramiento de la calidad educativa como propósito fundamental de la evaluación del desempeño docente. Además preparar los instrumentos, los cuales en muchos casos deben ser diseñados con anterioridad. Éstos se diseñan de tal manera que permitan recolectar la información y faciliten su procesamiento. “Los instrumentos deben caracterizarse por su sencillez, claridad, objetividad, validez y pertinencia” (Montenegro, 2003, p. 58).

Este procedimiento permite lograr, en la evaluación del desempeño docente, objetivos importantes como: estimular la capacidad de análisis y crítica del maestro, así como el potencial de su auto desarrollo e incrementa su nivel de profesionalidad, ya que se genera el espacio para que el mismo docente pueda reflexionar sobre su practica profesional al saber que esta siendo evaluado (Batista, 1987).

Podría decirse entonces, que el docente a quien se le evalúa su desempeño, es un beneficiado y privilegiado en comparación del que no, ya que el primero tendrá acceso a una serie de información sobre lo que hace y pueda no ser correcto, o de lo que no hace y debería hacer en términos de calidad o de implementar nuevas metodologías para perfeccionar su trabajo. En el caso de los docentes del colegio Montessori British School, a quienes se les aplicó el instrumento, al tener retroalimentación sobre la información encontrada, podrán reflexionar sobre su labor en relación al tipo de pedagogía que la institución les exige.

Dentro del proceso de heteroevaluación se requiere realizar observaciones sistematizadas de las clases del docente para evaluar si los criterios propuestos dentro del instrumento se evidencian o no y en que medida; por lo cual a continuación se plantearán diferentes concepciones y postulados sobre la importancia de hacer de la observación, una herramienta útil dentro de dicho proceso.

### *La Coevaluación*

La Coevaluación es el último proceso de la evaluación del desempeño docente. Según Montenegro (2003) la coevaluación se basa en los resultados y el análisis de la información obtenida en la autoevaluación y la heteroevaluación. Para esto se requiere que el docente abra un espacio y se reúna con los directivos de la institución o las personas encargadas de la calidad de la educación y así discutan y reflexionen sobre lo hallado. Finalmente establecen una valoración definitiva para cada uno de los aspectos y así se consolida todo el proceso en términos de mejoras y aspectos por cambiar y trabajar.

Estos tres procesos, la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación conforman un proceso completo de evaluación del desempeño docente (Montenegro, 2003); sin embargo no todos los procesos de evaluación requieren que se realicen todas las etapas, esto depende obviamente del objetivo que se trace la institución y de las metas que quiera alcanzar al evaluar el desempeño docente. En relación con este estudio, el diseño, la aplicación y la validación del instrumento pertenecen al proceso de heteroevaluación.

Frente al objetivo planteado sólo hubo heteroevaluación, ya que a un instrumento de autoevaluación no les es posible validar consistencia, y por ende al no haber autoevaluación, la coevaluación no es posible. Por lo tanto en este proyecto de

investigación se dará uso de la heteroevaluación, dejando de lado la auto y coevaluación. Sin embargo, es importante resaltar que el instrumento facilita a futuro la integración de la autoevaluación y coevaluación.

Después de una revisión acerca de la evaluación, sus enfoques y métodos, se puede hablar sobre cuál debe ser el motivo principal para evaluar el desempeño en relación al docente, esto porque ya se ha hablado acerca de las consecuencias positivas que obtiene la institución. La evaluación de desempeño involucra personas y por lo mismo se debe promover un ambiente sano y que genere seguridad, para que el docente puede verdaderamente enriquecerse de este ejercicio y enriquecer su practica laboral.

Generalmente se toma la decisión de evaluar al personal cuando las cosas no andan bien y cuando el desempeño no esta siendo satisfactorio, lo cual se ha demostrado que no es lo apropiado y que no genera nada positivo en las personas; el ideal es que la evaluación sea un proceso sistemático que se pueda presentar a las personas como el medio por el cual su desempeño va a ser impactado positiva e individualmente pero con el objetivo de que esto liderará a un impacto colectivo al final (Servier, 2005). De esta forma las personas accederán al proceso y además se conseguirá la actitud indicada para implementar y aplicar el instrumento.

### *La Observación de Clases*

Blanco y Di Vora (1992) hacen un claro planteamiento sobre el uso de este procedimiento. Parten de la premisa de que observar al docente en acción es la mejor forma de reunir información acerca de su efectividad, ya que observarlo aporta evidencias muy difíciles de conseguir de otra forma 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, reconocen que tiene sus limitaciones: Hay muchos aspectos del desempeño docente en el aula que no son fácilmente observables, como por ejemplo: 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. (Blanco y Di Vora, 1992).

Es importante tener en cuenta estas limitaciones, ya que una de las formas de aplicación del instrumento es a través de la observación de clases; sin embargo vale destacar que las limitaciones propuestas por los autores, no son competencias incluidas en el instrumento diseñado, ya que la planificación que hace el docente de sus clases, su valoración y modificación de los materiales didácticos que emplea, no son competencias en el rol del docente Montessori.

#### *La Muestra de Clases a Observar*

En la práctica actual dos o tres observaciones de una hora de duración representan el máximo de tiempo que se le dedica a observar a un docente. Bajo una perspectiva de medida tradicional es esperable que aumentar el número de observaciones incrementaría la constancia y la fiabilidad (Blanco y Di Vora, 1992).

Arregui (2000) demostró que más observaciones producen una fiabilidad más alta en algunas medidas de clase, especialmente cuando las circunstancias bajo las que se están realizando las observaciones son relativamente similares. Este autor señala que un número mayor de observaciones de una menor duración pueden producir una mayor fiabilidad que observaciones más largas incluso aunque la cantidad de tiempo total sea igual en los dos casos.

Se puede intuir que es mejor observar clases íntegras que partes de las mismas, pero desde el punto de vista de la fiabilidad, las observaciones más cortas probablemente

produzcan datos más fiables. Para generalizar y encontrar validez y fiabilidad, habría que tomar muestras de diversos tipos de clases en una serie de asignaturas de las que imparte el docente en cuestión (Arregui, 2000).

Un pequeño número de observaciones puede proporcionar sugerencias de gran utilidad, siempre y cuando se tenga claro que no se ha obtenido una visión completa de las capacidades y habilidades pedagógicas del profesor (Gibaja, 1988).

Casi siempre es necesario que se mantenga una reunión después de la observación para discutir la misma y las conclusiones extraídas. Los profesores tienen derecho a saber cuándo se han sacado conclusiones acerca de su rendimiento, de qué tipo han sido éstas, y según ello planificar sus objetivos de desarrollo profesional. Por supuesto, cuando las observaciones tienen lugar como un medio para compartir información y percepciones con los colegas, las discusiones posteriores a la observación son una parte natural del proceso (Valdés, 2000).

### La Evaluación del Desempeño Docente en Colombia

La evaluación docente y el cuerpo docente debe someterse a la legislación y al sistema que ha sido impuesto en la institución en la que labora, por tanto es necesario hacer una revisión sobre lo que la ley ha estipulado para la evaluación del desempeño docente.

La evaluación de los docentes en Colombia, se ha realizado de diversas maneras, en el contexto de la instalación educativa y de acuerdo con la normatividad vigente en cada época. La estrategia que se ha llevado a cabo llamada “Evaluar para Mejorar”, en el marco de la Ley 115 de 1.994 y de la Ley 715 del año 2001, contempla la evaluación

docente anual y de directivos docentes, de una manera sistemática y permanente, con el fin de poder caracterizar su desempeño y propiciar acciones de desarrollo personal y profesional dentro de los planes de mejoramiento institucional.

Los fines que se establecieron en dicha campaña fueron los siguientes: Velar por los fines de la educación; mejorar la calidad de la educación; asegurar la mejor formación ética, intelectual y física de los educandos; estimular el compromiso en el docente con su desarrollo personal y profesional. Dentro de los resultados, los docentes lograron identificar logros y dificultades sobre los cuales se desarrollaron planes de mejoramiento a nivel personal y colectivo de la institución educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

Por otro lado, cuando se plantea un instrumento de evaluación del desempeño docente se busca identificar falencias y debilidades de los mismos en pro de la calidad educativa. Es por esto que se presenta a continuación las normas comprometidas con la calidad de la educación en Colombia. Las principales normas que fundamentan la evaluación docente están en la Constitución Política, Ley 115 de 1.994 y de la Ley 715 del año 2001 y el Decreto 2582 de 2003.

La Constitución Política en el Artículo 67 establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con una función social que aporta de manera significativa a la dignificación del ser humano, la convivencia social, la justicia, la solidaridad, la participación democrática, el progreso y desarrollo económico de las comunidades. Con relación a los docentes, se refiere en el Artículo 68 que debe estar a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica.

En la Ley 115 de 1994, la Ley General de la Educación, en el Artículo 80, ordena la creación de un sistema nacional de evaluación con el fin de velar por la calidad de la educación y el cumplimiento de los fines de la educación. Para esto es necesario evaluar la calidad de enseñanza que se imparte y el desempeño docente, los logros de los

estudiantes, la eficacia de los métodos pedagógicos y la eficiencia de la prestación del servicio. A través de esta Ley se puede ver con claridad lo importante de la evaluación del desempeño de los docentes para la legislación, estableciéndola como un medio para conseguir la calidad de la educación en el país.

Collins (1998) hace una propuesta interesante sobre la relación que existe entre el docente y la legislación que lo rige. Debido a la impotencia sobre el cambio de sistema o legislación que los gobierna, el docente puede más bien trabajar para mejorar y hacer lo mejor del sistema impuesto y para lograrlo debe someterse a una rigurosa evaluación de su desempeño que lo guíe y encamine a una buena toma de decisiones. Estableciendo nuevamente a la evaluación del desempeño como un medio de beneficio para si y la comunidad.

Como declaró Knapp en 1982, la presión por mejorar la calidad en el desempeño docente finalmente termina en la mejora del sistema educativo ya que se genera tanta presión en las personas a cargo de la labor educativa que las bases sobre las que se trabaja requieren necesariamente ser reevaluadas y en sí reestructuradas. Esto demuestra que una de las posibles consecuencias de la evaluación del desempeño docente puede terminar en la evaluación misma de las leyes que la rigen y sistemas que las sostienen.

#### Posibles Problemáticas del Proceso de Evaluación del Desempeño Docente

La evaluación del desempeño docente puede utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, aunque desafortunadamente también puede invertirse promoviendo miedos y rechazo a la evaluación (Pérez y Miestre, 1993). Por lo que a continuación se mencionan unas de las posibles causas a este fenómeno, las cuales deben ser tenidas en cuenta por cualquier investigador que plantee o busque hacer una evaluación de este tipo.



Una de las causas al rechazo a un proceso de evaluación del desempeño docente se debe a las desviaciones que se han presentado en muchos procesos de evaluación manipulando la información y generando consecuencias negativas para los docentes (Pérez y Miestre, 1993).

Las aproximaciones éticas y políticas a la evaluación subrayan que el problema más complejo del proceso evaluador del profesorado es el que atañe al empleo que la administración y la comunidad educativa puedan hacer de los informes o certificados de evaluación y de las implicaciones derivadas de ella. Por eso es tan importante que el personal encargado de la evaluación del desempeño docente sea personal calificado y contemple con claridad el objetivo real de dicho proceso en miras de la calidad de la educación y de los beneficios que deben resultar para el docente (Pérez y Miestre, 1993).

Frente a los aspectos que se deben tener en cuenta, o mejor las cosas que se deben evitar: no deben efectuarse reduccionismos o sesgos al diseñar el sistema evaluativo y tenerse en cuenta que son tan importantes los resultados como los procesos. Es tan importante la información cuantificable y objetiva como la información imprecisa y los procesos subjetivos que pueden desencadenarse con la evaluación. Es tan importante que quien evalúe se coloque fuera del proceso evaluado, como que quien está dentro y totalmente involucrado pueda participar en la evaluación. Es tan importante que se evalúe desde aquello que se ha asumido como social y universalmente deseable, como que se lo haga desde lo que es deseable y valioso para cada sujeto particular (Pérez, Miestre, 1993).

Por la función social que realizan los educadores, estos están sometidos constantemente a una valoración por todos los que reciben directa o indirectamente sus servicios. Estas valoraciones y opiniones que se producen de forma espontánea sobre su

comportamiento o competencia, e independientemente de la voluntad de los distintos factores que intervienen en el sistema escolar, pueden dar lugar a situaciones de ambigüedad, a contradicciones, a un alto nivel de subjetivismo y, en ocasiones, pueden ser causa de decisiones inadecuadas y de insatisfacción y desmotivación de los docentes (Díaz y Hernández, 1999). Por esa razón se hace necesario un sistema de evaluación que permita valorar el desempeño docente con objetividad, profundidad e imparcialidad.

Es inaceptable la desnaturalización de la evaluación como forma de control externo y de presión desfigurado de la profesionalización y formación de los docentes. Resultaría por tanto sin sentido, apelar a un modelo coercitivo de evaluación profesoral, pues en todo caso las transformaciones educativas deben ser logradas con los maestros y no contra ellos. (Díaz y Hernández , 1999).

Por lo cual 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 y motivarlos a desear ser evaluados y hacer parte de un proceso de evaluación propuesto por la institución a la que pertenecen (Montenegro, 2003).

Es importante tener en cuenta lo que muchos han hecho para evitar una evaluación reducida y miope, a saber, optar por una evaluación definida como la combinación de todas estas comprensiones, asignándole mayor peso y significatividad a alguno de los polos dentro de las combinaciones resultantes (Valdés, 1997). De esta opción podríamos concluir que al proponerse evaluar el desempeño docente es importante e indispensable estar seguro de que lo que se evalúa es lo que se considera efectivamente un desempeño deseable, porque el efecto cultural de lo realmente evaluado será siempre más poderoso y determinante, sobre los desempeños futuros, que las intenciones declaradas de la

misma. En este caso que el instrumento contenga los criterios que requiere un docente que trabaja bajo la metodología Montessori, ya que dentro de los métodos de enseñanza hay diferencias las cuales deben ser asumidas también por quienes enseñan.

### Diseño de Instrumentos

El hecho de que las personas tengan diferentes capacidades, diferentes estilos de personalidad y de comportamiento abre la posibilidad a identificar y evaluar dichas diferencias, en quienes se someten a un proceso de evaluación, lo cual ha sucedido desde el principio de la humanidad (Aiken, 1996). Es por esto que el concepto de evaluación se ha venido desarrollando a partir de la necesidad que el ser humano tiene de determinar sistemáticamente un comportamiento o un asunto en particular.

Según Aiken (1996), en la actualidad el propósito principal de los test es el mismo que ha prevalecido desde el siglo anterior, el cual se resume en evaluar las características personales con el objeto de ayudar en los juicios, predicciones y decisiones de las personas. En el caso de esta investigación, el diseño y validación del instrumento se realizó bajo esta misma mirada, la de poder evaluar el desempeño de los docentes buscando aportarle al campo educativo.

### *Diseño de Instrumentos de Evaluación*

Es importante destacar las diferencias entre la medición y la evaluación; entendiendo como medición a la asignación numérica de acuerdo a las escalas. La elaboración de escalas es un proceso por el cual se diseña y calibra un dispositivo de medición, y la forma como se asignan números, valores de escala a diferentes cantidades del rasgo, atributo o característica que se este midiendo (Cohen, 2001).

El termino evaluación reconoce que las pruebas sólo representan un tipo de herramientas utilizado por evaluadores profesionales, también refleja una preferencia a que el valor de una prueba esta íntimamente vinculado con el conocimiento, habilidad y experiencia del evaluador. “En muchos contextos de evaluación, es el proceso de evaluación el que da vida y significado a las calificaciones de una prueba; las puntuaciones de la prueba son el resultado de su aplicación” (Cohen, 2001, p. 5).

En la prueba o instrumento, el objetivo es medir la magnitud de un rasgo psicológico, en la evaluación, por el contrario el objetivo de manera más general se extiende más allá de obtener un número, buscando reflejar la fuerza o ausencia de algún rasgo específico (Cohen, 2001).

La cantidad de esfuerzo invertido en la elaboración de pruebas psicológicas o instrumentos de evaluación educativa, varía de acuerdo a los objetivos que se quieran alcanzar con la medición. Ya que los test son diseñados con propósitos diferentes, es necesario realizar una buena definición de variables o constructos que se desean medir y establecer adecuadamente el contenido propuesto (Aiken, 1996).

Los test psicológicos e instrumentos de evaluación tienen una gran variedad de contextos en los que se requiere su utilización y aplicación. Entre los cuales se mencionan clínicas psicológicas, centros de asesoría, organizaciones gubernamentales, escuelas y universidades, entre otros. En cada uno de estos contextos se hace necesario personal especializado en la aplicación, calificación y análisis de resultados que arrojan dichos instrumentos (Cohen, 2001). El instrumento de Evaluación del desempeño Docente con metodología Montessori es un instrumento que fue diseñado para ser aplicado por el departamento de Psicología de la institución, ya que contó con la información necesaria para su aplicación y con la confidencialidad esperada en la información encontrada.

La elaboración de un instrumento, por lo general se da en respuesta a una necesidad de evaluar el dominio de una actividad específica (Cohen, 2001). Sin importar quién sea el futuro elaborador de la prueba, éste debe enfrentarse a diversos interrogantes los cuales delimitarán su trabajo, entre los cuales se encuentran, definir cuál será el diseño; el objetivo de la prueba; la necesidad por la cual se crea la prueba; a quién se le aplicará la prueba; el formato que se utilizará, tipo de escala que se utilizará; quién se beneficia con el resultado de la aplicación; forma de calificación u obtención de resultados. El objetivo principal de diseñar instrumentos, es la elaboración de un perfil detallado que sirva como guía para elaborar los reactivos o ítems reales.

A continuación se presenta la teoría sobre el procedimiento regular para la elaboración de los ítems del instrumento que se pretende diseñar. Aiken (1996), recomienda que en principio se redacten alrededor del 20% más de los reactivos necesarios, de modo que se cuente con una cantidad adecuada para la versión final del instrumento. Así mismo se hace necesario que quienes redacten los ítems tengan conocimiento del tema a evaluar, cuenten con una redacción adecuada y tengan acceso a publicaciones con herramientas para elaboración de reactivos.

Viendo que dentro del diseño de instrumentos se precisa sobre la elaboración de reactivos, también se requiere determinar el proceso para la elaboración de la escala que permitirá la medición de dichos reactivos. Partiendo de los participantes a quienes se les aplicó dicho instrumento, se puede suponer que estos poseen en mayor o menor cantidad la característica medida por la prueba, la cual en este caso corresponde al desempeño de su labor docente. La escala de estimación, puede definirse como un agrupamiento de palabras, afirmaciones o símbolos en los que los juicios relativos a la intensidad del rasgo, actitud o emoción particular es indicada por quien responde la prueba (Cohen, 2001).

Para efectos de esta investigación, se exponen las características de la escala tipo Likert, ya que el instrumento diseñado utilizó este tipo de escala. Las escalas de tipo Likert se usan de forma extensa dentro de la psicología ya que por lo general son escalas de actitudes y son relativamente fáciles de elaborar. Cada reactivo presenta a quien responde la prueba 5 respuestas alternativas entre acuerdo y desacuerdo o aprobación y desaprobación. Estas escalas cuentan con niveles altos de confiabilidad (Cohen, 2001).

### *Confiabilidad y Validez Interna*

En el proceso de medición, el instrumento de medición o de recolección de los datos juega un papel central ya que sin éste no hay observaciones clasificadas (Sampieri; Fernández; Baptista, 2003).

El instrumento de medición debe reunir dos requisitos esenciales, que son la confiabilidad y validez. La confiabilidad se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados; la validez, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir (Sampieri; Fernández; Baptista, 2003).

Hay diversos instrumentos para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición. Todos utilizan fórmulas que producen coeficientes de confiabilidad. Estos coeficientes pueden oscilar entre 0 y 1. Donde un coeficiente 0 significa nula confiabilidad y 1 representa un máximo de confiabilidad. Los procedimientos más utilizados para determinar la confiabilidad mediante un coeficiente son, medida de estabilidad (confiabilidad por test – retest); método de formas alternativas o paralelas; método de mitades partidas (split-halves); coeficiente KR-20 y coeficiente de alfa de Cronbach. Teniendo en cuenta que esta fue a través del coeficiente de alfa de Cronbach

que se estableció la confiabilidad del instrumento, se hace necesario mencionar sus características. Este coeficiente desarrollado por J. Cronbach requiere una sola administración del instrumento de medición a los participantes seleccionados y produce valores que oscilan entre 0 y 1 (Sampieri; Fernández; Baptista, 2003).

En cuanto a la validez, pueden tenerse diferentes tipos de evidencia, la primera relacionada con el contenido. La validez de contenido se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Es el grado en que la medición representa al concepto medido. Y la segunda evidencia está relacionada con el criterio: la validez de criterio establece la validez de un instrumento de medición comparándola con algún criterio externo. Este criterio es un estándar con el que se juzga la validez del instrumento (Sampieri; Fernández; Baptista, 2003).

Para alcanzar la validez de contenido es necesario primero revisar cómo ha sido utilizada la variable por otros investigadores, y en base a dicha revisión elaborar un universo de ítems posibles para medir la variable y sus dimensiones. Posteriormente, se consulta con investigadores o jueces expertos familiarizados con la variable para ver si el instrumento es exhaustivo y cumple con ciertos criterios, tales como coherencia, pertinencia y redacción. Se seleccionan los ítems bajo una cuidadosa evaluación. Y si la variable tiene diversas dimensiones o facetas que la componen, se extrae una muestra probabilística de ítems. Se administran los ítems, se correlacionan las puntuaciones de los ítems entre sí (debe haber correlaciones altas, especialmente entre ítems que miden una misma dimensión), y se hacen estimaciones estadísticas para ver si la muestra es representativa (Sampieri; Fernández; Baptista, 2003).

Los factores que pueden afectar la confiabilidad y la validez deben ser tenidos en cuenta y por lo tanto deben conocerse, para evitar caer en éstos, que son: la improvisación; utilizar instrumentos desarrollados en el extranjero que no han sido

validados en el contexto particular (cultura y tiempo); cuando el instrumento resulta inadecuado para las personas a las que se le aplica (no es empático) y condiciones inadecuadas en las que se aplica el instrumento de medición (Sampieri; Fernández; Baptista, 2003).



## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### Objetivo General

Diseñar, construir y validar el contenido de un instrumento que permita evaluar el desempeño docente en un colegio con metodología Montessori.

### Objetivos Específicos

Identificar las competencias necesarias que tiene que tener un docente en el método Montessori.

Determinar las competencias que se evaluarán mediante una revisión y construcción teórica con el fin de sustentar conceptualmente el instrumento de medición.

Elaborar los items que evalúen las competencias requeridas por un docente que desempeñe su labor pedagógica con el método Montessori.

Establecer la pertinencia, coherencia y redacción de los items del instrumento mediante la validación de contenido a través de jueces de expertos.

Aplicar el instrumento a una muestra representativa de docentes que trabajen bajo el método Montessori.

Presentar parte de los datos del análisis de las propiedades psicométricas del instrumento para la evaluación del desempeño de los docentes reportando su confiabilidad y validez.

### Formulación del Problema

Este trabajo se ocupa particularmente de presentar parte de los datos del análisis de las propiedades psicométricas de un instrumento para la evaluación del desempeño de los docentes con pedagogía Montessori, para lo cual se reporta el proceso de construcción, su confiabilidad y validez. Es de suma importancia diseñar un

instrumento de evaluación docente para el colegio Montessori British School ya que permitirá comparar si los elementos que se establecen en el mismo, responden a los requerimientos de la labor docente que se plantean en la teoría de Maria Montessori

Se hace pues necesario, que el instrumento de evaluación del desempeño docente plasme las competencias y habilidades que son requeridas para ser un guía Montessori dentro del colegio, con base a lo anterior el problema de investigación es el siguiente ¿Cuáles son las competencias que tiene un docente que trabaja bajo el método montessori, las cuales puedan verse reflejadas en un instrumento que evalúe el desempeño de su labor docente?

## MÉTODO

### Diseño

Se planteó como una investigación descriptiva, el propósito de estas investigaciones es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Abarca un grupo o subgrupos de personas, objetos o indicadores (Cohen, 2001).

Esta investigación cuenta con un diseño transversal, el cual implica la recolección de datos en un momento preciso y su valoración correspondiente se realiza en un corte de tiempo único (Cohen, 2001).

Se realizará un estudio de validez de contenido de los items del instrumento diseñado a través del método de Jueces Expertos y de confiabilidad y validez discriminante a través de la aplicación del instrumento a los participantes, docentes del Montessori British School, estableciendo el grado de confiabilidad a través del coeficiente de alfa de Cronbach.

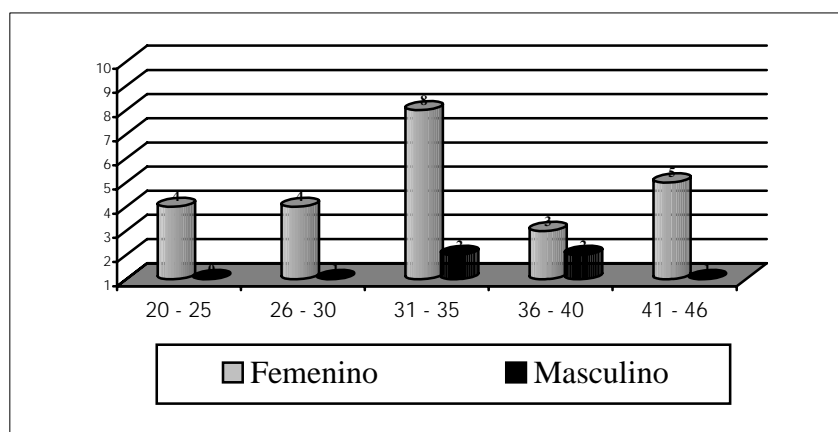
### Participantes

Para analizar las características psicométricas del instrumento, la validez interna del mismo, se trabajó con un grupo de 30 docentes del Colegio Montessori British School los cuales desarrollan su desempeño docente a través del método Montessori. Las edades de los participantes oscilan entre 24 y 46 años de edad, con una edad promedio de 31 años, de ambos sexos, 6 hombres (45%) y 24 mujeres (12%), de los cuales 14 están trabajando en el área de preescolar con niños entre los 2 y 5 años y 16 docentes trabajando en primaria con niños entre los 6 y 12 años de edad. Los años de experiencia como docente están entre 2 y 8 años.

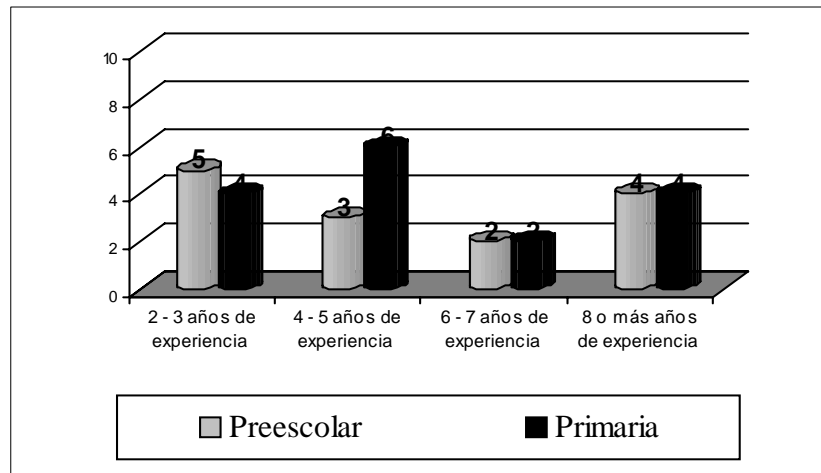
El Montessori British School es una institución pedagógica con 5 años de trabajo con el método Montessori, pertenece a la Asociación Internacional de Colegios Montessori. Para poder llevar a cabo con el método Montessori cuenta con la infraestructura necesaria de aulas especializadas, en las que los salones están distribuidos según la materia que se dicta.

El proceso de selección de los docentes del plantel, propuesto por el área administrativa no supone que los docentes tengan una preparación en el método Montessori ya que una vez admitidos se les capacita en éste. Gran parte de la labor administrativa es velar por el cumplimiento del método Montessori en todas las aulas del colegio, para lo cual el colegio cuenta con un sistema de cámaras en todos los salones y una organización semanal en la que el personal administrativo debe observar 4 clases por semana y presentar un informe. Este sistema facilita la evaluación de los docentes y la validación del cumplimiento del método.

**Grafica 1. Características sociodemográficas de los participantes. Distribución por Edad y Sexo.**



**Grafica 2. Características sociodemográficas de los participantes. Distribución por años de experiencia y desempeño en el nivel de Preescolar y Primaria de un grupo de 30 docentes del colegio Montessori British School.**



Los participantes corresponden a un tipo de muestreo intencionado, ya que fueron seleccionados a juicio del investigador por el criterio de inclusión. El criterio de inclusión fue ser docentes que desempeñen su labor docente actualmente bajo el método montessori, aunque los participantes han tenido la oportunidad de trabajar bajo el método tradicional, una vez que han ingresado al Colegio Montessori British School han debido ser capacitados y documentados en el rol del docente montessori para dar sus clases.

Para analizar las características psicométricas del instrumento, la validez de contenido del instrumento, también se seleccionaron de manera intencional tres jueces por ser considerados profesionales expertos de la Universidad de La Sabana del área educativa en el trabajo de evaluación del desempeño docente.

### Instrumento

El instrumento diseñado tiene como objetivo evaluar el desempeño del docente que trabaja bajo la metodología montessori. Es un instrumento multidimensional que abarca el ser, el saber, el saber hacer y el saber comprender del docente, estas variables se observan en relación con los doce criterios establecidos dentro del rol del profesor Montessori. Las variables del instrumento corresponden a algún tipo de competencia del

docente, es decir las variables del Ser son competencias actitudinales, las del Saber corresponden a competencias cognitivas y las de Saber Hacer se refieren a las competencias procedimentales o instrumentales. El instrumento está constituido por 75 ítems, con escala tipo likert de 5 opciones, siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca.

El instrumento puede ser utilizado por colegios o instituciones que trabajen bajo el método Montessori y así evaluar el desempeño de los docentes (hombres y mujeres).

*Variables y Criterios del Instrumento Evaluación del Desempeño Docente en  
Colegios con Pedagogía Montessori*

Los ítems están distribuidos de la siguiente forma, a partir de la variable ser se incluyen cuatro criterios: comunicación asertiva, presentación personal, relaciones interpersonales y compromiso los cuales incluyen 28 ítems; dentro del saber del docente se proponen tres criterios: dominio de los temas, conocimiento de los periodos sensibles en el niño y secuencia temática con un total de 22 ítems; a partir del saber hacer del maestro surgen los dos siguientes criterios: ser guía y manipulación de los ambientes preparados con 12 ítems y por último el saber comprender del docente se mide a través de los tres criterios de proactividad, creatividad y el ser propositivo con 13 ítems.

*Ser.* “La efectividad de un docente se ve influenciada por un gran número de factores. Sin embargo, las investigaciones han demostrado que la eficiencia se ve influenciada más por el ser del maestro que por su hacer” (Gibbs, Haddock, Kennedy, Berry; 1996; pg. 177). Lo cual no queda de lado en el rol del docente Montessori; el docente que trabaja con este método debe tener en mente que su ejemplo es vital en su

forma de desempeñarse y que gran parte de su labor es impartir y dar constantemente buen ejemplo a sus estudiantes.

Es por esto que se establecen ciertas competencias del Ser del docente que pueden entenderse como competencias actitudinales (UNESCO, 2006) ideales en un docente Montessori; tales como su forma de comunicarse; su presentación personal; su forma de relacionarse con los demás y el grado de compromiso que tiene con su labor diaria.

En cuanto a la forma de comunicarse puede establecerse una competencia de comunicación asertiva la cual se define bajo los siguientes parámetros. El docente tenga la capacidad de comunicarse abierta y respetuosamente con los demás, y donde su vocabulario siempre aluda al respeto. Sea capaz de escuchar con atención y comprensión a los demás y cuando quiera decir algo busque decirlo en el momento oportuno y a la persona indicada (Cossentino, 2005).

**La Tabla 1. muestra los 6 items del instrumento según la variable Ser y el Criterio de Comunicación Asertiva en el docente Montessori.**

Variable	Criterio	Items
Ser	Comunicación Asertiva	<p>¿Expresa abierta y claramente sus ideas con sus compañeros?</p> <p>¿Cuándo se dirige a los demás lo hace de una manera respetuosa?</p> <p>¿Cuándo se expresa utiliza un vocabulario amable y cortés?</p> <p>Si quiere aportar una idea, ¿busca decirla en el momento oportuno?</p> <p>Mientras el otro se expresa, ¿guarda silencio y escucha atentamente?</p> <p>¿Se esfuerza por comprender las ideas de los demás?</p>

---

En cuanto al criterio de Presentación Personal, los parámetros que lo definen son evaluar si su uniforme cumple con las normas establecidas por la institución y a esto se refiere llevar puesto sólo lo permitido en el uniforme y no utilizar accesorios o prendas diferentes. Simultáneamente la presentación personal incluye que el docente sea ejemplo de orden y limpieza, su uniforme permanezca siempre limpio (Standing, 1985).

**La Tabla 2. muestra los 2 items del instrumento según la variable Ser y el Criterio de Presentación Personal en el docente Montessori.**

Variable	Criterio	Items
Ser	Presentación Personal	¿Lleva puesto el uniforme de acuerdo a las normas establecidas?  ¿El uniforme que lleva puesto permanece limpio?

---

El tercer criterio, relaciones interpersonales, se define en la capacidad que tiene el docente en aceptarse y aceptar a los demás como ser únicos; ayudar a que los



estudiantes se sientan valorados; sus relaciones se fundamenten en el respeto y normas de cortesía; respetar las opiniones que difieren de las propias, dando un buen manejo a la divergencia; adaptarse al desarrollo del grupo y responder adecuadamente a sus intereses; ser respetuoso y cooperativo con los integrantes de la comunidad educativa (Lillard, 1996).

**La Tabla 3. muestra los 9 items del instrumento según la variable Ser y el Criterio de Relaciones Interpersonales en el docente Montessori.**

Variable	Criterio	Items
Ser	Relaciones Interpersonales	<p>¿Reconoce la individualidad de las personas?</p> <p>¿Tolera las diferencias en los demás?</p> <p>¿Impulsa al estudiante a valorarse?</p> <p>¿Promueve en los estudiantes un ambiente de aceptación?</p> <p>¿Es el respeto el fundamento que utiliza para relacionarse?</p> <p>¿Es tolerante frente a las diferencias que se presentan con los demás?</p> <p>¿Se acomoda con facilidad al desarrollo del grupo?</p> <p>¿Dentro de la comunidad educativa, sus relaciones interpersonales se caracterizan por ser siempre respetuosas?</p> <p>¿Es cooperativo con los demás?</p>

El cuarto criterio, definido como el compromiso que tiene el docente, se definió como el grado de eficiencia con sus responsabilidades; puntualidad con los horarios; permanecer con una actitud positiva para mejorar el quehacer pedagógico; ser participativo en las actividades pedagógicas; tener una actuación que muestre que acata

el manual de convivencia y las normas concertadas y actuar con sentido de identidad y tener pertenencia institucional (Webster, Mendro, Almaguer, 1993).

**La Tabla 4. muestra los 11 items del instrumento según la variable Ser y el Criterio de Compromiso en el docente Montessori.**

Variable	Criterio	Items
Ser	Compromiso	<p>¿Cumple con eficiencia las responsabilidades delegadas?</p> <p>¿Los resultados de su trabajo dan muestra de la eficacia con la que se desempeña?</p> <p>¿Cumple con la hora de llegada y salida establecidas por la institución?</p> <p>¿ Empieza y termina sus clases a la hora indicada?</p> <p>¿ En relación con el quehacer pedagógico se le conoce por tener una actitud positiva?</p> <p>Cuándo se presentan cambios y se trazan nuevas metas en el currículo buscando mejoras, el profesor ¿es receptivo y apoya dichas propuestas?</p> <p>¿ Participa activamente de las actividades pedagógicas?</p> <p>¿ Muestra interés por las actividades pedagógicas propuestas por la institución?</p> <p>¿ Acata el manual de convivencia?</p> <p>¿ Cumple y busca hacer cumplir las normas concertadas por la institución?</p> <p>¿ Su trabajo va en la misma dirección del planteado por la institución?</p>

*Saber.* Las competencias del saber del docente son competencias que se refieren a un aspecto cognitivo (UNESCO, 2006). Las competencias del Saber se definieron bajo

los criterios del dominio que tiene el docente sobre los temas que enseña, el conocimiento que tiene de los períodos sensibles del estudiante y por último, sobre el conocimiento que tiene en la secuencia temática de los conceptos.

El primer criterio, se define en sí el docente manifiesta con claridad los conceptos a transmitir, en sí imparte claramente las instrucciones; en si tiene la capacidad para hacer preguntas del tema que lideren al conocimiento en los estudiantes; y por último en observar sí utiliza buenos ejemplos para explicar los conceptos (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Evaluar para Mejorar, 2003).

**La Tabla 5. muestra los 5 items del instrumento según la variable Saber y el Criterio de Dominio de los temas que tiene el docente Montessori.**

Variable	Criterio	Items
Saber	Dominio de los temas	<p>¿ Expone con claridad los conceptos planteados en la guía de clase?</p> <p>Antes de comenzar una actividad, ¿da las instrucciones con claridad?</p> <p>Dentro de las explicaciones que da, ¿recurre a la elaboración de preguntas con la intención de enriquecer el aprendizaje?</p> <p>¿ Los ejemplos que utiliza explican el concepto dado?</p> <p>¿ Después de los ejemplos que da el profesor, los estudiantes comprenden mejor los conceptos?</p>

El criterio, conocimiento de los períodos sensibles del estudiante se definió bajo los siguientes parámetros, que las exigencias que hace al niño sean acorde con su edad; las actividades que realice generen un impacto de aprendizaje en los estudiantes; capacidad para captar el interés y la atención del grupo con las metodologías que utiliza;

reconocer el impacto posible, que tiene lo que enseña en relación con la edad mental del grupo; identificar debilidades individuales que tenga un estudiante en relación con el grupo al que el niño hace parte; organizar su actividad docente de acuerdo con diferencias individuales, ritmos de aprendizajes y diversidad en el grupo (Lillard, 1996).

**La Tabla 6. muestra los 12 items del instrumento según la variable Saber y el Criterio de Conocimiento de los Períodos Sensibles del Estudiante que tiene el docente Montessori.**

Variable	Criterio	Items
Saber	Conocimiento de los períodos sensibles del estudiante	<p>¿Las exigencias que hace al estudiante, son acertadas en relación con la edad del niño?</p> <p>¿Identifica el potencial y las limitaciones relacionadas con la edad mental del niño?</p> <p>¿Demanda del niño lo indicado para su edad?</p> <p>¿Realiza actividades que generan aprendizaje en los estudiantes?</p> <p>¿Propone actividades basadas en los intereses según la edad de los estudiantes?</p> <p>¿Atrae el interés del grupo a través de las actividades que realiza?</p> <p>¿Utiliza estrategias didácticas propias del nivel en el que se desempeña?</p> <p>¿Identifica lo que se debe enseñar según la edad y el potencial de aprendizaje del estudiante?</p> <p>¿Identifica debilidades individuales teniendo como parámetro las características generales del grupo?</p> <p>¿Reconoce cuales comportamientos o patrones no hacen parte de las características generales del grupo?</p> <p>¿Organiza su actividad docente de acuerdo con ritmos de aprendizajes?</p>

---

¿Planea su practica docente de acuerdo a la diversidad del grupo?

---

La secuencia temática es el último criterio de la variable Saber y se definió como el dar una adecuada organización de los contenidos que el docente enseña; en que su planeación incluya metas claras de aprendizaje, tiempos, recursos y criterios de evaluación; organizar y preparar sus clases según el plan de estudios del PEI; saber relacionar un concepto con otro y utilizar lo que el niño ha aprendido para enseñar lo nuevo, partir de lo que ya se ha interiorizado en los estudiantes, integrando en un todo el aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Evaluar para Mejorar, 2003).

**La Tabla 7. muestra los 5 items del instrumento según la variable Saber y el Criterio de Secuencia Temática que tiene el docente Montessori.**

Variable	Criterio	Items
Saber	Secuencia Temática	<p>¿ Es adecuada la organización que da a los contenidos expuestos en clase?</p> <p>¿Imparte una secuencia lógica a los contenidos?</p> <p>¿Sus clases demuestran una relación con el plan de estudios previamente establecido?</p> <p>¿Recorre a lo aprendido para dar origen a nuevos aprendizajes?</p> <p>¿Relaciona un concepto nuevo con otro concepto ya trabajado?</p>

---

*Saber Hacer.* El saber hacer del docente fue definido por la UNESCO (1996), como las competencias procedimentales y/o instrumentales. Dentro de ésta categoría se establecieron los criterios del ser guía y la capacidad de manipular correctamente los ambientes preparados, propios del método Montessori (Cohen, 2000).

El primer criterio, fundamental en el desempeño del docente que trabaja con el método Montessori, es el de ser un guía para sus estudiantes. Éste se estableció de la siguiente forma: orientar adecuadamente al grupo hacia los objetivos y metas propuestas; crear un ambiente favorable para el aprendizaje de los estudiantes; propiciar que los alumnos comprendan el valor del nuevo aprendizaje; propiciar la participación activa de los estudiantes, buscando que ellos encuentren el camino hacia su propio aprendizaje; promover el trabajo en equipo; logra mejorar los resultados obtenidos en las evaluaciones de los estudiantes a través de un plan de mejoramiento, el cual guía a los estudiantes al progreso (Cohen, 2000).

**La Tabla 8. muestra los 8 items del instrumento según la variable Saber Hacer según el Criterio de Ser Guía en el docente Montessori.**

Variable	Criterio	Items
Saber Hacer	Ser Guía	- ¿ Lidera al grupo para alcanzar las metas trazadas en el currículo?  ¿El ambiente de su clase es favorable para el aprendizaje?  ¿Propicia que los alumnos comprendan el valor del nuevo aprendizaje?  ¿A través de la diferencias individuales genera diferentes metodologías de enseñanza?  ¿Busca que los estudiantes puedan participar constantemente?  ¿Lidera actividades que requieren el trabajo en

---

equipo de sus estudiantes?

¿Recorre a un plan de mejoramiento después de las evaluaciones?

¿Tiene en cuenta los resultados de las evaluaciones de los estudiantes?

---

El Criterio de Manipulación de los Ambientes Preparados se conceptualiza en que el docente estimule la búsqueda de conocimiento a través de los ambientes preparados; utilizando de manera creativa y recursiva el material de los ambientes y/o salones para explicar un concepto a los estudiantes; propiciando siempre que los estudiantes utilicen el material para lograr un aprendizaje significativo (Cohen, 2000).

**La Tabla 9. muestra los 4 items del instrumento según la variable Saber Hacer según el Criterio de Manipulación de los Ambientes Preparados que tiene el docente Montessori.**

Variable	Criterio	Items
Saber Hacer	Manipulación de los Ambientes Preparados	- ¿Estimula la búsqueda de conocimiento a través de los ambientes preparados?  ¿Utiliza de manera creativa el material de los ambientes para explicar un concepto?  ¿Utiliza de los recursos del salón para dar sus enseñanzas?  ¿ Propicia que los estudiantes utilicen el material para lograr un aprendizaje significativo?

---

*Saber Comprender.* El saber comprender se definió en el instrumento con los criterios de proactividad, criterio del docente propositivo y la creatividad.

El criterio proactividad se definió como la participación del docente en la construcción y desarrollo permanente del Proyecto Educativo Institucional; en motivar a sus estudiantes en formación a nivel personal y desarrollar constantemente un ejercicio de acción orientadora con todos los miembros de la comunidad educativa (Webster, Mendro, Almaguer, 1993).

**La Tabla 10. muestra los 4 items del instrumento según la variable Saber Comprender según el Criterio de Proactividad que tiene el docente Montessori.**

Variable	Criterio	Items
Saber Comprender	Proactividad	<p>¿ Participa en la construcción permanente del Proyecto Educativo Institucional?</p> <p>¿ Se involucra en el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional?</p> <p>¿Motiva con su ejemplo procesos formativos en los estudiantes?</p> <p>¿ Ejerce una acción orientadora en la comunidad educativa?</p>

El docente propositivo se definió como un docente que busca la mejora de su práctica pedagógica a través de estudios, investigaciones y la capacidad de aprovechar al máximo las experiencias como parte de su formación profesional; propicia la construcción y desarrollo de proyectos para mejorar la calidad del servicio educativo con un interés constante por obtener y ofrecer mejoras al proyecto de educación (Webster, Mendro, Almaguer, 1993).



**La Tabla 11. muestra los 5 ítems del instrumento según la variable Saber****Comprender según el Criterio del docente Montessori Propositivo.**

Variable	Criterio	Items
Saber Comprender	Propositivo	<p>¿ Mejora su práctica pedagógica a través de estudios y/o investigaciones?</p> <p>¿ Busca documentarse y actualizarse en los temas relacionados con su labor docente?</p> <p>¿ Desarrolla proyectos en la institución educativa de acuerdo a las necesidades que surgen?</p> <p>¿ Se interesa por la búsqueda de mejoras?</p> <p>¿Propicia la construcción y desarrollo de proyectos para mejorar la calidad del servicio educativo?</p>

Este último criterio, que es la creatividad se define como la capacidad del docente de innovar en el momento de ejecutar las actividades de clase y proponer alternativas que respondan a las necesidades o situaciones específicas de un estudiante o de la institución (Cohen, 1990).

**La Tabla 12. muestra los 4 ítems del instrumento según la variable Saber****Comprender según el Criterio del docente Montessori Creativo.**

Variable	Criterio	Items
Saber Comprender	Creatividad	<p>¿ Es innovador en el momento de ejecutar las actividades de clase?</p> <p>¿Utiliza la creatividad para la ejecución de sus clases?</p> <p>¿ Propone alternativas que respondan a las</p>

---

necesidades específicas de un estudiante?

¿ Propone alternativas que respondan a las situaciones específicas de la institución?

---

### Procedimiento

El diseño del instrumento partió de una base teórica, su contenido se determinó a partir de la revisión de literatura mundial sobre desempeño docente, evaluación, evaluación docente y el rol del docente que enseña bajo la metodología Montessori. Se decidió plantear items con escala tipo likert ya que este tipo de escala proporciona una buena base para una primera ordenación de los individuos en la característica que se mide (Triandis, 1974).

### *Validez de Contenido*

Para la construcción del instrumento, en primera instancia se hizo validez de contenido utilizando el método de jueces expertos, en esta validación participaron tres jueces profesionales del área educativa de la Universidad de La Sabana, expertos en temas relacionados con evaluación del desempeño docente, los cuales tenían como objetivo determinar la redacción, la coherencia y la pertinencia de los 102 items inicialmente propuestos. Se realizó la evaluación interjueces siguiendo los criterios utilizados por Compás, Davis, Forsythe y Wagner (1987): 1) 100% o más de los jueces clasificaron de la misma forma el evento, 2) 67% o más de los jueces clasificaron de la misma forma el evento, 3) 34% o más de los jueces clasificaron de la misma forma el evento. El porcentaje de acuerdo refleja la proporción en la cual los jueces consideran cada item. Conforme a los resultados se eliminaron 27 items de los 102 propuestos,

por no corresponder a ninguna de las dimensiones dichas (coherencia, pertinencia, redacción), quedando 75 ítems en el instrumento de aplicación. Se evaluó la fiabilidad del grado de acuerdo entre los jueces, a través de la obtención de coeficiente de concordancia o índice kappa (Molinero, 2001; Cabrero y Richart, 2003).

Dichos ítems integrados en un instrumento multidimensional, utilizado como instrumento de evaluación del desempeño docente para ser administrado por el jefe inmediato del docente y/o departamento de psicología, tiene una gran utilidad e impacto en la calidad de la educación y el auto concepto del docente, como lo han demostrado los instrumentos de evaluación del desempeño docente diseñados y administrados por el Ministerio de Educación en la última década (Montenegro, 2003). El hecho de que el desempeño del docente sea evaluado en relación con la metodología propuesta por la institución, permite observar e identificar si los objetivos de dicha pedagogía se cumplen por parte del docente y cómo su desempeño puede mejorarse en búsqueda de la calidad de la educación.

#### *Estudio de Confiabilidad y la Validez Interna*

Los participantes fueron escogidos (tipo de muestreo intencionado) por el investigador porque debían ser docentes que actualmente desempeñen su labor docente con el método Montessori. Posteriormente se hizo una aplicación piloto a los 30 participantes de la muestra escogida, los cuales pertenecen al colegio Montessori British School. Luego se analizó las características psicométricas del instrumento. Con los participantes mencionados, se evaluó la confiabilidad del instrumento a través del análisis de la consistencia interna obtenida a través de los índices alpha de Cronbach.

**RESULTADOS**

## Validez de Contenido

La Tabla 1 muestra el porcentaje de acuerdo de los jueces en relación a la pertinencia del ítem con el criterio y variable a evaluar. Teniendo en cuenta que el 100% corresponde al porcentaje de acuerdo entre los jueces, los cuales coincidieron en la ubicación del 86.27% de los ítems; el 67% en el 11.76% y el 34% en el 1.96%. Con esta valoración se eliminaron 9 reactivos. Se evidencia un alto porcentaje de acuerdo entre los jueces en el criterio de pertinencia de los ítems.

**Tabla 13. Validación por jueces. Porcentaje de Acuerdo Ubicación de Reactivos en relación a Pertinencia.**

<b>% Acuerdo</b>	<b>% Desacuerdo</b>
100%	86.27%
67%	11.76%
34%	1.96%

Criterios según Compas, et al (1987).

En la Tabla 2 se aprecia un aumento en el nivel de acuerdo de los jueces. En esta tabla el porcentaje de acuerdo que se muestra es en relación al criterio de coherencia del ítem. El 100% de los jueces estuvo de acuerdo en el 87.25% de los reactivos; el 67% en un 11.76%; y el 34% en el 0.98%. Se eliminaron 5 reactivos más.

**Tabla 14. Validación por jueces. Porcentaje de Acuerdo Ubicación de Reactivos en relación a Coherencia.**

<b>% Acuerdo</b>	<b>% Desacuerdo</b>
100%	87.25%
67%	11.76%
34%	0.98%

Criterios según Compas, et al (1987).

En la tabla 3 se evidencia una decaída en el acuerdo de los jueces. 100% de los jueces tuvo acuerdo en la clasificación del 79.41% de los reactivos; el 67% en un 16.66%; y el 34% en un 3.92%. En esta valoración se eliminaron 13 reactivos más

**Tabla 15. Validación por jueces. Porcentaje de Acuerdo Ubicación de Reactivos en relación a Redacción.**

<b>% Acuerdo</b>	<b>% Desacuerdo</b>
100%	79.41%
67%	16.66%
34%	3.92%

Criterios según Compas, et al (1987).

En la tabla 4 se presentan los índices de concordancia Kappa obtenidos para la evaluación del grado de acuerdo entre jueces por ítem. Se observa que la mayoría de los ítems obtuvieron un muy alto (excelente) valor Kappa indicando altos niveles de acuerdo entre los jueces en la ubicación de los ítems (Molinero, 2001; Cabrero, et al, 2003).

**Tabla 16. Coeficientes Kappa. Fiabilidad del Grado de Concordancia entre Jueces Expertos.**

ITEMS	N = 3		Valor Kappa
	Acuerdos	Desacuerdos	
1,2,7,8,9,10,12,13,14,17,19,21,22,23,24,26,27,28,29,31,32,35,36,39,41,42,43,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,59,60,61,62,64,67,68,69,70,71,72,73,74,76,77,78,80,83,84,85,86,87,88,90,91,92,93,94,95,96,98,99,100,101,102	3	0	1
3,4,6,11,15,16,18,20,25,30,33,34,37,44,45,63,75,79,81,89,97	2	1	0,66
5,38,40,58,65,66	1	2	0,33

#### Consistencia Interna

La tabla 5 muestra los coeficientes de consistencia interna de Cronbach de cada dimensión contenida en el instrumento. Todos los coeficientes fueron superiores a .80 considerándolos como altos. La primera dimensión en el instrumento es la del Ser del docente, la cual contiene 28 ítems y presentó un alfa de 0.9; la dimensión del Saber del docente con 22 ítems presentó un alfa de 0.89; frente a la tercera dimensión del docente referida como el Saber Hacer del mismo, con 12 ítems en el instrumento, se obtuvo un alfa de 0.81; y en la última dimensión del docente referida al Saber Comprender del mismo, con 13 ítems en el instrumento, se obtuvo un alfa de 0.92. La dimensión con el coeficiente de consistencia interna de Cronbach más alto fue la del Saber Comprender del docente; la dimensión con el coeficiente de consistencia interna de Cronbach más bajo fue la del Saber Hacer del docente. En su totalidad el instrumento Evaluación de Desempeño Docente para un colegio con Metodología Montessori presentó un alfa promedio de .88, así mismo considerada alta he indicando un alto grado de confiabilidad (Kerlinger, 2001).

**Tabla 17. Coeficientes de Consistencia Interna de Cronbach por Dimensión y Alpha Promedio.**

<b>DIMENSION</b>	<b>N° Items</b>	<b>Alpha</b>
<b>SER</b>	28	0,9
<b>SABER</b>	22	0,89
<b>SABER HACER</b>	12	0,81
<b>SABER COMPRENDER</b>	13	0,92
<b>Alpha Promedio</b>	75	0,88

## DISCUSIÓN

Para lograr la calidad en la educación es imprescindible diseñar instrumentos que evalúen el desempeño del docente ya que en él se alberga el más alto porcentaje de responsabilidad en la formación de los educandos (Montenegro, 2003). Por tanto, para lograrlo es fundamental que los instrumentos sean validos y confiables, evaluando realmente el desempeño del docente.

Los parámetros de educación Montessori difieren del método tradicional, por lo mismo el rol del docente en ambos métodos es también diferente. El método tradicional hasta la fecha tiene la mayor cantidad de instrumentos de evaluación docente, los cuales han apoyado esta investigación en términos de mostrar como sus resultados han beneficiado la calidad de la educación, confirmando así la necesidad de que el método Montessori también tenga un instrumento que permita evaluar el desempeño de sus docentes.

Se hace pues necesario, que el instrumento de evaluación del desempeño docente plasme las competencias y habilidades que son requeridas para ser un guía o docente Montessori en la institución; lo cual responde al problema de investigación planteado,

¿Cuáles son las competencias que requiere un docente que trabaja bajo el método Montessori, las cuales puedan verse reflejadas en un instrumento que evalúe el desempeño de su labor docente? que las competencias que requiere un docente que trabaja bajo el método Montessori, están dentro de las cuatro dimensiones del docente, el Ser, Saber, Saber Hacer y Saber Comprender la cuales están inmersas en el instrumento diseñado. Cada una de estas cuatro dimensiones esta compuesta por los siguientes criterios: comunicación asertiva, presentación personal, relaciones interpersonales, compromiso, dominio de los temas a enseñar, conocimiento de los períodos sensibles del estudiante, secuencia temática, ser guía para los estudiantes, manipulación adecuada de los ambientes preparados, proactividad, ser propositivo y creativo, los cuales determinan los reactivos que determinar el perfil del docente Montessori. Las competencias fueron claramente identificadas y describen con claridad el rol de un docente que trabaja con este tipo de método.

La aplicación del instrumento a una muestra representativa de docentes que trabajan bajo el método Montessori fue posible en la medida que existe una institución pedagógica que labora bajo este método y que por lo mismo exige que su personal docente también lo haga. La aplicación del instrumento en el colegio Montessori British School fue de gran utilidad para el estudio ya que las observaciones implicadas dentro del proceso de evaluación se hicieron y registraron dentro de un ambiente pedagógico que se rige bajo el método Montessori y en el que realmente se puede validar sí el docente trabaja o no con las competencias necesarias para ser un docente Montessori.

Por lo cual la aplicación del instrumento requiere que las observaciones y registros que se hagan del desempeño docente, estén dentro de un contexto que sustente el método Montessori y que le brinde al docente las mínimas herramientas que este requiere. Por ejemplo, dentro de la dimensión del Saber Hacer del Docente, el



instrumento evalúa la competencia que tiene el docente para la manipulación de los ambientes preparados, propios del método Montessori, lo cual no es posible de evaluar si el docente no cuenta con éstos. El colegio Montessori British School, al pertenecer a la Asociación de Colegios Montessori a nivel mundial, cumple con la infraestructura necesaria para que se puede enseñar a los estudiantes con ésta metodología. Esto quiere decir que cada materia tiene su propio salón dotado con los materiales necesarios. El docente Montessori debe saber manipular éstos materiales y guiar a los estudiantes para que sepan darles también el uso adecuado, consolidando un aprendizaje significativo.

Los modelos teóricos de la formación docente presentan diferentes perspectivas desde las cuales la labor docente puede ser concebida, permitiendo una visión totalizadora de la misma. Lo que buscó y logró el instrumento diseñado fue integrar cada una de las posibles exigencias que se le hacen a esta labor y poder evaluarlas. Para lo cual fue necesario identificar las competencias necesarias que debe tener el docente teniendo en cuenta lo que exige el método Montessori. No sería lo mismo evaluar con el mismo instrumento a un docente que desempeña su labor a través del método tradicional que a uno que lo hace a través del método Montessori. en el caso del segundo por ejemplo una de sus implacables competencias debe ser la de ser guía y orientar al estudiante a descubrir su propio aprendizaje, mientras que el docente tradicional debe buscar transmitir directamente el aprendizaje; lo que hace valioso al instrumento.

La competencia del ser un guía para los estudiantes en el proceso de aprendizaje, fue evaluada en la dimensión del Saber Hacer del docente, la cual tuvo una alta consistencia interna. El coeficiente de consistencia interna de Cronbach fue 0.81, siendo una puntuación alta, lo que traduce al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados.

Sin embargo, es importante resaltar que dentro de las dimensiones mencionadas, la del Ser es una dimensión que no diferencia el desempeño de un docente que trabaja con el método Montessori con otro que no lo haga. Esta dimensión consagra las competencias necesarias que tiene que tener cualquier docente como lo son tener una buena comunicación asertiva, buena presentación personal, buenas relaciones interpersonales y compromiso. Aunque sí son requerimientos que propone el método Montessori, no quiere decir que el método tradicional las excluya o no espere lo mismo de sus docentes.

El grado de acuerdo entre los jueces expertos fue analizado a través del estadístico coeficiente kappa cuyos valores fueron cercanos a 1 en todos los items que fueron finalmente seleccionados para conformar el instrumento, lo que suele ser interpretado como total acuerdo (Molinero, 2001; Cabrero; et al, 2003) y lo que demuestra que el instrumento tuvo una validación por su contenido y que refleja un dominio específico de lo que se está midiendo.

El instrumento de Evaluación del Desempeño Docente es una herramienta que puede integrarse dentro del proceso de heteroevaluación. Dentro de dicho proceso se hace uso de los instrumentos, los cuales deben evaluar a cada docente en el aula, la institución y en el entorno (Montenegro, 2003). En el colegio Montessori British School, se aplicó el instrumento durante la observación de clases, su desempeño en la institución y entorno. Incluyendo los procesos de observación sistematizada y registros de comportamientos realizados por los docentes dentro de su práctica pedagógica, teniendo siempre en mente de los evaluadores, departamento de psicología del colegio, como objetivo principal la evaluación del desempeño docente. Esto quiere decir que es dentro de esta etapa o fase

que colegios con metodología Montessori pueden aplicar el instrumento diseñado y validado dentro del presente estudio.

## CONCLUSIONES

Cada institución educativa es libre en plantear e implementar diferentes tipos de metodologías de enseñanza, las cuales involucran un determinado rol del docente; por esto es importante que cada institución pueda tener también un instrumento de evaluación de acuerdo al tipo de metodología de enseñanza que utiliza. De acuerdo al trabajo realizado y a los resultados encontrados en el instrumento diseñado, se puede concluir que instituciones pedagógicas con metodología Montessori están en capacidad de evaluar el desempeño de sus docentes a través de un instrumento que evalúa el desempeño con una visión de la misma pedagogía.

Los resultados presentados, en términos generales muestran que el instrumento Evaluación de Desempeño Docente para un Colegio con Metodología Montessori cumple con unas de las características básicas de todo instrumento de evaluación psicológica como lo es validez de contenido y la confiabilidad, las cuales fueron estudiadas en esta investigación. El análisis de la validez de contenido a través del método de jueces expertos indica el alto grado de concordancia o acuerdo entre los jueces sobre los items que lo componen, evidenciando que los items que componen dicho instrumento son items pertinentes, coherentes y con una buena redacción.

Respecto a la confiabilidad del instrumento, el cual evalúa las 4 dimensiones del desempeño del docente (Ser, Saber, Saber Hacer y Saber Comprender) indican los altos coeficientes de consistencia interna o alphas de Cronbach los cuales superan el .80. Es

así como se puede determinar que el Instrumento de Evaluación de Desempeño Docente para colegios de pedagogía Montessori es un instrumento confiable (Kerlinger, 2001).

Los resultados obtenidos después del análisis estadístico presentados en este trabajo, determinan que el Instrumento de Evaluación de Desempeño Docente para Colegios con Metodología Montessori, tiene la suficiente validez de contenido y es confiable para ser aplicado en las instituciones con dicha metodología permitiendo así evaluar el desempeño de la labor docente y corroborar que el docente se desempeña dentro de los parámetros que la enseñanza Montessori espera de sus profesionales.

El diseño, construcción, validación y aplicación del Instrumento Evaluación del Desempeño Docente para colegios con metodología Montessori, permite sensibilizar al campo educativo sobre la importancia de la Evaluación del Desempeño Docente como indicador de la calidad de la Educación.

### **SUGERENCIAS**

El presente estudio propone como un futuro objeto de estudio la elaboración y validación de un instrumento que permita la autoevaluación del desempeño del docente en colegios con método Montessori, para que puedan consolidarse las tres etapas de un proceso de evaluación del desempeño docente como lo son la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación propuestas por Montenegro (2003).

Este procedimiento en la evaluación del desempeño docente, permite lograr, objetivos importantes como: estimular la capacidad de análisis y crítica del maestro, así como el potencial de su autodesarrollo e incrementa su nivel de profesionalidad, ya que se genera el espacio para que el mismo docente pueda reflexionar sobre su práctica profesional al saber que está siendo evaluado (Batista, 1987). Por lo que, se recomienda

que las instituciones que apliquen el instrumento de Evaluación del Desempeño Docente, generen un espacio real en el que el cuerpo docente pueda tener un encuentro personal y encarar las debilidades encontradas para trazar un plan de mejoramiento en el que la institución sea su mayor base de apoyo.

**REFERENCIAS**

- Acosta, M. (2005). *Tendencias pedagógicas contemporáneas. La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo*. La Habana: Rev Cubana Estomatol v.42 n.1
- Aiken, L. (1996). *Tests Psicológicos y Evaluación*. México: Prentice Hall Hispanoamericana. Octava Edición.
- Albanesi, F. (1990). *Montessori Class Management*, Dallas: Albanesi Educational Center.
- Arancibia, V. (1994). *Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico*. Chile: Vol.3, N2,
- Arregui, P. (2000). *Estándares y retos para la formación y desarrollo profesional de los docentes. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Formadores y III Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedagógicos*. Obtenido en Septiembre de 2006 en: <http://www.grade.org.pe/download/ponencia-PAM-formacion%20docente.pdf>.
- Avendaño, O; Rita, M. y Minujin, A. (1985). *Metodología de los círculos: Cómo soy y cómo quiero ser?*. Folleto, ICCP, octubre.
- Batista, E. (1987). *Construcción de un modelo conceptual preliminar para la evaluación del profesor Universitario en Colombia*. Colombia.
- Batista, E. (1989). *Nuevo modelo Pedagógico para la formación de Docentes de Preescolar*. Colombia: FECODE.

- Blanco, C; Di Vora, M. (1992). *Evaluación del personal docente: Guía para su desarrollo*. Carabobo, Venezuela: Ediciones publicitarias.
- Bolívar, A. (1993). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma*. Madrid: Escuela Española.
- Bretel, S. (2002). *Evaluating Teachers for Career Awards and Merit Pay*. Beverly Hills: Darling Hammond.
- Cohen, D. (1990). *Montessori Methods in Public Schools*. The Education Digest, Washington, D.C: Research Library Core.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>nd</sup>. Ed.) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, R. (2001). *Pruebas y Evaluación Psicológicas. Introducción a las Pruebas y a la Medición*. México: Mc Graw Hill. Cuarta edición.
- Collins, A. (2004). *Teacher Performance Evaluation: a stressfull experience from a private secondary school*. Mediterranean Journal of Educational Studies.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado. Introducción Crítica a la Didáctica*. Madrid: Akal.
- Cossentino, J. (2005). *Ritualizing Expertise: A non Montessori view of the Montessori Method*, American Journal of Education; United States of America, University of Maryland: Research Library Core.
- Costa, A. (2000). *Assesing and Reporting on Habit of Mind*. Princeton: Educational Leadership.

- Danielson, C. (2000). *New Trends in Teacher Evaluation*. Princeton: Educational Leadership.
- Díaz, A; Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc. Graw Hill.
- Dobson, J. (1976). *Atrévete a Disciplinar*. USA: Editorial Vida.
- Gallego, R. (1997). *La Reforma educativa en Colombia, una oportunidad para el desarrollo y la cualificación de la docencia*. Ecor Editores. Revista FECODE # 43.
- Gibaja, R. (1988). Acerca del debate metodológico en la investigación educacional. La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo 103 OEA.
- Gibbs, O; Haddock, J; Kennedy, V; Berry, S. (1996). *Disciplina en el Aula Escolar*. Guatemala: Sergráfica S.A, Segunda Edición.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Gobbi, G, (2000). *Listening to God with children*. Trans. Rebekah Rojcewitz, Loveland, Oh: Treehouse Communications.
- Ibarrola, M. (1992). *La evaluación del Trabajo Académico desde la Perspectiva del Desarrollo Sui Generis de la Educación Superior*. México. No. 7. pp. 63-71.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del Comportamiento*. México: Mc.Graw Hill.
- Knapp, M. (1982). *La Economía de los Servicios Sociales*. Barcelona: EUGE.
- Lafourcade, (1974). *Planeamiento, Conducción y Evaluación en la Enseñanza Superior*. Buenos Aires: Kapelusz.



Ley General de Educación, Ley 115 de 1.994, Constitución Política de Colombia.

Ley General de Educación, Ley 715 del año 2001, Decreto 2582 de 2003, Constitución Política de Colombia.

Libaneo, J. (1982). *Tendencias pedagógicas en la práctica escolar*. Revista ANDE 1982;3(6):100-20.

Lillard, P. (1996). *Montessori Today, A Comprehensive Approach to Education from Birth to Adulthood*, New York: Schocken.

Mateo, J. (2001). *La evaluación educativa*. En Enciclopedia General de la Educación, 532-586. Barcelona: Océano.

Ministerio de Educación de Chile. (Junio-2001). *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial docente*. México, CIIES. Consultado en Agosto de 2006 en el World Wide Web: [http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/documentos/materiales\\_de\\_apoyo/serie7.pdf](http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/documentos/materiales_de_apoyo/serie7.pdf)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2003). *Manual de la Evaluación de Desempeño*. Evaluar para Mejorar.

Molinero, M. (1998). *La existencia de un Código Ético en la Profesión Docente, La Formación del Profesorado, Evaluación y Calidad*. México: Mc Graw Hill.

Montenegro, I. (2003). *Evaluación de Desempeño Docente, Fundamentos, Modelos e Instrumentos*. Bogotá: Magisterio.

Montessori, M. (1940). *La formación del Hombre*. México: Editorial Diana.

Pérez, E. Y Miestre, V. (1993). *La educación moral en los valores en cuadernos de trabajo social*, México: Mc Graw Hill.

Polk, P. (1991). *El método Montessori*, México: editorial Diana.

Sampieri, R; Fernández, C; Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.

Santoyo, R. (1988). *Notas acerca de la Valoración Educativa y Evaluación del Trabajo Académico*. Revista de la Educación superior No. 66, Abril- Junio. México: ANUIES.

Sawyer, L. (2002). *Revamping a Teacher Evaluation System*, Nevada: Washoe County School.

Servier, B. (2005). *How to Evaluate your Marketing Staff*. United States of America: Professional Media Group, University Business.

Schon, D. (1992). *La Formación de Profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Standing, M. (1985). *La revolución Montessori en la educación*. Siglo XXI Editores.

Triandis, H. (1974). *Actitudes y Cambio de actitudes*. Barcelona: Toray.

UNESCO. *La Educación en el Siglo XVI, página de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación*. Consultado en Septiembre del 2006 en <http://www.unesco.org:9-12>

Viniegra, V; Aguilar, M. (2000). *La relación Profesor Alumno y el Conocimiento Colonizado*. México: 2da Edición.

Valdés, H. (1995). *Concepciones teóricas acerca de un sistema para evaluar la calidad de la educación en la enseñanza primaria*. La Habana: Tesis presentada en opción al título de Máster en Investigación Educativa.

Valdés, H. (2000) “*En un mundo de cambios rápidos, sólo el fomento de la innovación en las escuelas permitirá al sistema educacional mantenerse al día con los otros sectores*”. OEI, México el 23 al 25 de mayo de 2000. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente.

Valdés, H. (2000), “*Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente*”. Revista Electrónica de Organización de Estados Iberoamericanos. México. Consultado en Agosto del 2006 en el World Wide Web: <http://www.campus-oei.org/de/rifad02.htm>

Valdés, H. (1997). *De la utopía de la cantidad a la utopía de la calidad, reflexiones sobre la calidad de la educación y su evaluación*. : México: Revista Desafío Escolar. Año 1, Vol.1.

Webster, W; Mendro, R; Almaguer, T. (1993). *Effectiveness Indices: The Major Component of an Equitable Accountability System*. Atlanta, GA: Estudio presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association.

**ANEXOS**

## Evaluación Desempeño Docente

A continuación encontrará una serie de preguntas relacionadas con el desempeño docente. Marque con una X según la casilla que corresponda según el desempeño del docente a evaluar, donde S es Siempre; CS es Casi siempre; AV es A veces; CN es Casi nunca y N es Nunca.

1. ¿Expresa abierta y claramente sus ideas con sus compañeros?

S  CS  AV  CN  N

2. ¿Cuándo se dirige a los demás lo hace de una manera respetuosa?

S  CS  AV  CN  N

3. ¿ Cuando se expresa utiliza un vocabulario amable y cortés?

S  CS  AV  CN  N

4. Si quiere aportar una idea, ¿busca decirla en el momento oportuno?

S  CS  AV  CN  N

5. Mientras el otro se expresa, ¿guarda silencio y escucha atentamente?

S  CS  AV  CN  N

6. ¿Se esfuerza por comprender las ideas de los demás?

S  CS  AV  CN  N

7. ¿Lleva puesto el uniforme de acuerdo a las normas establecidas?

S  CS  AV  CN  N

8. ¿El uniforme que lleva puesto permanece limpio?

S  CS  AV  CN  N

9. ¿Reconoce la individualidad de las personas?

S  CS  AV  CN  N

10. ¿Tolera las diferencias en los demás?

S  CS  AV  CN  N

11. ¿Impulsa al estudiante a valorarse?

S  CS  AV  CN  N

12. ¿Promueve en los estudiantes un ambiente de aceptación?

S  CS  AV  CN  N

13. ¿Es el respeto el fundamento que utiliza para relacionarse?

S  CS  AV  CN  N

14. ¿Es tolerante frente a las diferencias que se presentan con los demás?

S  CS  AV  CN  N

15. ¿Se acomoda con facilidad al desarrollo del grupo de estudiantes?

S  CS  AV  CN  N

16. ¿Dentro de la comunidad educativa, sus relaciones interpersonales se caracterizan por ser siempre respetuosas?

S  CS  AV  CN  N

17. ¿Es cooperativo con los demás?

S  CS  AV  CN  N

18. ¿Cumple con eficiencia las responsabilidades delegadas?

S  CS  AV  CN  N

19. ¿Los resultados de su trabajo dan muestra de la eficacia con la que se desempeña?

S  CS  AV  CN  N

20. ¿Cumple con la hora de llegada y salida establecidas por la institución?

S  CS  AV  CN  N

21. ¿Empieza y termina sus clases a la hora indicada?

S  CS  AV  CN  N

22. ¿En relación con el quehacer pedagógico se le conoce por tener una actitud positiva?

S  CS  AV  CN  N

23. ¿Cuando se presentan cambios y se trazan nuevas metas en el currículo buscando mejoras, el profesor es receptivo y apoya dichas propuestas?

S  CS  AV  CN  N

24. ¿Participa activamente de las actividades pedagógicas?

S  CS  AV  CN  N

25. ¿Muestra interés por las actividades pedagógicas propuestas por la institución?

S  CS  AV  CN  N

26. ¿Acata el manual de convivencia?

S  CS  AV  CN  N

27.¿Cumple y busca hacer cumplir las normas concertadas por la institución?

S  CS  AV  CN  NO

28.¿Su trabajo va en la misma dirección del planteado por la institución?

S  CS  AV  CN  NO

29.¿Expone con claridad los conceptos planteados en la guía de clase?

S  CS  AV  CN  NO

30.¿Antes de comenzar una actividad, ¿da las instrucciones con claridad?

S  CS  AV  CN  NO

31.¿Dentro de las explicaciones que da, recurre a la elaboración de preguntas con la intención de enriquecer el aprendizaje de los estudiantes?

S  CS  AV  CN  NO

32.¿Los ejemplos que utiliza explican mejor el concepto dado?

S  CS  AV  CN  NO

33.¿Después de los ejemplos que da el profesor, los estudiantes comprenden mejor los conceptos?

S  CS  AV  CN  NO

34.¿Las exigencias que hace al estudiante, son acertadas en relación con su edad cronológica?

S  CS  AV  CN  NO

35.¿Identifica el potencial y las limitaciones relacionadas con la edad mental del niño?

S  CS  AV  CN  NO

36.¿Demanda del niño lo indicado para su edad?

S  CS  AV  CN  NO

37.¿Realiza actividades que generan aprendizaje en los estudiantes?

S  CS  AV  CN  NO

38.¿Propone actividades basadas en los intereses según la edad de los estudiantes?

S  CS  AV  CN  NO

39.¿Atrae el interés del grupo a través de las actividades que realiza?

S  CS  AV  CN  NO

40.¿Utiliza estrategias didácticas propias del nivel en el que se desempeña?

S  CS  AV  CN  NO

41.¿Identifica lo que se debe enseñar según la edad y el potencial de aprendizaje del estudiante?

S  CS  AV  CN  NO

42.¿Identifica las debilidades individuales teniendo como parámetro las características generales del grupo?

S  CS  AV  CN  NO

43.¿Reconoce cuáles comportamientos o patrones no hacen parte de las características generales del grupo?

S  CS  AV  CN  NO

44.¿Organiza su actividad docente de acuerdo con los ritmos de aprendizaje del grupo?

S  CS  AV  CN  NO

45.¿Planea su practica docente de acuerdo a la diversidad del grupo?

S  CS  AV  CN  NO

46.¿ Es adecuada la organización que da a los contenidos expuestos en clase?

S  CS  AV  CN  NO

47.¿Imparte una secuencia lógica a los contenidos?

S  CS  AV  CN  NO

48.¿Sus clases demuestran un relación con el plan de estudios previamente establecido?

S  CS  AV  CN  NO

49.¿Recurre a lo aprendido para dar origen a nuevos aprendizajes?

S  CS  AV  CN  NO

50.¿Relaciona un concepto nuevo con otro concepto ya trabajado?

S  CS  AV  CN  NO

51.¿ Lidera al grupo para alcanzar las metas trazadas en el currículo?

S  CS  AV  CN  NO

52.¿El ambiente de su clase es favorable para el aprendizaje significativo?

S  CS  AV  CN  NO

53.¿Propicia que los alumnos comprendan el valor del nuevo aprendizaje?

S  CS  AV  CN  NO

54.¿A través de la diferencias individuales genera diferentes metodologías de enseñanza?

S  CS  AV  CN  NO

55. ¿Busca que los estudiantes puedan participar constantemente?  
 S  CS  AV  CN  N
56. ¿Lidera actividades que requieren el trabajo en equipo de sus estudiantes?  
 S  CS  AV  CN  N
57. ¿Recurre a un plan de mejoramiento después de las evaluaciones?  
 S  CS  AV  CN  N
58. ¿Tiene en cuenta los resultados de las evaluaciones de los estudiantes?  
 S  CS  AV  CN  N
59. ¿Estimula la búsqueda de conocimiento a través de los ambientes preparados?  
 S  CS  AV  CN  N
60. ¿Utiliza de manera creativa el material de los ambientes para explicar un concepto?  
 S  CS  AV  CN  N
61. ¿Utiliza de los recursos del salón para dar sus enseñanzas?  
 S  CS  AV  CN  N
62. ¿Propicia que los estudiantes utilicen el material para lograr un aprendizaje significativo?  
 S  CS  AV  CN  N
63. ¿Participa en la construcción permanente del Proyecto Educativo Institucional?  
 S  CS  AV  CN  N
64. ¿Se involucra en el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional?  
 S  CS  AV  CN  N
65. ¿Motiva con su ejemplo procesos formativos en los estudiantes?  
 S  CS  AV  CN  N
66. ¿Ejerce una acción orientadora en la comunidad educativa?  
 S  CS  AV  CN  N
67. ¿Mejora su práctica pedagógica a través de estudios y/o investigaciones?  
 S  CS  AV  CN  N
68. ¿Busca documentarse y actualizarse en los temas relacionados con su labor docente?  
 S  CS  AV  CN  N

69. ¿Desarrolla proyectos en la institución educativa de acuerdo a las necesidades que surgen?  
 S  CS  AV  CN  N
70. ¿Se interesa por la búsqueda de mejoras?  
 S  CS  AV  CN  N
71. ¿Propicia la construcción y desarrollo de proyectos para mejorar la calidad del servicio educativo?  
 S  CS  AV  CN  N
72. ¿Es innovador en el momento de ejecutar las actividades de clase?  
 S  CS  AV  CN  N
73. ¿Utiliza la creatividad para la ejecución de sus clases?  
 S  CS  AV  CN  N
74. ¿Propone alternativas que respondan a las necesidades específicas de un estudiante?  
 S  CS  AV  CN  N
75. ¿Propone alternativas que respondan a las situaciones específicas de la institución?  
 S  CS  AV  CN  N

Nombre del Docente: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Se desempeña en (Marque con una X):

Preescolar \_\_\_\_ o Primaria \_\_\_\_

