

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. Dicho instrumento se validó a través del método de jueces expertos en relación con la pertinencia, coherencia y redacción de cada ítem (participaron tres 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, y quedaron 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. En el análisis de la consistencia interna, obtenida por los índices alfa de Cronbach, estos fueron altos en todas las dimensiones evaluadas (promedio .88).

Palabras clave: pedagogía Montessori, evaluación del docente, competencias del docente, calidad de la educación, toma de decisiones (fuente: Tesoro de la Unesco).

La evaluación docente en la pedagogía Montessori: propuesta de un instrumento¹

Teacher Evaluation in Montessori Education: A Proposed Tool

A avaliação docente na pedagogia Montessori: proposta de um instrumento

Milton Eduardo Bermúdez-Jaimes

Magíster en Psicología, Universidad de los Andes, Bogotá, D.C., Colombia.
Jefe del Área de Investigación y Metodología, Facultad de Psicología, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
milton.bermudez@unisabana.edu.co

Ana María Mendoza-Páez

Psicóloga, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
Coordinadora de Preescolar, Montessori British School, Bogotá, D.C., Colombia.
anamendoza16@hotmail.com

¹ El presente artículo corresponde al informe de trabajo de grado para optar por el título de Psicólogo de la Universidad de La Sabana, de Ana María Mendoza Páez.

Abstract

The purpose of the study was to design, construct and validate the contents of an instrument that can be used to evaluate the performance of teachers at a Montessori school. The instrument was validated for pertinence, coherence and the drafting of each item. The assessment was done by three expert judges. Their reliability was determined through the concordance coefficient or Kappa index, which was high (complete agreement). Based on the results, 27 out of 102 proposed items were eliminated and 75 were left in the instrument to be applied. The focus of the instrument is on the dimensions of the teacher in terms of being, knowing, knowing how and being able to understand. A pilot application was done with 30 participants who teach at the Montessori British School, which is an institution that uses the Montessori method of education. In the analysis of internal consistency, obtained with Cronbach's alpha, the coefficients were high for all the dimensions evaluated (average .88).

Key words: Montessori education, teacher evaluation, teacher's skills and abilities, quality of education, decision-making (source: Unesco Thesaurus).

Resumo

Neste artigo, o objetivo foi desenhar, construir e validar o conteúdo de um instrumento que permita avaliar o desempenho docente em uma escola com pedagogia Montessori. Esse instrumento foi validado pelo método de juízes expertos em quanto pertinência, coerência e redação de cada ítem (participaram três juízes). A fiabilidade dos juízes foi lograda mediante o coeficiente de concordância ou índice de kappa, o qual pontuou alto (acordo total). Seguindo os resultados, foram eliminados 27 itens dos 102 propostos. Os outros 75 permaneceram no instrumento de aplicação. O instrumento contém as dimensões do ser, saber, saber fazer e saber compreender do docente. Depois foi feita uma aplicação piloto aos 30 participantes, pertencentes à escola Montessori British School, instituição que emprega o método Montessori. Na análise da consistência interna, obtida mediante os índices alfa de Cronbach, esta foi alta em todas as dimensões avaliadas (média .88).

Palavras-chave: pedagogia Montessori, avaliação do docente, competências do docente, qualidade da educação, tomada de decisões (fonte: Tesouro da Unesco).

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 esta institución tiene como forma 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 permitir evaluarlo a través de un instrumento que tenga claramente definidas las competencias del docente en dicha metodología.

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 Maria Montessori en el año 1913, y que a lo largo de la historia se ha 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 con 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, las cuales 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 a los docentes la oportunidad de que se evalúe su desempeño, para promover calidad en su gestión diaria.

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 representantes 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 fortalezas; así mismo, buscó confrontar la realidad con el deber ser del desempeño docente, en relación con el método que la institución utiliza.

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; esto permite 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 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 tecnicista eficientista

Este modelo 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 esta subordinado no solo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.

El modelo hermenéutico reflexivo

Supone la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobreterminada 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

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 con la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación lograría 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 que se van a enseñar son objetos que se deben 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 en su interior se presentan 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.

El método Montessori

Existen entidades a nivel internacional que velan por el método Montessori; entre estas se encuentra la American Montessori Society (AMS)

y la International Montessori Association (AMI). La primera se esfuerza por adaptar y actualizar el método para los colegios y jardines en la actualidad, lo cual 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 en 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 que 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 puede desarrollar al máximo sus capacidades físicas, emocionales, intelectuales y espirituales. Él debe tener libertad, una libertad que se logra a través de la autodisciplina 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 por 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 lapso 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 dos años de edad, para que adquieran la adaptación a la escuela en un salón conocido como *Nursery*, antes de empezar el programa Montessori, que comienza a los tres años, y así poder beneficiarse plenamente del primer ciclo Montessori. A los tres años de edad ya la mente está 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, p. 173). Por lo tanto, tiene la oportunidad de contribuir, ya sea positiva o negativamente, a la impresionable cosmovisión del estudiante. Es así como cobran 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 y 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.

Evaluación del desempeño docente

En este punto es importante aclarar qué es el desempeño docente como concepto, por lo que se iniciará definiendo cómo 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 solo 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.

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. Plantea que si 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, solo 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 está basado principal-

mente en la calidad del desempeño docente (Bretel, 2002). Por ello, se hace necesario que las organizaciones educativas cuenten con las herramientas adecuadas para la ejecución de un control para evaluar la labor del docente.

Puesto que la evaluación es un elemento de la organización de toda institución educativa, es así como el sistema evaluativo 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 con 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 este, 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 evaluados. Por lo tanto, la evaluación del desempeño

docente se contempla como un proceso cognitivo, porque en ella se construyen conocimientos; instrumental, porque requiere del diseño y aplicación de 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 solo 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 con el rol del docente sí 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 esta se centra en los resultados educativos, se define como evaluación sumativa. Si, de manera diferente, se orienta al estudio y valoración de los procesos educativos y de las inte-

relaciones educativas entre los sujetos, se define como evaluación formativa. En la primera de estas dos comprensiones, generalmente la evaluación se asocia 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, en especial en los docentes, porque la evaluación tendría 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 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 claros 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 con 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, por medio de 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 duda 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 crítica 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 este, sino mirar lo que acontece con 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 pone 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 lo 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 como él trabaja, de su dedicación y compromiso en relación con 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 la realiza. 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; lo hace más bien por su simpatía o antipatía hacia ellos, por lo que se hace necesaria 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 práctica 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 con 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. Si es necesario y conveniente, en esta etapa se puede hacer una nueva observación con registro (Montenegro, 2003).

Es importante tener claridad sobre que ninguno de los enfoques anteriores da respuesta a la evaluación del desempeño docente si se utilizan de forma individual, por lo cual es conveniente tenerlos todos en cuenta, en la búsqueda de generar un modelo que los integre a todos (Montenegro, 2003).

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 ítems 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 ítems del instrumento, mediante la validación del contenido a través de jueces 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.

Método

Diseño

Se planteó como una investigación descriptiva, de naturaleza cuantitativa, cuyo propósito central 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 ítems del instrumento diseñado, a través del método de jueces expertos y de confiabilidad y validez discriminante, mediante la aplicación del instrumento a los participantes, docentes del Montessori British School, para establecer el grado de confiabilidad a través del coeficiente 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

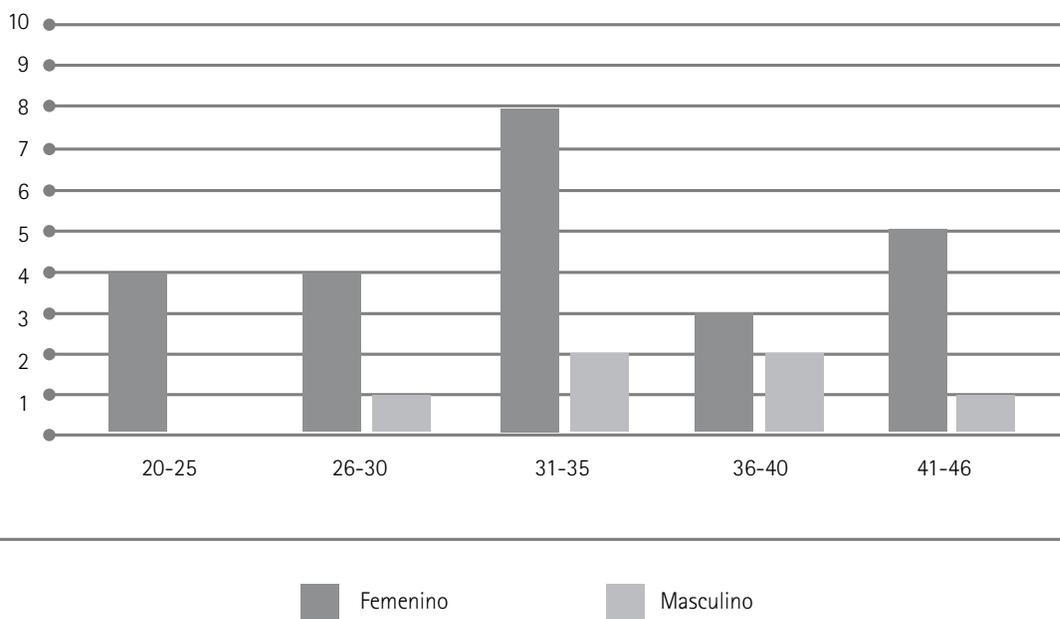
su desempeño docente a través del método Montessori. Las edades de los participantes oscilan entre 24 y 46 años, con una edad promedio de 31 años, de ambos sexos, seis hombres (45%) y 24 mujeres (12%), de los cuales catorce están trabajando en el área de preescolar con niños entre los dos y cinco años, y 16 docentes trabajando en primaria con niños entre los seis y doce años de edad. Los años de experiencia como docente están entre dos y ocho años.

El Montessori British School es una institución pedagógica con cinco años de trabajo con el método Montessori, y pertenece a la Asociación Internacional de Colegios Montessori. Para poder llevar a cabo el método Montessori cuenta con la infraestructura necesaria de aulas espe-

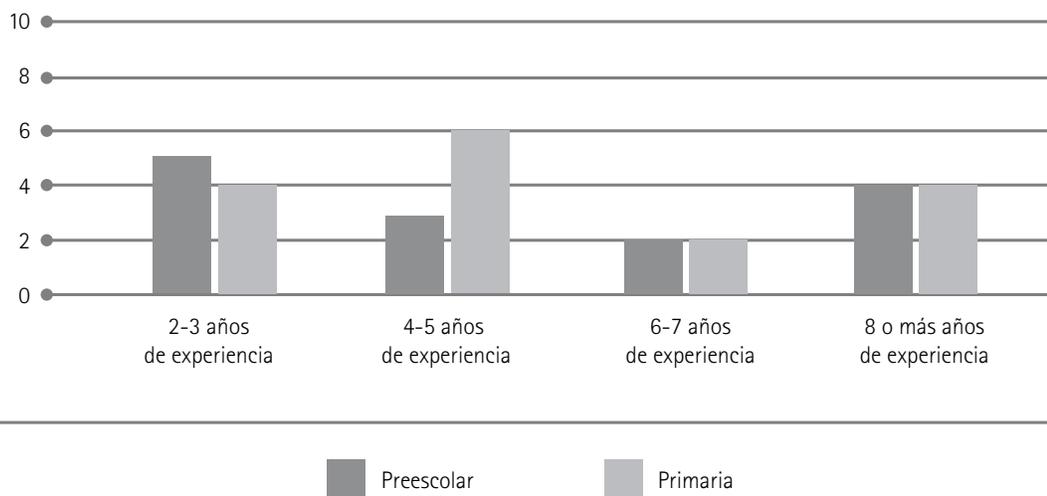
cializadas, en las que los salones están distribuidos según la materia que se dicta.

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 este. Gran parte de la labor administrativa es velar por el cumplimiento del método Montessori en todas las aulas del colegio, para lo cual este cuenta con un sistema de cámaras en todos los salones y una organización semanal, en la que el personal administrativo debe observar cuatro clases por semana y presentar un informe. Este sistema facilita la evaluación de los docentes y la validación del cumplimiento del método.

Gráfica 1. Características sociodemográficas de los participantes. Distribución por edad y sexo



Gráfica 2. Características sociodemográficas de los participantes. Distribución por años de experiencia y desempeño en los niveles 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. Este criterio fue ser docentes que desempeñen su labor actualmente bajo el método Montessori, aunque los participantes han tenido la oportunidad de trabajar bajo el sistema 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, su validez de contenido, 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 cinco 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 doce 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 trece 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, p. 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.

En cuanto a la forma de comunicarse, puede establecerse una competencia de comunicación asertiva, la cual se define bajo los siguientes parámetros: que el docente tenga la capacidad de comunicarse abierta y respetuosamente con los demás, y donde su vocabulario siempre aluda al respeto; que 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).

En cuanto al criterio de presentación personal, los parámetros que lo definen son evaluar si su uni-

Tabla 1. Seis ítems del instrumento según la variable ser y el criterio de comunicación asertiva en el docente Montessori

Variable	Criterio	Ítems
Ser	Comunicación asertiva	<p>¿Expresa abierta y claramente sus ideas con sus compañeros?</p> <p>Cuando se dirige a los demás, ¿lo hace de una manera respetuosa?</p> <p>Cuando se expresa, ¿utiliza un vocabulario amable y cortés?</p> <p>Si quiere aportar una idea, ¿busca decirlo 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>

forme cumple con las normas establecidas por la institución, y a esto se refiere llevar puesto solo 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, que su uniforme permanezca siempre limpio (Standing, 1985).

El tercer criterio, relaciones interpersonales, se define en la capacidad que tiene el docente de acep-

tarse y aceptar a los demás como seres únicos; ayudar a que los estudiantes se sientan valorados; que sus relaciones se fundamenten en el respeto y las 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).

Tabla 2. Dos ítems del instrumento según la variable ser y el criterio de presentación personal en el docente Montessori.

Variable	Criterio	Ítems
Ser	Presentación personal	¿Lleva puesto el uniforme de acuerdo con las normas establecidas? ¿El uniforme que lleva puesto permanece limpio?

Tabla 3. Nueve ítems del instrumento según la variable ser y el criterio de relaciones interpersonales en el docente Montessori

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

El cuarto criterio, establecido 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).

Tabla 4. Once ítems del instrumento según la variable ser y el criterio de compromiso en el docente Montessori

Variable	Criterio	Ítems
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 las horas 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>Cuando 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 en 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 las 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 posee 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 si el docente manifiesta con claridad los conceptos que va a transmitir; en si imparte claramente las instrucciones; en si tiene la capacidad para hacer preguntas del tema que lleven al conocimiento en los estudiantes, y por último, en observar si utiliza buenos ejemplos para explicar los conceptos (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Evaluar para mejorar, 2003).

Tabla 5. Cinco ítems del instrumento según la variable saber y el criterio de dominio de los temas que tiene el docente Montessori

Variable	Criterio	Ítems
Saber	Relaciones interpersonales	<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 acordes con su edad; que 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 del 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 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 inte-

riorizado en los estudiantes, integrando en un todo el aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Evaluar para mejorar, 2003).

Saber hacer. El saber hacer del docente fue definido por la Unesco (1996) como las competencias procedimentales y/o instrumentales. Dentro de esta categoría se establecieron los criterios de 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. Este se estableció de la siguiente forma: orientar adecuadamente al grupo hacia los objetivos y metas propuestos; 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; lograr 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).

Tabla 6. Doce ítems del instrumento según la variable saber y el criterio de conocimiento de los períodos sensibles del estudiante que tiene el docente Montessori

Variable	Criterio	Ítems
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 cuáles 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> <p>¿Planea su práctica docente de acuerdo con la diversidad del grupo?</p>

Tabla 7. Cinco ítems del instrumento según la variable saber y el criterio de secuencia temática que tiene el docente Montessori

Variable	Criterio	Ítems
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>¿Recurre a lo aprendido para dar origen a nuevos aprendizajes?</p> <p>¿Relaciona un concepto nuevo con otro concepto ya trabajado?</p>

Tabla 8. Ocho ítems del instrumento según la variable saber hacer y el criterio de ser guía en el docente Montessori

Variable	Criterio	Ítems
Saber hacer	Ser guía	<p>¿Lidera al grupo para alcanzar las metas trazadas en el currículo?</p> <p>¿El ambiente de su clase es favorable para el aprendizaje?</p> <p>¿Propicia que los alumnos comprendan el valor del nuevo aprendizaje?</p> <p>¿A través de las diferencias individuales genera diferentes metodologías de enseñanza?</p> <p>¿Busca que los estudiantes puedan participar constantemente?</p> <p>¿Lidera actividades que requieren el trabajo en equipo de sus estudiantes?</p> <p>¿Recurre a un plan de mejoramiento después de las evaluaciones?</p> <p>¿Tiene en cuenta los resultados de las evaluaciones de los estudiantes?</p>

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 recur-

siva el material de los ambientes y/o salones para explicar un concepto a los estudiantes, propiciando siempre que ellos utilicen el material para lograr un aprendizaje significativo (Cohen, 2000).

Tabla 9. Cuatro ítems del instrumento según la variable saber hacer y el criterio de manipulación de los ambientes preparados que tiene el docente Montessori

Variable	Criterio	Ítems
Saber hacer	Manipulación de los ambientes preparados	<p>¿Estimula la búsqueda de conocimiento a través de los ambientes preparados?</p> <p>¿Utiliza de manera creativa el material de los ambientes para explicar un concepto?</p> <p>¿Utiliza los recursos del salón para dar sus enseñanzas?</p> <p>¿Propicia que los estudiantes utilicen el material para lograr un aprendizaje significativo?</p>

Saber comprender. El saber comprender se definió en el instrumento con los criterios de proactividad, ser propositivo y 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).

El criterio ser propositivo se definió como la capacidad del docente de buscar 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).

Tabla 10. Cuatro ítems del instrumento según la variable saber comprender y el criterio de proactividad que tiene el docente Montessori

Variable	Criterio	Ítems
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>

Tabla 11. Cinco ítems del instrumento según la variable saber comprender y el criterio de ser propositivo que tiene el docente Montessori

Variable	Criterio	Ítems
Saber comprender	Ser 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 con 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).

Tabla 12. Cuatro ítems del instrumento según la variable saber comprender y el criterio de creatividad que tiene el docente Montessori

Variable	Criterio	Ítems
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 necesidades específicas de un estudiante?</p> <p>¿Propone alternativas que respondan a las situaciones específicas de la institución?</p>

Procedimiento

El diseño del instrumento partió de una base teórica, su contenido se determinó a partir de la revisión de la literatura mundial sobre desempeño docente, evaluación, evaluación docente y el rol del docente que enseña bajo la metodología Montessori. Se decidió plantear ítems con escala tipo Likert, ya que esta 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 ítems 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 ítem. Conforme a los resultados, se eliminaron 27 ítems de los 102 propuestos, por no corresponder a ninguna de las dimensiones dichas (coherencia, pertinencia, redacción), de modo que quedaron 75 ítems en el instrumento de aplicación. Se evaluó la fiabilidad del grado de acuerdo entre los jueces, a través de la obtención del coeficiente de concordancia o índice kappa (Moliner, 2001; Cabrero y Richart, 2003).

Dichos ítems fueron integrados en un instrumento multidimensional, usado como instrumento de evaluación del desempeño docente, para ser administrado por el jefe inmediato del docente y/o el departamento de psicología; este tiene una gran utilidad e impacto en la calidad de la educación y el autoconcepto 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 profesores que actualmente desempeñen su labor docente con el método Montessori. Posteriormente se hizo una aplicación piloto a los 30 participantes en la muestra escogida, los cuales pertenecen al colegio Montessori British School. Luego se analizaron 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 alfa de Cronbach.

Resultados

Validez de contenido

La tabla 13 muestra el porcentaje de acuerdo de los jueces en relación con la pertinencia del ítem con el criterio y la variable que se va 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 nueve 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 respecto a pertinencia

% acuerdo	% desacuerdo
100%	86,27%
67%	11,76%
34%	1,96%

Criterios según Compas, et al. (1987).

En la tabla 13 se aprecia un aumento en el nivel de acuerdo de los jueces. En ella el porcentaje de acuerdo que se muestra es en relación con el criterio de coherencia del ítem. Se eliminaron cinco reactivos construidos luego de este procedimiento.

Tabla 14. Validación por jueces.
Porcentaje de acuerdo respecto a ubicación de reactivos en relación con coherencia

% acuerdo	% desacuerdo
100%	87,25%
67%	11,76%
34%	0,98%

Criterios según Compas, et al. (1987).

En la tabla 14 se evidencia una caída en el acuerdo de los jueces. Producto de esta valoración se eliminaron trece reactivos más.

Tabla 15. Validación por jueces. Porcentaje de acuerdo respecto a ubicación de reactivos en relación con redacción

% acuerdo	% desacuerdo
100%	79,41%
67%	16,66%
34%	3,92%

Criterios según Compas, et al. (1987).

En la tabla 15 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, lo cual indica altos niveles de acuerdo entre los jueces en la ubicación de los ítems (Molinero, 2001; Cabrero, et al., 2003).

Consistencia interna

La tabla 17 muestra los coeficientes de consistencia interna de Cronbach de cada dimen-

sión 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, y aquella con el coeficiente más bajo fue la del saber hacer del docente. En su totalidad, el instrumento de evaluación de desempeño docente para un colegio con metodología Montessori presentó un alfa promedio de .88, que se considera alto e indica un alto grado de confiabilidad (Kerlinger, 2001).

Tabla 16. Coeficientes kappa. Fiabilidad del grado de concordancia entre jueces expertos

Ítems	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

Tabla 17. Coeficientes de consistencia interna de Cronbach por dimensión y alfa promedio.

Dimensión	No. ítems	Alfa
SER	28	0,9
SABER	22	0,89
SABER HACER	12	0,81
SABER COMPRENDER	13	0,92
Alfa promedio	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 lo tanto, para lograrlo es fundamental que los instrumentos sean válidos y confiables, y que evalúen realmente el desempeño del docente.

Como los parámetros de la educación Montessori difieren del método tradicional, el rol del docente en ambos casos es también diferente. Hasta la fecha, el método tradicional tiene la mayor cantidad de instrumentos de evaluación docente, los cuales han apoyado esta investigación en términos de mostrar cómo sus resultados han beneficiado la calidad de la educación, y han confirmado así la necesidad de que el método Montessori también tenga un instrumento que permita evaluar el desempeño de sus docentes.

Así, se hace necesario que el instrumento de evaluación del desempeño docente plasme las competencias y habilidades que se requieren 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? Las competencias que requiere un docente que trabaja bajo el método Montessori están dentro de las cuatro dimensiones del docente, el ser, el saber, el saber

hacer y el saber comprender, las cuales están inmersas en el instrumento diseñado. Cada una de estas cuatro dimensiones está compuesta por los siguientes criterios: comunicación asertiva, presentación personal, relaciones interpersonales, compromiso, dominio de los temas que se van 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 establecen el perfil del docente Montessori. Las competencias fueron claramente identificadas y describen con claridad el rol de un docente que trabaja con este método.

La aplicación del instrumento a una muestra representativa de docentes que trabajan bajo el método Montessori fue posible gracias a que existe una institución pedagógica que labora con 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 dentro del proceso de evaluación se hicieron y registraron en un ambiente pedagógico que se rige bajo el método Montessori, en el que realmente se puede validar si el docente trabaja o no con las competencias necesarias para ser un docente Montessori.

Por ello, 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 requiere. Por ejemplo, dentro de la dimensión del saber hacer del docente, el instrumento evalúa la competencia que tiene este para la manipulación de los ambientes preparados, propios del método Montessori, lo cual no es posible evaluar si el docente no cuenta con ellos. 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 esta metodología. Esto quiere decir que cada materia tiene su propio salón, dotado con los materiales necesarios. El docente Montessori debe saber manipular estos materiales, y guiar a los estudiantes para que les den también el uso adecuado, y así consolidar un aprendizaje significativo.

Los modelos teóricos de la formación docente presentan diferentes perspectivas, desde las cuales la labor docente puede ser concebida, y ello permite 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 así poder evaluarlas. Para ello fue necesario identificar las competencias indispensables que debe poseer el docente, teniendo en cuenta lo que exige el método Montessori. No sería lo mismo evaluar con igual instrumento a un docente que desempeña su labor a través del método tradicional, que a uno que lo hace mediante el 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 cual hace valioso el instrumento.

La competencia de 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 de 0.81, el cual se considera una puntuación alta; ello

se 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 que no diferencia el desempeño de un docente que trabaja con el método Montessori, de otro que no lo haga. Esta dimensión consagra las competencias necesarias que debe poseer cualquier docente, como 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 coeficiente estadístico kappa, cuyos valores resultaron cercanos a 1 en todos los ítems los cuales finalmente se seleccionaron para conformar el instrumento; esto suele interpretarse como total acuerdo (Molinero, 2001; Cabrero; et al., 2003), demuestra que el instrumento tuvo una validación por su contenido y 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, donde se hace uso de los instrumentos que deben evaluar a cada docente en el aula, en la institución y en el entorno (Montenegro, 2003). En el colegio Montessori British School se aplicó el instrumento durante la observación de clases, y en el desempeño en la institución y en el entorno. Se incluyeron los procesos de observación sistematizada y los registros de comportamientos realizados por los docentes dentro de su práctica pedagógica, y en la mente de los evaluadores, departamento de psicología del colegio, siempre se tuvo como objetivo principal la evaluación del desempeño docente. Esto quiere decir que es en esta etapa o fase que colegios con metodología Montessori pueden aplicar el instrumento diseñado y validado dentro del presente estudio.

Bibliografía

- ACOSTA, M. Tendencias pedagógicas contemporáneas. La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. La Habana. *Rev. Cubana Estomatol.*, 2005, vol. 42, No. 1.
- AIKEN, L. *Tests psicológicos y evaluación*. 8ª. ed. México: Prentice Hall Hispanoamericana, 1996.
- ALBANESI, F. *Montessori Class Management*, Dallas: Albanesi Educational Center, 1990.
- ARANCIBIA, V. Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. Chile, *Revista Educación Hoy*, 1994, vol. 3, No. 2.
- ARREGUI, P. *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, 2000. Obtenido en septiembre de 2006 en: <http://www.grade.org.pe/download/ponencia-PAM-formacion%20docente.pdf>.
- AVENDAÑO, O.; RITA, M., y MINUJIN, A. *Metodología de los círculos: ¿Cómo soy y cómo quiero ser?* Folleto, ICCP. Bogotá: Editorial Mimeo, octubre 1985.
- BATISTA, E. *Construcción de un modelo conceptual preliminar para la evaluación del profesor universitario en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio, 1987.
- BATISTA, E. *Nuevo modelo pedagógico para la formación de docentes de preescolar*. Bogotá, Colombia: Fecode, 1989.
- BLANCO, C.; DI VORA, M. *Evaluación del personal docente: Guía para su desarrollo*. Carabobo, Venezuela: Ediciones Publicitarias, 1992.
- BOLÍVAR, A. *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma*. Madrid: Escuela Española, 1993.
- BRETEL, S. *Evaluating Teachers for Career Awards and Merit Pay*. Beverly Hills: Darling Hammond, 2002.
- COHEN, D. Montessori Methods in Public Schools. *The Education Digest*, 1990, No. 35 (3), p. 236-241. Washington, D.C.: Research Library Core.
- COHEN, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2ª. ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.
- COHEN, R. *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición*. 4ª. ed. México: McGraw-Hill, 2001.
- COLLINS, A. Teacher Performance Evaluation: a stressfull experience from a private secondary school. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 2004, No. 7 (1), p. 52-59.
- CONTRERAS, J. *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal, 1990.
- COSENTINO, J. Ritualizing Expertise: A non Montessori view of the Montessori Method. *American Journal of Education*, 2005, No. 34 (2), p. 147-159. United States of America, University of Maryland: Research Library Core.
- COSTA, A. *Assesing and Reporting on Habit of Mind*. Princeton: Educational Leadership, 2000.
- DANIELSON, C. *New Trends in Teacher Evaluation*. Princeton: Educational Leadership, 2000.
- DÍAZ, A.; HERNÁNDEZ, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill, 1999.
- DOBSON, J. *Atrévete a disciplinar*. USA: Editorial Vida, 1976.
- GALLEGO, R. La reforma educativa en Colombia, una oportunidad para el desarrollo y la cualificación de la docencia. Ecor Editores. *Revista FECODE*, 1997, No. 43.
- GIBAJA, R. Acerca del debate metodológico en la investigación educacional. *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 1988, 6, 103, p. 36-45, OEA.
- GIBBS, O.; HADDOCK, J.; KENNEDY, V.; BERRY, S. *Disciplina en el aula escolar*. 2ª. ed. Guatemala: Sergráfica S.A., 1996.
- GIMENO, J. *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata, 2005.

- GOBBI, G. *Listening to God with children*. Trans. Rebekah Rojcewitz. Loveland, OH: Treehouse Communications, 2000.
- IBARROLA, M. La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo sui generis de la educación superior. México, *Revista Mexicana de Educación*, 1992, No. 7, p. 63-71.
- KERLINGER, F. *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill, 2002.
- KNAPP, M. *La economía de los servicios sociales*. Barcelona: EUGE, 1982.
- LAFOURCADE, P. *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. Buenos Aires: Kapelusz, 1974.
- Ley General de Educación. Ley 115 de 1994, Constitución Política de Colombia.
- Ley General de Educación. Ley 715 de 2001. Decreto 2582 de 2003, Constitución Política de Colombia.
- LIBANEO, J. Tendencias pedagógicas en la práctica escolar. *Revista ANDE*, 1982, 3 (6): 100-20.
- LILLARD, P. *Montessori Today, A Comprehensive Approach to Education from Birth to Adulthood*. New York: Schocken, 1996.
- MATEO, J. La evaluación educativa. En *Enciclopedia General de la Educación*, 2001, p. 532-586. Barcelona: Océano.
- Ministerio de Educación de Chile. *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes*, junio 2001. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial docente. México, CIEES. Consultado en agosto de 2006 en el World Wide Web: http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/documentos/materiales_de_apoyo/serie7.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Manual de la evaluación de desempeño. Evaluar para mejorar*, 2003.
- MOLINERO, M. *La existencia de un código ético en la profesión docente, la formación del profesorado, evaluación y calidad*. México: McGraw-Hill, 1998.
- MONTENEGRO, I. *Evaluación de desempeño docente, fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá: Magisterio, 2003.
- MONTESSORI, M. *La formación del hombre*. México: Editorial Diana, 1940.
- PÉREZ, E. y MIESTRE, V. *La educación moral en los valores en cuadernos de trabajo social*. México: McGraw-Hill, 1993.
- POLK, P. *El método Montessori*. México: Editorial Diana, 1991.
- SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana, 2003.
- SANTOYO, R. Notas acerca de la valoración educativa y evaluación del trabajo académico. *Revista de la Educación Superior*, abril-junio 1988, No. 66. México: ANUIES.
- SAWYER, L. *Revamping a Teacher Evaluation System*. Nevada: Washoe County School, 2002.
- SERVIER, B. *How to Evaluate your Marketing Staff*. United States of America: Professional Media Group, University Business, 2005.
- SCHON, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.
- STANDING, M. *La revolución Montessori en la educación*. México: Siglo XXI Editores, 1985.
- TRIANDIS, H. *Actitudes y cambio de actitudes*. Barcelona: Toray, 1974.
- 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>
- VINEGRA, V.; AGUILAR, M. *La relación profesor alumno y el conocimiento colonizado*. 2ª. ed. México: F.C.E., 2000.
- VALDÉS, H. *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, 1995.

- VALDÉS, H. *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*. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. OEI, México, del 23 al 25 de mayo de 2000.
- VALDÉS, H. "Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente". *Revista Electrónica de Organización de Estados Iberoamericanos*. México, 2000. Consultado en agosto del 2006 en el World Wide Web: <http://www.campus-oei.org/de/rifad02.htm>
- VALDÉS, H. De la utopía de la cantidad a la utopía de la calidad, reflexiones sobre la calidad de la educación y su evaluación. *Revista Desafío Escolar*, 1997, año 1, vol.1, México.
- WEBSTER, W.; MENDRO, R.; ALMAGUER, T. *Effectiveness Indices: The Major Component of an Equitable Accountability System*. Atlanta, GA. Estudio presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, 1993.