

---

Encuentro con directivos  
Recuperando la mirada pedagógica

---

Cuadernillo II

El director en el aula

Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada



**Dirección General de  
Cultura y Educación**  
Gobierno de la Provincia  
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

---

# Índice

---

Algunas ideas para planificar la intervención docente del director .....	3
La intervención del director entendida como proceso formativo de los actores institucionales .....	5
Algunas estrategias e instrumentos para el proceso de intervención del Director en el aula .....	7
Observación en el aula .....	9
Método de incidentes críticos .....	18
Un instrumento para realizar observaciones abiertas .....	20
Entrevista .....	22
Otras modalidades más o menos difundidas para evaluar la tarea docente .....	23
Evaluación de los instrumentos .....	26
Bibliografía sugerida .....	29

Junio de 2001

---

# El director en el aula

---

## Algunas ideas para planificar la intervención docente del director

---

Desde la intención de recuperar la dimensión pedagógica del trabajo del personal directivo en la institución educativa, nos proponemos acercar a la reflexión una serie de propuestas que faciliten su participación en el desarrollo del Proyecto Curricular en contacto directo con las instancias de enseñanza y de aprendizaje.

Esta participación es básicamente de supervisión pero entendida como acompañamiento formativo de los docentes. La concepción tradicional de "control de gestión" no se abandona, pero se reviste de un nuevo sentido, el que surge de **asumir la responsabilidad por los aprendizajes de todos los que integran la institución**, incluyendo los propios. El directivo interviene con acciones directas, tanto en los procesos formativos de sus docentes como profesionales de la enseñanza, como en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Sugiere, propone, acompaña, en diálogo con el docente y los estudiantes para evaluar como se van desarrollando las acciones en base a lo planificado - sin evitar lo imprevisto - y considerar en qué medida la institución se ha comprometido con su proyecto y avanza en los logros esperables.

En la concepción tradicional se utilizaban dos medios fundamentales: la visita al aula con registro en el "cuaderno de actuación docente" y la prueba de la dirección a los alumnos para evaluar los aprendizajes en términos de resultados. En dicha concepción, más verticalista, el director tenía muy claras sus responsabilidades y sus estrategias. Hoy sigue siendo válido realizar el seguimiento de los docentes y los alumnos, pero las formas de compartir y construir el proyecto educativo son otras. Es lógico que en este proceso de transformación, a veces descartemos acciones valiosas u optemos por formas de intervenir que no resultan del todo eficaces. Sin caer en ensayo y error, debemos darnos margen para probar y evaluar, crear y recrear modos apropiados a nuestros objetivos.

Sabemos que el directivo interviene en el aula a pedido del docente, por su propia iniciativa, o invitado por los alumnos, pero la forma de intervenir debe parecerse más, si se nos permite una analogía, a la denominada en medicina de "salud primaria o preventiva" que a la de "atención de emergencias". El directivo no es quien va a "poner orden" aunque a veces le toque actuar cuando las instancias del tratamiento en el grupo y con el maestro se han empantanado ante un conflicto. En algunas situaciones interviene como "última instancia", en otras participa como un educador más. Tampoco debemos concebirlo como quien se relaciona sólo con los alumnos que tienen problemas para aprender. Debe vincularse con todos, en la medida de lo posible, conocer a la totalidad de la población escolar y saber darle lugar y tratamiento a las situaciones excepcionales o extremas. Claro que para todo esto es importante que el personal directivo de una institución seleccione las estrategias que le permitan organizar mejor su tiempo para, por ejemplo, lograr ese acercamiento a los grupos de los diferentes cursos, haciéndose cargo en una institución grande, los diversos integrantes del equipo directivo de diferentes ciclos o modalidades. Se especializa de alguna manera el desempeño del rol de cada uno en función de las características del ciclo con el que trabaja, cuidando de articular en sesiones periódicas de trabajo, muy frecuentes, el sentido y la identidad institucional común a todos los ciclos.

En esta misma línea, merece una reflexión particular el problema del conocimiento del director de los contenidos que se enseñan en la institución a su cargo. La formación inicial podrá facilitar el conocimiento de algunas áreas más que de otras. Es imposible conocer todas las áreas, como los docentes que se han especializado en ellas, por ejemplo en EGB3, en Polimodal o en el Nivel Superior. El directivo debe conocer lo que el currículum prescribe en todas las áreas y los acuerdos que se han establecido en su institución respecto a los enfoques didácticos y las articulaciones curriculares, pero no podría enseñar cada una de ellas. ¿Cómo se resuelve este dilema si estamos planteando una participación activa en la enseñanza, junto al docente?

Una respuesta posible a nuestro interrogante es con el trabajo en equipo, como decíamos en el primer cuadernillo<sup>1</sup>. Pero en el presente trabajo pretendemos profundizar estas respuestas con alternativas desde la práctica. La respuesta es posible a partir de la distribución interna de responsabilidades de quienes integran el equipo de conducción, incluyendo aquellos docentes que tengan responsabilidades de coordinación de áreas o materias afines, o si no los hubiera, derivando en docentes muy confiables por su larga trayectoria o por su formación, la supervisión de los enfoques didácticos disciplinares. Si no fuere conveniente

<sup>1</sup> **DIEGEP** Encuentro con directivos. Recuperando la mirada pedagógica. Marzo 2001.

una delegación, al menos se deben establecer mecanismos de consulta, pero con una condición prioritaria: todo el funcionamiento debe ser visible para quienes componen el equipo profesional de la institución, a fin de evitar suspicacias o desconfianza. Por otra parte, esta delegación no debe ser vista como definitiva. Puede establecerse por determinados períodos temporales y como resultado de acuerdos con el equipo docente, relevando a quienes la asuman a su debido tiempo y brindándoles la oportunidad de hacerlo -como instancia formativa, incluso- a otros docentes.<sup>2</sup>

## La intervención del director entendida como proceso formativo de los actores institucionales

Es muy importante trabajar en las reuniones de personal docente el sentido y la modalidad de la intervención del director en el aula. Ello implica **clarificar los propósitos que tienen que ver con el aprendizaje de todos los sujetos de la institución educativa** - alumnos, docentes, directivos - y las formas que resulten menos intrusivas y más eficaces. La presencia del directivo debe ser vivida por todos con naturalidad y responder a propósitos institucionales compartidos. El espacio / tiempo del aprendizaje es tan importante en la escuela que debe ser preservado cuidadosamente. Las interrupciones de la clase con propósitos diferentes a los de dicha clase -comunicaciones varias, por ejemplo- aún cuando provengan del director habrán de moderarse al máximo.

Para organizar mejor esa intervención del director<sup>3</sup> es importante concebirla como un proceso formativo amplio en el cual todos los participantes aprenden. Algunas **sugerencias prácticas para plantear este proceso** pueden servir de ayuda memoria. No son cerradas ni únicas. Los directivos pueden ordenar estos pasos de otra forma e incluir otras alternativas.

<sup>2</sup> *Vemos en estas decisiones respecto a la supervisión de la enseñanza de las diferentes áreas un ejemplo de delegación constructiva del poder del directivo. Op. cit. pag. 6 y 12.*

<sup>3</sup> *Nótese que hablamos de "intervención" y no sólo de "observación". Este concepto es más afín a una visión participativa del proyecto educativo, en la cual todos "toman parte". Comprensión de la colegialidad que sustentamos. Op. cit. pag. 6.*

1. Construir en el equipo directivo, **instrumentos** que permitan organizar mejor su tiempo - agenda semanal, por ejemplo- y el registro de información respecto a los procesos de enseñanza -guías de análisis de la planificación de aula, listas de cotejo, registros anecdóticos semiestructurados, guías de observación- y a los procesos de aprendizaje -pruebas o ejercicios para los alumnos, guías para la valoración de trabajos prácticos, cuadernos de campo y otras producciones orales, escritas, plásticas o integrales de los estudiantes-. Estos últimos podrían construirse con el personal docente si los tiempos de trabajo institucional lo permitieran. En general en nuestra realidad se hace bastante difícil, y por ello se elaboran entre los directivos y, si hubiera en la institución, los asesores pedagógicos.
2. Compartir en **reuniones** con los docentes, los instrumentos a utilizar.
3. Concebir el estilo de intervención más apropiado para cada propósito: **observador participante u observador no participante**. En diferentes oportunidades el directivo adoptará actitudes distintas en su visita a los cursos. Trabajando junto al docente también puede observar, pero debe registrar inmediatamente sus vivencias y observaciones al finalizar la actividad, para evitar la distorsión o el olvido. Esta forma permite una comunicación más cómoda y fluida pero puede reducir el margen de la observación. En todo caso es recomendable alternarla con momentos de observación no participante que facilitan el registro inmediato en la lista de cotejo o en el cuadro de incidentes críticos o en otros instrumentos más abiertos como el cuadro de tres columnas.
4. Realizar las **visitas y observaciones**. Se tendrá en cuenta que es importante observar al docente y a sus alumnos en **actividades de rutina** y en **actividades especiales** vinculadas con el desarrollo de proyectos, actos escolares, reuniones de padres, salidas, clases de integración de áreas a cargo de más de un docente, y otras.
5. **Lectura reflexiva de los registros del observador que permita una buena interpretación** de los mismos y elaboración de conclusiones y/o preguntas a compartir con el docente en la entrevista.
6. Entrevistas individuales de **devolución** con los docentes supervisados. Se puede acompañar la entrevista de un acta escrita en la que se documente lo observado en los aspectos positivos de la actuación del docente y los alumnos y en los aspectos que se recomienda modificar estrategias o acciones.
7. Tratamiento grupal del proceso vivido en reuniones de personal para compartir información desde la perspectiva del directivo y desde la de los docentes. Es válido incorporar, también, cómo se vivió el proceso desde la perspectiva docente y desde el grupo de alumnos. No se trata de comentar observaciones puntuales que quedarán en la intimidad de la entrevista sino de la consideración de las conclusiones generales construidas por el directivo, en relación con los propósitos planteados y del proceso mismo. Esta puede ser una interesante oportunidad de capacitación docente en servicio. A partir de algún aspecto recurrente observado, el directivo propone alternativas superadoras desde la acción pedagógica o si éstas no estuvieran muy claras, se formaliza dicho aspecto como problema y se inicia su análisis para la búsqueda de soluciones.
8. Rectificación y/o modificación -por ampliación, simplificación, completamiento- de los instrumentos de observación y evaluación, en el equipo directivo y tomando en cuenta las reacciones ante el proceso vivido por todos los participantes y en función de sus objetivos.

Esta modalidad de intervención del director en el aula responde a la preocupación de compartir efectivamente el desarrollo del PEI, construirlo en las tareas cotidianas de la enseñanza, transparentar procedimientos técnicos y socializar la información pertinente para avanzar en el logro de los objetivos propuestos.

### En síntesis

Se trata de mejorar la calidad de los procesos educativos ayudando a los profesores a hacer mejor su tarea, reforzando este proceso mediante una práctica de acompañamiento y seguimiento de la tarea pedagógica, que implica necesariamente una tarea evaluativa.

## Algunas estrategias e instrumentos para el proceso de intervención del Director en el aula<sup>4</sup>:

Intentaremos comentar de manera general algunas estrategias e instrumentos para el proceso de intervención en el aula, centrándonos fundamentalmente en la lista de cotejo por ser uno de los instrumentos más utilizados por los docentes.

### La agenda semanal del director

Las semanas de un año escolar son muy diferentes entre sí. Hay tareas "estacionales" como por ejemplo la matriculación, que implica muchas entrevistas con padres o ingresantes alumnos, según sea el nivel en el que trabajamos. También cuando estamos iniciando un nuevo Plan de estudios o avanzando en la creación de nuevos años o divisiones nos vemos requeridos por la necesidad de seleccionar y preparar personal nuevo. Los días de elaborar la Planta Orgánica Funcional (POF) y la Planta Funcional (PF) también son especialmente

<sup>4</sup> *Se desarrollan algunas estrategias e instrumentos sin pretender ser exhaustivos ni selectivos. Usted como Director podrá aportar otros.*

ajetreados y difíciles, pero a partir del mes de mayo casi todas las actividades escolares están en su cauce y se puede organizar mejor la rutina para disponer de nuestro tiempo. Es el momento de incluir seriamente aquello que siempre queremos hacer y no llegamos a atender, fundamentalmente en los aspectos de la dimensión pedagógica del PEI.

Es útil llevar una agenda anual en la cual se registren los requerimientos de calendario escolar y las actividades y eventos especiales de la institución. Es importante consignar junto a cada compromiso o evento el o los nombre/s de él o los responsable/s. Cada equipo directivo deberá además revisar y acordar sus agendas semanales para poder incluir ordenadamente en ellas el proceso que planteamos anteriormente. La bibliografía especializada<sup>5</sup> ofrece ayudas para analizar la multiplicidad de tareas propias de la gestión directiva y priorizarlas en función de la organización del tiempo. En esta oportunidad, les proponemos tomar en cuenta algunos aspectos prácticos para la elaboración de una agenda semanal que incluya en la agitada y fragmentada rutina del director la dimensión pedagógica:

Distribuir el tiempo de la semana en tercios. Circunscribir las rutinas administrativas a un tercio del tiempo, tratar de que los imprevistos y las tareas en relación a la comunidad no ocupen más de otro tercio y preservar estrictamente el tercio restante del tiempo semanal\* para las siguientes actividades:

- Organización de las tareas y comunicación de los propósitos a los involucrados. Ello incluye la elaboración propiamente dicha de la agenda con el acuerdo de todo el personal directivo. Comunicación al personal de secretaría, que no forme parte del equipo de conducción, y que deberá estar muy bien informado para colaborar con el cumplimiento de la agenda.
- Reuniones por grupos pequeños, de docentes que comparten un área, un proyecto o un mismo grupo de alumnos.
- Reuniones por grupos más amplios para considerar una problemática común.
- Entrevistas de orientación y/o seguimiento con docentes.
- Sesiones de trabajo para realizar análisis de documentación pedagógica: planificaciones de los docentes, proyectos áulicos, libros de temas o carpetas de actividades.

<sup>5</sup> **Frigerio, G. y otros.** Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión. Ed. Troquel. Buenos Aires. 1992.

\* *Si no se presentan imprevistos, el tiempo destinado a ellos podría ser utilizado para ampliar la dimensión pedagógica.*

- Sesiones de trabajo para analizar y valorar trabajos de los alumnos: cuadernos, carpetas, trabajos de campo, registros de una experiencia o proyecto, trabajos en formato digital, obras plásticas, musicales, teatrales, corporales, deportivas.
- Visitas a las aulas y/o proyectos en curso. Reservar tiempo para asistir a la actividad, para completar y/o analizar el registro de datos que permita su interpretación y para la entrevista posterior de devolución, con el personal observado.
- Búsqueda de material bibliográfico o de otro tipo para sugerir a los docentes como apoyo o complemento, ante un problema pedagógico detectado.
- Evaluación semanal del cumplimiento de la agenda. Posibles rectificaciones para la agenda de la semana siguiente.

Cada integrante del equipo directivo armará su agenda considerando un cierto equilibrio en cuanto a la atención de los diferentes docentes tanto en las instancias de trabajo grupal o individual como en las visitas a las aulas. Es importante ser exhaustivos de modo de no dejar a nadie sin observar pero las prioridades se establecerán de acuerdo a criterios que se elaborarán en el equipo directivo. También tendrá que tomarse en cuenta que las visitas a las aulas no pueden ser muy breves, vale la pena observar los diferentes momentos de una clase y distinto tipo de actividades. Al menos en una oportunidad, deberá poder apreciarse un proceso de enseñanza completo, en general organizado en un bloque horario.

## Observación en el aula

Observar al profesor en su contexto más habitual de trabajo es una estrategia de evaluación de primera magnitud, pero para aplicar este tipo de técnica, dada la complejidad del fenómeno a observar, es necesario tener muy claro ¿qué observar? y ¿cómo observar? La observación en el aula puede ser formal - preparada anteriormente - o informal - sin planificación previa -; se puede basar en un protocolo más o menos cerrado; se puede abrir a todo tipo de competencia docente o se puede centrar en competencias específicas.

Cuanto menos estructurada sea la observación, mayor será la dificultad para centrarse en lo que se quiere observar. En general, los protocolos más abiertos son los más difíciles de implementar bien y los que requieren más preparación y experiencia de los observadores.

**la información que se recoge a partir de la aplicación de la técnica de observación?**



Por ejemplo en:  
**Escalas de evaluación**

Estas escalas utilizan tanto técnicas **cuantitativas** como **cuantitativas**. A veces se valoran rasgos, a veces se ordenan y en otros casos se limitan a señalar la presencia o la ausencia de alguna característica o circunstancia (Listas de cotejo). Las dimensiones que se suelen valorar más en estas escalas son: dirección de la clase, habilidades instructivas, personalidad docente, preparación académica y profesional, esfuerzo por mejorar, interés en la tarea y habilidad para colaborar con los otros.

### Las listas de cotejo

Las listas de cotejo son instrumentos de observación estructurada de un proceso o de un resultado. Lien (1980)<sup>6</sup> identifica estos dos tipos de listas de cotejo cuando las describe como:

- Aquellas que constituyen "una lista de pasos usada por un observador para la evaluación de la pericia" del sujeto observado, en su habilidad para desempeñar o ejecutar ciertas operaciones (observación de procesos) y
- Las que constituyen una lista de características que deben ser confirmadas como existentes en un determinado "producto" (observación de resultados)

***Si el objeto de la evaluación es identificado claramente como la determinación de la calidad de un producto o el dominio de un proceso o partes del mismo, entonces la decisión por una lista de cotejo será la más adecuada.***

**Pasos para la elaboración de una lista de cotejo:**

<sup>6</sup> **Lien, Arnold (1980)** Measurement an. Evaluation of learning. Iowa, USA. Brown Company Publishers

#### 1. Identificar el "objeto" a observar:

Una vez identificado el objeto a observar y determinado en forma clara y precisa se debe realizar un análisis en profundidad acerca de la decisión de adoptar la lista de cotejo, considerando el objeto de la evaluación y los instrumentos alternativos disponibles para la medición de ese objeto.

#### 2. Definir el objeto de la observación. Ítems:

En este paso se recomienda especificar claramente qué se observará. Si se trata de evaluar un proceso, la lista debe incluir todos los pasos esenciales de ese proceso. Si se trata de evaluar un resultado o producto, la lista debe incluir los elementos fundamentales de ese resultado o producto. Tanto los pasos esenciales del proceso como los elementos fundamentales del resultado o producto constituyen aspectos directamente condicionantes de la validez de contenido del instrumento.

#### 3. Determinar la observabilidad de los ítems y formular indicadores cuando corresponda:

Como en una lista de cotejo se trata de establecer la presencia o ausencia de ciertos aspectos a observar, se requiere que los elementos especificados en el objeto de la evaluación sean situaciones, resultados o acciones claramente observables. Es posible que en la primera lista de ítems especificados en la etapa señalada en el paso 2, no todos los aspectos definidos en esa instancia sean claramente observables, por lo tanto será necesario redefinir aquellos ítems en términos observables.

Es posible que de acuerdo a la naturaleza de algunos ítems, estos no puedan ser enunciados de otra forma que en términos no observables. En este caso se recomienda descomponer el ítem en indicadores. Por ejemplo:

Item	Indicadores
Espíritu crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Muestra prudencia en sus afirmaciones</li> <li>● Analiza distintas variables que intervienen en una situación</li> <li>● No acepta las afirmaciones no probadas</li> <li>● Otras.</li> </ul>

*Los indicadores son unidades de observación que pueden ser identificados por un observador. El conjunto de indicadores es la representación observable del ítem al que corresponde. Ese conjunto debe representar*

*inclusiva y exclusivamente el ítem para el cual han sido formulados los indicadores.* Esto quiere decir que los indicadores deben ser tantos como para agotar todas las alternativas de observación del ítem.

Al término de este paso, la lista inicial de ítems especificados en el paso 2, habrá quedado compuesta por aspectos observables.

Ejemplo de algunos indicadores para realizar una lectura evaluativa de la planificación didáctica con una lista de cotejo.

Item	Indicadores
Objetivos y expectativas de logro	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las formulaciones de intencionalidad responden de manera adecuada a las condiciones de los alumnos.</li> <li>A los requerimientos del nivel</li> <li>A los requerimientos del área</li> </ul>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>La selección de contenidos realizada es apropiada</li> <li>Insuficiente</li> <li>Demasiado extensa</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>La organización de contenidos permite profundizar algunos sin descuidar el tratamiento general del resto.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se jerarquizan los contenidos de manera adecuada</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>La estructura y secuencia de los CBC permite alcanzar las expectativas de logro</li> </ul>
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se proponen actividades variadas</li> <li>Son pertinentes</li> </ul>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los criterios de evaluación se relacionan con las estrategias e instrumentos utilizados para evaluar el aprendizaje de los alumnos.</li> <li>Los instrumentos presentan un índice de confiabilidad aceptable</li> </ul>
Fuentes de consulta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las fuentes de consulta (bibliografía u otras) son adecuadas al tratamiento de los temas</li> <li>Responden a las necesidades de aprendizaje de los alumnos</li> </ul>

4. Seleccionar un procedimiento de puntuación de la observación:

Corresponde en este paso decidir **sobre la forma de estimar el logro** de cada ítem en la lista de cotejo. Si bien existen varios procedimientos, solamente citaremos dos: El primero, corresponde a instrumentos denominados **escalas de apreciación**. El segundo, está constituido por la **forma elemental de una dicotomía**. Aplicada la lista de cotejo, el observador señalará frente a cada indicador si se cumple o no, con lo especificado, señalando SI o NO. Este procedimiento representa la forma más simple de operar con una lista de cotejo y entre sus ventajas podemos mencionar que: es rápido, funcional y en corto tiempo se puede observar gran cantidad de indicadores.

### Escalas de apreciación

Si bien las escalas de apreciación son instrumentos diferentes a la lista de cotejo, es posible realizar una combinación de ambos con el objeto de afinar la observación, ya que como se señaló anteriormente, el tratamiento de los indicadores a través de una dicotomía, sólo permite determinar si el indicador está o no presente, pero no hay posibilidad de estimar la calidad del logro. La escala permite al observador identificar cuánto de, o en qué grado, lo especificado en el indicador se ha logrado.

La forma de categorizar las escalas de apreciación puede ser a través de escalas numéricas y de escalas gráficas:

### Escalas numéricas

Frente al indicador se ubica una serie de números convencionales para que el observador marque uno de los puntos de la serie

Ejemplo:

Indicador	Escala
La bibliografía seleccionada es pertinente	1    2    3

Definición de las categorías

3= Totalmente pertinente  
2= Parcialmente pertinente  
1= No es pertinente

### Escalas gráficas

Frente al indicador se ubican categorías que representan un continuo entre el grado máximo y mínimo de logro. El observador elegirá una de esas categorías, de acuerdo a su criterio y marcará con una cruz frente a la misma

Ejemplo:

Indicador	Escala		
Claridad y precisión en los enunciados de las actividades	Los enunciados de las actividades se presentan con claridad y precisión <input type="checkbox"/>	Se presentan con claridad y precisión en algunas oportunidades <input checked="" type="checkbox"/>	No presentan claridad y precisión <input type="checkbox"/>

### En el caso de una observación de un proceso altamente secuenciado

*Se puede usar una variación de esta forma de puntuación:* Se ordenan los ítems o indicadores de acuerdo a la lógica del proceso y se van marcando los logros en una numeración correlativa. Si se logró el paso 1, se marcará uno frente al indicador correspondiente, si se logró el paso 2, se marcará dos y así sucesivamente. El proceso fue logrado sólo hasta el punto donde se mantuvo la secuencia.

Ejemplo:

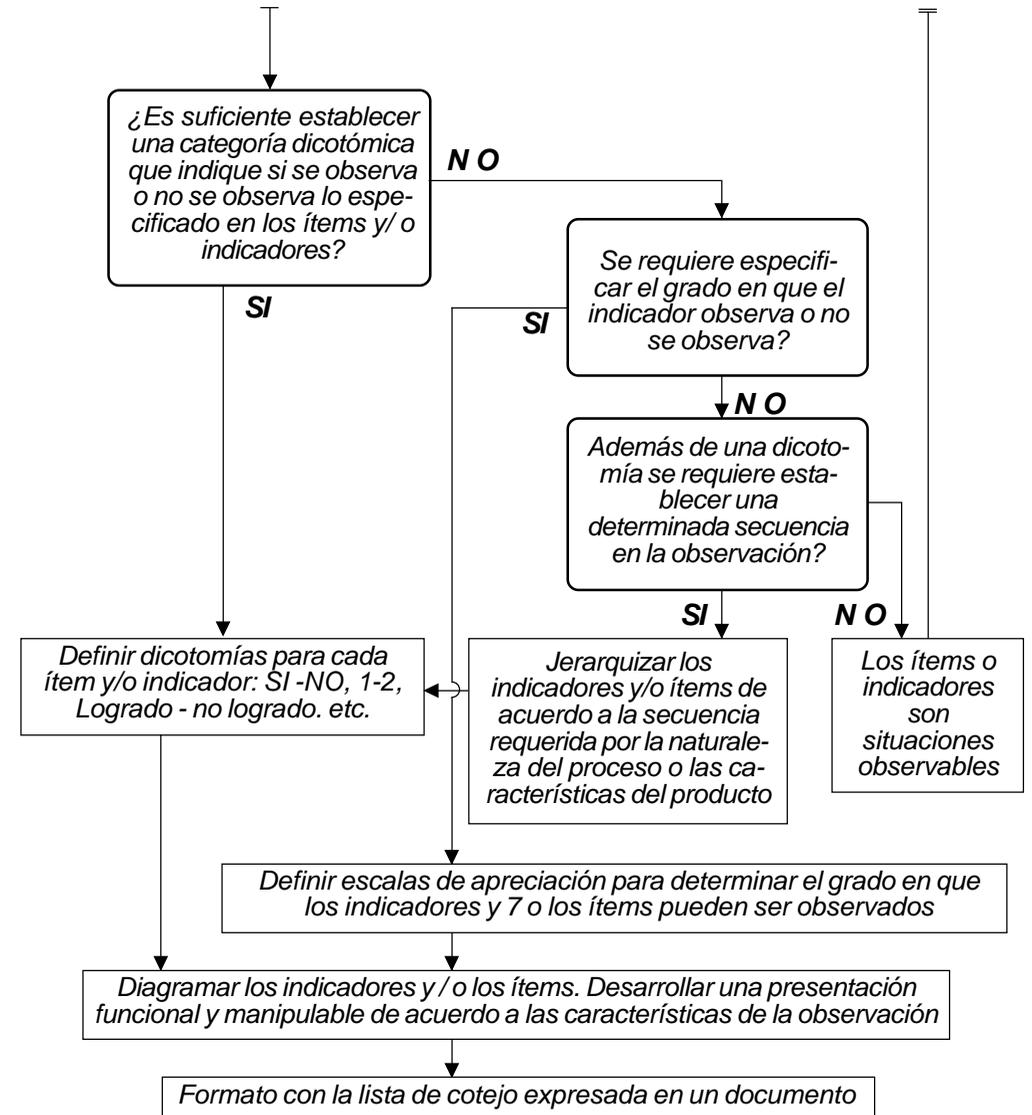
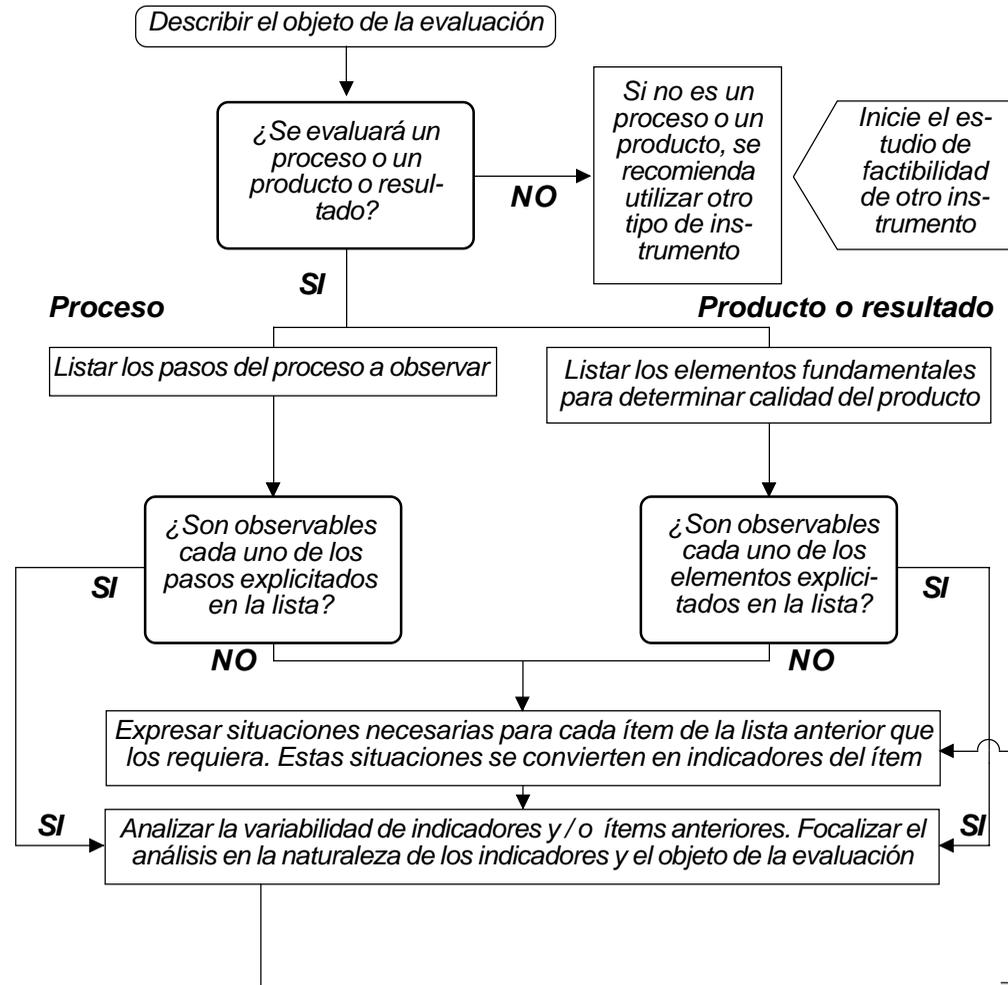
Item	Indicadores	Categorías		Pasos logrados
		sí	no	
1- Identificar el objeto de la observación	1.1 Describe explícitamente el proceso a observar 1.2 Identifica diferentes partes del objeto	✓ ✓		1
2- Seleccionar los instrumentos	2.1 Selecciona los instrumentos adecuados 2.2 Selecciona los instrumentos pertinentes para cada objeto	✓ ✓		2
3- Registrar la información	3.1 Realiza registros pertinentes 3.2 Realiza registros oportunos		✓ ✓	0

En este ejemplo sólo se han logrado los pasos 1 y 2 por lo tanto el proceso no se ha completado.

### 5. Elaborar el formato del instrumento

La secuencia de los pasos no es necesariamente rígida. Los interesados en el proceso podrán modificarlo de acuerdo a sus propios intereses y de acuerdo a la naturaleza del problema evaluativo que deban abordar. A continuación se presenta un diagrama de flujo que permite visualizar de forma gráfica los pasos necesarios para elaborar una lista de cotejo

## Elaboración de una lista de cotejo



(continúa en página siguiente)

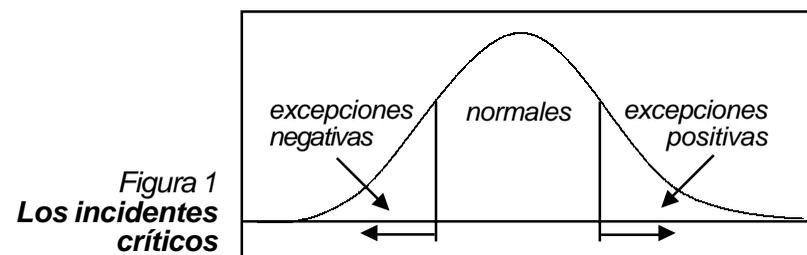
## Método de Incidentes críticos

El incidente crítico se define como un comportamiento humano que tiene suficiente nivel de complejidad y significación tal que permite realizar algún tipo de predicción y análisis sobre la persona que lo ejecuta.

La significación implica poner de manifiesto alguna característica de interés del observador y además, el comportamiento debe manifestarse en una situación que aparezca muy clara al observador.

El método de incidentes críticos focaliza las excepciones, tanto positivas como negativas, en el desempeño de las personas.

Se trata de una técnica sistemática de observación y registro de los hechos excepcionalmente positivos y excepcionalmente negativos, teniendo en cuenta que los aspectos positivos deben realizarse, en tanto que los negativos deben corregirse o eliminarse. Ver figura 1.



Analizamos una situación hipotética de un establecimiento de nivel Superior:

El Director ante la necesidad de organizar el Taller Inicial de las Carreras de Formación Docente y no contando con alguien de su confianza delega la tarea en un profesor, de quien no tiene el mejor concepto.

Solicita al profesor la presentación de la organización general de los Talleres y queda sorprendido ante la presentación.

Al implementarse los Talleres decide realizar una visita para observar las actividades propuestas. Nuevamente queda gratamente sorprendido, ante la calidad de la implementación

**Ejemplo de hoja de registro** de evaluación del desempeño por el método de incidentes críticos.

<i>Negativos</i>			<i>Positivos</i>		
<i>Fecha</i>	<i>Item</i>	<i>Incidente crítico</i>	<i>Fecha</i>	<i>Item</i>	<i>Incidente crítico</i>

**Incidentes críticos positivos**

<i>Fecha</i>	<i>Item</i>	<i>Incidente crítico</i>
05/02/2001	Organización	El profesor XX ha presentado una excelente organización para el Taller Inicial de las carreras de formación docente, considerando todos los aspectos, sin descuidar un detalle y proponiendo algunas alternativas, ante la posibilidad de una situación imprevista.
13/03/2001	Implementación	En la visita realizada a los cursos se pudo observar la pertinencia, y creatividad de las actividades realizadas con los alumnos.

También pueden considerarse incidentes formulados de modo **interpretativo**, de los que se pretende extraer conclusiones o incidentes formulados de modo **descriptivo generalizado o descriptivo específico**; en el primer caso se señalan una serie de acontecimientos de características similares, a partir de los cuales se puede inferir o interpretar ciertos comportamientos o actitudes.

En el segundo caso se relata exactamente el acontecimiento y se registran textualmente los diálogos o monólogos. Luego de varios registros, se analizan para poder interpretar, junto con el profesor las situaciones observadas.

Es importante que el Director analice previamente los registros, antes de realizar esta tarea con el profesor.

## Un instrumento para realizar observaciones abiertas

El cuadro de tres columnas utilizado en la investigación cualitativa puede resultar muy apropiado para realizar el registro de clases o entrevistas. Este método resulta adecuado para facilitar la comprensión de las estructuras de significación más profundas que generan determinadas prácticas en los docentes y las perspectivas del propio directivo respecto a las prácticas observadas. Permite hacer explícitos aspectos que aparecen interiorizados en los sujetos, que son altamente significativos para poder entender el porqué de las opciones y acciones. Sin pretender hacer de esta tarea una investigación, la reflexión sobre las prácticas ofrece una línea de desarrollo profesional en tanto devela, cuestiona o destaca aspectos que muchas veces se dejan de lado por obvios u ocultos y que son constitutivos del entramado de representaciones y prácticas de los docentes.

Cómo se procede:

- Se consigna lo que se observa de lo que dicen y hacen docentes y alumnos en la 1ª columna a la izquierda;
- Se registran las reacciones del propio observador, en la columna central. Por ejemplo las reacciones emotivas, las posiciones de acuerdo o desacuerdo, inquietudes, confusiones, etc. Lo que siente y piensa el observador mientras realiza su tarea.
- Y se reserva la tercer columna para llenar a posteriori, luego de leer y analizar cuidadosamente lo registrado in situ; con la interpretación de la situación observada y registrada. La interpretación puede consistir en señalar aspectos reiterados positivos o negativos, aspectos excepcionales, preguntas del observador, relaciones entre sucesos o dichos, explicaciones, conceptualizaciones o dudas que se utilizarán para el diálogo con el docente involucrado, en la entrevista de devolución, para favorecer la comprensión de su práctica.

### Ejemplo de cuadro de tres columnas

<b>Registro textual de lo observado</b>	<b>Reacciones del observador</b>	<b>Interpretaciones</b>
<p>Proceso de enseñanza y aprendizaje</p> <p><b>vocales</b> La profesora muestra a los alumnos carteles con dibujos y letras</p> <p>/ P.muestra cartel I /A: /a coro/indios,i /P. Muestra cartel con O/ A:/a coro/o, ojo P-A: " Les voy a mostrar el material , lo vamos a leer y pintar porque ya lo conocemos.</p> <p><b>figuras geométricas</b> ..... P: miren el libro, tenemos varios dibujos que nosotros encontramos en cualquier lugar donde podemos ir... Fíjense que el pino tiene la misma forma de una figura geométrica que nosotros conocemos" A: /a coro/ "Triángulo P: "Al triángulo, después hay una rueda de bicicleta" A: " De auto" P: " De auto" P : "De auto también. Y se parece a qué figura geométrica que conocemos?" A: /a coro/ "Un círculo"</p>	<p>¿Es necesaria tanta uniformidad?</p> <p>No hay proceso constructivo...</p> <p>¿Porqué el libro y no el espacio con objetos que los rodean?</p>	<p>Si bien el proceso de enseñanza y aprendizaje ocurre fundamentalmente dentro de la sala de clases, la profesora introduce elementos más cercanos a la experiencia cotidiana de los niños pero no aprovecha aquellos que tiene en el ambiente del aula.</p>

*Tomado de una observación realizada por Gabriela López, Jenny Assaél y Elisa Neumann. «La cultura escolar ¿responsable del fracaso?» PIIE, Santiago. 1984.*

## Entrevista

La entrevista tiene como propósito facilitar la tarea de los docentes mediante una comunicación clara de su desempeño (retroalimentación).

Reflexionar **con el otro**, Directivo y Docente, permite :

- Mejorar la tarea educativa y participar activamente de las medidas para tal mejoramiento.
- Estimular las relaciones personales, permitiendo evaluar el desarrollo de la tarea para determinar cómo se está desarrollando y cómo podrá mejorarse.
- Intensificar la comprensión , factor básico para el desarrollo de relaciones humanas fuertes y sanas.
- Eliminar y reducir tensiones, ansiedades y dudas que surgen cuando no existe el consejo planificado y bien orientado.

**Algunos consejos para la preparación de la entrevista como instancia de análisis de la observación realizada**

### **I. Planificación de la entrevista**

#### **Determinar:**

- a) Los objetivos específicos de la entrevista
- b) El o los métodos para lograr el o los objetivos planteados, y
- c) la mayor cantidad de información , posible, acerca del profesor entrevistado.

#### **Considerar:**

- a) Ambiente físico : confortable y sólo para ese fin
- b) El clima de la entrevista : ameno y cordial.
- c) Revisión de:

Las observaciones realizadas  
Las características de la persona entrevistada  
Los aspectos a tratar

### **II. Desarrollo de la entrevista**

#### **Aspecto material**

Contenido de la entrevista. Información que el profesor suministra

#### **Aspecto formal**

Comportamiento del entrevistado. Reacción frente a determinadas situaciones, modo de pensar, de actuar, grado de agresividad, ambiciones, motivaciones, etc.

**Estos aspectos son importantes para la elaboración de la pauta de entrevista**

### **III. Cierre de la entrevista**

**Para dar por finalizada una entrevista es necesario:**

- a) Hacer una señal clara, que indique el final de la misma.
- b) El entrevistado tiene que recibir algún tipo de información referente a los pasos siguientes

El éxito de una entrevista depende de muchos factores, debe ser preparada de manera apropiada de modo que el directivo sepa de antemano lo que dirá y cómo va a decirlo.

*Debe considerar dos aspectos importantes:*

- Toda persona posee aspiraciones y objetivos personales y debe ser considerada como una persona individualizada. Diferente de las demás.
- Debe ser evaluada en función de sus responsabilidades, de su desempeño y sobre todo de la orientación brindada.

Otras modalidades más o menos difundidas para evaluar la tarea docente

Esta evaluación propiamente pedagógica, más centrada en la práctica docente y con orientación formativa, se va abriendo camino en muchos países, coordinadamente con una evaluación más controladora del cumplimiento docente o independientemente de ésta. Se suelen revisar los programas y los materiales didácticos, los trabajos, los resultados de los alumnos; se observan las clases, se analizan informes de los profesores, de los compañeros, de los directivos, etc., y todo eso culmina en informes que inciden en las previsiones de formación y actualización del profesorado.

En cambio, examinar a los profesores sobre las habilidades básicas, los conocimientos pedagógicos y académicos, etc. mediante tests y pruebas de rendimiento que es un

procedimiento que a veces se utiliza en procesos de evaluación de profesores resulta limitado. **Entre las actividades evaluativas** de este tipo, más utilizadas pueden mencionarse:

- programación de un tema
- corrección de un trabajo
- análisis de una clase grabada en video

Todas estas, habilidades que se consideran importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje

### ¿Cuáles son los problemas que se generan con la aplicación de este tipo de pruebas?

Utilizar pruebas de rendimiento en la evaluación de profesores, genera muchísima desconfianza con respecto a las posibilidades reales de dar información significativa sobre las verdaderas habilidades que debe reunir un buen profesor como así también deja interrogantes y problemas sin resolver. (Haertel, 1990)<sup>7</sup>.

Del mismo modo, utilizar los **resultados académicos de los alumnos** como un criterio de competencia docente. Si bien es un procedimiento importante, se ha discutido mucho la conveniencia del mismo.

Los elementos de crítica más importantes se centran, sobre todo, en dos aspectos:

- **Es totalmente impropio atribuir sólo al profesor la responsabilidad de los resultados de los alumnos.** En el rendimiento de los alumnos también intervienen otros factores de relevancia y que escapan del control de profesor (capacidad, contexto sociocultural, etc.).

<sup>7</sup> **Haertel, E. H.** (1990). "Performance test, simulations and other methods". A: **J. Millman** y **L. Darling-Hammond** (ed.) The New Handbook of Teacher Evaluation, Assessing Elementary and Secondary School Teachers (cap. 278-294). Newbury: Sage Publications.

- **Operativizar adecuadamente el concepto de rendimiento es muy complejo.** En principio, ya resulta muy difícil llegar a un acuerdo sobre el significado de este término. Se puede decir que implica el uso de pruebas homologadas de rendimiento, que se basan fundamentalmente en los progresos de los alumnos durante un período de tiempo y finalmente, que hay que contextualizar el significado de las puntuaciones para poder hacer un análisis comparativo (Murphy, 1987)<sup>8</sup>. Pizarro (1992)<sup>9</sup> define al rendimiento académico como: "**Una capacidad respondiente del alumno frente a estímulos educativos (Instrumentos, tests o técnicas educacionales de aprendizaje de cualquier tipo forma o estructura)**".

Existen además serios intentos de promover la Autoevaluación de los profesores .

La autoevaluación si bien no es un procedimiento habitual es una estrategia importante para procesos de evaluación formativa (Barber, 1990)<sup>10</sup>.

Cuando hablamos de autoevaluación nos referimos a procesos de reflexión de los profesores sobre sus creencias educativas y sus prácticas.

La autoevaluación es un concepto de significado rico y complejo que se basa en un conjunto de técnicas evaluativas. Por ejemplo, Carroll (1981)<sup>11</sup> habla de cinco procedimientos básicos: las escalas de autovaloración, los autoinformes, el estudio de los materiales propios, la observación de la docencia de colegas y el análisis de la práctica docente propia mediante el video.

Si bien todos estos procedimientos son válidos, cada Director, en el marco de la realidad de su Institución, seleccionará aquellos que por su pertinencia y por su posibilidad de aplicación resulten coherentes con las características, posibilidades y finalidades del Proyecto Educativo Institucional.

<sup>8</sup> **Murphy, J.** (1987). "Teacher evaluation. A comprehensive framework for supervisor". Journal of Personnel Evaluation in Education (núm. 1 y 2, pag. 157-180).

<sup>9</sup> **Pizarro, R.** (1992) Teoría del rendimiento Académico. Diálogos educacionales. Univ. Playa Ancha. Valparaíso. Chile.

<sup>10</sup> **Barber, L. W.** (1990), "Self assessment". The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary school Teachers (cap. 216-228). Newbury Park: Sage Publications.

<sup>11</sup> **Carroll, J. G.** (1981) "Faculty self-assessment". A: **J. Millman** (ed.). Handbook of teacher evaluation (cap. 180-200) Beverly Hills: Sage Publications.

## Evaluación de los instrumentos

Se presentan dos ejemplos para evaluar la calidad del instrumento. El primero, para determinar la **calidad de una lista de cotejo para observar resultados**.

Cualidades de la lista (ítems)	Indicadores	Puntuaciones		
		1	2	3
1. Representatividad del resultado especificado	1.1 El contenido de la lista	Incluye todas las cualidades necesarias y suficientes de observar en el resultado	Incluye sólo algunas de las cualidades necesarias de observar	Incluye más de las cualidades suficientes para observar
2. Observabilidad de ítems e/o indicadores	2.1 Los ítems e/o indicadores de calidad del resultado	Son todos los observables	Son sólo algunos de los observables	Son más de los observables en el resultado
3. Puntuación de la observación	3.1 El tipo de puntuación utilizado para valorar la calidad del resultado.	El tipo de puntuación que corresponde a los ítems e/o indicadores	El tipo adecuado para algunos ítems e indicadores	No es el tipo de puntuación que corresponda a esos ítems o indicadores
	3.2 Las categorías especificadas para identificar ítems e indicadores	Son las que corresponden a la naturaleza y objeto de la observación	Satisface la naturaleza sólo de algunos ítems e indicadores	No corresponde al tipo de indicadores ni a los ítems de la lista
4. Características del formato del documento que contiene la lista	4.1 La estructura del formato	Es funcional	Es funcional sólo en algunas secciones	No es funcional
	4.2 La diagramación del formato	Permite una ágil manipulación	Es manipulable sólo en algunas secciones	No permite una manipulación ágil

Para estimar como aceptable la calidad de una lista de cotejo, esta debe haber obtenido sólo valores uno en la observación. Todos los ítems o indicadores puntuados con valores dos (segunda columna) indican los aspectos que deberían ser revisados en la lista. En este segundo caso, la lista podrá ser aceptada con modificaciones pendientes. Si el resultado de la

observación señala alguna puntuación en la tercera columna, la lista no cumple con el mínimo para ser aceptada.

**Otro ejemplo, en este caso para determinar la calidad de una lista de cotejo para observar procesos**

Cualidades de la lista (ítems)	Indicadores	Puntuaciones		
		1	2	3
1. Representatividad de los elementos del proceso especificados en la lista	1.1 El contenido de la lista	Incluye todos los pasos que corresponden al proceso	Incluye sólo algunos pasos del proceso	Incluye más pasos que los necesarios para el proceso
	2. Los indicadores de secuencia del proceso	Están ordenados en la secuencia correcta del proceso	Algunos corresponden a la secuencia y otros no están bien ubicados	La secuencia es incorrecta
2.	2.1 Los ítems e/o indicadores de desarrollo del proceso	Son claramente observables	Sólo algunos son claramente observables	La mayoría no son observables
3. Puntuación de la observación	3.1 El tipo de puntuación es:	El tipo que corresponde a la naturaleza de los ítems e/o indicadores	El tipo adecuado para algunos indicadores pero no para otros	No es el tipo que corresponde a los ítems o indicadores
	3.2 Las categorías utilizadas en la puntuación de lo observado	Son las que corresponden a los objetivos de la observación	Satisfacen la naturaleza de sólo algunos de los ítems e indicadores	No corresponden al tipo de los indicadores ni a los ítems.
4. Características del formato	4.1 La estructura del formato	Es funcional	Es funcional sólo en algunas secciones	No es funcional
		Permite una ágil manipulación	Es manipulable sólo en algunas secciones	No permite una manipulación ágil

## Bibliografía sugerida

- Alvarez Fernández, M.** *El liderazgo educativo y la profesionalización docente*. CONSUDEC. Buenos Aires. 2001.
- Andreozzi, M y Nicastro, S.** *Profesión y modelos profesionales: la variable historia institucional*. En *Revista Argentina de Educación*. N° 16. 1991. Buenos Aires.
- Antúnez, S.** y otros. *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Ed. Graó. Barcelona. 1996..
- Beltrán Llavador, F.** *La dirección de centros. Crisis y alternativas*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de Valencia. 1997.
- Beltrán Llavador, F.** *La Inevitable Necesidad de Participación en la Escuela (Pública)* Universitat de Valencia . 1997. (Estos dos materiales de Beltrán Llavador, en versión policopiada, se pueden obtener en la Biblioteca de Posgrado de la Universidad Nacional de Luján. Ecuador 877. Ciudad de Buenos Aires)
- Barcaglioni, A.** *Sentido de pertenencia*. Revista rdes. N° 55 y 56. 1995.
- Cano García, E.** *Evaluación de la calidad educativa*. La Muralla. 1998
- Fernández, Lidia.** *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en condiciones críticas*. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1994.
- Fernández, Lidia** *Análisis Institucional y práctica educativa. ¿Una práctica especializada o el enfoque necesario de las prácticas?* Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. FFyL. UBA. N° 9. octubre de 1996. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- Frigerio, G.** y otros *Cara y ceca de las instituciones educativas*. Kapelusz. Buenos Aires. 1997.
- Frigerio, G. y Poggi, M** *El análisis de la institución educativa*. Hilos para tejer proyectos. Santillana. Buenos Aires. 1997.
- Gimeno Sacristán, J.** *Profesionalización Docente y Cambio Educativo*. En: Maestros. Formación, Práctica y Transformación Escolar. Alliaud, A. y Duschatzky, compiladoras. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires .1992. Segunda Edición 1998.
- Gimeno Sacristán, J.** y otros. *La dirección de centros: análisis de tareas*. MEC. Madrid. 1995.
- Gairín, J.** y otros *Organización y gestión de centros educativos*. Praxis. Barcelona. 1994.
- Gairín, J.** y otros. *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Praxis. Barcelona. 1996.

**Goetz, J. P. Y Lecompte, M. D.** *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Madrid. 1998

**Hardgreaves, A.** *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ed. Morata. Madrid. Tercera Edición 1999.

**MCE** Curso para supervisores y directores de instituciones educativas. 9 tomos, 1998/99. Buenos Aires.

**MCE.** Condiciones básicas institucionales. Nuevos contenidos en una escuela diferente. 1997. Buenos Aires.

**Mendel, G.** *Poder y autoridad en los espacios escolares*. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. N°5. noviembre de 1994. FFyL/UBA. Buenos Aires. Miño y Dávila editores

**Popkewitz, TH.** *Sociología política de las reformas educativas*. El poder/ saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Morata / Paideia. Madrid/ La Coruña. 1997. (Reimpresión)

**Pozner de Weinberg, P.** *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Aique 1996.

**Schlemenson, A.** *Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflicto en contextos turbulentos*. Paidós, Buenos Aires, 1995.

**Schlemenson, A.** y otros. *Organizar y conducir la escuela. reflexiones de cinco directores y un asesor*. Paidós. Buenos Aires. 1996.

**Simon, H.** *El comportamiento administrativo*. Ed. Aguilar. Madrid. 1981.

**Santos Guerra, M. A.** *Hacer visible lo cotidiano. Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Akal. Madrid. 1990

**Santos Guerra, M. A.** *Estrategias para la evaluación interna de los centros escolares*. Curso de Formación para equipos directivos: Cuaderno N° 9. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. 1991

**Santos Guerra, M. A.** *La evaluación; un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona ( Málaga): Aljibe. 1993

**Stufflebeam, D.** *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Piados. Barcelona. 1993

**Taylor, H.** *Como delegar con eficacia*. Bilbao. 1992.

---

Director Provincial de Educación de Gestión Privada:  
Lic. Juan Odriozola  
Directora Docente: Lic. Celia Menoyo

Equipo de Asesores  
Mario Cabrera  
Cristina Salaverry  
Beatriz Romano  
Ana María Morales  
Mario Ciarlante  
Nora Pinedo  
Jorge Iglesias  
Perla Agosti

Equipo Técnico de Apoyo  
Estela Lerda  
Elba Fontenla  
Cristina Berdini  
Gustavo Gracia  
Santiago de la Barrera  
Susana Etchegoyen  
Jorge Steiman  
Laura Vidarte

Responsables redacción de documentos  
Graciela De Vita  
Ana María Dorato

---

**Provincia de Buenos Aires**

**Gobernador**  
Ing. Felipe Solá

**Director General de Cultura y Educación**  
Prof. Mario Oporto

**Subsecretaría de Educación**  
Prof. Delia Méndez

**Director Provincial de Educación  
de Gestión Estatal**  
Prof. Sergio Pazos

**Director Provincial de Educación  
de Gestión Privada**  
Prof. Juan Odriozola



**Dirección General de  
Cultura y Educación**  
Gobierno de la Provincia  
de Buenos Aires  
Subsecretaría de Educación

Dirección Provincial de Educación  
de Gestión Privada  
Torre Gubernamental I - piso 10  
Calle 12 y 50 (1900) La Plata  
Provincia de Buenos Aires  
Tel. (0221) 4295303  
E-mail: dirgeses@ed.gba.gov.ar

---

Visite el portal abc: [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)